



# ESCUELA, ESTADO Y SOCIEDAD: UNA ETNOGRAFÍA SOBRE MAESTRAS DE LA PATAGONIA

Miriam R. Abate Daga



Editorial CEA ▶ Colección Tesis



**cea-sociales**  
centro de estudios  
avanzados



Universidad  
Nacional  
de Córdoba



# Escuela, Estado y sociedad: una etnografía sobre maestras de la Patagonia

Miriam R. Abate Daga





Colección Tesis

Escuela, Estado y sociedad: una etnografía  
sobre maestras de la Patagonia

Doctorado en Estudios Sociales de América Latina

Miriam R. Abate Daga

## Universidad Nacional de Córdoba

Rector: Dr. Hugo Oscar Juri

Decana de Facultad de Ciencias Sociales: Mgter. María Inés Peralta

### Editorial del Centro de Estudios Avanzados

Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales,  
Av. Vélez Sarsfield 153, 5000, Córdoba, Argentina

Directora: Adriana Boria

Coordinación Ejecutiva: Alicia Servetto

Coordinación Editorial: Mariú Biain

### Comité Académico de la Editorial

M. Mónica Ghirardi

Daniela Monje

Alicia Servetto

Alicia Vaggione

Juan José Vagni

Coordinador Académico del CEA-FCS: Enrique Shaw

Coordinador de Investigación del CEA-FCS: Marcelo Casarin

Asesora externa: Pampa Arán

Cuidado de edición: Mariú Biain

Diagramación de Colección: Lorena Díaz

Diagramación de este libro: Silvia Pérez

Responsable de contenido web: Diego Solís

© Centro de Estudios Avanzados, 2019

---

Abate Daga, Miriam

Escuela, Estado y Sociedad : una etnografía sobre maestras de la Patagonia / Miriam Abate Daga. - 1a ed. - Córdoba : Centro de Estudios Avanzados. Centro de Estudios Avanzados, 2019.

Libro digital, PDF - (Tesis)

Archivo Digital: [descarga](#)

ISBN 978-987-1751-83-9

1. Escuela. 2. Estado. 3. Patagonia. I. Título.

CDD 370.89



Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5. Argentina

*A Hilda, mi madre  
A la memoria de mi padre, Odel, y mis abuelos Sebastián y Catalina  
Porque con ellos y por ellos fui una niña feliz*



## Agradecimientos

Quiero expresar mi agradecimiento al Centro de Estudios Avanzados y a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, espacios de formación y trabajo imprescindibles que me brindaron el marco institucional durante todos estos años. Es para mí un privilegio y una enorme responsabilidad formar parte de ellos, primero como estudiante y ahora como docente e investigadora.

Este trabajo no se hubiera echado a andar como publicación sin las generosas recomendaciones de quienes evaluaron la tesis de Doctorado en Estudios Sociales de América Latina que le dio origen. Agradezco las miradas minuciosas de Elena Achilli, Gloria Edelstein y Juan Pablo Abratte. Ha sido para mí un aprendizaje muy valioso saberme leída por intelectuales íntegros y comprometidos.

A Mariú Biain y a través de ella al equipo editorial del Centro de Estudios Avanzados por el trabajo sostenido que realizan para hacer circular la palabra.

Entre las personas más importantes que me han acompañado en este largo proceso, le agradezco infinitamente a Facundo Ortega quien me dirigió en este trabajo para el Doctorado en Estudios Sociales de América Latina y en la Maestría en Investigación Educativa. Mi gratitud hacia él no encuentra límites temporales ni espaciales. Agradezco la humildad con que me transmitió un modo sensible y riguroso de conocer lo social y entender la construcción de conocimientos. Su sello hace la diferencia en el campo académico. También le agradezco la confianza y esa forma particular de *estar ahí*, conmigo, de distintas maneras. Por las largas tardes en el CEA, por el mate cocido en los 90 y por la claridad intelectual. Su mirada lúcida y su palabra justa fueron las que me permitieron llegar hasta aquí. Él sabe mejor que nadie de las incertidumbres y apuestas que se juegan en este escrito.

El trabajo en el equipo de Mónica Maldonado en la materia Problemáticas de la Antropología Social de la Licenciatura en Antropología me permitió aprender cuestiones teóricas y metodológicas para pensar lo social pero, principalmente, representó un espacio amable para compartir reflexiones, aciertos y confusiones acerca del trabajo con el conocimiento en la Universidad Pública. Con Mónica aprendí lo importante que son los vínculos afectivos en el trabajo. Mi agradecimiento por la lectura cuidadosa que hizo de este trabajo, por su generosidad intelectual, por la contención sin horarios ni condiciones, por su capacidad de pensar con el otro y por la calidez que logra transmitir en cada momento.

A Liliana Vanella por su aguda mirada de historiadora, por cobijarme en el equipo “La dimensión pública de lo educativo” del CIFYH y brindarme un espacio de discusión que fue abonando el proceso de escritura.

Con Mónica y Liliana aprendí que aún es posible humanizar los procesos intelectuales en nuestras instituciones. Agradezco a ambas por el compromiso político tan indispensable en la vida académica y la claridad de criterios en el trabajo y en la vida.

A Silvia Servetto, mi amiga de siempre, y la Guada Molina por estos lazos tan queribles y entrañables surgidos del trabajo pero que se escurrieron más allá.

Todos ellos son para mí referentes fundamentales que en distintos momentos y situaciones de este largo proceso intelectual me brindaron un espacio genuino de escucha, desde los primeros esbozos del problema de investigación en los 90 hasta este momento de cierre. Con ellos aprendí que el conocimiento se teje en instancias colectivas.

Agradezco a María Laura Freyre, compañera maravillosa e implacable con la que compartimos muchas horas en “la gestión”, siempre dispuesta, siempre alerta. A Paula Ferrero, Ana Truco Dalmas (Mavi), Lucía Ríos, Mariano Pussetto y Nancy Casimiro por el entorno reparador que me ofrecieron mientras trabajábamos codo a codo en el Departamento de Antropología. El mundo del trabajo se convirtió con ellos en una sorpresa cada día haciendo que la barrera generacional y jerárquica estallara en afectos perdurables y relaciones frescas y risueñas.

A Julieta Capdevielle, Ileana Ibañez y el equipo de Antropología en Contextos Urbanos (en la materia y en el CIFYH): Andrés Mazzeo, Silvia Attwood, Danilo Marelló, María Elena Gatti, Paola Pairetti, Mariano Pussetto, Juan Pablo Sambucetti, Victoria Díaz Marengo, Cecilia

Argañaraz, Camila Pilatti, Pedro Giordano, Lucía Page y María Debarnot por la energía y buena onda con que sostienen cada encuentro matizando con “algo rico” para comer. Ellos representan las nuevas generaciones de antropólogos formados en Córdoba. Es todo un desafío transmitirles el *hacer* de la etnografía y la pasión por el conocimiento.

A las maestras con quienes compartí por tantos años los avatares de la vida en las escuelas de Cutral Có y Plaza Huinul.

A Mirta DAVIS y Miguel Rojo que nos apapacharon, nos abrieron su casa e hicieron que *ese sur* fuera posible.

Para finalizar y tratando de sintetizar en pocas líneas el sentido de estos reconocimientos, decidí tomar prestadas las palabras de Piasere que Elsie Rockwell recupera en un epígrafe de su libro *La experiencia etnográfica*. Dice Piasere: “¿Qué hace el etnógrafo? Cuando no ha comprendido completamente la vida que ha vivido, escribe”. Con esta reflexión dando vueltas por mi cabeza, especialmente quiero agradecer a Rafael por la música y los libros y a los chicos (en orden de aparición): Francisco, Agustín, Sofía y María Catalina por la dicha de compartir cada uno de sus días. Ellos son parte de esta historia que intento escribir, quizá, tratando de comprender la vida que hemos vivido.



## Índice

Introducción	17
De los capítulos y la organización del texto	25
Aproximaciones a ‘el lugar’	26
Las escuelas	27
Capítulo 1. Espacio y sociedad en Plaza Huincul y Cutral Có	33
I. Primeros indicios	33
II. La salita	33
III. Nuevos límites	34
El desierto	36
Plaza Huincul	38
El espacio de la escuela	42
Cutral Có	44
La escuela y los <i>ypefianos</i>	47
Ser neuquino, ser independientes	48
Consolidación del ‘modelo neuquino’	52
Capítulo 2. La salita	63
Observaciones en ‘la salita’	64
La autoridad	66
Maestras especiales	66
Los hombres	68
Principios de clasificación	69
Oposiciones	70
Otras salitas, otras maestras	72
‘La gente nueva’: algo más que suplentes	75
Encuentros y des-encuentros en ‘la salita’	76

Capítulo 3. Las maestras y la construcción de la <i>familia ypefiana</i>	83
<i>Somos historia viviente</i>	85
<i>“una grande y laboriosa familia de argentinos”</i>	87
División del trabajo y formas de apropiación del espacio	92
La casa vacía	94
La casa ¿posesión o propiedad?	96
Los hombres del petróleo	99
En los 90 <i>una mujer, docente, madre</i>	103
Principios de clasificación en el mundo escolar.	
<i>¡Éramos nacionales!</i>	106
Las tramas de la vocación	113
Condiciones para la permanencia. <i>Hacer puntaje y volver</i>	117
<i>Mucha escuela y poca casa</i>	123
Capítulo 4. Los vaivenes de la política educativa y sus derivas locales	137
Contexto histórico	138
Hacia un sistema educativo provincial	139
Neoliberalismo y privatización desde una mirada local	144
La escuela pública y sus maestras en épocas de neoliberalismo	149
Los primeros años del siglo XXI	154
Capítulo 5. Temporalidades	161
Sobre la crisis y esas <i>cosas caídas del cielo</i> . Los 90 en perspectiva	163
El tiempo previsible	167
El tiempo de la incertidumbre	169
El trabajo y la transmisión del nombre de familia	176
De la incertidumbre como <i>un momento</i> a la incertidumbre como <i>estado permanente</i> . Las primeras décadas del siglo XXI	177
Las <i>viejas maestras</i> y la <i>gente nueva</i>	180
Las viejas maestras	181
Las nuevas maestras. <i>Esa gente</i>	185
<i>No sos igual que ellas</i>	190
El cambio en la permanencia	192
Reflexiones finales	199

Bibliografía	211
Anexo I	229
Anexo II	235
Anexo III	245



## Introducción

El trabajo que aquí presentamos continúa una línea de investigación socioantropológica que iniciamos a principios de 1990 con maestras de escuelas primarias públicas en Cutral C6 y Plaza Huincul, provincia de Neuqu6n, en la Patagonia argentina. Nuestro prop6sito es analizar los modos en que los procesos de transformaci6n del Estado nacional<sup>1</sup> se articulan de manera compleja con la vida de las maestras durante los 6ltimos 30 a6os.

En tal sentido, interesa conocer la din6mica de constituci6n de una identidad docente espec6fica en la trama compleja de relaciones que el Estado, la Escuela y los Yacimientos Petrol6feros Fiscales (en adelante YPF) fueron forjando en el contexto local.

Facundo Ortega (2003) propone pensar “la identidad como figuraci6n” en el sentido que lo expone Norbert Elias. Esto implica “plantear una alternativa a la falsa antinomia individuo sociedad” y replantear el tema de la identidad para no correr el riesgo de tomarla “como predestinaci6n o como una substancia o esencia inscripta en el sujeto”. As6, advierte Ortega que el concepto de figuraci6n (o configuraci6n) elaborado por Elias est6 atravesado por el de temporalidad, de modo que “encierra los g6rmenes de sus transformaciones” en los procesos sociales de los que son partes constitutivas (p. 96). Con estos recaudos utilizamos el t6rmino “identidad” en este trabajo.

Dos hechos marcan el inicio y fin del per6odo analizado (aunque no se reduce a ellos): 1) la privatizaci6n de YPF (1992), momento en que comenz6bamos a observar una ruptura en los esquemas de clasificaci6n de los espacios femeninos y masculinos (sintetizados en la f6rmula *6l-ypefiano* – *ella-maestra*) que organizaban la vida cotidiana del pueblo y, 2) los anuncios de re-estatizaci6n de las acciones de Repsol

YPF (2012) por el Estado nacional. Ambos constituyeron puntos de inflexión en la búsqueda de indicios de procesos de mutación en la presencia del Estado a nivel país y en la configuración del entramado social local. Por ello, permiten señalar un límite temporal para reconstruir dicha urdimbre a partir de historizar los contextos, condiciones, procesos y mutaciones en que se dirimen las relaciones del pueblo con el Estado. Como apunta Rockwell (2009),

Historizar el análisis de la cultura escolar actual permite comprender los efectos a largo plazo de los diversos procesos sociales y culturales que inciden en la educación. (...) es necesario no presuponer una evolución lineal de la historia educativa, los procesos, sin duda, fueron complejos y múltiples, ya que los sujetos de cualquier época recurren a herramientas y elementos de muy diferente origen para construir sus prácticas (p. 154).

Esta etnografía<sup>2</sup> retoma, engloba y profundiza el trabajo de campo realizado en el marco institucional de la Maestría en Investigación Educativa<sup>3</sup> del Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba. Los registros de campo y los datos allí construidos fueron revisitados/interpretados dos décadas más tarde, posibilitando sumar piezas del confuso rompecabezas del presente y así acceder a la “espantosa complejidad” (Geertz, 1987: 58) de la trama local desde una lógica que privilegia la mirada hacia los procesos (Elias, 1990, 1998).

Aunque el inicio formal del trabajo de campo puede ser fechado en 1995, abrevia en observaciones realizadas desde 1990, momento de mi llegada al pueblo y las escuelas. Así, el proceso de la investigación se desarrolló en dos etapas. La primera comprende el período que va desde los primeros años de los 90 hasta 1997 y la segunda se extendió entre 2009 y 2014. Como tantas veces, una opción de corte significa dejar fuera del relato etnográfico varios momentos en el proceso social analizado. Pero era necesario ensayar un cierre provisorio en el trabajo analítico, siempre incompleto.

Durante la primera etapa, la urgencia que imponían acontecimientos como la privatización de YPF, traslado y despido de sus empleados y obreros, las protestas sociales conocidas como “puebladas” en los años 1996 y 1997 en Cutral Có y Plaza Huincul, entre otros hechos relevantes, fueron desafíos que nos interpelaron antropológica y políticamente como investigadores. Así describíamos parte de lo que estaba sucediendo allí en 1996:

## Recurso a la apariencia<sup>4</sup>,

Quien llega a Plaza Huincul y Cutral Co por primera vez puede apreciar –habiendo dejado atrás el valle del Neuquén y las desoladas extensiones de terreno con escasa vegetación que separan los asentamientos humanos– un paisaje urbano sin grandes pretensiones arquitectónicas, pero que muestra preocupación por el orden y el aseo. El intenso tránsito vehicular en las avenidas principales da cuenta de la actividad de sus habitantes.

Otro signo visible de ello es, sin dudas, el número cada vez más grande de personas trabajando en las calles en diversas tareas que van desde tendido de alumbrado público, construcción de viviendas y redes cloacales, pavimentación, limpieza de calles, refacción de edificios públicos (dependencias municipales), pintura, parquización, forestación, hasta la práctica obligada de riego en los espacios cada vez más verdes.

Una extraña inquietud por la estética local parece haber concentrado los esfuerzos municipales y provinciales en el cuidado de la “fachada”. Preocupación que ha alcanzado también a los habitantes del lugar quienes comenzaron a modificar y embellecer sus viviendas participando así en la lucha por “no ser otro pueblo fantasma”, como anunciaban los titulares de los diarios.

Como solían decir los primeros en llegar a la zona petrolera, son ciudades en las que todavía queda mucho por hacer.

Extraña preocupación, decíamos, que se está convirtiendo poco a poco en una forma más de defenderse del mundo exterior, sometiendo a la árida naturaleza (Freud, 1981). Especialmente Plaza Huincul está en un franco proceso de reciclaje. Su aspecto es el de una ciudad renovada, joven y ‘pujante’. Por ejemplo, en los terrenos aledaños al ferrocarril había un ruinoso paredón que cercaba la estación de trenes y las viviendas en que se alojaba antiguamente el personal, separándolas de la avenida principal de acceso a la ciudad. Hoy, el gobierno municipal se hizo cargo de esas tierras: el paredón fue demolido permitiendo un principio de unificación del pueblo con la recuperación de ese espacio para uso comunitario. Las viviendas reacondicionadas se utilizan para distintas actividades –funcionan allí una escuela de adultos, el Registro Nacional de la Capacidad de las Personas, entre otros–, y un ‘parque lineal’, especie de plaza con juegos infantiles, se convirtió en el recreo obligado de padres e hijos.

Los antiguos barrios residenciales de YPF son también ‘atendidos’ por la Municipalidad, tratando de revertir el abandono en que habían caído después de la privatización.

No hace mucho tiempo que llegué a la zona. Aún así, debo recono-

cerlo, no es esta la ciudad con la que me encontré seis años atrás. Entonces el paisaje se acercaba más al de la vieja postal. Los árboles, las casas, las calles, parecían estar dibujados. Los pocos edificios de propiedad horizontal no constituían una excepción ante tanta monotonía urbana. Lo atractivo de este pueblo recortado de un mapa y pegado sobre la inmensidad del desierto eran sus largos atardeceres y la intensidad de las luces brillando en el no menos inmenso cielo patagónico. Lo primero que me pregunté, casi tratando de buscar consuelo ante tanta desolación fue ¿cómo habrá sido esto antes?!

Sin proponérmelo demasiado (sobre todo porque en ese momento no tenía en mente realizar esta aventura intelectual) dondequiera que iba sonaba la misma respuesta: "... y... antes, era YPF...".

La utilización de los espacios habitados se regía por la lógica del "úsalo y déjalo". La ajениdad con que las personas se apropiaban de los lugares, incluso las casas donde vivían, hacía que el aspecto de ambas localidades fuera tan árido como el propio desierto. El 'lugar de paso' no merecía mayores cuidados. El Estado se encargaba de todo, de lo contrario, no había quién...

Rápidamente, en los últimos tres o cuatro años, comenzaron a verse las transformaciones en el paisaje.

El razonamiento que se impone como evidente a cualquier observador es que detrás de esta colorida fachada se ocultaba el desierto... pero lo que puede no ser tan evidente es que también se oculta, tras la misma fachada, el problema del desempleo estructural, la desertificación del futuro. Las personas que trabajan en las calles son "los desocupados", hombres y mujeres que, expulsados del circuito económico local reciben un mínimo subsidio para realizar tareas calificadas de interés comunitario.

Al principio fue claro el rechazo de los hombres para hacer esos trabajos "indignos" ofrecidos por el nuevo Estado que aparece como paliativo a la desocupación: el municipio local. Las mujeres fueron las primeras en salir a realizar trabajos que tradicionalmente estaban reservados para los hombres, como barrer calles, regar espacios recientemente parqueizados, pintar los cordones de las aceras. Algunas "privilegiadas" fueron a limpiar escuelas.

Más tarde les siguieron algunos hombres que, hasta ese momento, aspiraban vender su trabajo a un mejor precio en el mercado laboral. En apariencia, solo en apariencia, el equilibrio estaba re-establecido.

La poblada: permanencia de estilos<sup>5</sup>

Mientras estábamos realizando esta investigación un acontecimiento

“inédito” en la región marcó un punto de ruptura, un quiebre –pero también una continuidad– en el rumbo de las relaciones entre el pueblo y el Estado. La pueblada, como la llamaron los medios de comunicación locales, en junio de 1996, fue ante todo una nueva interpelación del pueblo a un Estado que se estaba ausentando.

La protesta de los habitantes estuvo dirigida contra el gobierno provincial y consistió en el corte de la ruta nacional y otras rutas provinciales no permitiendo la salida ni el acceso a las dos localidades. También se impidió el paso hacia las “picadas” (camino de tierra trazados por las compañías petroleras para llegar a los pozos) y a la refinería de YPF en Plaza Huincul, con lo cual el interior provincial quedó sin provisión de combustible.

Por primera vez en la historia local, veinte mil personas salieron a la calle. El detonante fue “la ruptura de las negociaciones entre el gobierno provincial” y una empresa canadiense “para la construcción de una planta de fertilizantes” en el parque industrial de Plaza Huincul. Pero ante todo, el alarmante crecimiento del sector de la población desocupada que vivía el irreversible proceso de desertificación del futuro.

La característica singular de esta “movida” local fue que no hubo “cabezadas visibles, solo una radio de frecuencia modulada que se encarga(ba) de la organización y distribución de víveres y materiales combustibles (...) para mantener las fogatas” improvisadas en los distintos puntos, ‘piquetes’, donde se apostaron los manifestantes.

Las comunas de Cutral Co y Plaza Huincul se encontraron sitiadas. En asamblea los habitantes reclamaban: “¡Que venga Felipe Sapag (gobernador de la provincia y fundador del MPN) o no nos movemos!”. Las escuelas permanecieron cerradas durante los días de la pueblada, también los comercios. No se registraba actividad en el pueblo.

Rechazando la intervención de los dirigentes políticos locales, los manifestantes en los piquetes no hacían más que repetir que lo único que querían era que el gobernador “venga a dar la cara”.

Según Bourdieu, el sentido práctico social e históricamente construido se muestra en la “imposibilidad (...) de pensar las crisis históricas según categorías de percepción y de pensamiento distintas a las del pasado” (1991: 103). La única opción para los agentes sociales era que el Estado se hiciera cargo del ‘pueblo protegido’, “que dé la cara”.

Una mujer se preguntaba: “¿Por qué no vino Felipe?, ¿por qué no vino siquiera a mentirnos otra vez?, ¿por qué se olvida de nosotros y se burla del pueblo donde nació?”.

Luego, la orden de desalojar la ruta, la llegada de los gendarmes y la jueza que ante veinte mil personas expresó su “miedo” y se declaró in-

competente. Los manifestantes, apelando al Estado Nación, cantaron el Himno Nacional Argentino para mostrar su júbilo.

Finalmente, el gobernador accedió al pedido. Sus palabras ante la multitud fueron: “No pidan imposibles, pidan cosas lógicas”.

Este Estado patriarcal que por primera vez en su larga trayectoria tuvo signos de desaprobación asumió el rol de mediador ante el Estado nacional alentando al pueblo: “Ahora podemos pedir, ahora somos la niña mimada, nos van a escuchar”.

Los principios que estuvieron en el origen de estos asentamientos: soberanía, nacionalidad, producción, seguridad y protección, de alguna manera se actualizaron en los reclamos de sus habitantes.

Después de los acuerdos y los compromisos entre el gobernador y su pueblo natal, todo volvió a la ‘normalidad’. Durante los días que siguieron a la pueblada era posible ver al mítico fundador del partido gobernante pasear por las calles de la ciudad, mientras unos niños comentaban ante su imponente figura paternal: “Se ve más viejo que en la televisión, ¡parece un abuelito cansado!”. La bronca y la rabia habían pasado al olvido. Al día siguiente más desocupados salieron a barrer calles y regar árboles.

Para los agentes sociales, situados en distintas posiciones al interior del campo estatal formando redes más o menos estables de interacción, aparentemente esta movida local había provocado una redistribución del capital estatal. No obstante, no estamos en condiciones de afirmar que esto sea así. El pedido del pueblo “que venga el gobernador” parece más bien una forma de consolidar las relaciones de poder, reconociendo que el Estado –pero un Estado que solo puede permanecer a condición de que no se le pidan imposibles, un Estado que presume Estado Benefactor ‘realista’– es el que define las posiciones de los agentes en el juego.

Y en el pueblo una vez más quedó demostrado que el estado de las cosas es cosa del Estado (Abate Daga, 2006: 149-156).

Con este punto de partida, estar ahí, traducir una serie de ‘hechos’ cotidianos y extraordinarios al lenguaje académico, sin centralismos intelectualistas ni mediaciones ideologizantes implica asumir el riesgo de contar la historia de unos sujetos particulares que día a día hacen las escuelas públicas en nuestro país. Oír sus voces con atención y sin idealizaciones sorteando la dificultad que supone “poner en evidencia que los llamados lugares ‘difíciles’ –como alerta Bourdieu– son antes que nada difíciles de describir y pensar” (1999a: 9).

Para ello, nuestro esfuerzo se orientó en reconstruir las lógicas histó-

ricas de constitución del complejo entramado social en el que la escuela fue asumiendo un papel central en la vida de las maestras recuperando sus puntos de vista y atendiendo sus trayectorias sociales y personales.

El desafío intelectual, entonces, puede sintetizarse en la pregunta por el rumbo que esos procesos fueron tomando y los modos en que se fueron manifestando en la manera de definir los lugares del hombre y la mujer y en los procesos identitarios que fueron definiendo maneras de ser maestras en la región. A partir de allí nos interesa analizar las mutaciones en la vida cotidiana de las maestras y los significados que la escuela va asumiendo para ellas en la actualidad.

El objetivo de este trabajo es un tanto ambicioso. Oscila entre el interés por interpretar procesos sociales cuya expresión local cobra especial relevancia porque pueden entenderse como un analizador en el contexto de las transformaciones sociales y del Estado en la Argentina y la necesidad de dar cuenta de tensiones, conflictos y cambios que se articulan entre y a través de diferentes escalas y niveles contextuales. En última instancia, se propone trazar algunas coordenadas para comprender los procesos de identificación de las maestras en las variantes y complejas condiciones que asume el trabajo docente en la región.

La necesidad epistémica, que es también política, de revisar los modos en que entendemos la naturaleza de lo social, nos interpela en el lugar de la “falla” en la que se situaba Geertz (1996) y que lo llevó a concluir que “al igual que los métodos, los proyectos y los investigadores, los lugares de investigación no se descubren, se hacen” (p. 110), y todo ello no es sin algún grado de dificultad.

Parte de la base documental para este trabajo fue construida a partir de las siguientes estrategias: a) observaciones en las escuelas donde registramos distintos momentos como rituales de entrada y salida, recreos, jornadas escolares completas, pasillos; observaciones en la sala de maestros y participación en eventos escolares (actos, festejos, cursos de capacitación, etc.) como una manera de “documentar lo no documentado” en la vida escolar (Rockwell, 1987, 2009); b) entrevistas en profundidad (Taylor y Bogdan, 1987) o, al decir de Guber (1991) “entrevistas etnográficas” con directoras y maestras principalmente, pero también con supervisoras, porteras y maestras especiales; c) análisis de material periodístico, bibliográfico (que en los 90 implicó frecuentes visitas a la biblioteca Juan Benigar y el Museo Carmen Funes de Plaza Huinul, y a la biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universi-

dad Nacional de Comahue); d) historización de trayectorias de vida (Achilli, 2005); y e) relevamiento de otras fuentes documentales como leyes nacionales, leyes, resoluciones y disposiciones provinciales y materiales de trabajo proporcionados por el gremio docente (Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén). El trabajo con estos documentos implica entenderlos como evidencia material de procesos sociales (Rockwell, 2009: 151) y no como simples fuentes de datos descontextualizados. Para la segunda etapa, además de las estrategias enumeradas incluimos análisis de publicaciones virtuales en redes sociales en las que participan personas que vivieron en los barrios de YPF.

Como sabemos, el trabajo de campo implica involucrarnos en una *experiencia intersubjetiva* (Achilli, 2005), por lo cual fue importante estar atentos a las expectativas, tipificaciones y supuestos en juego en la relación con las maestras. Así, el lugar que fui construyendo como investigadora<sup>6</sup> reviste ciertos privilegios de posición que no se mantuvieron estáticos con el correr de los años. Cuando ingresé a las escuelas en los 90, paralelamente a la sanción de Ley Federal de Educación y todos los temores que despertaba en un contexto nacional signado por el achicamiento del Estado puesto de manifiesto en la privatización de empresas del Estado (como el caso de YPF) y políticas de flexibilización laboral, las maestras sospechaban que fuera una especie de espía enviada por un Estado que amenazaba con dejarlas fuera del sistema educativo (razonamiento por demás justificable si tenemos en cuenta que muchos de sus esposos habían quedado sin trabajo recientemente o estaban recibiendo los telegramas de despido). Más tarde asumieron que no era más que una estudiante de la Universidad tratando de terminar sus estudios. Tiempo después (en 2009), con ese bagaje de conocimiento mutuo, incrementado en algunas ocasiones por mi trabajo como profesora en el Instituto de Formación Docente donde habían estudiado muchas de las maestras, los encuentros tuvieron un tinte de complicidad y de 'saber de qué estábamos hablando' que permitió entablar un vínculo de confianza, aún con quienes no me conocían más allá de la reputación que me había precedido: la información respecto a quién era yo había circulado rápidamente. Un recaudo metodológico empleado fue el de garantizar la confidencialidad y, en ese sentido, operamos siguiendo la estrategia expuesta por Sennet (2012: 11) de disfrazar las identidades resguardando los nombres y otros datos personales de las mujeres con quienes trabajamos.

## De los capítulos y la organización del texto

El texto se compone de cinco capítulos y uno de reflexiones finales para el cierre. Incluimos además algunos anexos.

En el Capítulo 1 titulado “Espacio y sociedad en Plaza Huincul y Cutral Có”, presentamos una reconstrucción histórico-conceptual de procesos y relaciones tejidas entre la vida del pueblo, la presencia del Estado y cómo se fueron esbozando los espacios del hombre y la mujer. Elegimos un recorrido sinuoso y por momentos desconcertante al mirar en clave local sin perder de vista los atravesamientos de otros contextos y dimensiones. Transitaremos así por los modos en que el Estado se encargó de instituir demarcaciones geográficas y sociales: entre el pueblo y el desierto, entre YPF y ‘el resto’<sup>7</sup>, entre los espacios femeninos y masculinos, entre el trabajo del hombre y el de la mujer para comprender cómo la sociedad civil<sup>8</sup> se constituía en estrecha vinculación con la expansión de los dominios de ‘lo estatal’.

El Capítulo 2, “La salita”, focaliza en las interacciones en la sala de maestras para analizar las mutaciones en el espacio femenino que dan cuenta de imbricaciones profundas en la trama de las escuelas en los últimos 30 años.

En el Capítulo 3, “Las maestras y la construcción de la *familia ypefiana*”, profundizamos en el entramado de relaciones que posibilitaron la construcción del campo de lo *ypefiano* y el lugar de las maestras en la producción y reproducción de la *familia ypefiana*.

En el Capítulo 4, “Los vaivenes de la política educativa y sus derivas locales”, discurre por los vínculos entre Estado, sociedad y educación atendiendo las políticas educativas, para resaltar el impacto directo que tuvieron en el trabajo femenino en las escuelas y en las relaciones al interior de estas.

Por último, en el Capítulo 5, “Temporalidades”, abordamos relacionadamente las distintas experiencias del tiempo y las formas que van asumiendo las clasificaciones sociales entre las maestras en el derrotero de las últimas tres décadas.

Como Anexo I incluimos el texto del Decreto 656 del año 2002 de Normas Complementarias al Estatuto Docente en el cual el gobierno provincial fija como criterio para acceder a cargos docentes el “arraigo”. Este aspecto había sido objeto de una intensa lucha gremial que logró frenar su avance a fines de los 90. La exploración de documentos resulta

particularmente rica para buscar “marcas” (Rockwell, 2009: 172) de relaciones, también en los argumentos que esgrimen las políticas provinciales en la coyuntura de una nueva “crisis” nacional. En Anexo II compilamos una serie de datos censales provinciales y de Plaza Huincul y Cutral Có. Su lectura posibilita referenciar la dinámica de los movimientos poblacionales en la región en distintos períodos e imaginar los efectos de los cambios en el mundo del trabajo. Finalmente, el Anexo III presenta algunas fotografías que ilustran las primeras décadas del pueblo. Aun cuando no fue posible datar el momento exacto en que fueron tomadas, representan un material valioso para comprender las características del lugar.

El recorrido que proponemos a lo largo de los capítulos invita a observar las mutaciones en las condiciones de trabajo docente en la región, en los estilos de vida, la configuración de fronteras identitarias (Cuche, 2007; Barth, 1976) en el proceso de constitución de las maestras como sujetos sociales y políticos hasta las primeras décadas del siglo XXI.

En esta etnografía el Estado, la escuela, YPF y el pueblo se irán construyendo analíticamente atravesando discusiones teóricas y trabajo empírico. Las escenas que abren el Capítulo 1 ayudan a articular en una lógica dialéctica los ejes centrales que dan forma al problema de investigación.

## **Aproximaciones a ‘el lugar’**

Siempre inconclusa y porfiada, la corta historia de Plaza Huincul y Cutral Có se vio coronada cuando en junio de 1996 el pueblo cobró visibilidad a partir de la presencia de los medios masivos de comunicación que intentaban mostrar al país unos hechos difusos y poco definidos. La *primera pueblada* instalaba el corte de rutas como modalidad de protesta en el contexto nacional.

Una serie de estudios sobre este “estallido social” y sus derivaciones no se hicieron esperar. Finalizada la década de los 90 y hacia comienzos del nuevo siglo, el campo académico desarrolló explicaciones para aquello que empezaba a definirse como un nuevo problema social (Champagne *et al.*, 1993). Así, la conflictividad social y las “nuevas formas de la protesta social” (Favaro *et al.*, 1997, 1999, 2002, 2006; Klachko, 2000; Auyero, 2002); las movilizaciones colectivas y movimientos de desocupados (Manzano, 2001, 2005, 2013); y las experiencias pique-

teras (Svampa, 2003, 2005, 2006) ocupaban el centro del debate. Por otro lado, la privatización de empresas estatales en los 90 generó un número importante de investigaciones que atendían los cambios en la relación “capital-trabajo” en la dinámica de las sociedades petroleras (Capogrossi, 2012; Palermo, 2012; entre otros), así como experiencias cercanas a las comunidades de fábrica (Leite Lopez, 1987) en industrias desarrolladas en el marco del capitalismo de Estado (Soul, 2014). En el horizonte regional, la privatización de YPF con eje en las relaciones provincia-nación (Costallat, 1999), las luchas sindicales de docentes vinculadas con los “piquetes” (Petrucci, 2005; Bonifacio, 2009; Andújar, 2011), las disputas internas entre fracciones en el partido gobernante (MPN) y en el sindicato docente (ATEN) captaban la atención de intelectuales provenientes de diversas adscripciones disciplinares, teóricas y metodológicas. En algunas ocasiones, *el lugar* se convirtió en un caso paradigmático a partir del cual entender estas realidades percibidas como “nuevas” en el contexto nacional.

Como suele suceder ante la proximidad de los acontecimientos, la mirada analítica adquirió forma de ensayos que representaron aproximaciones inacabadas y provisionales que no siempre alcanzaron a advertir la complejidad de los procesos sociales en curso.

Estudiar lo social en clave de *procesos* mientras ocurren supone un profundo desafío a la mirada de las y los investigadores. Es por ello que aquí nos interesa proponer una lectura preparada, atenta, sobre las tramas de lo social que desafíe cualquier intento de caer en reduccionismos y simplificaciones como los que presentan las llamadas “cronologías de los hechos” o “crónicas” periodísticas que han servido de insumos de muchas producciones.

Esperamos que este trabajo aporte al conocimiento de la complejidad que nos interpela en la posibilidad de acercar descripciones que condensan las lógicas históricas de los procesos que intentamos analizar pero que no las sustituyan por las lógicas del sentido común académico y la sociología espontánea (Bourdieu *et al.*, 1993).

## Las escuelas

Los estudios etnográficos en torno a las problemáticas de las escuelas y los maestros son portadores de una amplia y variada tradición en América Latina. Quizá el más emblemático antecedente de investigación

sobre las condiciones del trabajo docente sea el ya clásico estudio comparativo dirigido por Justa Ezpeleta realizado en la Argentina, Bolivia y Perú a finales de la década de 1980 (Tovar, 1989; Ezpeleta, 1991). Con estas investigaciones, la mirada sobre las escuelas, las maestras y los maestros tomaron un rumbo que resistió a aquellas perspectivas “globales” desarrolladas hasta entonces sobre el problema del fracaso escolar, proponiendo un abordaje “donde la mirada a lo singular y a las historias heterogéneas de cada maestro y de cada escuela, nos va mostrando y resaltando rasgos determinados que iluminan la comprensión del problema global” (Tovar, 1989: 12). En este punto radicó la principal apuesta de la perspectiva inaugurada en los 80. La mirada “desde abajo”, de los sectores subalternos, la introducción del interés por la vida cotidiana de las escuelas, el reconocimiento de los maestros en su doble calidad de profesional y asalariado, dan cuenta de que así como “los sistemas educativos son producto de historias nacionales diversas, las condiciones del trabajo articulan problemas distintos” (Ezpeleta, 1991: 10). Por último, estos trabajos abrieron un abanico de posibilidades para desentrañar qué y cómo es la escuela particular.

En el mismo sentido, entre los caminos posibles para abordar la construcción de subjetividades docentes Susan Street (2001), en su trabajo sobre las relaciones entre trabajo docente y poder en el sindicalismo democrático magisterial en México, analiza cómo los maestros que se identifican con el movimiento magisterial nacional se replantean como sujetos democráticos y, a partir de ese giro

priorizan ahora el asumir un nuevo objeto de lucha: el trabajo como campo político y como parte inherente de la naturaleza humana.(...) se abandona la idea de la escuela solamente como un centro de trabajo, para re-imaginarla en función de procesos socioculturales más amplios (Street, 2001: 200).

Para la autora, el abordaje de la cuestión del trabajo docente se plasma en la opción por recuperar la perspectiva de los sujetos. Su mirada sobre los maestros se construye a partir de entenderlos como sujetos organizados en el movimiento magisterial.

Señalaremos dos aspectos que nos resultan interesantes en este trabajo. En primer lugar, el énfasis puesto en analizar cómo los maestros se replantean como sujetos democráticos a partir de su participación sindical. El segundo punto que destaca en el texto de Street tiene que

ver con la manera en que renuncia “a ver la categoría de trabajo docente desde la perspectiva del Estado como un ámbito supuestamente «neuro»” (2001: 182). Impacta la fuerza con que la autora presenta su argumento, que podría entenderse casi como una “confesión teórica” (al estilo que lo plantea Willis) y que invoca, inexorablemente, cuestiones éticas a la hora de realizar investigación etnográfica en educación. Esto constituye, según Rockwell, un reto que “como observadores de una realidad que no suele ser documentada desde arriba, tenemos el deber moral y político de usar la etnografía para registrar estos procesos, y conservarlos en la memoria histórica de estos tiempos” (2001: 62).

El “trasfondo nacional” de los problemas que según Rockwell ha caracterizado a la investigación etnográfica en América Latina, cobra aquí especial relevancia no solo por “la presencia del Estado como el mayor gestor de la educación pública” (Rockwell, 2001: 54), sino porque ha intervenido de manera directa en la vida de los habitantes de la región donde se desarrolla nuestro estudio. Así, las tensiones, disputas y apuestas que se dirimen en distintos niveles contextuales se actualizan a escala local otorgando rasgos singulares a problemas más amplios.

Cuando optamos por mirar los problemas del trabajo docente articulados a la presencia del Estado y sus transformaciones, nos alejamos de la posición que reduce esta relación a su dimensión normativa (Street, 2001) y, como consecuencia de ello, al estudio de los dispositivos empleados para regular las políticas en materia de educación. En nuestro caso, el Estado asume una presencia casi tangible a la vez que se mantiene velado a la reflexión. Su particularidad radica en que ha intervenido directamente en la vida de los sujetos participando en los procesos de constitución de principios de visión y división del mundo (Bourdieu, 1991) que se recrean, reinventan y mudan de sentidos en el contexto del cambio de siglo.

El abordaje etnográfico de problemas y procesos cuyos protagonistas inmediatos son las maestras y su vida cotidiana en y más allá de la escuela permite trazar algunas coordenadas para entender la dinámica de construcción de subjetividades desde una perspectiva relacional e histórica.

En suma, nuestro estudio comparte la preocupación por los procesos de identificación de las maestras de escuelas primarias públicas como sujetos sociales históricamente situados.

Como decíamos más arriba, lo local cobra una dimensión importante en este caso por la presencia casi tangible del Estado nacional a

través de la radicación a principios del siglo XX de YPF. Las trayectorias de las mujeres responden a una lógica social en que la empresa estatal jugó un papel decisivo en la trama social como lugar de trabajo para los hombres. Nuestra hipótesis es que la lógica de la empresa (en su fase estatal) está presente en las escuelas y se reproduce en el cotidiano escolar a través de la puesta en juego de los principios de clasificación que portan estas maestras.

El enfoque etnográfico o “antropológico relacional” (Achilli, 2005) en que se sostiene nuestro trabajo de investigación, nos permitirá a partir de indagar en el cotidiano de las maestras y en sus prácticas dar cuenta de las transformaciones del Estado en los últimos 30 años de nuestra historia.

En este dilatado tiempo de escritura, muchas situaciones cotidianas ayudaron a que renovemos nuestro esfuerzo por hacer inteligibles “los mecanismos *históricos* responsables de la *deshistorización* y de la *eternización relativas* de las estructuras de división sexual y de los principios de división correspondientes” (Bourdieu, 2000). Pero también supone tomar posición como investigadores, como antropólogos y antropólogas respecto a cuál es el papel del Estado en períodos democráticos ya que es la única formación que invariablemente puede ocuparse de la educación, la salud y el bienestar de los pueblos.

Las páginas que siguen representan un intento por deshilvanar los trazos de esta compleja urdimbre.

Por último, este trabajo toma posición respecto al lugar que las escuelas cumplen en nuestra sociedad, valorizando su presencia hegemónica en la medida que es allí donde muchos niños, niñas y jóvenes pero también muchos adultos (entre ellos, las maestras) tienen posibilidad de ampliar sus horizontes de derechos y proyectar sus vidas con dignidad.

## Notas

1 La E mayúscula refiere al Estado nacional recuperando las características del Estado moderno (Weber, 1980). No obstante, y advertidos de los planteos de la producción teórica que evoca la *ficcionalidad e irrealidad* del estado (Radcliffe-Brown, 1940; Abrams, 1988) así como el fetichismo de Estado (Taussig, 1995), decidimos conservar el uso de la misma para resaltar el sentido local de una presencia vivida como natural y los efectos concretos que la figura del Estado tuvo y tiene en la región en la vida cotidiana del pueblo. En este registro de lo cotidiano es donde su fuerza ficcional y real se traduce en prácticas y discursos. Recordemos que M. Taussig refiere al fetichismo del Estado como “una

especie de aura de poder a la manera del Leviatán, como ese «Dios mortal» en la interpretación de Hobbes o, de manera bastante distinta, como la visión intrincada de Hegel del Estado, no sólo como la representación concreta de la razón, de la Idea, sino también como una impresionante unidad orgánica, algo mucho mayor que la suma de sus partes. (...) la constitución cultural del Estado moderno, con E mayúscula, cuya cualidad de fetiche sagrado puede hacerse evidente al demostrar no sólo la manera casual en la que habitualmente nos referimos a la entidad «el Estado» como si fuera un ser en sí mismo, animado con voluntad y entendimiento propio, sino también al demostrar los frecuentes indicios de exasperación provocados por el aura de la E mayúscula” (1995: 145).

2 Rockwell delimita “el uso del término *etnografía* a ciertas investigaciones que, si bien pueden admitir una diversidad de recursos técnicos y analíticos, no pueden prescindir de ciertas condiciones básicas: parten de la experiencia prolongada del etnógrafo en una localidad y de la interacción con quienes la habitan (...); producen, como resultado de un trabajo analítico, un documento descriptivo (...) en el cual se inscribe la realidad social no documentada y se integra el conocimiento local” (2009: 25).

3 Tesis de Maestría en Investigación Educativa Orientación Socio-Antropológica. CEA-UNC, 1998, que luego sería publicada: Abate Daga, Miriam (2006), *Maestras de la Patagonia. Transformaciones en la escuela, espacio femenino y estilos de vida en la zona petrolera (Plaza Huincul y Cutral-Có, 1996)*, Ferreyra Editor, Córdoba.

4 Hemos realizado algunas modificaciones de estilo al texto original.

5 Para reconstruir algunos de los hechos registrados a partir de observaciones en el lugar, utilizamos como apoyo información publicada en Diario *Río Negro*, en sus ediciones de los días 21 a 27 de junio de 1996.

6 En el escrito, la alternancia entre la primera persona plural y la primera persona singular es una decisión metodológica, estilística y ética. Intenta reflejar la dimensión colectiva en la construcción del conocimiento. Así, muchas personas con las que he pensado las formas que tomarían estas líneas están presentes en la escritura. En cambio, el recurso a la primera persona del singular no solo responde a la necesidad de asumir la autoría individual del texto, sino que también intenta remarcar lo distintivo en la experiencia personal, intransferible, como investigadora de lo social que se resume en el hecho de *haber estado ahí*.

7 En adelante, las comillas ‘simples’ señalan categorías sociales (“aquellas representaciones o prácticas que aparecen de manera recurrente en el discurso o en las acciones de los habitantes locales y que establecen distinciones entre cosas del mundo que ellos conocen y manejan” Rockwell, 2009: 80). El encomillado “doble” se reserva para presentar las palabras de las maestras y los aportes teórico conceptuales de los autores. En tanto, el uso de *cursiva* intenta enfatizar el sentido local y la fuerza simbólica de algunas categorías analíticas que construimos a lo largo de nuestro trabajo (sociales y/o analíticas), y que condensan relaciones (es decir, “no denominan cosas” sino aquello “que *no* es observable en la realidad estudiada” (Rockwell, 2009: 72).

8 Para Elias (1987) la oposición entre los términos “Estado” y “sociedad” fue producto de luchas por el poder desplegadas en distintos momentos históricos. Sostiene, “La errónea diferenciación de sociedad y Estado fue el precio que hubo que pagar para dejar libre el camino hacia la comprensión de que la convivencia social de los seres humanos en todo el planeta constituye un ámbito propio, que ni puede existir fuera de los individuos

humanos, ni puede ser comprendido a partir de seres humanos particulares o ser reducido a éstos” (p. 238). Para ampliar, ver op. cit., pp. 236 y ss.

## Capítulo 1. Espacio y sociedad en Plaza Huincul y Cutral Có

*si bien todo riesgo que se asume es un viaje a lo desconocido,  
el viajero por lo general tiene en mente algún destino.*  
Sennet, *La corrosión del carácter* (2012)

### I. Primeros indicios

Junio de 1995. Un día más de trabajo en el escuela. La conversación con Sonia es amena. Me cuenta una anécdota de hace unos pocos meses cuando se enteró al llegar a la escuela que al día siguiente habría paro<sup>1</sup> de docentes:

Había un paro para el día siguiente. Yo siempre caída del catre, vengo y me entero acá, en el segundo recreo, o sea que me faltaban dos horas de clase (risas)... entonces pensamos [con otras maestras] ¿qué vamos a hacer? Bueno, vamos a hacer el paro. Entonces vuelvo y les digo [a los alumnos]: Miren, vamos a hacer paro por esto y esto... ¿a ustedes qué les parece? Me dicen: Y no, ¡lo tenés que hacer! Bueno, les digo yo, si digo que me tengo que adherir al paro lo digo con justificación. Entonces me dice uno [un chico]: Eso que pasó allá<sup>2</sup> no pasó solamente allá seño, porque acá también... Mi tío trabaja en una empresa y hace cinco meses que no le pagan, le cortaron la luz, el gas. Y mi papá, que se lo vendieron al colectivo, no sé qué historia, estaba embargado, ¿qué sé yo!... mi papá tampoco lo puede ayudar. Estamos viviendo todos juntos seño, no pasa solamente en Ushuaia<sup>3</sup>.

### II. La salita

En los 90 durante las frecuentes y reiteradas visitas a las escuelas con la excusa del trabajo de campo, fui invitada a entrar a 'la salita'. No fue

sin sorpresa que promediando la década me encontré sentada en ese mundo privado y tan cuidado, tomando el té y compartiendo con las maestras los avatares en el oficio de ser madres y trabajar en las escuelas. En aquel entonces, para ellas era una estudiante de la Universidad, ese lugar ‘lejano’, que venía a realizar una investigación y necesitaba su ayuda. La ocasión era la adecuada para ‘jugar’ a las visitas.

Con mucha amabilidad, me mostraron orgullosas la nueva sala que la cooperadora escolar les había construido. El ‘proyecto’ se concretó hacia comienzos de 1996: “Ahora tenemos un lugar para recibirte –decían– ¿viste qué linda quedó?”.

Todos los detalles estaban cuidadosamente presentados. No podía negar que eran muy buenas anfitrionas.

Este era un espacio de uso exclusivo de las maestras, destinado a tomar café o té, permanecer y encontrarse entre ellas durante los recreos y horas libres, eventualmente para corregir los cuadernos de los chicos durante el período en espera del regreso al aula. Se caracterizaba por ser un espacio luminoso, limpio, agradable para estar, un lugar para ser mostrado, para lucirse. Se contraponía a las imágenes que ellas reproducían respecto del ‘pozo’ petrolero, asociado a lo oscuro, la noche, lo oculto, el reino de lo masculino.

### **III. Nuevos límites**

Octubre de 2009. Nueva visita a la escuela. Me sorprende que la puerta esté cerrada con llave. Hay un portero eléctrico. Toco y no me abren. Espero. Por suerte sale el profesor de educación física que conozco desde hace 20 años. Me deja entrar. Pregunto y me cuentan de los ‘problemas’ que están teniendo con los padres, que uno vino a pegarle a una maestra, que el año pasado se reunieron muchos para echar a una maestra, que un padre se metió en el aula y comenzó a decir de todo delante de los chicos. La directora y la vice me comentan que la escuela pasó por un momento de ‘desgobierno’ con una directora anterior y que las maestras que hace muchos años que están en la escuela fueron las que sostuvieron para que ‘no se caiga’. Agregan: “Ya sabíamos que ella los lunes faltaba. Nos mirábamos y decíamos ¡qué fin de semana habrá tenido!”, y me aclaran: “Tiene noches de pasión, tiene muchos amoríos” (ríen de sus propios dichos). La directora dice que le vino bien lo de la gripe A para alejar a los padres y hacer que no entren a la escuela.

Estoy asombrada. Los padres entraban a la escuela a llevar a sus hijos con total naturalidad en los 90, presenciaban el saludo de la maestra de turno y los rituales de comienzo de la jornada escolar. Acompañaban a sus hijos hasta los salones de clases y conversaban con las maestras. Ahora, me cuenta la directora, deben “anunciarse con un día de anticipación” si quieren hablar con las maestras. Dice haberse puesto firme en esto. Nadie ingresa a la escuela: “De la puerta para acá los chicos son nuestros”. Teje su argumento en torno a la falta de hábitos de los padres de los niños que en su mayoría son desocupados y que demandan de la escuela atenciones que no le competen. “Vienen con un prepo [prepotencia] bárbaro, yo les dije: No, así no. Yo no les falto el respeto, que no me lo falten a mí. Hay que enseñarles cómo tienen que hablar”. Varias veces repiten que los chicos, los padres y los maestros “ya no son los mismos de antes” y que “esto no es una familia”.

¿Qué pasó con aquellos lazos que existían hasta ese momento y que mantenían un clima de armonía entre maestras y con los directivos, de integración entre comunidad local y escuela que permitían la libre apropiación del espacio de la escuela por padres y niños?

Las escenas anteriores retratan dos momentos en la vida del pueblo y las escuelas. Las hemos elegido porque entendemos que muestran la densidad de los procesos que intentaremos analizar. Representan algunos nudos articuladores que, a lo largo de este trabajo, nos permitirán desenhebrar parte de los hilos de una trama compleja. Los dos primeros relatos se desarrollan a mediados de los años 90 y fueron construidos durante un prolongado trabajo de campo, con visitas frecuentes y cotidianas a las escuelas iniciado a principios de 1991. Lo curioso es que al primero de los pasajes solo pude verlo, convertirlo en dato, ‘leerlo’ 20 años después, revisando las notas de campo. También para mí había pasado desapercibido en aquel momento, estando ahí. ¿Por qué no pude leer lo que sucedía en ese momento? ¿Por qué esta situación nos resultaba invisible por obvia?

El tercero marca, de alguna manera, el inicio de la última etapa de trabajo. Volví a la escuela en 2009. Nadie hablaba de la muerte del maestro<sup>4</sup> y solo habían pasado dos años. No obstante, la desazón, el desgano y la sensación de vulnerabilidad que muchas maestras y directoras me transmitían durante las charlas eran parte de la misma historia solo que ahora la lucha se jugaba en el cotidiano escolar, día a día, entre ellas y con los padres. Aquel mundo que conocía parecía lejano y extraño. Al

menos esa fue también mi primera impresión. Realicé una serie de estancias frecuentes pero no tan prolongadas, viajando a la zona una o dos veces por año en 2010, 2011, 2012 y 2013. Muchas fueron las dificultades que suponían estas nuevas condiciones de trabajo, pero pronto entendí que también habían cambiado las realidades en las escuelas y para las maestras. Las precarias condiciones de los edificios escolares fueron una constante desde fines de los 90. Reclamos salariales del personal auxiliar de servicios (porteros y porteras) por su situación laboral, acciones judiciales de los padres por los días sin clases, denuncias de los padres por ‘malos tratos’ de parte de algún docente a los chicos, sumarios a directivos, amenazas a docentes, son algunas de las situaciones que me interpelaban (y me generaban desazón), no tanto por desconocer su existencia sino por la virulencia que asumían en las formas de manifestarse en un contexto en el que la ampliación de derechos a la educación parecía generalizarse a nivel país. Como si todo esto fuera poco, el clima que impedía el ‘normal’ dictado de clases y que esta vez no era el viento sino las cenizas del volcán Puyehue en Chile, fueron parte de las vicisitudes que hacían que una y otra vez tuviera la sensación de estar en el lugar equivocado en el momento menos oportuno.

Por ejemplo, en 2011 una de las escuelas tenía la mitad del edificio clausurado por problemas en los techos. Los chicos tenían clases dos o tres veces por semana para que todos los cursos pudieran usar las pocas aulas disponibles. En 2012 la salita ya no existía. Habían vuelto a usar el pequeño espacio ‘de paso’ entre el SUM (Salón de Usos Múltiples) y el pasillo, donde había funcionado la vieja salita pero que ahora era una suerte de depósito. Lo mismo ocurría en las otras salas de maestras en las demás escuelas.

Esta sociedad de las puebladas, sin dudas, no dejaba de sorprenderme. ¿Qué estaba pasando en las escuelas y con las maestras?, ¿qué cuestiones entran en juego en cada uno de estos momentos?, ¿cómo y por qué se llegó a esta situación?

### *El desierto*

Bourdieu advierte que, contra todo peligro de tomar los fenómenos sociales como puro presente (ahistóricos) “es preciso *reconstruir la historia del trabajo histórico de deshistoricización*” (2000: 105).

En este sentido y con la intención de analizar las lógicas que fueron

dejando su impronta en la construcción del espacio social en Plaza Huincul y Cutral C6, nos proponemos ir m6s all6 de la simple descripci6n de los cambios y permanencias para disponernos a historizar, es decir, plantear “el problema de la elaboraci6n social de las estructuras o los esquemas que el agente pone en funcionamiento para elaborar el mundo”, y las condiciones sociales particulares de esa experiencia (Bourdieu, 1999b: 194).

Con esta precauci6n, intentaremos historizar las relaciones *entre* el pueblo y el Estado, desde el punto de vista de los sujetos, haciendo foco en algunos hitos o momentos clave para nuestro trabajo, desde el derrotero posterior a la Conquista del Desierto, descubrimiento del petr6leo en Plaza Huincul (1918) y creaci6n de Yacimientos Petrol6feros Fiscales (1929) para luego reconstruir algunas condiciones del contexto pol6tico y econ6mico en el nacimiento del Estado provincial (1957-1959). Asimismo trataremos las caracter6sticas que asumi6 el modelo del Estado Benefactor para llegar a la d6cada de los 70, momento de la “crisis” del modelo y sus derivaciones hacia finales de siglo XX y comienzos del XXI. Creemos que estos momentos nos ofrecen algunas pistas para comprender los procesos y las relaciones que dan sentido a la experiencia cotidiana de las maestras.

En la Argentina el desplazamiento territorial hacia el sur fue un proceso lento con “la ausencia de presi6n poblacional sobre la frontera como elemento que caracteriza su apertura” (Cort6s Conde citado por Vap6arsky, 1983). En tal sentido Vap6arsky afirma, siguiendo a Turner (1968) que, contrariamente a lo sucedido en los Estados Unidos donde

la marcha hacia el oeste adquiri6 las caracter6sticas de un mito nacional, al punto de ser considerada como el elemento m6s significativo de la constituci6n de la naci6n norteamericana (...) en la Argentina el proceso equivalente, en este caso hacia el sur, se circunscribi6 a un aumento de la superficie, acaparada en pocas manos, dedicada a la cr6a de ganado bovino y posteriormente ovino (Vap6arsky, 1983: 22).

As6, la frontera se extendi6 en la Argentina a trav6s de las campa6as militares contra los indios<sup>5</sup>,

La inestabilidad de la frontera con los territorios dominados por ind6genas hostiles, constitu6a un importante freno a la expansi6n de las tierras. Desde la campa6a contra los indios del general Rosas (1833),

y en especial durante el período conocido como de la ‘organización nacional’ (1852-1882), uno de los objetivos geopolíticos más importantes de los distintos gobiernos fue completar la ocupación territorial del país. En 1878 se dictó la Ley nacional 980, llamada ‘de Fronteras’, que facultaba al Poder Ejecutivo Nacional a emprender campañas militares contra los indios, con el fin de incorporar nuevas tierras y garantizar la línea de frontera contra las depredaciones ocasionadas por los malones sobre las explotaciones y poblaciones radicadas en las áreas de avanzada. En esta Ley ya se preveía financiar la campaña mediante un empréstito interno garantizado por las futuras tierras a conquistar (Vapñarsky, 1983: 26).

En el marco de las políticas de expansión territorial, el Estado nacional fue marcando su impronta en la configuración del espacio local, en especial luego del descubrimiento del petróleo en Plaza Huincol que constituyó un punto de partida para la creación de una trama social atravesada por su presencia en la región<sup>6</sup>.

La génesis de los asentamientos urbanos en Neuquén<sup>7</sup> tiene poco que ver con la impronta colonial que dibuja la geografía de la Pampa húmeda argentina. Por el contrario, predominan las urbanizaciones que, inducidas por el Estado –al igual que “la derivada de fortines contra el avance indígena” (Delich, 2002: 60)– son poco conocidas en su dinámica de constitución y producto de la historia reciente.

Tal el caso de estas dos ciudades en el interior de la provincia de Neuquén, Plaza Huincol y Cutral Có que surgieron a partir del descubrimiento del petróleo a comienzos del siglo XX y fueron configurando una identidad propia marcada por la impronta de la omnipresencia del Estado en la región.

### *Plaza Huincol*

Situado en la ruta que une la confluencia de los ríos Neuquén y Limay con punta de rieles en la ciudad de Zapala en el oeste neuquino, el asentamiento de Plaza Huincol<sup>8</sup> se origina como consecuencia directa de la Conquista del Desierto de 1879. Vapñarsky reproduce en su libro *Pueblos del norte de la Patagonia* un fragmento de una crónica de Rögind (1937) quien se refiere al origen de esta localidad:

[El] origen [de Plaza Huincol] tiene algo de histórico y de pintoresco

por haberse instalado allí una mujer criolla que acompañaba a las tropas que mandaba el General Roca, en su expedición de 1878 [sic]. Al regresar las tropas a la Capital, después de terminar su misión, esta mujer muy popular en esos parajes, conocida por Doña Carmen Funes de Campos, se quedó con su cantina en Colonia Roca, por varios años, hasta que fue construida la línea a Neuquén, acontecimiento que consideró perjudicial Doña Carmen, y resolvió levantar campamento buscando sitio más afuera, donde no sería molestada por el Ferrocarril, y eligió el punto denominado “Plaza Huincul” donde construyó su vivienda. A primera vista parece que el sitio elegido fuera solamente apto para morir abandonado. Pero no era así. Se trataba de un punto estratégico, el único donde hay un poco de agua potable, entre Neuquén y Zapala, con una distancia de 103 kilómetros desde Neuquén y 84 desde Zapala. Por eso se constituyó en el apeadero obligado para todos los viajeros que iban de Neuquén a Zapala o Las Lajas y viceversa y bien contentos se sentían de albergarse allí por la noche. La ranhería de Doña Carmen fue apreciada como un palacio en el desierto, no habiendo otro, y ahí quedó viviendo tranquilamente hasta que el Ferrocarril volvió a alcanzarla de nuevo al construir la línea a Zapala (citado por Vapñarsky, 1983: 275-276).

Según el autor,

Este antecedente del asentamiento en la zona, que parece legendario y no lo es, desapareció años antes de la muerte de doña Carmen, acaecida en 1920, pues la competencia que acarrearón los establecimientos inducidos primero por el ferrocarril y luego por la explotación del petróleo causaron la ruina de su negocio. Pero antes de ello su ranhería sirvió de base de operaciones para las exploraciones iniciales en los alrededores (1983: 276).

Aunque existen datos que indican que para “1906 se sospechaba que había petróleo en la zona”, hasta 1918 no se descubrió.

Algunos historiadores (Favaro, 1992; Vapñarsky, 1983) sostienen que, para los intereses nacionales, la gesta civilizadora emprendida por el general Julio A. Roca significó la afirmación de la soberanía a través de la incorporación al territorio de tierras ganadas a los indios y abrió la posibilidad de explotación de estas. En este contexto,

La incorporación de las tierras patagónicas como corolario de la Campaña al desierto implicó los comienzos de un proceso de ocupación

del espacio, hasta entonces nominalmente integrado a la Nación y se dio en el marco de la expansión de la frontera, uno de los aspectos vinculados al proceso de consolidación del Estado nacional. Esta etapa de construcción del Estado supuso a la vez la articulación de un sistema hegemónico sobre la base de la consolidación de la burguesía terrateniente, comercial y financiera del litoral-pampa húmeda que aportó el sustento sobre el que esa empresa se llevó a cabo. (...) en este marco de definición de los límites territoriales y en función de un modelo de Nación impuesto desde el Estado, tanto el ejército como la legislación fueron los instrumentos que debían venir a cumplir estos objetivos (Favaro, 1992: 160-161).

A través de la realización de estudios topológicos promovidos por la Oficina Topográfica Militar y geológicos por la División de Minas, en 1918 se descubrió petróleo en la cuenca neuquina. El lugar indicado para la primera perforación fue, según los estudios realizados en 1912 y 1913

el lugar denominado Plaza Huincul, entre las estaciones Challacó y Ramón Castro, a la altura del kilómetro 1.297 de la línea de Neuquén a Zapala, del Ferrocarril Sud, ‘un kilómetro al norte del Km 1.297 de la línea del F.C. sud, en el alto de un morro, al lado de una mata verde’ (Perez Ringuelet, 1980).

La instalación del campamento comenzó con la descarga de los materiales necesarios para la perforación, con la ayuda del Ferrocarril del Sud:

Dada la falta de mano de obra disponible en la zona para el trabajo de descarga de los materiales, el ingeniero Cánepa, supervisor de la perforación, solicitó la colaboración del gobernador del Territorio, doctor Elordi, quien dispuso que treinta presos (...), custodiados por un subteniente guardia-cárcel, ayudaran a transportar los bultos desde el Km. 1.294 hasta el sitio elegido para la perforación. Los materiales que llegaron posteriormente fueron transportados en la misma forma hasta que el Ferrocarril del Sud construyó un desvío en el kilómetro 1.297 (Plaza Huincul) (Perez Ringuelet, 1980: 587).

Para fines de 1915 la autora registra que había comenzado la construcción de “una habitación de piedra para cocina y otra para familia” en el lugar que luego se denominaría “Campamento Plaza Huincul”.

Después del descubrimiento del petróleo en Plaza Huincul (1918), el Estado nacional en un “acto mágico” introdujo “una discontinuidad decisoria en la continuidad natural” (Bourdieu, 1985) al determinar aquella que sería la zona de reserva para el Estado, instituyendo como centro el pozo descubridor del petróleo. La frontera había sido trazada y de esta manera se establecía la primera separación con el exterior,

una ley del Poder Ejecutivo Nacional determinó como zona de reserva para el Estado, el área comprendida dentro de un octógono de 5 kilómetros de radio, tomando como centro el Pozo N° 1, octógono que abarcaba 7.854 hectáreas aproximadamente. Esta primera reserva en la cuenca neuquina derivaba del decreto del 30 de septiembre de 1909 –firmado por el presidente doctor Figueroa Alcorta y su ministro de Agricultura, ingeniero Pedro Ecurra– que en su artículo principal establecía: Fíjese una extensión de cinco kilómetros a todo rumbo de toda perforación que efectúe el Ministerio de Agricultura en los terrenos pertenecientes al Estado, y dentro de la cual no se otorgarán permisos de explotación y cateo, ni pertenencias mineras<sup>9</sup>.

Por su parte, Perez Ringuelet (1980) señala que, desde 1918

Se construyeron (...) un depósito, una herrería, un taller y central eléctrica con un grupo motogenerador de 12 P.H. que daba luz a las torres y demás lugares de trabajo, y fuerza motriz para bombeo, agua, taller, etc.; también habitaciones de piedra para el personal, formándose el pueblo sobre la loma del Pozo N° 1. El 20 de noviembre de 1921 fue inaugurada la estación Plaza Huincul del F.C. Sud (pp. 589-590).

Vapñarsky ofrece una descripción que el primer gobernador de la provincia de Neuquén (1958), Angel Edelman, realizara del pueblo en 1924:

La población consta de dos partes: la norte, donde están la Administración Petrolífera, casas para empleados y obreros, Registro Civil, Cooperativa, talleres, tanques, etc.; y la sud, en que se asientan varios negocios, instalados con permiso de la Administración, Hospital, oficinas públicas, etc. La Explotación dista unos 2 kilómetros de la estación. El número de habitantes puede calcularse en 600. Por cuenta del Gobierno Nacional se han construido edificios públicos para Escuela<sup>10</sup>, Correos y Telégrafos y Comisaría, que cuentan con servicio de aguas corrientes, calefacción a gas, luz eléctrica y otras comodidades. Tanto la parte alta (norte de la vía férrea), como la sud, gozan de

los mismos servicios, y las contadas casas de esta última a las cuales no llega el alumbrado eléctrico, lo tienen a gas (1983: 271-272).

Siguiendo la misma lógica jurídica, otro decreto de junio de 1922 sería el que marcará el inicio de una nueva etapa en la industria petrolera (Favaro, 1992: 167) con la creación de la Dirección General de Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF) para hacerse cargo de la explotación del yacimiento local. Este movimiento, a su vez, fue definiendo el ‘estilo’ propio de una sociedad petrolera en proceso de gestación.

Algunos historiadores (Favaro, 1992, 1993; Masés, 1993; Favaro y Iuorno, 2005) sostienen que en la etapa fundacional cobró especial importancia la figura de Enrique Mosconi, hombre vinculado a las Fuerzas Armadas, quien preocupado por las cuestiones estratégicas y de seguridad orientó su accionar en el sentido de reforzar la protección en esta zona de frontera. Como afirma Hernán Palermo, “Mosconi sintetizaba las ideas de independencia económica y soberanía nacional” (2012: 34), defendiendo la propiedad de la riqueza del suelo y la existencia de la petrolera estatal reconociendo la importancia del petróleo y entablando una lucha personal sobre los intereses privados.

La era *ypefiana* había comenzado y con ella la construcción de un sujeto social sobreprotegido por el Estado, como analizaremos más adelante. En tal sentido, Masés encuentra marcadas influencias del modelo del Estado bismarkiano en las políticas sociolaborales implementadas por YPF desde sus orígenes y emprendidas por Mosconi,

esta inspiración en el modelo y las experiencias alemanas no se reducirán al ámbito de lo militar, sino que se extenderán (...) al espacio de la organización del trabajo, las ideas sobre el rol del Estado y las relaciones con los sindicatos, así como a una gama de políticas sociales, que hallarán su expresión en YPF (Masés, 1993: 156 y ss.).

Esta etapa signada por el interés por fomentar los valores “nacionales” en oposición a lo “extranjero” fue delineando el sello particular de la sociedad local.

### *El espacio de la escuela*

En el mismo sentido que se produjo el cercamiento del espacio y complementando la vigilancia sobre las fronteras<sup>11</sup>, se estableció la primera

escuela a la que asistirían los hijos de los empleados y obreros de la empresa estatal. Siendo en sus orígenes una “escuela itinerante” que atendía a la población rural del norte del territorio neuquino, con el descubrimiento del petróleo en Plaza Huincul una orden del Consejo Nacional de Educación hizo que fuera trasladada a Plaza Huincul. Los argumentos de tal decisión se hallaban en el aumento de la población infantil motivado por el flujo creciente de migrantes internos provenientes del oeste y noroeste del Territorio Nacional de Neuquén<sup>12</sup>.

La primera escuela creada en el Territorio Nacional de Neuquén fue la escuela de Chos Malal, inaugurada “dos días después de la fundación” del pueblo, en 1887, levantada “junto a los fortines militares” (Saade, 1986: 62). No obstante, nos interesa aquí centrarnos en la primera escuela establecida en Plaza Huincul y Cutral Có que, según los datos que figuran en su libro histórico, fue creada en 1896, también en un paraje del Departamento Chos Malal llamado Chacay Melehue, al norte de la provincia del Neuquén “lugar obligado, incluso en este momento de parada para los que todavía siguen llevando en esa zona los animales a la cordillera, lo que se llama la veranada” como escuela itinerante. El criterio que predominó para su creación en ese pequeño valle del norte provincial parece encontrar fundamentos en los resultados del relevamiento realizado por el censo de población de 1895 que puso en evidencia el elevado número de niños en edad escolar, hijos de crianceros asentados en la zona eminentemente rural. Allí funcionó como escuela de grados múltiples hasta 1913, en un “ranchito de adobe”. Estaba a cargo de un maestro sin título habilitante. La matrícula no superaba los 30 alumnos de los cuales asistían unos 15. Dadas las características de la población “trashumante”, las autoridades del Consejo Nacional de Educación determina que la escuela “termina su función en ese lugar”. De 1913 a 1917 figura como “clausurada” hasta su reapertura en el paraje Varvarco “bien al norte de Neuquén, sobre la falda del volcán Domuyo” donde funcionó hasta 1920 (es probable que en estos parajes los ciclos escolares se desarrollaran durante el período setiembre-mayo, como es característico de las escuelas de veranada). Ese mismo año se radicó definitivamente en Plaza Huincul<sup>13</sup>.

Prontamente YPF se ocupó de proveer el local para que se instalara la escuela además de encargarse de su mantenimiento hasta mediados de la década de 1990. Esta ‘preocupación’ por la escuela que la empresa fiscal manifestaba tuvo expresiones del más diverso carácter<sup>14</sup>,

Por ejemplo, se rompía una cañería, llamábamos a YPF. YPF mandaba [a arreglar]. Se cortaban cables, había que pintar, YPF mandaba [a arreglar]... es decir, es como que apadrinó<sup>15</sup> un poco a la escuela. Incluso la casa de las maestras, la arreglaban, o la casa de la directora. Como que era la escuela de YPF pero porque YPF la tomó así como suya, hasta que... bueno... incluso ponía colectivos para los chicos para llevarlos y traerlos... y bueno... lamentablemente todo eso se terminó<sup>16</sup>.

Así lo sintetizaba una maestra en los 90. Aún cuando oficialmente no existía un compromiso de la empresa para con la escuela, muchas de sus acciones se orientaron en el sentido de ‘apadrinar’. Sería importante no perder de vista estos hechos y relatos de la vida cotidiana ya que cobrarán relevancia a medida que avancemos en el desarrollo de nuestro trabajo analítico.

Especialmente la escuela se emplazó en la zona fiscal pero al sur de las vías del ferrocarril<sup>17</sup> y del campamento petrolero –lugar donde más adelante se originaría el asentamiento de la población– y no dentro de sus fronteras. Creemos que, en algún sentido, este hecho da cuenta de un principio de diferenciación entre YPF y la Escuela. Ambas fueron constituyendo sus dominios en esferas distintas, más allá de representar la presencia estatal en el Territorio Nacional.

### *Cutral Có*

Mientras el asentamiento de población en el paraje que más tarde daría lugar a la ciudad de Plaza Huincul surgió en el contexto de radicación de la empresa estatal YPF, Cutral Có<sup>18</sup> dirimió sus orígenes en los márgenes del octógono fiscal:

A principios de la década de 1930, cuando el país estaba inmerso en una crisis económica profunda, la existencia de una fuente de trabajo en las explotaciones petrolíferas de la zona atrajo a muchos trabajadores, a quienes no se permitió radicar dentro del octógono fiscal. Fue así como justo al exterior del octógono, en su borde oeste, surgió un poblado espontáneo en un lugar ciertamente hostil para la instalación humana por sus temperaturas extremas con grandes amplitudes diarias, su aridez, sus médanos y sus fuertes vientos. Durante muchos años éstos desplazaban los arenales con tanta rapidez que era frecuente que un médano bloqueara la puerta de entrada de una casa durante

la noche. Por algo el nombre que sus propios habitantes dieron al lugar fue Barrio Peligroso (Vapñarsky, 1983: 277).

Un informe elevado por un inspector de la Dirección General de Tierras al Ministerio del Interior en 1933 describía:

Existe diseminada y agrupada en caseríos, una población que puede calcularse en 3.000 habitantes, población constituida por empleados y obreros de las empresas petrolíferas particulares y de los Yacimientos Fiscales. Estos habitantes que no han podido ubicarse en torno de las administraciones de las empresas en que prestan servicios, han improvisado de modo precario sus viviendas y hasta algunos han horadado las rocas situadas sobre el camino de Plaza Huincul a la Standard Oil<sup>19</sup> y habitan como seres prehistóricos. El hacinamiento y la promiscuidad de estas poblaciones es lamentable, carecen de agua y de servicios de alumbrado y limpieza, y como consecuencia no se observa ninguna regla de profilaxis e higiene; los residuos son arrojados en las inmediaciones de las casas y los niños pululan en cantidad asombrosa por estos terrenos desprovistos de vegetación y llenos de inmundicias (citado por Vapñarsky, 1983: 277 y ss.).

El acto de creación de Cutral Có<sup>20</sup> fue una búsqueda de solución a un problema que podríamos definir como de ‘contaminación’. Constituyó un “acto de *reconocimiento* de la plena existencia social” (Bourdieu, 1988: 491) para quienes estaban ‘afuera’ de la empresa y del asentamiento de población. En este caso el “personaje autorizado”<sup>21</sup> fue el director del Hospital de YPF quien según los testimonios de la época tomó la iniciativa de organizar el espacio del pueblo y contribuyó así al proceso de demarcación de las fronteras. Según apunta Vapñarsky, el origen de Cutral Có fue producto de las gestiones emprendidas por

un grupo de vecinos de Plaza Huincul –un médico [del hospital de YPF], un técnico, el juez de paz, el comisario (diario *Río Negro*, 22 de octubre de 1978)– [quienes] formaron una comisión para plantear a las autoridades los problemas del lugar y lograr que se regularizara su crecimiento y se lo proveyera de los servicios elementales de que carecía (Vapñarsky, 1983: 277).

Creció más allá de los límites<sup>22</sup> del octógono, como una realidad que se debía ocultar, un pueblo marginal, lugar donde se permitía la

transgresión de las normas. Desde sus orígenes se constituyó en una sociedad de los márgenes<sup>23</sup>. Pero observemos que el relato del inspector resalta las condiciones de una primera separación en el contexto de flujos de inmigración estableciente. Por un lado, empleados y obreros reclutados por YPF y por otro ‘el resto’ de la población<sup>24</sup> que se caracterizaba por ‘estar afuera’ del octógono, y que pasaría a constituir algo así como un “ejército industrial de reserva” al decir de Marx (1983), condición de existencia de la dinámica del capital.

Resulta sugerente tomar en cuenta este aspecto ya que nos permitirá entender ciertos fenómenos actuales desde la perspectiva de los procesos sociales de formación del Estado y cómo se traducen en la experiencia de los sujetos.

Por otro lado, Cutral Có fue el lugar donde la actividad política en un principio canalizada a través de la Comisión vecinal Pro-Obras Públicas fue abriendo paso a la construcción del poder político en dominios claramente diferenciados a los del Estado nacional, y sentando las bases de lo que más adelante sería el Estado provincial<sup>25</sup>. En tal sentido, si el campamento de YPF en Plaza Huincul representaba la presencia del Estado nacional en la región, en Cutral Có comenzó a gestarse un movimiento de proyección provincial en la figura del emblemático líder del Movimiento Popular Neuquino, Felipe Sapag.

Los esfuerzos canalizados a través de esta Comisión Vecinal hicieron posible la construcción del edificio para Sala de Primeros Auxilios destinada más adelante para que funcionara la primera escuela nacional del pueblo, creada en 1936 como consecuencia del crecimiento de la matrícula de la de Plaza Huincul.

Aunque no existen distancias que separen a Plaza Huincul de Cutral Có, constituyen dos municipios autónomos como signo de diferenciación instituido en el acto de su fundación. Sin embargo, la fisonomía de ambas localidades se parece a la de una ciudad con marcadas divisiones internas que hasta la década de los 70 no llegaba a conformar una trama social autosuficiente. Esto se explica parcialmente porque por un lado, quienes llegaban por sus propios medios o contratados por YPF veían en ‘la comarca petrolera’ un ‘lugar de paso’ en el que no pensaban radicarse definitivamente, manteniendo vínculos estrechos con sus familias de origen, y por otro, porque las políticas sociales de la empresa fiscal tendían a fomentar dichos vínculos, por ejemplo, con la provisión de pasajes para viajar a las provincias de origen. Así, la población seguía

conservando algo de trashumante, aunque muchos se establecieron en el lugar y se quedaron, se fijaron en el lugar condensando la síntesis entre lo próximo y lo lejano, la indiferencia y el interés, características que definen la posición del extranjero según Simmel:

El extranjero nos es próximo en cuanto sentimos que entre él y nosotros se dan igualdades sociales, profesionales o simplemente humanas; en cambio, nos es lejano en cuanto que esas igualdades están por encima de ambos, y sólo nos ligan porque ligan asimismo a otros muchos (1927: 277).

En nuestro caso, es interesante observar cómo la figura del extranjero y las relaciones que entablan con ellos los primeros pobladores establecidos en la región, que ostentarán su calidad de ‘nacidos y criados’ (NyC), posteriormente ‘neuquinos’, se van resignificando históricamente a partir del cambio en las posiciones de los agentes en el campo estatal, principal promotor de la inmigración estableciente en la zona.

### *La escuela y los ypefianos*

YPF estuvo presente en todos los actos de la vida escolar. A comienzos del siglo XX el portavoz autorizado<sup>26</sup> para ‘hacer uso de la palabra’ en los actos escolares era un representante del personal jerárquico de YPF porque, según cuentan, ellos tenían ‘mejor preparación’. Incluso eran convocados para los actos o festejos que se organizaban en la escuela: “la primera invitación que salía era para el Administrador”.

Es interesante detenernos por un momento en este principio de distinción que comienza a operar en el tejido social. Las diferencias establecidas en el plano laboral entre personal jerárquico, empleados y obreros se fueron constituyendo en “divisiones sociales [que] se convierten en principios de división que organizan la visión del mundo social” (Bourdieu, 1988: 481). Estas divisiones se reflejan para los protagonistas en la organización del espacio del pueblo: “En el [Campamento] Uno los de YPF [funcionarios], en [Campamento] Central los empleados, y en Cutral Co el resto”<sup>27</sup>.

Como podemos apreciar, la trama local se fue construyendo a partir de un complejo de posiciones y relaciones bajo el manto de un Estado protector que otorgaba privilegios, premios y membresías y que aun

cuando aparenta permanecer en un estado de equilibrio y simetrías, da cuenta de principios activos de clasificación que actúan en la configuración de los vínculos cotidianos<sup>28</sup>.

Poco a poco se fue construyendo un universo *taken for granted* en el que el Estado distribuía lo que podríamos considerar con Bourdieu “títulos de nobleza”<sup>29</sup> a quienes se instalaban en el espacio.

Hasta fines de los 90 las diferencias parecían verse atenuadas ante las garantías de ‘pertenecer’ a YPF, aún a través de trabajos informales relacionados con la empresa.

No obstante convertirse en garante, el Estado fue otorgando derecho a la posesión pero no a la propiedad del espacio físico<sup>30</sup> (Bourdieu, 1999a) así como de ciertos capitales sociales muy valorados en la región.

### *Ser neuquino, ser independientes*

La lucha por la definición de la identidad ‘regional’ (Bourdieu, 1985: 88) asumió características propias.

Como señalamos supra, la presencia del Estado nacional en la provincia del Neuquén estuvo marcada por el significado estratégico de la producción petrolera, la impronta militar en tanto característica que permanece a través de acciones de los gobiernos nacionales y el poder creciente de los sindicatos<sup>31</sup>. Paradójicamente, aún cuando el origen del asentamiento urbano se vincula directamente con el descubrimiento del petróleo en la región, Plaza Huincul festeja el aniversario de la fundación del “pueblo” el día que el directorio de YPF efectuó la transferencia de las tierras al dominio del gobierno provincial en 1965. El Acta N° 55 dice: “El Honorable directorio de YPF transfiere a la provincia del Neuquén la fracción del octógono fiscal con una superficie de 386 ha.”. En tanto, la Resolución N° 247/65 expresa que “El honorable directorio de YPF declara la desafectación del pueblo de Plaza Huincul de la reserva fiscal”. Por otro lado, por decreto 0937/66 “declárese formal y efectivamente integrado al dominio del Estado provincial el pueblo de Plaza Huincul y el área adyacente desocupada por YPF”.

Este movimiento implica un *desconocimiento* que podría entenderse en el sentido de *reconocimiento* de la existencia de un poder simbólico (Bourdieu, 1988, 1991, 2006), hipótesis que cobra sentido si consideramos las combinaciones sucesivas de mecanismos y estrategias que, a través de instituciones y agentes, han perpetuado la estructura de las re-

laciones (Bourdieu, 2000) entre los dos campos estatales (Provincia y Nación).

A partir de los años 40 del siglo pasado, las políticas del Estado nacional encontraron puntos de continuidad pero también de ruptura a partir del advenimiento del modelo de Estado Benefactor (Welfare State). Como sostiene Vanilda Paiva “el moderno Estado de Bienestar Social, con políticas sociales global y conscientemente articuladas, se establece con contornos nítidos en la Europa occidental de posguerra” y

al apoyarse en la idea de un desarrollo económico profundamente entrelazado con el desarrollo social, procura ofrecer al hombre común seguridad contra los riesgos a los que la vida en general y la vida moderna en especial permanentemente lo exponen –como desempleo, enfermedades, invalidez, etcétera– (Paiva, 1992: 13-15).

Como señala Palermo (2012), siguiendo a Thwaites Rey (2005), las políticas keynesianas han tenido múltiples y diversas manifestaciones según se hayan implementado en países centrales o periféricos. En tal sentido, como advierte Paiva (1992: 17) es posible pensar que el Estado Benefactor como proyecto, “no realiza una ideología determinada, sino que es la consecuencia de las particularidades de la lucha política de cada país”. Recordemos que, en el caso argentino, la provincia del Neuquén adquirió características de una doble zona de frontera por su importancia estratégica en la generación de recursos energéticos (petróleo, gas, hidroelectricidad), hecho que la califica como una zona vulnerable en términos de soberanía territorial, como quedó reflejado durante el conflicto con Chile por el canal de Beagle en 1979. Las fronteras provinciales fueron algunas de las zonas donde el gobierno de facto ejerció mayor vigilancia y control. De la misma manera, la instalación de fortines en la Campaña del Desierto del general Roca y posterior emplazamiento de puestos de gendarmería nacional y del ejército (Junín de los Andes, Las Lajas, San Martín de los Andes, Zapala, etc.) dan cuenta de ello a lo largo de su historia.

El significado estratégico de la producción de petróleo, la impronta militar que permanece en las acciones de gobierno al modo del modelo bismarkiano y el poder creciente de los sindicatos ya que los gremios que fueron adquiriendo mayor importancia en la vida de los sujetos fueron Asociación de Trabajadores del Estado (ATE), primer sindicato de la zona, Sindicato Unidos Petroleros de Estado (SUPE), Unión Obrero

Metalúrgica (UOM) y más recientemente la Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén (ATEN), entre otros<sup>32</sup> fueron delineando una fisonomía política singular.

En tal sentido, el Estado fue construyendo en la zona su presencia monopólica desde el momento de la radicación de YPF y este hecho marca una de las particularidades que lo distinguen de las experiencias de otros países. Incluso es interesante observar las diferencias con otras regiones del país, respecto a las políticas del gobierno de Perón y las formas que tomaron en el contexto provincial. Por un lado señalaremos que el surgimiento del Estado peronista encuentra en Neuquén a un sujeto social colectivo constituido *en y por* su relación con un Estado nacional preexistente y, en tal sentido, las políticas implementadas bajo el signo peronista vinieron a reforzar y dar continuidad a los principios de protección y seguridad. Por otro lado, las relaciones entre Estado y Sociedad Civil (esas dos caras de una misma moneda, como advierte Elias) van mutando hasta asumir una nueva fisonomía con la aparición del partido gobernante hegemónico (Movimiento Popular Neuquino) a partir de 1959 paralelamente al proceso de provincialización del Territorio y en una coyuntura marcada por la proscripción de Perón.

Favaro sostiene que

se va conformando la sociedad neuquina con un sector integrado por grupos que, a partir de la primera parte de nuestro siglo, se perfilarán como la base de los futuros sectores dominantes locales (...) estos grupo constituidos por acopiadores, intermediarios y proveedores del ejército, trasladan su centro de actividades a Zapala, cuando la llegada del ferrocarril a esta localidad articula directamente el centro del Territorio (...) a la Confluencia [de los ríos Neuquén y Limay] y, a partir de allí, al litoral atlántico. Precisamente una de las familias allí radicadas será la que iniciará su actividad política a través de su inserción en las dos instituciones que constituían, en su medio, el único modo de representación política de un territorio nacional: la municipalidad de Zapala y la Comisión de Fomento de Cutral-Có (...), por carecer de una base productiva sólida, esta élite local será estructuralmente débil y, por ende, cuando sorteada la instancia territorialiana (1955) se conforma el Estado Provincial, los sectores dominantes locales entrarán en una relación de dependencia con el Estado nacional vía redistribución de los recursos, fundamentalmente extractivos, que éste maneja a través de YPF y de los convenios con las compañías privadas (1992: 175).

Lo paradójico del proceso es que el pueblo pretende ‘independizarse’ del Estado desconociendo que las condiciones de tal independencia se encuentran en el vínculo mismo que intenta cortar.

La vida cotidiana de los habitantes se desarrollaba en el universo de ‘lo público’ en tanto ‘estatal’<sup>33</sup>. YPF (podríamos mencionar también a Gas del Estado, a partir de 1946) constituía la principal fuente de trabajo, generalizándose tal monopolio luego de la estatización de los ferrocarriles durante el gobierno de Perón. En efecto, en Plaza Huincul y Cutral Có ese fortalecimiento redundó en sobreprotección por parte del Estado. Así, el pleno empleo en tanto principio nodal del Estado de Bienestar actuó a nivel de la vida cotidiana de los sujetos “reduciendo los grados de incertidumbre en relación al futuro” (Paiva, 1992: 14), reforzando condiciones presentes en el momento de la constitución del sujeto social *ypefiano* y su relación con el Estado.

Las políticas de industrialización implementadas a partir de los años 40 hicieron que la inmigración masculina a la zona creciera de manera pronunciada y sostenida, siendo el año 1947 el que registra mayor crecimiento de población masculina. En parte anticipándose a esta ola migratoria, YPF creó en 1943 la Escuela de Manualidades en Plaza Huincul. Destinada a la formación de operarios, ofrecía capacitación en diversos oficios a la población masculina de acuerdo a los requerimientos de las distintas áreas de la empresa<sup>34</sup>. Como podemos apreciar, el desarrollo de los distintos niveles del sistema educativo fue imbricándose con las necesidades del mundo de la producción en el contexto del capitalismo de Estado en expansión.

Tres años más tarde, en 1946, un grupo de vecinos de Plaza Huincul, en su mayoría comerciantes que se habían instalado al sur del ferrocarril, comenzaba un movimiento para, según sus palabras, “independizar al pueblo de YPF”<sup>35</sup>, preocupación que encontraría resolución recién en 1965, como apuntábamos más arriba.

En 1954 (segunda presidencia de Perón) fue trasladada a Plaza Huincul otra escuela primaria nacional que se instaló en un edificio construido como comedor escolar y en el primer cine (1920) del campamento Uno de YPF<sup>36</sup>.

El mapa escolar quedaba estratégicamente marcado con la ubicación de tres escuelas primarias nacionales: una en Plaza Huincul, una en Cutral Có y otra en el Campamento Uno de YPF y con ellas, como anticipábamos, se fueron construyendo clasificaciones sociales de acuerdo

al lugar que los sujetos iban ocupando en relación con YPF, instituyendo diferencias en el campo educativo y social local. Para Bourdieu,

Instituir, dar una esencia, una competencia, es imponer un derecho de ser que es un deber ser (o un deber de ser). Es *significar* a alguien lo que es y significarle que tiene que conducirse consecuentemente a como se la ha significado. (...) Instituir, dar una definición social, una identidad, es también imponer límites (1985: 81).

Las escuelas participan así en el establecimiento de diferencias, de principios de visión y división social que, como veremos más adelante, van asumiendo diversas formas y reconfigurándose hasta la actualidad y nos permitirán comprender la lógica histórica de ciertos procesos que ya operaban en la trama social local mucho tiempo antes de cristalizar en los efectos de las 'crisis' de fin de siglo XX.

### *Consolidación del 'modelo neuquino'<sup>37</sup>*

En un complejo y convulsionado contexto nacional con el triunfo de la Revolución Libertadora, el marco de las políticas para el desarrollo hizo que el proceso de provincialización<sup>38</sup> de los territorios nacionales hacia fines de la década de 1950 fuera un puntapié para que los intereses regionales se articularan de tal manera que, paralelamente a la construcción del Estado provincial se fuera gestando la estructura del partido local, el Movimiento Popular Neuquino (MPN). Esta fuerza política que viene gobernando casi ininterrumpidamente la provincia desde 1963, se consolidaba como hegemónica en los 70.

La defensa de lo regional por sobre los intereses de la nación fue una de las banderas que el MPN utilizara desde su surgimiento en el escenario político en el contexto de proscripción del peronismo. Su líder, Felipe Sapag, así lo relata:

Corría el año 1959 cuando llegó la orden de Perón: había que votar al Dr. Arturo Frondizi. Todos obedecieron menos nosotros. Nosotros no. En Neuquén se votó en blanco en 1958. No aceptamos ni pactos ni componendas. Entonces nos reunimos un grupo de amigos y decidimos formar el MPN. El fin era claro: defender los intereses provinciales por encima de las diferencias ideológicas nacionales. Ser independientes. Por supuesto que somos peronistas pero no acepta-

mos la verticalidad. La verticalidad impide manifestarse al pueblo, votar a por sus dirigentes (AA.VV., 1983).

Las primeras reuniones que culminaron con la creación del partido en 1961 tuvieron lugar en el Campamento Uno de Plaza Huincul. Desde entonces comienza un proceso que Orietta Favaro define como “estatalización del partido”, para referir a una suerte de simbiosis entre las figuras del Estado, gobierno y partido que los líderes del MPN utilizaron estratégicamente en el contexto de políticas clientelares y paternalistas.

Los términos de la relación entre Estado provincial y la nación se plantean “en función de la reivindicación del federalismo que, en lo que al manejo de recursos se refiere, reclama no solo una ventajosa compensación en concepto de regalías sino también la industrialización en origen de los mismos” (Favaro, 1992: 159).

El Estado provincial comenzó a construirse como ‘mediador’ entre la sociedad civil que por primera vez gozaba de carta de ciudadanía plena y el Estado nacional, a partir de las condiciones de privilegio que las regalías por la renta petrolera otorgaban en el contexto de las demás provincias del país. Con estas condiciones la provincia comienza una etapa de crecimiento sostenido que la va apartando de la tendencia nacional. Plaza Huincul y Cutral Có crecen por el impulso de YPF llegando a adquirir fisonomía de ciudad, especialmente Cutral Có que llegó a ser la segunda en importancia después de la capital neuquina (1904).

Hacia los años 70, cuando el modelo de Estado de Bienestar entraba en crisis en el contexto mundial, la realidad de la provincia y de las ciudades de Plaza Huincul y Cutral Có parecía regirse con relativa autonomía. La economista neuquina Anahí Tapattá explicaba de la siguiente manera la situación:

Varios factores confluyen para que en Neuquén se haya llevado a cabo un modelo típico de Estado Benefactor: actividades productivas de enclave, estado provincial de gran riqueza derivada de la renta de esas actividades –energéticas–, diseño de un modelo de desarrollo en la década del 60 con eje en el rol del Estado como dinamizador del sector privado, continuidad política para ejecutar ese modelo<sup>39</sup>.

Por otro lado, el contexto nacional de la década de los 70 estuvo signado por convulsiones políticas, sociales y económicas caracterizadas por la sucesión de gobiernos de facto, siendo el período 1976-1983 “ex-

presión del mayor autoritarismo conocido en el país durante el presente siglo” (Ezpeleta, 1991: 44). La continuidad política del gobierno del MPN en la provincia de Neuquén, aún acompañando los regímenes militares, brindaba las garantías necesarias para que la migración masiva hacia la zona de Confluencia<sup>40</sup> continuara en aumento. Fue precisamente durante este período que Plaza Huincul y Cutral Có experimentaron un crecimiento casi explosivo de población, acentuándose una tendencia iniciada en los 50 y que cesó hacia comienzos de los 90.

Como dijimos más arriba, históricamente la zona petrolera había atraído al sector masculino. En algunos casos llegaban obreros de otras regiones del país —quienes se alejaban de sus lugares de origen dejando ahí a sus familias— para regresar luego de un período de trabajo fuera del hogar. Los años 70 representó para estos grupos sociales una alternativa para asentarse con sus familias, generalmente con niños pequeños. La aridez del paisaje, los fuertes vientos, las temperaturas extremas no hacían muy atractiva a la ‘comarca petrolera’. Se trataba de una residencia transitoria, un ‘lugar de paso’, no obstante estas apreciaciones, muchos se quedaron. Algunas de las maestras provienen de estos hogares:

Cristina: A él [el padre] no le gustaba acá. Además, dijo que él no se iba a quedar acá para que ningún hijo se casara y se quedara acá. Los días de viento venía histérico, con dolor de cabeza y sumamente ¡histérico! [enfatisa]... Ya lo veíamos entrar por la puerta y le veíamos los pelos [revueltos] del viento. (Se ríe y hace gestos.)

En el caso de Cristina, el padre fue trasladado a otra base de YPF en Santa Fe, pero ella volvió para casarse en Cutral Có con un *ypefiano*.

Es posible identificar otra tendencia en el movimiento migratorio de los años 70. Paralelamente al crecimiento del sector terciario de la actividad productiva que atraía profesionales de distintas regiones del país, la creación de escuelas primarias y secundarias, así como la demanda de maestras iba en aumento en una sociedad persistentemente joven. Así, muchas mujeres jóvenes con títulos de Maestras Normales Nacionales llegaron para instalarse en el zona, como veremos más adelante.

Los 70 también fueron paradigmáticos en otro sentido: el proceso de traspaso de las escuelas nacionales a las jurisdicciones provinciales iniciado en esta década significó en Neuquén, a diferencia de lo ocurrido en otras provincias<sup>41</sup>, un paso importante en la adquisición de beneficios, entre otros, sueldos más elevados, puntualidad en el pago de sala-

rios, bonificación por zona desfavorable, capacitación gratuita en servicio y ‘agilización de los trámites’ ya que, como dicen algunas maestras jubiladas: “los de nación no venían nunca, en cambio ahora, el supervisor estaba cerca, en la zona, todo era más rápido”<sup>42</sup>.

Incluso las maestras que tenían cargos titulares en las escuelas nacionales pudieron conservar su situación de revista en las escuelas ahora provinciales. Por otro lado, el ingreso a la carrera docente respetó los términos del Estatuto Docente y se implementaron sistemáticamente concursos de antecedentes y oposición, así como la elección pública de cargos en escuelas primarias y jardines de infantes (nivel preescolar). Recordemos que el criterio que regía el sistema de ascenso en la carrera docente para las maestras nacionales era el tiempo de permanencia, es decir, la ‘antigüedad’<sup>43</sup>.

Pero en el contexto latinoamericano los años 70 fueron un período en que el endeudamiento externo abrió las puertas de la crisis (Palacios, 1993) que, en la Argentina y en nuestra zona de estudio llegó a su punto crítico a fines de los 80 y principios de los 90 del siglo pasado. A partir de las medidas del gobierno nacional que asume en 1989, tendientes a “reestructurar” la economía, los ejes del modelo del Estado Benefactor (pleno empleo, políticas de seguridad social, entre otros) entran en conflicto para los habitantes de la zona con un perfil específico. Según el punto de vista de los sujetos, ‘la crisis’ es vivida como una pérdida de “derechos evidentes por sí mismos”, producto de conquistas consideradas irreversibles (Paiva, 1992).

Recordemos que la intensa actividad gremial del sector docente encuentra un medio fértil para sumar a los reclamos a sectores que se habían mantenido al margen hasta el momento. El paro convocado por ATEN (Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén) a comienzos del año lectivo 1997 tuvo una masiva adhesión durante 37 días y marcó el comienzo de ‘la segunda pueblada’ de abril donde las fuerzas policiales asesinaron a Teresa Rodríguez.

Frente a la crisis de legitimidad y eficiencia del Estado, Offe sostiene que,

Una contradicción inherente al funcionamiento del Estado capitalista es que al apoyar la producción mercantil capitalista no puede evitar apoyar las fuerzas de acumulación que desembocan en lo contrario del pleno empleo, esto es, en la irreversible ‘marginación’ (*dropping out*) de partes crecientes del trabajo y el capital (1990: 128).

En efecto, por primera vez en la historia de la región el índice de desocupación comienza a constituirse en un problema grave, especialmente luego de los despidos masivos y ‘retiros voluntarios’ que sobrevinieron a la privatización de YPF<sup>44</sup>.

Como veremos en los próximos capítulos, en estos momentos de ‘crisis’ cristalizan procesos que venían configurándose en la historia del pueblo. Como efectos no buscados de esta situación la docencia se presenta como una alternativa laboral factible también para los hombres. A partir de 1991 muchos hombres, en su mayoría exagentes de YPF, se anotaron en el profesorado en Enseñanza Primaria del Instituto de Formación Docente, encontrándose sin empleo a la fecha de inscripción. Si bien los números no son muy elevados, resultan significativos por cuanto se trata de carreras hasta ese momento exclusivamente ‘femeninas’<sup>45</sup>. Para ellos la ‘elección’ fue una salida de coyuntura para conseguir un trabajo rápido<sup>46</sup> y obtener beneficios de la obra social provincial. La opción parecía ser la esfera de la reproducción en espera de una nueva oportunidad en el campo de la producción.

Las nuevas soluciones promovidas por los estados en los 90 para hacer frente a la crisis del modelo fueron tomando la forma de ‘apoyo a la pequeña producción’ o ‘subsidio a la creación de microempresas y al autoempleo’, todas con “connotación directamente económica” (Paiva, 1992: 24). La modalidad “microemprendimientos” generada por la misma empresa fue el ‘destino’ para la mayoría de los *ex-ypefianos*.

En este punto nos preguntamos si, como expresa Paiva, se trata “de incentivar el surgimiento de un nuevo polo dinámico en la economía” o más bien es una forma de resolver el problema de la desocupación apelando a la ‘iniciativa personal’, modificando estilos de participación en la economía y asentando la responsabilidad laboral exclusivamente en el empleado u obrero. Desde otra perspectiva, Robert Castel analiza la nueva cuestión social en el contexto del capitalismo moderno señalando tres puntos de cristalización desde el punto de vista del trabajo: la desestabilización de los estables, la instalación de la precariedad y déficit de lugares ocupables en la estructura social (2009: 143 y ss).

Lo que sucedió en Plaza Huincul y Cutral C6 en los 90 parece dar cuenta de esto último. De esto trata este trabajo. Estas ‘nuevas’ realidades parecen compartir rasgos comunes en distintas latitudes del planeta, pero lo que las hace particulares, únicas y explicables es la historia singular de la que forman parte. Más allá de compartir ciertas tendencias

globales como el desempleo estructural, interesa conocer las formas que asumen en nuestras sociedades locales los procesos de movilidad laboral que a menudo son vividos como ilegibles, cuando los sujetos no pueden descifrar sus experiencias cotidianas, cuando los vínculos con el trabajo se vuelven débiles (Sennet, 2012). En esta lógica se enmarcan las escenas con las que abrimos este capítulo.

## Notas

1 Huelga.

2 El acontecimiento al que aluden los comentarios del niño y la acción “hacer paro” (huelga) fue la muerte de Víctor Choque en Ushuaia el 12 de abril de 1995 en medio de una protesta por despidos en la fábrica donde trabajaba. Choque fue una de las primeras víctimas en el marco de acciones cada vez más sistemáticas de criminalización de la protesta que tuvieron lugar desde los años 90. Así lo retrataba el diario *Página 12* en su edición del 12/06/2007: “El 12 de abril de 1995 fue asesinado en Ushuaia el obrero de la construcción Víctor Choque. Se convirtió en el primer muerto durante protestas sociales desde el regreso de la democracia. Una bala de plomo se incrustó en su cráneo durante las manifestaciones provocadas por la ola de despidos y cierres de fábricas en Tierra del Fuego. Fue la policía provincial comandada por el gobernador José Estabillo, con el apoyo del gobierno de Carlos Menem que le había enviado 300 gendarmes de refuerzo. Víctor Choque era salteño y en 1991 llegó a esa ciudad buscando trabajo. Lo encontró en la fábrica de electrónicos Continental, pero cuatro años después integró la lista de despididos. A principios de abril la empresa había sido desalojada con represión” (*Página 12*, jueves 12 de abril de 2007). [En línea] <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/subnotas/83227-26776-2007-04-12.html> [Consulta: 16/04/2014].

3 De una conversación con Sonia. Registro de campo, 22/06/1995.

4 Nos referimos a Carlos Fuentealba, asesinado el 4 de abril de 2007 en una protesta docente en la ruta nacional N° 22, cerca de la localidad de Arroyito, provincia de Neuquén.

5 Toda la Patagonia estaba poblada por indígenas nómadas hasta 1879. El interés del Estado militar por ampliar los dominios territoriales con la Campaña al Desierto y las acciones militares complementarias, bajo la bandera de un ideal para la construcción de la Nación tuvo y sigue teniendo efectos sociales que no analizaremos aquí. No significa que desconozcamos su importancia. Al respecto recomendamos el texto de Margulis y Belvedere (1999), “La racialización de las relaciones de clase en Buenos Aires”, en Margulis, Urresti, *La segregación negada*, Buenos Aires, Biblos, que constituye un valioso aporte para comprender la posición del Estado nacional en la conformación del territorio y las políticas de población así como la construcción de estigmas y prejuicios racializados en la Argentina en la década de los 90.

6 Entendemos con Bourdieu que: “El Estado es el resultado de un proceso de concentración de diferentes especies de capital, capital de fuerza física o de instrumentos de coerción (ejército, policía), capital económico, capital cultural o, mejor, informacional,

capital simbólico, concentración que, en tanto tal, constituye al Estado en detentor de una suerte de meta-capital que da poder sobre las otras especies de capital y sobre sus detentores. La concentración de diferentes especies de capital (que va a la par de la construcción de los diferentes campos correspondientes) conduce, en efecto, a la emergencia de un capital específico, propiamente estatal, que permite al Estado ejercer un poder sobre los diferentes campos y sobre las diferentes especies particulares de capital” (Bourdieu, 1996: 10). Ver también Lenoir (2000).

7 “En 1878, por Ley Nacional 954, se creó la Gobernación de la Patagonia, que abarcaba toda la superficie actualmente bajo las jurisdicciones de las provincias de Neuquén, Río Negro, Chubut y Santa Cruz y del único territorio nacional hoy subsistente, Tierra del Fuego. El asiento de las autoridades se ubicó en Mercedes de Patagones (hoy Viedma)” (...). “En 1884 se promulgó la Ley Nacional 1.532, ‘de Organización de los Territorios Nacionales’” que rigió hasta el proceso de provincialización (1951-1955) que estableció los límites de las actuales provincias de Río Negro y Neuquén (Vapñarsky, 1983: 33).

8 “Plaza Huincul” en idioma mapuche significa “loma chata” o “loma de descanso”. Fuente: *Compendio de Historia y Geografía de la ciudad de Plaza Huincul*, publicación de la Biblioteca Juan Benigar de Plaza Huincul, 1993.

9 Fuente: Revista *Yacimientos Petrolíferos Fiscales*, Y.P.F., una empresa al servicio del país 1922-1972.

10 Con relación a la construcción del edificio de la escuela, cabe aclarar que las fuentes consultadas difieren en este punto, ya que algunas afirman que comenzó a funcionar en un galpón perteneciente a YPF y posteriormente acondicionado por la empresa para que funcionara como escuela. En efecto, el edificio original en el que actualmente funciona presenta características propias del estilo arquitectónico de otras dependencias de YPF como la casa del administrador y casa de huéspedes sitas en Campamento Uno (hoy, Barrio Uno), los edificios de la Administración y las gamelas para solteros más antiguas, por nombrar solo algunos. (Las gamelas eran alojamientos que YPF destinaba al personal en la década de 1960.)

11 La presencia del Estado nacional puede observarse en la provincia de Neuquén a través de los destacamentos de Gendarmería, Ejército y, por supuesto, YPF y las primeras Escuelas Nacionales que se establecieron a principios del siglo XX.

12 Según relata Alesio Saade (maestro de la primera escuela nacional de Cutral C6) en su libro de memorias, los pueblos de la región “vivían en las primeras décadas del siglo, sumergidos en el más lastimante abandono” (1986: 68). La actividad económica predominante era el “cuidado de los piños de chivas y de la majadas de ovejas y del arreo de tropas de animales” (p. 53). “La rutina era carne, sal, leche de chiva, piñones, pan ázimo (...) los pobladores jóvenes, particularmente, se ven empujados a integrar la larga caravana de migración a la región de la Esperanza [refiere a Plaza Huincul], de los flamantes yacimientos petroleros que desde el oriente del territorio, se abren en oferta generosa de mejoramiento general” (pp. 68-69).

13 Los datos que hemos logrado reconstruir en base a distintas fuentes (*Compendio de Historia y Geografía de Plaza Huincul*; un libro de historia de la escuela N° 22 editado el año del centenario de su creación; libro histórico de la escuela N° 22; entrevistas a maestras de la escuela N° 22 de Plaza Huincul) señalan que el traslado del mobiliario escolar provisto por el Consejo Nacional desde Chacay Melehue hasta Varvarco se realizó a través de ríos y

arroyos: “los bancos eran esos viejos de madera enviados por el Consejo Nacional que a destino final en Varvarco casi no llegaron en condiciones. Era a lomo de mula y en barco”.

14 La placa de bronce que la escuela exhibe con su nombre en el hall de entrada muestra el escudo nacional y el logotipo de YPF.

15 Según los relatos de exalumnos de la escuela 22, también el comedor de la escuela fue construido por YPF en 1920.

16 Entrevista a Adela, junio de 1996.

17 El ferrocarril constituyó una línea divisoria trazada de este a oeste (desde la capital provincial hasta punta de rieles en Zapala) y representaba la presencia de capitales privados en la Patagonia hasta su estatización en la década de 1940. En Plaza Huincul fue punto de referencia para diferenciar espacialmente los dominios de YPF del asentamiento que más tarde sería el pueblo.

18 “Cutral, significa fuego; Co, agua. Todo: agua de fuego. En su origen Quichral Co y Cuchral Co. Expresión mapuche para nombrar un líquido espeso, inflamable, negro, que aflora en algunos lugares de Neuquén” (Saade, 1986: 97).

19 Paralelamente al emplazamiento de YPF otras empresas privadas dedicadas a la explotación del petróleo se radicaron en la zona. No obstante, el interés del presente estudio gira en torno a la empresa fiscal que fue la que históricamente concentró la mayor actividad en el campo de la producción petrolera: “hasta fines de los años ochenta la actividad continuó desarrollándose bajo un sistema con fuerte predominio estatal. En 1985 YPF producía el 80,6% del crudo extraído en la provincia y las empresas privadas el 19,4% restante. Era entonces –y sigue siendo– el único productor de combustibles en la región –naftas y gasoil– en la destilería de Plaza Huincul, parte de los cuales se comercializaba en el ámbito provincial a través de 53 bocas de expendio y estaciones de servicio de su propiedad y 10 pertenecientes al sector privado. Asimismo era el principal generador de empleo dentro de la actividad petrolera –unos 6.000 agentes en 1987 distribuidos en todas las áreas operadas por la Administración Plaza Huincul– y de múltiples actividades anexas” (Saint Lary, 1995: 114).

20 “El 1º de diciembre de 1935, por decreto Nacional N° 724/35 firmado por el Presidente de la Nación, Agustín P. Justo [1932-1938] y su Ministro del Interior, doctor Leopoldo Melo, se impuso el nombre de Cutral-Có, al poblado inicialmente llamado ‘Barrio Peligroso’ y después de su fundación ‘Pueblo Nuevo’”. No obstante, se registran cinco nombres para el pueblo: durante el período 1930-1933 se denominó “Barrio Peligroso”; a fines de 1933 “Pueblo Nuevo”; en 1935 por decreto del poder Ejecutivo Nacional se llamó “Cutral-Có”, nombre que había sido sugerido por el Doctor Pedro Zanni en su discurso de fundación; en 1953 se impuso el nombre “Eva Perón” y por último en 1955 se llamó nuevamente “Cutral-Có” (Saade, 1986: 96).

21 “El nombramiento o el certificado pertenecen a la clase de actos o de discursos oficiales, simbólicamente eficaces porque son cumplidos en situaciones de autoridad por personajes autorizados, “oficiales” que obran *ex officio*, en tanto que detentan un *officium (publicum)*, una función o un caso asignado por el Estado: el veredicto del juez o del profesor, los procedimientos de registro oficial, constataciones o procesos verbales, los actos destinados a producir un efecto de derecho (...) instituyen por la magia del nombramiento oficial (...) las identidades sociales socialmente garantizadas” (Bourdieu, 1996: 21).

22 “El límite sociológico lleva consigo una acción recíproca muy singular. Cada uno de

los dos elementos actúa sobre el otro, en cuanto le pone el límite; pero el contenido de esta actuación consiste en no querer o no poder actuar más allá de este límite y, por consiguiente, sobre el otro. Este concepto general del mutuo límite está tomado de la determinación de los límites espaciales; pero, en realidad, si se considera más hondamente la cosa, se verá que este último o estos últimos no son más que la cristalización o especialización de los procesos que actúan en los límites anímicos, únicos reales. Los que se limitan mutuamente no son los países, no son las tierras, no es el radio de la ciudad y del campo; son los habitantes o propietarios, que ejercen la acción mutua que acaba de indicar (...) El límite no es un hecho espacial con efectos sociológicos, sino un hecho sociológico con una forma espacial” (Simmel, 1927: 215).

23 Con relación a las propiedades de la liminaridad, Victor Turner señala: “O que parece ter acontecido é que, com o incremento da especialização da sociedade e da cultura, com a progressiva complexidade na divisão social do trabalho, aquilo que era na sociedade tribal principalmente um conjunto de qualidades transitórias ‘entre’ estados definidos da cultura e da sociedade, transformou-se num estado institucionalizado” (1974: 131).

24 Según información recogida por Vapñarsky y tres docentes de Cutral C6: “los inmigrantes atraídos por las perspectivas de trabajo durante la crisis de 1930 provenían sobre todo de la zona cordillerana de Neuquén, del Alto Valle –trabajadores temporarios de la cosecha de frutas–, y de Bahía Blanca; en mucho menor grado de otros lugares del país. Pocos eran extranjeros, salvo un número contingente de chilenos. Había algunos israelitas y sirio-libaneses. En pleno despoblado era fácil apoderarse de un trozo de tierra y el adobe era un material elemental siempre disponible para construir una vivienda rudimentaria. Casi todos los inmigrantes venían sin propósitos de radicación definitiva y eran obreros; pero muchos se quedaron y algunos llegaron a formar parte de la clase media actual de Cutral-C6” (1983: 282).

25 Para profundizar el análisis de los procesos de construcción de las fuerzas políticas del Estado provincial, el partido hegemónico gobernante y la élite local ver Favaro y Juorno (2005), Vapñarsky (1983), entre otros.

26 “De hecho, el uso del lenguaje, que implica tanto la manera como la materia del discurso, depende de la posición social del locutor, posición que rige el acceso que éste pueda tener a la lengua de la institución, a la palabra oficial, ortodoxa, legítima” (Bourdieu, 1985: 69).

27 En el uso local, se conoce como Campamento Uno, Campamento Central (antiguas denominaciones que remiten a la fase estatal de YPF) a los actuales Barrio Uno y Barrio Central de Plaza Huincul.

28 Un estudio reciente de H. Palermo (2012) realizado en Comodoro Rivadavia, provincia de Chubut y General Mosconi y Campamento Vespucio, estas últimas en Provincia de Salta, refleja los conflictos entre empleados de YPF y las comunidades locales.

29 “Es él [el Estado] el que al oficiar como banco de capital simbólico garantiza todos los actos de autoridad” (Bourdieu, 1996: 19). Ver también: Bourdieu, 1988; Bourdieu y Wacquant, 1995.

30 Las casas y el suelo eran propiedad de la empresa estatal.

31 Palacios (1993), Palermo (2012) entre otros autores, analizan el papel de los sindicatos en la industria del petróleo y su estrecha vinculación con el poder estatal en distintos momentos históricos.

32 Las relaciones de fuerza y las disputas en el campo político de cada uno de ellos fueron variando a lo largo de los años. El SUPE, por ejemplo, asumió un papel central en la defensa de los obreros al constituirse en garante “de los compromisos contraídos por los agentes” e intermediario ante las autoridades de YPF en el proceso de privatización de la empresa fiscal (Palacios, 1993). Por su parte ATEN encabezó las luchas por la defensa de la escuela pública desde su creación, colocándose entre los gremios más combativos y abiertamente enfrentados con el gobierno del MPN. No obstante, cabe aclarar que nos interesa analizar centralmente el significado que los sindicatos fueron asumiendo para los agentes sociales. En tal sentido los puntos de vista de las maestras y sus familias son singulares y variopintos y no necesariamente coinciden con las miradas de los historiadores.

33 Algunas discusiones sobre los dominios de lo público-estatal, ver Iazzetta, Osvaldo, “Lo público, lo estatal y la democracia”, *Iconos, Revista de Ciencias Sociales*, septiembre 2008. [En línea] <http://redalyc.org/articulo.oa?id=50903206> ISSN 1390-1249 [Consulta: 28/01/2016].

34 En 1948 esta escuela “pasó a depender de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional creada por el Gobierno Nacional por decreto N° 14.538 del 3 de junio de 1944 y dependiente de la Secretaría de Trabajo y Previsión, denominándose Escuela Fábrica de la Nación N° 124”. En 1952 se crea la Escuela de Capacitación Obrera dependiente de la misma Comisión y en 1953 la Escuela Industrial de la Nación, bajo la Dirección de Enseñanza Técnica del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. Fuente: *Compendio de Historia y Geografía de la Ciudad de Plaza Huincul*, 1993.

35 Hasta ese momento se requería una autorización del Directorio de YPF para instalar comercios u otros servicios en el pueblo. La caducidad de las concesiones representaba un serio problema para este sector de la sociedad. Fuente: *Compendio de Historia... (1993)*.

36 No obstante encargarse del mantenimiento de la escuela, YPF oficializó su patrocinio recién en 1982. Fuente: AAVV, *Compendio de Historia... (1993: 104)*.

37 Para ampliar ver Favaro (2012, 2002, 1995); Favaro y Bucciarelli (2001, 1999), entre otros.

38 La Ley N° 14408 de Provincialización de los Territorios Nacionales fue sancionada en 1955. A partir de 1958 los gobernantes serían elegidos por el pueblo y ya no nombrados por el Poder Ejecutivo nacional.

39 Diario *Río Negro*, General Roca, edición del día 2 de enero de 1994.

40 Nos referimos al Departamento Confluencia de la provincia de Neuquén, al que pertenecen las ciudades de Cutral Có, Plaza Huincul y la Capital neuquina, entre otras localidades próximas a la confluencia de los ríos Limay y Neuquén.

41 Ver el análisis realizado por Justa Ezpeleta del caso cordobés en Ezpeleta, *et al.* (1991).

42 La figura del “supervisor” adquiere singular importancia. En Neuquén, acceden a sus cargos por concursos de antecedentes y oposición según el Estatuto Docente (1957). Su función de orientar pedagógicamente se complementa con una función administrativa que posibilita que algunas decisiones sean tomadas dentro de cada jurisdicción escolar con cierta autonomía, agilizando así la resolución de los problemas cotidianos. Hacia finales de los años 90 la situación comenzó a variar, ya que las vacantes producidas por jubilaciones de supervisores no eran cubiertas.

43 De esta manera estaba definido el escalafón: maestro de grado, maestro secretario, vicedirector (siete años), director (diez años) y supervisor.

44 Los siguientes datos aportados por S. Palacios resultan ilustrativos: “de un total de 52.000 empleados de planta y contratados en 1990, se eliminó durante el año el personal contratado y se redujo la dotación permanente a 23.400 empleados a fines de 1991. Y el número de empleados a la fecha (1992) es de 13.500”. Fuente: Diario *Río Negro* del 12 de diciembre de 1992, suplemento Día del Petróleo, citado por Palacios (1993: 170). Es curioso advertir que la misma empresa periódica en el suplemento Día del Petróleo en su edición del miércoles 13 de diciembre de 1995, no presenta ningún dato relacionado al número de empleados ni situación laboral de las empresas privatizadas. Los titulares de esta edición hacen referencia exclusivamente al crecimiento de la producción de petróleo y gas, la preeminencia de la cuenca neuquina en reservas de hidrocarburos y el crecimiento de las inversiones de empresas multinacionales. El Diario *Río Negro* es de distribución regional y su sede está en la ciudad de General Roca.

45 El proceso de feminización del magisterio será referido más adelante. Algunos datos del IFD N° 1 de Cutral Có muestran que en 1993 se anotaron 12 hombres en el profesorado para enseñanza primaria. En 1994 se registraron 4 inscriptos; en 1995 fueron 5 y en 1996 se inscribieron 8, todos mayores de 20 años.

46 Antes de la reforma de la formación docente del año 2006, las carreras tenían una duración de dos años y un cuatrimestre.

## Capítulo 2. La salita

“Al estudiar las acciones estatales en su dimensión local, se encuentran los mecanismos precisos de reproducción del poder estatal” (Rockwell, 2001: 55). Esta afirmación es una invitación que redobla nuestra apuesta por intentar dar cuenta de procesos de transformación de alcance global a partir de desentrañar algunos de los hilos que tejen esta compleja trama local. En esta sociedad donde el Estado tuvo y tiene una importancia central en la vida cotidiana de los sujetos, solo es posible dimensionar dicha trama si atendemos a cómo los sujetos viven, piensan y sienten su presencia.

En este capítulo focalizaremos en las relaciones que las maestras fueron creando con la escuela y al interior de esta, y será el rumbo de los vínculos en la sala de maestras lo que operará como analizador. Retomamos aquí una de las escenas presentadas en el primer capítulo para analizar cómo fueron variando en el tiempo los modos en que se clasifican y distinguen entre ellas al compás de procesos sociales que sugieren cambios y permanencias, desafíos y certezas, poniendo en relación estas situaciones locales con procesos sociales más amplios. De esta manera, nos proponemos observar el papel que la escuela fue asumiendo en el pueblo y para las maestras.

Como cada una de las escenas relatadas al comenzar ese capítulo, la salita condensa un momento en el largo trabajo de campo de esta investigación. La descripción de un día<sup>1</sup> en la sala de maestras a mediados de los 90 responde a la necesidad de presentar en un relato comunicable una gran cantidad de información construida en base a observaciones participantes en las escuelas y avanzar en la interpretación de ‘los hechos’ y procesos, reconstruyendo la perspectiva de los sujetos. Por ello nos permitimos, a riesgo de reiterar, profundizar el análisis de la viñeta de la sala de maestras.

He aquí nuestro intento por comprender lo que allí sucedía en los años 90.

## Observaciones en 'la salita'

Plaza Huincul. Mayo de 1996. Diez de la mañana. Fin del primer recreo. Era mi primera visita del año a la escuela y, como lo marca el ritual, empecé por 'el principio': me presenté a la directora y solicité permiso para hablar con las maestras. "Ya entró, ya entró...", sentenciaba la directora ante el mordaz interrogatorio al que la sometieron las maestras respecto a mi presencia allí. "Esta chica está adentro", insistía mientras entraba a ese "lugar de las grandes decisiones" según versa el cartel en la puerta de la dirección. Luego de pasar por las formalidades de rigor, algunas maestras detuvieron su lenta marcha de regreso a las aulas para saludarme. Reían pícaramente mientras la directora se alejaba a sus espaldas por el largo y simétrico pasillo. Recuerdo que en ese momento sus palabras más que tranquilizarme hicieron que me asaltara una duda fundamental. La pregunta me retumbaba en la cabeza: ¿Quién decide quién entra aquí? Con el tiempo comprendí que no era precisamente la directora.

Yo estaba adentro de la escuela pero ahora el desafío era entrar en la sala de maestras, el lugar sagrado de las maestras.

'La salita'<sup>2</sup> es el espacio físico en la escuela comúnmente conocido como *sala de maestros*. Se trataba de un espacio casi de uso exclusivo de ellas, destinado a tomar café o té, permanecer y encontrarse durante los recreos y horas libres, eventualmente para corregir los cuadernos de los chicos en ese período de espera antes de regresar al aula. 'La salita' asumía dentro de la escuela un lugar particular en la definición del espacio femenino. Se caracterizaba por ser un espacio luminoso, limpio, agradable para estar, un lugar para ser mostrado, para lucirse. De esta manera, como veremos, se contraponía al 'pozo' petrolero que para las ellas representaba lo oscuro, la noche, lo oculto, el reino de lo masculino.

En los 90 visité esta escuela con frecuencia pero ese día fue especial. Con sorpresa me encontré sentada en 'la salita', en ese mundo privado y tan cuidado, tomando el té y compartiendo los avatares en el oficio de ser madres y trabajar en las escuelas. Yo era para las maestras una estudiante de la Universidad, ese lugar 'lejano', que venía a realizar una investigación y necesitaba que ellas me ayudaran. La ocasión era la adecuada para 'jugar' a las visitas.

Con mucha amabilidad, me mostraron orgullosas la nueva sala que la cooperadora escolar<sup>3</sup> les había construido. El ‘proyecto’ se concretó hacia comienzos de 1995, “ahora tenemos un lugar para recibirte –de-  
cían– ¿viste qué linda quedó?”.

A diferencia de la sala anterior, esta es una habitación amplia, con paredes blancas, grandes ventanales que dan al patio, cortinas con volados que una de ellas confeccionó especialmente. Un viejo perchero con espejo que alguien rescató entre los muebles en desuso que estaban en la cocina está ubicado cerca de la puerta. Una gran mesa, que tiempo después me enteré había sido del Concejo Deliberante de Plaza Huincul. Sillas, plantas cerca de las ventanas y en un rincón una mesita pequeña con la cafetera eléctrica, tazas y otros elementos para tomar ‘refrigerio’, en lenguaje escolar.

No podía negar que eran muy buenas anfitrionas. Todos los detalles estaban cuidadosamente presentados.

Aunque tuve la ingenua intención (debo reconocerlo) de ‘tomar la sartén por el mango’, ellas pronto me hicieron entender quién marcaría el orden en la salita. Actuaban como un equipo, mantenían la definición de la situación (Goffman, 1989) por momentos exagerando una relación de ‘familiaridad’ pero, principalmente, mostrando cuál era el espacio que cada uno debía ocupar. Yo era ‘la invitada’ a la salita, por lo tanto no tenía derecho a fijar las reglas de juego. Desde ese lugar no representaba ningún riesgo para ellas.

Sentí la misma sensación que había experimentado al llegar al pueblo a principios de los 90: yo era una extranjera, aunque no la única.

Si entendemos el espacio socialmente construido de la escuela como un mundo significativo (Bourdieu y Wacquant, 1995) podemos comprender los modos en que se fue construyendo el sentido de las prácticas en el cotidiano de la mujer. Los ‘encuentros’ en la sala permitieron asomarnos a este universo compartido por las mujeres en la escuela, un mundo de divisiones y de visiones de esas divisiones en tanto espacio social.

Una vez que me invitaron a jugar a las visitas como en un juego de niñas, mientras me observaban, las observé.

Los encuentros se desarrollaban en distintos momentos de la jornada escolar, especialmente, en los recreos y ‘horas libres’<sup>4</sup>.

Según Goffman,

La interacción (es decir, la interacción cara a cara) puede ser definida,

en términos generales, como la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata. *Una* interacción puede ser definida como la interacción total que tiene lugar en cualquier ocasión en que un conjunto dado de individuos se encuentra en presencia mutua continua (1989: 27).

La sala se constituía en el “medio”, setting<sup>5</sup>, para la actuación de las maestras.

Podía ver que la salita era un espacio privilegiado de interacción pero seguía preguntándome quiénes y bajo qué condiciones entraban a ella.

### *La autoridad*

La directora, que había sido ‘una de ellas’ hasta que por esas cosas de la vida ‘le tocó’ la dirección, ya no entraba a la salita. “Clarita –recuerdan las maestras– es una de las cuatro o cinco más viejas que quedamos de aquella época”, evocando la etapa nacional de la escuela. Pero ahora era uno de los extranjeros. Sus incursiones en este mundo tuvieron –al menos durante mi permanencia en la escuela– el carácter de una visita ‘oficial’, en calidad de ‘autoridad’, realizando algún anuncio breve que generalmente tuvo como respuesta una broma por parte de las maestras. Ella, que conocía bien el juego, debía asumir las reglas que le imponía su nuevo papel.

En la intimidad de la sala no había lugar para las jerarquías<sup>6</sup>. Era el espacio propicio para la connivencia entre las maestras en *igualdad de condiciones*.

### *Maestras especiales*<sup>7</sup>

Distinto es el caso de las maestras denominadas en la jerga escolar ‘áreas especiales’. Por ser parte de la institución, tienen permitida la entrada a la sala pero como sujetos ‘especiales’. Ellas son ‘diferentes’, no forman parte del equipo de las maestras sino de la larga lista de los extranjeros.

Un equipo según Goffman,

es un grupo, pero un grupo no en relación con una estructura social o una organización social, sino más bien en relación con una interacción o una serie de interacciones en las cuales se mantiene la definición pertinente de la situación (1989: 116).

En una oportunidad mientras hablaba con la maestra de plástica, joven y recién llegada al pueblo, me llamó la atención que interrumpiera reiteradamente la charla cuando entraba alguien en la sala. Se mostraba incómoda y su voz se volvía cada vez más tenue. Su lugar ahí era el de los que no tienen voz. Su participación en las interacciones consistía en asentir o sonreír ante las infaltables ‘gastadas’ (siendo ella el sujeto principal de las bromas), práctica corriente entre las maestras en la sala, en un juego que ellas mismas habían creado. Siempre tenían algo de qué hablar. Incluso su ubicación en el espacio de la sala era ‘especial’. Durante las reuniones para tomar el refrigerio generalmente se sentaban todas juntas en un rincón de la mesa, algo alejadas del resto. Esta especie de segregación en el espacio se acentuaba en algunas escuelas cuando ‘los especiales’ eran varones (lo cual es bastante usual en educación física). En este caso eran objeto de todas las bromas, intrigas y conversaciones de doble sentido (Goffman, 1989: 208).

La ‘diferencia’ con el equipo de las maestras parecía radicar en su situación familiar. No cumplían los requisitos para obtener el derecho a apropiarse de la salita (ser maestras, madres, hijas o esposas de *ypefanos*). En general, eran mujeres jóvenes solteras, sin hijos, recientemente llegadas a la zona (en los 90) y que no habían conformado una familia como la de las maestras.

Otro de los personajes era la portera. Su presencia en ‘la salita’ no incomodaba a las maestras pero al parecer sí a las ‘especiales’. Su forma de participar en la escena era realizando las tareas de aseo. Ellas limpiaban, retiraban los utensilios, los lavaban y volvían a traer a su lugar. Podríamos decir con Goffman que, en algún sentido, eran ellas quienes cuidaban que los “elementos propios del trasfondo escénico” estuvieran en condiciones para el momento de la actuación. Por momentos eran tratadas por la maestras como aquella categoría de personas que Goffman llamó “individuos no existentes como personas” (1989: 34).

El equipo de las maestras quedaba así conformado por las ‘maestras de grado’ más antiguas, a quienes “les gusta el aula”, según sus propias palabras y que están en la escuela desde el comienzo de su carrera docente –algunas de ellas nunca habían trabajado en otra escuela e, incluso, para el caso de las nativas la mayoría habían estudiado allí–. Ellas ganaron el derecho al espacio por el mismo criterio que accedieron a la titularidad: la permanencia en el tiempo. Lo completaban las más jóvenes, algunas exalumnas de la escuela y de las maestras que ahora eran sus

compañeras de trabajo. Todas ellas parecían una sociedad secreta manteniéndose unidas por situaciones familiares similares, todas habían conformado una *familia ypefiana*.

### *Los hombres*

Generalmente estaban presentes en las conversaciones de las maestras bajo la figura del ‘marido ausente’. Ellas intercambian confidencias en relación con ‘la llegada’ y los preparativos que tal acontecimiento ameritaba. Esto incluía ir a esperarlo al aeropuerto local (mientras funcionó hasta mediados de la década de los 90) lo que ocasionaba la eventual inasistencia de alguna de ellas a la escuela, hasta una serie de cuidados en los detalles de su imagen personal (ir a la peluquería, maquillarse, usar ropa ‘arreglada’).

El marido representaba una ausencia siempre presente para las mujeres. Los preparativos que rodeaban la llegada eran indicativos de una situación peculiar: el despliegue previo adquiriría mayor importancia que lo que realmente sucedía luego de la llegada. Ya en la casa, lo dejaban solo. Me llamaba la atención que los testimonios de las mujeres que vinieron de otras provincias daban cuenta de que fueron socializadas en otros esquemas de lo femenino/masculino. Para ellas lo ‘normal’ era que el hombre volviera a casa, viviera en la casa<sup>8</sup>. Sin embargo, las prácticas en la zona petrolera eran totalmente diferentes a las de sus lugares de origen. Aquí el hombre pasaba la mayor parte del tiempo en el yacimiento, en ‘el pozo’, el lugar donde ‘se quedaba’ su cotidiano.

Durante una de mis visitas a la escuela tuve oportunidad de observar cómo actuaban las maestras ante la presencia de un hombre en ‘la salita’. Un maestro representante del sindicato, ‘el gremio’<sup>9</sup>, sin ser invitado traspasó el umbral hacia el mundo de las mujeres. Como apropiándose de un espacio que no le pertenecía, entró, se sentó y pretendió dialogar con las maestras. Ellas, manteniendo “la apariencia de las cosas” actuaban “normalmente”, en algún sentido, negando su presencia. Solo cuando abandonó la escena comenzaron a hacer comentarios sobre lo que había sucedido, como una manera de esclarecer sus “actitudes, líneas de conducta y posiciones” (Goffman, 1989: 189). Estaba claro que no habían perdido el control de la situación.

‘El gremio’ como institución no formaba parte de su cotidiano. Es más, se preocupaban por mantener cierta distancia con las actividades

gremiales, aún cuando algunas reconocían que habían comenzado a ‘hacer paro’. No obstante, no era tema de conversación al que le dedicaran mucho tiempo y cuando la ocasión lo requería en virtud de sentirse afectadas directamente por alguna situación particular (por ejemplo las medidas del gobierno de reducción de salarios del año 1995) mostraron interés sin que ello signifique que hayan estado dispuestas a involucrarse, aunque comenzaban a valorar algunas de las reivindicaciones logradas por el movimiento sindical.

Esto parece constituir un indicio de que para las maestras la seguridad estaba garantizada en ese momento por las autoridades provinciales más que por el gremio. Sin embargo, esta realidad comenzaba a modificarse.

La salita era también el lugar donde se “aprovecha el tiempo libre” realizando tareas de y para la escuela —como corregir cuadernos de los niños—, hablar de sus hijos e intercambiar opiniones sobre la jornada escolar en un clima de total ‘armonía’. Como ya adelantáramos, no faltaban las risas y bromas. Ahí todo debía estar bien para las visitas.

Pudimos observar que las maestras transmitían lo que podría considerarse como una “comunicación colusoria”, secreta<sup>10</sup> respecto de alguno de los participantes de la escena escolar, en especial de aquellas maestras que, aunque formaban parte de la institución, como solían decir, “no son como uno” porque ponían de manifiesto diferentes intereses o puntos de vista. En general y por sobre todo, porque no compartían una situación familiar (*ypofiana*) similar a la del equipo.

Después de ‘la hora del té’ me fui de la escuela. El juego de las visitas había terminado... para mí.

## Principios de clasificación

Más de 20 años de trabajo con maestras posibilitaron observar cómo la escuela permitía a las mujeres ubicarse, por la vía de la institución, en una posición de privilegio en el espacio escolar. En algunos casos, ‘la primera escuela de la zona’ gozaba y goza de un prestigio que marca una distinción. En un clima de intimidad, igualdad y en un espacio percibido ‘sin jerarquías’, la sala de maestras se parecía a la ‘casita’, un pequeño mundo donde permanecer a resguardo tanto de los extranjeros como de las incertidumbres que sobrevienen con las transformaciones sociales.

El análisis que precede da cuenta de ello. Pero estas relaciones entre

ellas no se explican por sí mismas sino en relación con “la división entre los sexos que parece estar ‘en el orden de las cosas’, como en el mundo social y en los cuerpos” (Bourdieu, 2000: 21).

Así, en la salita podemos encontrar algunas pistas de las dinámicas de constitución de los espacios femeninos y masculinos<sup>11</sup> en el pueblo tal como eran vividas por las maestras. En otras palabras, la sala de maestras, ‘la salita’ concentra una serie particular de procesos y relaciones cuya descripción y análisis permite acceder a las formas históricas de construcción de principios de visión y división del mundo, su génesis y mutación.

La descripción que Bourdieu (1991) realiza de la *casa kabilia* significó para nosotros una apuesta analítica teniendo en cuenta que los sistemas de oposiciones entre lo masculino y lo femenino son producto del cotidiano intercambio en las clasificaciones y del carácter performativo de estas.

Veamos cómo fueron operando en nuestro caso.

### *Oposiciones*

Bourdieu muestra cómo la casa kabilia “se organiza según un conjunto de oposiciones homólogas: seco:húmedo :: alto:bajo :: luz:sombra :: día:noche :: masculino:femenino”, donde los espacios femeninos se ubican en el polo de lo húmedo, lo oscuro, lo bajo, la sombra, dentro (privado), blando, soso, etc., etc. (2000: 20) en oposición a lo seco, lo alto, la luz, fuera (público), duro, sazonado, es decir, lo masculino, al mismo tiempo que nos advierte que estas oposiciones “se establecen entre la casa en su conjunto y el resto del universo” (1991: 425), de manera que

Los esquemas de pensamiento de aplicación universal registran como diferencias de naturaleza, inscriptas en la objetividad, unas diferencias y unas características distintivas (en materia corporal, por ejemplo) que contribuyen a hacer existir, al mismo tiempo que las “naturalizan” inscribiéndolas en un sistema de diferencias, todas ellas igualmente naturales, por lo menos en apariencia (Bourdieu, 2000: 20).

Como veremos más adelante, el lugar de los hombres en el pueblo se fue definiendo como ‘el afuera’ y, en ese sentido, ‘el pozo’ petrolero aparecía en el discurso de las maestras como el espacio de lo oscuro, lo oculto. En tanto, el lugar de las mujeres –la escuela, no la casa– se caracterizaba por los opuestos: la luz, el día, lo ‘mostrable’, revirtiendo el sentido de las

clasificaciones analizadas por Bourdieu pero sin llevar a quebrar “el poder hipnótico de la dominación” (V. Woolf citada por Bourdieu, 2000: 12).

La fuerza de este sistema de oposiciones resulta aún más visible cuando hacemos foco en ‘la salita’ y las relaciones que se establecen entre esta y ‘el pozo’.

De acuerdo a nuestras observaciones, estos principios de clasificación podrían sintetizarse de la manera siguiente:

a) el lugar del hombre es presentado como hostil, el afuera; su trabajo se desarrolla a la intemperie, transgrede normas, oculta lo que hace (del cotidiano del hombre “no se habla”). El principio que se fue legitimando es virilidad-Estado;

b) el lugar de la mujer es presentado como acogedor, el adentro; un espacio cuidadosamente orquestado, un ambiente protegido/protector, donde se ejerce la autoridad de la palabra y se respetan normas. El principio que se legitima es feminidad-Estado.

En adelante<sup>12</sup> intentaremos analizar la génesis histórica de estos principios de clasificación y las formas concretas que fue asumiendo este pequeño mundo (Heller, 1987) para los hombres y las mujeres en Plaza Huincul y Cutral C6, desde la perspectiva de las maestras.

En los 90 comenzábamos a observar ciertas modificaciones en la relación de las maestras con el trabajo. No obstante, con el correr del tiempo, este mundo femenino de ‘la salita’ parecía permanecer inmutable frente a los profundos cambios que se producían en el pueblo y la sociedad local. Esto puede observarse en el contraste entre la primera escena que introducíamos en el capítulo anterior (Primeros Indicios) y el relato de la salita en el que profundizábamos más arriba en este capítulo. En esos momentos comenzaban a escucharse en el pueblo los primeros comentarios y ‘dudas’ acerca de la privatización de YPF. Los traslados de algunos empleados a otras sedes del país, a pesar de formar parte de las políticas históricas de la empresa estatal, sorprendieron por la celeridad con que se efectivizaban. Aún cuando este hecho representó un problema para las maestras, particularmente para quienes eran esposas o hijas de *ypefianos*, las respuestas oscilaban entre la incredulidad y la negación. Hasta que comenzaron a llegar los ‘primeros telegramas’.

Para mí, para nosotros, como para las maestras, ‘muchas cosas’ pasaban desapercibidas en aquel momento, estando ahí.

Comenzaba la época de los “retiros voluntarios”, “incentivos a la creación de micro empresas”, “jubilaciones anticipadas” y “despidos”

del personal de los pozos. En este contexto, ¿qué ocurría con la relación *maestras-ypefianos*?, ¿cómo repercutían en el trabajo docente las modificaciones introducidas por las nuevas reglas de juego de la empresa privatizada?, ¿cómo y de qué manera las transformaciones en las condiciones del contexto sociopolítico y económico amplio incidieron en las prácticas del cotidiano escolar?

La privatización de YPF marcó un quiebre en el orden temporal en el pueblo. La manera en que las maestras se involucraban con las tareas de la escuela, la “illusio” (Bourdieu y Wacquant, 1995) comenzó a modificarse. Su relación con el conocimiento fue mutando. El eje de la relación con el trabajo se desplazaba ahora hacia lo económico ante la necesidad de trabajar. Los principios de clasificación femenino/masculino se desordenaron. En palabras de Elias (1990), comenzaban a producirse cambios en el equilibrio entre los sexos.

El ensamblaje de situaciones que por momentos parecen inconexas da cuenta de cómo se fue conformando una compleja trama de relaciones sociales en la que la escuela tiene un papel central.

## Otras salitas, otras maestras

El siglo XXI comenzó en Plaza Huincul y Cutral C6 bajo un cielo ennegrecido por las cenizas aún activas de las puebladas (1996 y 1997). Con la fuerza que suelen tener los rumores se escuchaba en las escuelas el profundo descontento con quienes estudiaban para maestras. Algunos de los argumentos esgrimidos como defensa por sus locuaces portadores, abrevaban en la ‘mala formación’ que brindaba el Instituto de Formación Docente local, en carencias de conocimientos básicos que debían tener las mujeres jóvenes que allí estudiaban, en el impacto negativo de las huelgas docentes que afectaban el dictado de clases, por nombrar solo aquellos que tenían mayor resonancia.

Si bien estos comentarios no revestían ninguna novedad entre las maestras, en los inicios del nuevo siglo se acentuaron y cristalizaron en el surgimiento de nuevos ‘problemas’ en las relaciones entre ellas en las escuelas (como lo retrata la directora en la tercera escena que presentamos en el Capítulo 1 de este trabajo).

No fueron las únicas escenas que registramos. También habían cambiado otras salas de maestras en las escuelas y no siempre se trataba de problemas con el edificio.

Norbert Elias (1998) sostiene que allí donde la desigualdad en los medios de poder de grupos interdependientes comienza a cambiar a favor de los grupos menos favorecidos, aparecen con fuerza las tensiones y los conflictos. Pero no solo se trata de un cambio en las relaciones entre trabajo masculino y trabajo femenino, sino que también comenzaron a variar los umbrales en los diferenciales de poder al interior de la escuela: entre ‘las viejas maestras’ y ‘esa gente’ (las nuevas maestras), haciendo que se incrementaran las tensiones y los conflictos entre grupos.

Comenzamos entonces a preguntarnos: ¿Qué características asume la “convivencia de equipo” en este contexto?, ¿cuáles son los términos de las disputas que definen el curso de la interacción en la escuela y al interior de ‘la salita’ en momentos vividos como de cambios e inestabilidad de los vínculos?

Volvamos por un momento al tercer episodio presentado en el Capítulo 1, haciendo foco en las relaciones entre las maestras. Al parecer, a diferencia de lo que sucedía en los 90, las ausencias de las maestras (o, en este caso de una directora) no eran fácilmente justificables en la escuela ya que para las protagonistas esas ausencias no estaban relacionadas con los tiempos de descanso de los hombres. Se trataba de un comportamiento ‘inadecuado’ de quien representaba el punto más alto en la jerarquía escolar. En estos comentarios podemos percibir cómo ha ido cambiando la textura de las relaciones en la escuela.

Algo más llamó mi atención. El cartel en la puerta de la dirección ahora dice ‘No entre sin antes llamar’. Hay una gran distancia con aquel “lugar de las grandes decisiones” como lo habían bautizado con picardía y en convivencia las maestras en los 90.

Repito para mí misma una de las frases de la directora: ‘Esto no es una familia’... la frase me resulta provocadora ¿cuál es la lógica que intenta sostener? No estoy tan segura de su transparencia, quizá esté afirmando, en la negación<sup>13</sup> la fuerza simbólica de la realidad que intenta desestimar.

Por otro lado, el discurso resalta la importancia de respetar reglas y jerarquías dentro de la escuela mientras desconoce la fuerza de los lazos personales y sociales que, como vimos más arriba, parecen caracterizar al espacio femenino de la escuela hasta estos momentos. Para reforzar aún más sus afirmaciones, rememora y acentúa la firmeza de una directora ‘muy estricta’ que trabajó en la escuela en la década de los 80, valorando su entrega a la labor directiva al punto de identificar una marca,

un sello que aún las maestras jóvenes reconocen y sostienen. Esa importante labor de mantenimiento de un 'orden' escolar fue continuada por Clarita en los 90 y se vio interrumpida, según ellas, con la cuestionada directora que fue objeto del comentario.

Mientras estas preocupaciones mantenían atrapadas en la dinámica institucional a las directoras, comienzo a hablar con las maestras. Año 2010. Esta vez el lugar que me ofrecieron para las entrevistas es la sala de vicedirección. Solo pude ver la 'salita' desde afuera.

Un año después (junio de 2011) vuelvo al pueblo. Está bañado de cenizas por la erupción del volcán Puyehue<sup>14</sup>. Voy a la escuela y recibo como toda respuesta un parco "ahora no puedo atenderte" de parte de la directora. Están en medio de un problema con el edificio<sup>15</sup>, labrando actas con un escribano. Un ala completa del viejo edificio está clausurado por refacciones. Se cayeron los techos, dicen. El panorama es desolador. La salita también está cerrada. Nadie entra. Nadie la usa. La vieja sala que sirve de paso al patio cerrado (SUM)<sup>16</sup> fue habilitada nuevamente como sala de maestros hasta que terminen los arreglos del edificio. Bajo la ventana (creo que antes era una puerta) que mira al SUM hay un escritorio. El único decorado en la sala lo aportan un freezer bajo, una heladera, viejos estantes y cajas de archivo en uno de los rincones. Ahí hago algunas entrevistas, igual que la primera vez, 15 años atrás. Me cuentan que actualmente las maestras no pueden juntarse en sus horas libres o en los recreos porque deben estar atentas a los movimientos de los chicos. No hay lugar de reunión. Los encuentros son 'de paso' en los pasillos o en la dirección. El espacio de la sala parece haberse desdibujado en todo este tiempo.

Los procesos que llevaron al deterioro material y simbólico del espacio femenino de la salita no comenzaron con los problemas edilicios sino que venían gestándose poco a poco a partir de profundas mutaciones en el tejido social y educativo local.

Otras salitas en las escuelas de los años 2000 se presentan en general más despojadas que en los 90. Largas mesas en ocasiones formadas por bancos enfrentados, cortinas desteñidas y algún viejo armario. La dinámica en su interior ha cambiado tanto como el mobiliario. A las divisiones observadas en los 90 se agrega una que parece predominar sobre las demás. Actualmente las protagonistas parecen ser las maestras jóvenes, también llamadas 'la gente nueva', y 'las viejas maestras'. Estar en la sala de maestras parece tener significados diferentes para unas y otras.

Las conversaciones entre ‘las viejas maestras’ giran en torno al cansancio del aula, problemas de salud o algunos comentarios sobre cuánto tiempo les falta para jubilarse.

### *‘La gente nueva’: algo más que suplentes*

Como decíamos más arriba, la relación de las maestras con el trabajo ha cambiado. En el mismo sentido, han cambiado las conversaciones y los vínculos entre ellas.

Para las maestras jóvenes (‘la gente nueva’, ‘esa gente’), las ‘viejas maestras’, las que hace más tiempo están en la escuela, ‘charlan de cosas que uno no entiende’. La manera de “pasar el tiempo” parece limitarse a mantener una presencia silenciosa en la sala

Luciana: Te das cuenta enseguida cuando hay una suplente porque o estás sentada un poquito más lejos, o estamos calladitas o nos dirigimos una a la otra, porque hay muchas chicas que estamos iguales<sup>17</sup>.

Actualmente las formas de socialización en el trabajo parecen enfrentar nuevos desafíos.

Laura: Por ejemplo mañana tenemos la jornada, así que va a haber un montón de gente que no me va a conocer, y me ha tocado de estar en otras jornadas en otras escuelas en que hablan en vez de mí, o sea, se refieren al “grado de Mónica”, entonces ahí es cuando uno dice... o sea es como que justamente eso estamos haciendo, una suplencia a *alguien*, entonces cuando se refieren a organizar algo, en el grado en que estoy yo, nombran a la docente titular, o a cargo de ese grupo, claro, durante todo el año, “tercer grado de Mónica”, “el grado de Mónica”, y bueno...

Se sienten invisibles. Algunas maestras jóvenes comentan las dificultades que tienen que enfrentar en el tránsito por diferentes escuelas, por estar ‘dando vueltas’, al ritmo de las suplencias cortas, pero estas situaciones comenzaron a ser un problema a comienzos de los años 2000 cuando la oferta de maestras superó la demanda de las escuelas y cuando las mujeres jóvenes de sectores sociales que históricamente no habían accedido a la educación superior empezaron a estudiar para maestras. La posibilidad de acceder a los estudios en el Instituto de Formación Docente local significó para ellas un derecho y una posibilidad de as-

censo social, a través de la perspectiva de tener un sueldo seguro. No obstante, las escuelas comenzaron a ser escenarios donde se cristalizan nuevas diferencias. Probablemente frente a la disminución de los diferenciales de poder (Elias, 1998), las 'viejas' se sienten amenazadas, en riesgo de perder seguridades y privilegios. Las luchas entre generaciones asumen un color particular en el contexto de un "nuevo orden" que desconoce que "acumular experiencia le da a una persona posición y derechos" (Sennet, 2012: 100).

Al parecer, en las escuelas, el paso del tiempo fue erosionando los sentimientos de seguridad y pertenencia que hacían que fuera un espacio genuino de relaciones. Como nos decía Lucía:

Muchas de mis compañeras viejas ya se han jubilado, son muchos años. La mayoría está jubilada, han cambiado de rumbo o se han ido a Mendoza o a otros lados. La mayoría. Acá hay chicas, pero *nuevas*. Es como que ya no hay ese compañerismo que antes existía, que vos llegabas a la sala de maestros te ponías a contar un chiste, un cuento, eso no... viene toda una convulsión, vos decís algo y se desinfla por otro lado y es otra cosa, es como que uno va perdiendo la confianza en el compañero porque vos decís una cosa y sale tergiversado, de otra manera y eso te pone mal, te genera malestar.

## Encuentros y des-encuentros en 'la salita'

Tomemos por caso el momento del 'refrigerio'. En los 90 era una rutina esperada por las maestras para celebrar el encuentro entre iguales al interior de 'la salita'. Actualmente ha tornado en eje de disputas y conflictividades:

Luciana: Una vez tuve un problema porque me decían que no había pagado el refrigerio, hubo un malentendido. Por eso pregunto siempre lo del refrigerio, porque me decían que yo no tenía que pagar nada porque las señas ya habían pagado todo el mes, porque nos cobraban cinco pesos por semana para el desayuno.

Yo: ¿Quién cobraba?

Luciana: Hay una comisión de maestros, cinco pesos por semana.

Yo: ¿En cada escuela hay una comisión?

Luciana: No, cada escuela es diferente, en la escuela que yo estuve cobraban cinco pesos por semana a los suplentes. Cuando ellos en un mes ponen diez pesos, o sea a mí me parecía totalmente injusto.

Yo: ¿Pero el refrigerio no lo daba el Consejo [Consejo Provincial de Educación]?

Luciana: Eso es lo que les dije yo, si el refrigerio lo da el Consejo, o sea yo no comí ni su dulce de leche, porque ellos comen el dulce de leche especial, ni su mermelada. O sea yo tomaba el mate cocido que servía el Consejo y el pan. Y bueno, me querían cobrar algo encima a fin de mes, si yo hubiese tenido la plata se la daba, estaba todo más que bien, pero yo no tenía y justamente yo no consumía sus cosas porque sabía que no iba a poder. Yo digo lo que consumo lo paga el Consejo. “No, dice [una maestra], porque no nos manda nada el Consejo”. “Bueno, ¿para qué ocupan los fondos?”, pregunto. “Y... para comprar las tazas, las servilletas, la cortina”. Le digo: “Pero yo estoy una semana nomas acá” y bueno, fue... una discusión. Después volví, no sé si tres semanas después volví a la misma escuela y ya me llevaba mi taza, me llevaba mi saquito...

Luciana nació en Cutral C6. Se recibió de maestra en 2005. Vive con sus padres. Su madre es maestra normal jubilada y su padre empleado municipal. Dos de sus hermanas son docentes y el var6n est6 sin trabajo. Su novio tambi6n est6 sin trabajo. Cuando consiga algo, dice, se ir6n a vivir juntos. Reconoce tener alguna ventaja sobre las otras chicas porque algunas maestras conocen a su madre. La escena que protagoniz6 muestra c6mo aspectos cotidianos de la vida en la sala de maestras, como el refrigerio, pueden ser objeto de ‘malos entendidos’. Parafraseando a Sennet, la espesa textura de la experiencia particular, en este caso de Luciana, reside en la posibilidad de ensayar nuevas estrategias que le permitan ir sorteando la trama de malos entendidos y conflictividades, anudando otras formas de estar en la escuela. Al mismo tiempo podemos observar las caracter6sticas de las relaciones sociales entre las maestras y las estrategias para diferenciarse unas de otras.

Pero estas conflictividades ¿proviene de un grupo de sujetos con limitaciones en el car6cter?, ¿responden a cuestiones individuales? Si reparamos en los mecanismos a trav6s de los cuales la l6gica neoliberal —que coloca al sujeto frente a su propias habilidades, sin protecciones ni derechos— ha calado en la vida cotidiana instalando la imposibilidad de pensarse como sujeto colectivo, como un ‘nosotros’ que rescate en el plano de la integraci6n estatal la posibilidad de eliminar las diferencias entre individuos (Elias, 1990), podremos agregar otra arista a la compresi6n de las transformaciones de los principios que caracterizaron a la etapa *ypefiana*.

El pasaje entre ‘poder elegir en qué escuela quiero trabajar’ (propio del discurso de las maestras que evoca los años 80 y principios de los 90) y estar en una escuela porque ‘te tocó acá’; las distancias entre la titularización temprana que garantizaba la permanencia en una misma escuela y las suplencias cortas reiteradas son algunos indicios de otras transformaciones profundas en las condiciones del trabajo docente.

Para la gente nueva las escuelas componen lugares de paso. Para trabajar en una escuela tienen que aceptar ‘lo que sea’, ‘una suplencia cortita’. Algunas, como Sandra tuvieron ‘suerte’ porque logró dilatar el tiempo de duración de la suplencia por siete años:

Sandra: Comencé por una semana, me llamaron a la suplencia de una semana... dije, voy a probar, voy a ver qué tal y agarré y cuando llegué acá me quedé. Ya pasó todo este tiempo.

Al analizar la dinámica de las relaciones en la sala de maestras nuestras observaciones de los últimos 20 años dan cuenta de algunas continuidades y rupturas, mostrando cómo las relaciones entre maestras al interior de ‘la salita’ han ido mutando a lo largo del tiempo. La segregación espacial de las maestras especiales que observábamos en los 90 dio paso en las primeras décadas del siglo XXI a la que sufre la ‘gente nueva’, las maestras jóvenes, suplentes.

Paralelamente, el ‘equipo’ de las maestras tal como lo describíamos en los 90, ha ido perdiendo sus miembros y ha cambiado su composición. El único atributo que las identifica y congrega en la actualidad es la antigüedad en la escuela y la proximidad al momento de la jubilación.

Por otro lado, los movimientos y cambios en el equilibrio de las relaciones al interior de la salita y de la escuela tienen lugar en un momento en que las marcadas divisiones jerárquicas que observábamos en el pueblo, impronta de la división del trabajo en YPF en su fase estatal, se han desdibujado. En la etapa posterior a las puebladas operó un movimiento de fuga y desintegración de esos lazos, dando lugar a una trama social que lentamente y sin perder sus vínculos con el Estado (a través del cobro de subsidios para desempleados) vio profundamente amenazadas sus posibilidades de ‘un futuro siempre mejor’, teniendo que adecuarse a los nuevos tiempos en el marco de una economía de subsistencia.

Las estrategias que construyen las maestras jóvenes, ‘esa gente’ se orientan en el sentido de la búsqueda de una seguridad que si bien des-

cansa en el Estado<sup>18</sup>, no dependen del establecimiento de vínculos sociales sólidos que requieran una asociación larga y la disposición a establecer compromisos con los demás (Sennet, 2012: 23).

El principio de ‘protección’ asume otras características para las maestras jóvenes.

Conviven en la escuela tendencias complementarias. Por un lado, la marcada diferenciación que establecen las maestras viejas (quienes solo parecen mantener el poder de nominación/clasificación) respecto de las jóvenes coincide con el proceso por el cual el valor económico del trabajo de las mujeres en la escuela ha cobrado relieve, se ha acentuado con el paso del tiempo, haciendo que la escuela se consolide como espacio femenino, pero en un sentido diferente al que prevalecía en los 90. Por otro, el lugar de los hombres en la estructura social local se cristaliza en la pasividad de su permanencia en la casa, a la espera de un trabajo mejor. La nota distintiva en las últimas décadas es que esta expectativa recae en el empleo municipal, subsidios y contrataciones precarias, ya que en general las empresas petroleras no emplean mano de obra local.

## Notas

1 Este recurso fue utilizado por diferentes autores pertenecientes a variadas tradiciones intelectuales en el campo de la antropología. En tal sentido, cabe mencionar el clásico estudio de O. Lewis (que data de 1959) donde presenta su trabajo con cinco familias mexicanas relatando “un día en la vida” de cada una de ellas y reconstruyendo los diferentes puntos de vista de sus integrantes (cf. Lewis, 2013).

2 El espacio de la salita es una construcción analítica que tiene como sustento empírico las observaciones realizadas en salas de maestros de distintas escuelas de la zona durante 20 años.

3 Durante el tiempo que YPF fue empresa del Estado nacional, la cuota de la cooperadora se descontaba por planilla a los empleados. Después de la privatización, suspendidos los descuentos, las negociaciones para conseguir fondos se realizaban con el gobierno municipal de Plaza Huincul, por ejemplo, el Concejo Deliberante. Muchos de los que formaban parte habían pasado por la escuela, sus hijos eran alumnos de la escuela. En los años 2000, algunas maestras asumieron cargos de concejeras en el municipio local.

4 Para las maestras ‘tener horas libres’ significa que, dentro de su jornada de trabajo, no están siempre en el aula frente a los alumnos. Coinciden con los momentos en que los ‘maestros especiales’ están dando clases de música, plástica o educación física.

5 Para Goffman, “el medio (setting), (...) incluye el mobiliario, el decorado, los equipos y otros elementos propios del trasfondo escénico, que proporcionan el escenario y utilizaría

para el flujo de acción humana que se desarrolla ante, dentro o sobre él. En términos geográficos, el medio tiende a permanecer fijo, de manera que los que usan un medio determinado como parte de su actuación no pueden comenzar a actuar hasta haber llegado al lugar conveniente, y deben terminar su actuación cuando lo abandonan” (1989: 34).

6 La expresión es relativa ya que solo alude al equipo de las maestras. Objetivamente las escuelas muestran y sostienen un mundo jerárquico y diferenciado en funciones como lo demuestran las placas de bronce conmemorativas de diferentes aniversarios. En una escuela, por ejemplo, se realiza la siguiente clasificación, diferenciando los nombres en: “personal titular”, “personal interino y suplente” y “auxiliares de servicio”. En otra escuela en el aniversario N° 75 pusieron una placa en la que figura la distinción entre: “Personal docente”, “Maestros Especiales”, y en la que conmemora los 100 años de una escuela: “Personal docente” y “Auxiliares de servicio”.

7 En las escuelas primarias neuquinas en la década de los 90, las áreas especiales eran plástica, música y educación física. Las horas de educación física estaban a cargo de profesores con estudios de nivel terciario formados en esa especialidad. Para el caso de música y plástica, la situación variaba: algunas ‘maestras’ que estudiaban en academias particulares sin título oficial se desempeñaban en música y otras veces era posible encontrar mujeres egresadas de las viejas escuelas de artes y oficio, en el caso de plástica. Creemos que el panorama ha variado en cuanto a la posesión de títulos oficiales en estas ramas ya que las últimas dos décadas se caracterizan por la existencia y expansión de profesorado terciarios provinciales en artes y escuela provincial de música cuyos egresados se integran a la planta docente en todos los niveles educativos.

8 Recordemos que las maestras ‘viejas’ de los 90 provenían de otros lugares del país y que sus padres no tenían vinculación laboral con el sector petrolero.

9 Generalmente las maestras, ante este tipo de visitas, expresan que “vino el gremio”, aunque en ocasiones conozcan a la persona por su nombre y apellido. La compleja relación que las maestras establecieron con “el gremio” merecería ser desarrollada en profundidad en otra oportunidad.

10 “Las personas que tienen acceso a esta comunicación secreta establecen una relación de convivencia mutua respecto del resto de los participantes. (...) Designaré con el nombre de ‘convivencia del equipo’ a toda comunicación colusoria que es transmitida de modo de no amenazar la ilusión fomentada para el auditorio” (Goffman, 1989: 190-191).

11 Una larga lista de estudios en el campo de las ciencias sociales se han dedicado a analizar la división social del trabajo. Textos hoy clásicos como los de H. Moore (1996) sobre antropología y feminismos, los estudios de la mujer, los estudios de género y sexualidades, los aportes de M. Foucault (1980, 2003, 2006), J. Butler (2005, 2006, 2007), B. Preciado (2005), o en el medio local, los trabajos de G. Blazquez (2005, 2006), G. Molina (2005, 2008, 2013), forman parte de una extensa producción que avanza en las discusiones sobre sexo y género y aborda la arbitrariedad de tales categorías analíticas, la dominación del paradigma heteronormativo y los juegos de poder en los que se originan dichas divisiones. Sin desconocer sus invaluable aportes, el tratamiento riguroso de estas temáticas excede ampliamente los límites de nuestro estudio. Por ello nos limitaremos a considerar las divisiones “masculino/femenino” en un campo específico como son las escuelas de la zona, en tanto representan categorías sociales nativas y respetaremos los sentidos locales construidos por los sujetos tratando de acceder a su lógica histórica de constitución (Bourdieu, 1991, 2000).

12 Ver Capítulo 3 de esta tesis.

13 “La negación es una forma de percatación de lo reprimido; en realidad, supone ya un alzamiento de la represión, aunque no desde luego, una aceptación de lo reprimido. Vemos cómo la función intelectual se separa en este punto del proceso afectivo. Con ayuda de la negación se anula una de las consecuencias del proceso represivo: la de que su contenido de representación no logre acceso a la conciencia” (Freud, 1981). Si bien la función de negación (o denegación según Lacan) cobra sentido en el proceso de análisis, con el sujeto analizante, entendemos que puede ser pertinente su extrapolación para interpretar el discurso de la directora y la trama argumentativa que intentaba sostener.

14 Algunas publicaciones dan cuenta de este acontecimiento. Ver por ejemplo <http://www.geologia.uchile.cl/erupciones-recientes-del-volcan-chaiten-y-cordon-caulle> [Consulta: 19 de febrero de 2015].

15 En los años 2000 comenzaron a firmarse convenios entre el Ministerio provincial y los municipios para que estos se hicieran cargo del mantenimiento de las escuelas. En el ámbito educativo la participación de los municipios se limita a la figura de “obra delegada” a través de la cual el Consejo Provincial de Educación “delega” en los municipios principalmente la refacción y mantenimiento de los edificios escolares a través de convenios. Desde la privatización de YPF esta fue un área de vacancia en la provincia. Podríamos suponer que el lugar ocupado históricamente por YPF en el mantenimiento y provisión en las escuelas se está trasladando a los municipios, no así la responsabilidad de gestión educativa que sigue en manos del Ejecutivo provincial. El siguiente enlace puede resultar ilustrativo de dichas gestiones <http://w2.neuquen.gov.ar/noticias/443-provincia-y-municipios-continuan-con-el-mantenimiento-de-escuelas> [Consulta: 3 de febrero de 2016].

16 Sigla que, como dijimos al principio, refiere al Salón de Usos Múltiples, espacio cerrado para realizar actividades deportivas, actos escolares y para que los niños jueguen en los recreos.

17 De una entrevista a Luciana, una de las ‘nuevas’.

18 El régimen de ingreso a la docencia en la provincia de Neuquén no ha variado y se rige por el Estatuto Docente de 1957 y el escalafón reglamentario. No existen diferencias contractuales entre unas y otras y el único empleador es el Estado provincial.



### Capítulo 3. Las maestras y la construcción de la *familia ypefiana*

*En su viaje entendió que su punto de origen tenía escasa importancia.*  
Anderson, *Comunidades imaginadas* (1993)

En este capítulo analizaremos una categoría nativa de amplia difusión y ascendencia en el imaginario social local, la categoría *ypefiano* y las condiciones y prácticas que ampliaron el uso de esta a la conformación de la *familia ypefiana*.

La categoría *ypefiano* es utilizada localmente entre los ex empleados de YPF y los habitantes del pueblo en general para referir su pertenencia a la empresa durante la fase estatal. Así, se habla (aún hoy) de la gran *familia ypefiana* conformada por todos los empleados y obreros de YPF que participaron en la empresa del Estado nacional. Por otro lado, su uso se hace extensivo a cada una de las familias nucleares y ampliadas de los empleados y obreros, como veremos en este capítulo. Es interesante reparar en el doble juego entre la imposición de una marca de distinción por parte de YPF estatal y el sentimiento fraternal que se desarrolla entre los sujetos y sus familias que tienden a reproducirlo<sup>1</sup>.

Intentaremos acceder a su lógica histórica de constitución, reconstruyendo aquellas disputas y conflictos que, como dice Bourdieu, permiten ver a las instituciones actuales como “la resultante de una larga serie de actos de institución” aunque se presenten “con todas las apariencias de lo *natural*” (1996: 9).

Para ello, profundizaremos algunos aspectos de la división del trabajo por géneros y las características específicas que reviste la organización de la producción por parte del Estado así como sus imbricaciones con el cotidiano de hombres y mujeres que, a través de apuestas y prácticas fueron dando vida a la trama social local. Entendemos que el aná-

lisis histórico nos permitirá “deslindar las condiciones de emergencia y las transformaciones” (Castel, 2010: 147) del papel del Estado en la región<sup>2</sup>. El foco de análisis estará puesto en los datos que fuimos construyendo en el trabajo de campo realizado en los 90.

Elias (1990) nos alerta respecto a que no es posible entender el entramado de estructuras sociales actuales sin recurrir al pasado. En tal sentido, el análisis que aquí ofrecemos parte de entender el pasado, presente y futuro como un continuo diacrónico, porque

una sociología que considere los procesos se fundamenta en la comprensión de que en el plano de la existencia de los grupos humanos, es decir, en el plano de las relaciones entre seres humanos, (...) no cabe emplear un modo clásico de formular conceptos que dé a éstos carácter de ley. (...) La tarea que tiene ante sí quien busque orientarse en este plano de integración es el descubrimiento del orden del cambio en el trascurso del tiempo, es decir, el orden de sucesión, y la búsqueda de conceptos con cuya ayuda los individuos humanos puedan comunicarse entre sí sobre aspectos aislados de este orden (Elias, 1990: 200-201).

Nuestra apuesta es tratar de hacer inteligibles las lógicas de estos procesos sociales. Y como la historia social está inscrita en las biografías personales (Jelin y Balán, 1979) los relatos biográficos pueden ayudarnos en ese sentido.

El recurso al pasado se realizará a partir de la palabra de las maestras de escuela primaria con quienes trabajamos. Desde esta mirada tendremos acceso a un período histórico más extenso (1960-1996) que nos permitirá poner en perspectiva la dimensión de las disputas –y las formas de dirimir las– que posibilitaron la constitución de lo *ypefiano* como un campo en el contexto local.

En la construcción histórica del entramado local entran en juego distintas dimensiones que serán abordadas y puestas en tensión a lo largo del escrito: la figura del Estado nacional a partir de su presencia en YPF (que cobrará un papel central en los distintos momentos por presencia, ausencia y/o retraimiento); la sociedad local: el pueblo, a partir de las particularidades que presenta desde sus orígenes; y la escuela en tanto institución del Estado y eje de la vida cotidiana de las maestras.

## *Somos historia viviente...*

En este marco, interesa resaltar los modos que ha tomado la transmisión del nombre de familia (Bourdieu, 1993) en tanto *familia ypefiana*, así como el capital simbólico que se asoció a un capital económico y el papel de la escuela en la vida del pueblo<sup>3</sup>.

El Estado nacional primero, y el provincial<sup>4</sup> a partir de la década de 1960 actuaron en Plaza Huincul y Cutral Có como organizadores de la actividad de los hombres en torno a la producción petrolífera. En una geografía cuyo único horizonte es el desierto, el espacio habitado se construyó teniendo como eje el petróleo. El Estado nacional fue el encargado de delimitar la región estableciendo fronteras e instituyendo lugares sagrados<sup>5</sup>. Se presenta como un hecho indiscutible que este actor social ejerce y ejerció un poder secularizador en la sociedad local. Muy prontamente el sentido común contribuyó a legitimar la creencia según la cual el Estado omnipresente era el dueño de la vida de los sujetos y casi simultáneamente, que el petróleo era *cosa de hombres*. Desde los comienzos de las exploraciones<sup>6</sup> y más tarde la explotación del petróleo, el Estado buscó mano de obra masculina<sup>7</sup> para hacerse cargo de un trabajo que, entre otras cuestiones, requería pasar muchas horas a la intemperie, en el clima inhóspito que caracteriza a la meseta patagónica<sup>8</sup> con fuertes vientos fríos y nevadas intensas. Al mismo tiempo, comenzaban a instalarse divisiones en el entramado local. Los testimonios de Juan Soufal, un pionero trabajador del Pozo N° 1, dan cuenta de cómo comenzaron a ensayarse ciertos principios de clasificación entre la población masculina desde los inicios de las exploraciones en 1918. Dice Soufal, “éramos solo dos hombres y doce presos y una decena de oficiales” (que custodiaban a los presos). Estas primeras acciones cristalizaron en un sistema de divisiones jerárquicas una vez creada YPF que en apariencia quedaban subsumidas en un sentimiento compartido de pertenencia a la empresa estatal. Recordemos que según Elias “el Estado constituye un plano de integración relativamente nuevo” a partir de la cual se asienta una identidad como nosotros (1990: 205) que, en el contexto local por momentos disputa pero a la vez refuerza los lazos que unen a la familia, lugar de nacimiento, etc.

Se fueron acentuando así ciertos atributos que definieron la imagen local de los hombres del petróleo asociados a las particularidades climáticas o de la ‘naturaleza’. Tal como lo retrata una de las maestras entre-

vistadas en 1996, refiriéndose al momento en que su esposo ingresó a trabajar en YPF,

María: Cuando lo designan en YPF, dicen que el señor del sector, el que estaba a cargo, dijo: “¿Por qué me manda esta gente (la oficina) de personal? ¿yo necesito gente grande!”. Porque supuestamente (el marido) era para perforación, o producción, algo así... entonces, mi esposo no es bajito pero tampoco un granadero y eso es lo que le dijo la señora en ese momento, la jefa de personal: “Pero, ¿qué quiere?! ¿granaderos?, ¿qué quiere que le mande? ¿gente seleccionada de una altura determinada?”.

Interesa resaltar la preeminencia que va adquiriendo este rasgo, ayudando a consolidar un estereotipo masculino peculiar en tanto ‘el gran jefe’<sup>9</sup> de la *familia ypefiana*. De acuerdo a los principios invocados por el general Mosconi (Primer Director General de YPF, designado en 1922 por decreto del presidente Alvear y su ministro de Agricultura)<sup>10</sup>, el objetivo era crear un ejército de “guerreros civiles”.

Algunas prácticas de la empresa reforzaban este interés:

Los legajos del personal constaban de una sección donde, al estilo militar figuraban las faltas en que habían incurrido y los consiguientes castigos. Si para la dirección de YPF la razón de ser de la empresa era ante todo el abastecimiento del aparato bélico nacional, Mosconi “identificaba a la empresa petrolera estatal con el patriotismo argentino, veía a cada uno de sus obreros y empleados como un soldado civil” (Masés, 1993: 158).

Como contrapartida, los empleados de la empresa estatal gozaban de una serie de beneficios instrumentados por políticas sociales,

la organización del personal de YPF la hicimos con criterio humano, social y práctico, en bien de los intereses generales y del progreso de la Nación.

Nos proponíamos formar, y esto se logró, un personal de hombres fuertes, sanos de cuerpo y espíritu, porque sólo con ese material humano se podría realizar el plan trazado. Queríamos que el personal de empleados y obreros libaran su espíritu de toda preocupación. La Dirección General se proponía velar y subvenir en la forma más completa posible al bienestar general del personal de la organización, en forma

tal que el jefe de familia no sintiera disminuidas sus energía y su capacidad de trabajo por preocupaciones inherentes a las necesidades del hogar. En cambio, exigimos del personal, conducido con estricta equidad y justicia, una disciplina inflexible y una rigidez absoluta en el cumplimiento de deberes y obligaciones (Mosconi, 1983: 77).

*“una grande y laboriosa familia de argentinos”<sup>11</sup>*

El discurso de Mosconi muestra la ideología de un Estado que protege y fija ciertas pautas de civilidad. Así, tempranamente se encargó de otorgar a la familia un papel central para garantizar la contención y conservación de ‘las buenas costumbres’ en una sociedad caracterizada por ser históricamente transgresora. Lo que sigue es la visión de una maestra nacida en la zona quien, refiriéndose a la situación de sus padres, nos decía:

Clelia: La dicha que tengo y el orgullo que siento que siempre hicieron todo por ley, que en ese entonces hacer las cosas por ley ya era un triunfo ¿no? Por la familia. Porque aquí se acostumbraba mucho antes *el juntado*, digamos, la pareja *juntada* (resalta)<sup>12</sup>.

Esta preocupación estaba presente desde los orígenes de la empresa.

De esta manera, el Estado fue legitimando en el universo de prácticas sociales aquellas que garantizaban la reproducción de un orden de cosas necesario para la esfera de la producción. La familia fue, en este sentido, “una categoría” (Bourdieu, 1993: 33) a la que otorgó una especial consideración.

Tal como venimos observando en el trabajo de campo, el interés de la empresa estatal por la familia como medio de reclutamiento de trabajadores fue también analizado recientemente por Hernán Palermo (2012) para el caso de Comodoro Rivadavia y el campamento Vespucio en Salta:

La “familia ypefeana”<sup>13</sup> constituía así un eslabón central dinamizador de la esfera de la producción. Mediante convenio colectivo, el reclutamiento estaba exclusivamente destinado a los familiares con vínculos de consanguinidad, en especial a los hijos de los trabajadores. El convenio colectivo detalló que ante condiciones iguales de hijos de jubilados, se priorizara a quienes estaban casados, una pauta más de cómo las políticas empresarias fomentaban la constitución de la familia (2012: 116).

A través del tiempo ese principio permaneció como un criterio que regulaba la incorporación de los hombres al trabajo aunque no de manera homogénea. En Plaza Huin cul, si analizamos la primera generación que ingresó a YPF, es posible observar las estrategias que los hombres (y sus familias) fueron desarrollando. En primer lugar, las maestras señalan que fueron necesarios ciertos contactos personales para que el ‘proyecto’ se concretara y sus esposos y/o padres entraran a YPF:

Clara: Tuvimos que hacer conexiones con gente que estuviera más o menos relacionada con el tema de ingreso a YPF<sup>14</sup>.

En ocasiones los lazos de amistad y el sindicato actuaron como facilitadores para el ingreso a la empresa estatal. En relación con la llegada de su padre a la zona, Clara nos comentaba:

Creo que fue en el 71 que él (padre) vino por primera vez... o el 72, y volvió recién en febrero del 73. Se quedó en Neuquén. Como siempre andaba contactado con el gremio, encontró un señor que en ese momento era Secretario General de la UOM (...) y bué, se quedó. Después encontró a otros amigos de Tucumán, también soldados, que le dijo: “Mirá, yo estoy en Plaza Huin cul”, y ahí se vino.

Una vez adentro, la empresa promovía al personal hasta el momento de su jubilación:

Clelia: Mi padre trabajaba en YPF como peón, digamos, peón de zanja y fue ascendiendo hasta que se jubiló de jefe de mecánico, en la sección de mecánica de YPF. Ahora goza de una buena jubilación.

Ser “obrero en YPF pero como efectivo” era indicativo de que las familias, a través del trabajo de los hombres, estaban “en una posición mejor”. Ante esto, algunas mujeres comenzaron a jugar un papel importante en la apuesta por el ingreso de sus maridos en la empresa estatal. El argumento que esgrimían para ‘convencer’ a sus maridos de las ventajas que proporcionaba trabajar en YPF giraban en torno a la *estabilidad* que ofrecía. En otro momento de la entrevista, Clara recordaba:

Mi papá trabajó en obras con contratistas para YPF hasta que logró ingresar a YPF por aquello de la estabilidad. Mi mamá quería algo es-

table, porque si bien la compañía X económicamente le rendía tres veces más, cuando tenía algún problema de salud, una gripe, paraba el gasoducto y él se quedaba sin trabajo. Bueno, tanto luchamos, todos presionamos en ese momento porque éramos adolescentes (aclara) para que mi papá entrara a YPF.

En este caso, la búsqueda de la *seguridad* era considerada más importante que la rentabilidad del trabajo. En lo sucesivo veremos que esta situación se repite y va cobrando nuevos significados hasta la década de 1990. En el discurso de las maestras, la posibilidad de que sus padres entraran a trabajar en YPF es rememorado como una meta familiar convirtiéndose en eje que otorga sentido al pasado, pero también al presente y al futuro. Para Clara y la mayoría de las maestras entrevistadas en estos 20 años, YPF significaba un medio para garantizar un futuro de bienestar y seguridad a las siguientes generaciones de las *familias ypefianas*.

Veamos otro testimonio:

Elsa: Era un trabajo seguro. Nosotros antes cuando éramos jovencitos decíamos: “¡Ojalá que pueda trabajar en YPF!”. Era el sueño de todos, y bueno, se nos dio a todos: los varones de la familia, los maridos de las hermanas y era una forma de estar juntos.

Yo: ¿Pertener a YPF les garantizaba que estarían juntos?

Elsa: Sí, claro. Sí porque teníamos trabajo seguro. En esa época *ni pensábamos que íbamos llegar a esto*<sup>15</sup>.

La última parte del relato de Elsa refiere a la privatización de YPF. Es importante señalar que aún cuando al momento de la entrevista habían pasado cuatro años de la venta de la empresa estatal, las maestras y sus familias comenzaron a sentir sus ‘efectos’ en la trama social muy lentamente. Las percepciones de los sujetos suponían una relación de causa-efecto entre la privatización y la ‘crisis’. A los fines del análisis es más preciso pensar que se trata de momentos de ‘crisis’ como instancias en las que se acentúan o cristalizan tendencias de un proceso social en una sociedad en movimiento (Elias, 1990, 1998).

Elsa nació en Plaza Huincul. Antes de ser maestra trabajó en la administración de YPF en esta ciudad. Paralelamente cursaba sus estudios secundarios por la noche, estaba casada y tenía un hijo. Le preguntamos cómo había conseguido ese trabajo:

Elsa: Por un concurso; y como yo trabajaba en el gremio... [duda antes de continuar], el SUPE, que era el gremio de los empleados de YPF, bueno, ahí había ido a dedo porque estaba mi tío y me fue a buscar.

*Estar juntos*, haciendo parte de la *familia ypefiana*, remite a algo más que la voluntad o el deseo individual. Los *ypefianos* se constituyen en tanto sujetos sociales a partir de su integración a un nosotros que remite a la pertenencia a un Estado (Elias, 1990: 205).

Como veremos más adelante, ser *ypefiano* remitía a la posesión de un capital simbólico asociado a un capital económico ya que, con el correr de los años, la importancia del salario de los hombres para la economía familiar se fue acentuando. Los ingresos de los empleados de la empresa fiscal eran “superiores a la media provincial”. Los que tenían “viáticos” en el campo duplicaban sus salarios, además de tener todos “gastos de vacaciones solventados por el estado”<sup>16</sup>. Más allá de los vaivenes políticos y económicos, estos ‘privilegios’ fueron configurando históricamente la marca distintiva de los empleados de YPF.

Clara: Cuando yo empecé a trabajar en la docencia [a mediados de los 80] mi sueldo era, ¡qué sé yo! Como un diez por ciento de lo que él ganaba. En la época que se notaba muchísimo la diferencia de la gente de YPF con la nuestra.

Para entender cómo se fueron conformando las trayectorias del sujeto social *ypefiano*, volvamos por un momento a los alcances de las políticas sociales y de reclutamiento implementadas por la empresa desde sus orígenes. Masés (1993) señala que durante la gestión de Mosconi,

se concedieron a los trabajadores de la petrolera estatal y sus familias una serie de beneficios sociales, como la provisión de viviendas, precios subsidiados de alimentos, servicios de salud y educación, pago de subsidios por paternidad o fallecimientos, bonificaciones por antigüedad, etc. (...) Al mismo tiempo, la Empresa será la que creará y controlará diversas instituciones que hacen a la constitución de redes de socialización: mutuales, cooperativas de consumo, clubes, bibliotecas, cinematógrafos (1993: 104).

Sobre esta base, las prácticas en el interior de la familia fueron contribuyendo a la reproducción del espacio de posiciones en el campo so-

cial<sup>17</sup> definido por la presencia casi tangible del Estado en la región. Por otro lado, en el interior de la familia el hombre *ypefiano* y la mujer ocuparon “posiciones asimétricas en la distribución del capital pertinente” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 104) –cuestión que fue traducida en el lugar social que ocupaba en la trama local– ejerciendo el hombre la dominación aún desde su ausencia.

Interesa resaltar aquí una de las facetas de las políticas de YPF para el reclutamiento de sus trabajadores en tanto nos permitirá comprender la génesis histórica de la *familia ypefiana*, los sentidos y vigencia de ciertos derechos sociales que fueron modelando los esquemas de percepción del mundo hasta avanzada la década de 1990 y que se acentúan en momentos de crisis.

Dichas políticas apuntaban, según Masés, a la “argentinización” y uno de los caminos para lograrlo fue “el reclutamiento de trabajadores de baja calificación en el noroeste argentino, para reemplazar a los obreros extranjeros” y la elaboración de políticas que transmitieran “los principios de la moralidad cristiana y del culto a los héroes” (Mosconi en Solberg, 1986: 150).

A raíz de una situación de cambio en el lugar de trabajo de su esposo en YPF Luisa nos comentaba el criterio seguido por la persona encargada de autorizarlo:

Luisa: En ese momento el jefe dijo: “Sí, yo permito que vengan dos personas pero tienen que venir con el legajo limpio y no beber”. O sea que no fueran alcohólicos, él dijo: “No quiero borrachos” (...) Porque era muy común que al campamento fueran así las personas [ebrios], como no tenían control familiar...

Lo que sigue es el testimonio de María quien, en un momento de su relato, recuerda las circunstancias de su casamiento con Antonio. En este caso, estaba en juego su traslado a una escuela de frontera:

(al) casamiento justo venía de visita (...) el supervisor [de escuelas primarias] y los del Banco Nacional [sic] de Desarrollo que eran los padrinos de la escuela. Entonces, le dijeron a la directora que, bueno, que iban a ir a mi casamiento. Como Antonio estaba en gendarmaría<sup>18</sup>, se ve que se lo comentó al comandante y el supervisor de primaria tenía una escuela en la cordillera que cubrir, y le dijo que le venía bien este matrimonio porque él iría, en todo caso, al destacamento a la frontera, y yo a la escuela.

Podemos observar que también la escuela cumplía un importante papel en esta misión de *argentinar* a los hijos de los empleados extranjeros inculcándoles “sentimientos afectivos y patrióticos” (Moreno en Masés, 1993: 159). Al mismo tiempo, fue cobrando cada vez más protagonismo en la trama local.

Estos testimonios permiten observar que, en algunos casos, otras instituciones fueron prefigurando las condiciones para la emergencia del campo de lo *ypefiano* en el contexto local. La escuela como instancia que asegura la reproducción de principios de visión y división del orden social (Bourdieu, 2000: 141), pero también como ese concreto real (Kosik, 1967; Ezpeleta, 1986) donde el sistema educativo cobra vida, intervino anticipando relaciones y prácticas que condensan luego en lo distintivo de ser *ypefiano* en la región. La escuela como espacio específico<sup>19</sup> fue facilitando la construcción de privilegios que permanecen en y por el cambio, así como la génesis de la *familia ypefiana* aún antes del ingreso de los hombres a YPF. En otras palabras, las decisiones y opciones de los sujetos (las maestras y sus maridos) no responden a una dirección única, causal y lineal sino que la fórmula local *él ypefiano-ella maestra* es producto de una construcción que se desarrolla en y por el tiempo.

Por su parte, la familia como categoría fue contribuyendo a construir un sujeto social que respondiera al imperativo de abrazar “la causa de la *nación* (en el orgullo de ser *ypefianos*)” (Masés, 1993: 159).

## **División del trabajo y formas de apropiación del espacio**

Otra arista a considerar para comprender el profundo entramado que constituye la *familia ypefiana* se vincula a cómo se fue construyendo históricamente la división del trabajo del hombre y la mujer y los espacios en que cada uno se condensa, especialmente relevantes en tanto arrojan luz sobre la actual configuración social del pueblo.

Para ello, intentamos reconstruir las posiciones que el hombre *ypefiano* y la mujer fueron ocupando en el espacio social y familiar desde la perspectiva de las mujeres.

Anclada en la existencia de un empleo seguro para los hombres –garantizado por el Estado– la sabiduría *ad hoc* del sentido común (Geertz, 1994) hizo que el lugar de trabajo masculino se construyera teniendo como principal referente al pueblo y, dentro él, la casa familiar. Pero la casa familiar tuvo como característica especial que pocas veces incluía la

presencia física del hombre, ya que él o mejor dicho, ellos, como lo expresaban las protagonistas en los 90, “están *afuera*”, “*en el campo*”, “*en el pozo*”. Los hombres *salen al campo, van al pozo o están afuera*. Acciones que fueron definiendo que su lugar en la casa es el de la ausencia.

En los 90, la frontera petrolera en la provincia de Neuquén se había desplazado hacia el norte. El eje de la producción fijó su centro en la localidad de Rincón de los Sauces, a 250 km al norte de Plaza Huincul. La distancia de dos kilómetros que, según los relatos de la época del descubrimiento de petróleo, separaban al Pozo N° 1 del asentamiento de la población en Plaza Huincul se vio entonces multiplicado varias veces. Este hecho marcó el inicio de la ampliación de la frontera de exploración y explotación petrolífera (para el Estado provincial y las empresas privadas), y (para las maestras) la amplificación del desierto ya que ahora sentían el aislamiento y abandono del Estado nacional como dador de trabajo masculino. Este movimiento de desplazamiento del lugar de trabajo de los hombres (el pozo, el yacimiento) lejos del pueblo fue acentuando la tendencia a pensar el asentamiento humano y, con él, la casa y la escuela como espacios femeninos.

El paisaje en la región petrolera “consiste en mesetas pedregosas y áridas muy poco favorables al asentamiento humano” (Vapñarsky, 1983: 1). Las distancias que unen los poblados de Neuquén Capital, Plaza Huincul-Cutral C6 y Zapala por la ruta nacional N° 22, solo permiten apreciar los caprichos geológicos de la tierra de los dinosaurios<sup>20</sup>.

En contraste con las características propias del paisaje de la región pampeana, no hay asentamientos humanos diseminados a lo largo de las rutas patagónicas entre las poblaciones más importantes. Solo se ven líneas sísmicas y caminos o ‘picadas’<sup>21</sup> trazados por las compañías petroleras para llegar a los pozos y arbustos bajos que no llegan a cubrir el terreno<sup>22</sup>. Aparentemente el trazado urbano, al decir de Vapñarsky, se dibuja en el espacio sin responder a ninguna lógica, en medio del desierto.

Rincón de los Sauces fue una de las ciudades que experimentó mayor crecimiento en las últimas décadas del siglo XX. No obstante haberse transformado en un campamento<sup>23</sup> estable a partir de los años 70, no presentó una opción válida como residencia familiar para las maestras:

María: Ni soñéirme a vivir a una casa del campamento [de YPF en Rincón de los Sauces] ni movilizarme [de Cutral C6] porque no podía ser. ¿Yo,irme a Rincón?, ¡no tenía sentido!

Esto nos decía María en 1996 mientras su esposo trabajó en Rincón de los Sauces durante casi 20 años. La organización del trabajo masculino marcó para las mujeres las fronteras entre lo posible y lo imposible, lo pensable y lo impensable. La alternativa para los hombres era viajar hasta los campamentos establecidos en medio de la meseta y de allí a los pozos ubicados, generalmente, dentro de un radio de 80 a 100 kilómetros con centro en Rincón de los Sauces. Mientras tanto sus mujeres permanecían en el asentamiento urbano más poblado de Plaza Huincul y Cutral Có.

### La casa vacía

El régimen especial de trabajo hacía que los hombres permanecieran ‘en el campo’ por períodos de siete a 20 o 30 días corridos y luego gozaran de tres a siete o más días –según los casos– de descanso en el pueblo. Estos tiempos fueron constituyendo el ciclo de trabajo masculino. Esta práctica conocida como ‘turnos rotativos’<sup>24</sup> implementados desde los comienzos de YPF, contribuyó a que el ‘tiempo del trabajo’ se fuera diferenciando del ‘tiempo de descanso’. La actividad de los hombres estaba concentrada totalmente en el campo, ‘afuera’. El tiempo libre era regulado por el Estado en función del régimen de trabajo en la empresa, era vivido como esencialmente pasivo, ‘para no hacer nada’. La casa era el lugar de descanso y la vida familiar se estructuró según esos parámetros:

Luisa: Nosotros organizábamos todo para cuando papá esté de descanso, que puede estar de lunes a jueves. Entonces nuestro fin de semana [eran] esos días que él está (sic). Y siempre nos organizamos así, o sea, la familia para disfrutar, para todo, era cuando él está (sic) de descanso.

La frase puede resultar engañosa si solo nos quedáramos con su sentido literal. En este punto nos preguntamos, ¿qué significa para las mujeres de la *familia ypefiana* que todos disfrutaran la visita? Al indagar sobre las prácticas familiares más comunes que tenían lugar cuando el hombre estaba ‘en casa’ encontramos que las respuestas eran muy semejantes o sufrían pequeñas variaciones. Así lo sintetiza una de las maestras:

Alicia: Por ejemplo, el ver televisión. Cuando papá está de descanso, no lo tenemos que molestar a papá porque él nunca está. O sea que

es como que compensamos que papá no esté (...) Porque, claro, él ve televisión cuando... raramente está cuando dan boxeo o fútbol, que es lo que le gusta. Entonces, nosotras nos propusimos que, ni negociamos, nada, que cuando él está en casa disfrutamos también [eso].

Hasta los años 90 los hombres trasladaban su soledad desde los lugares de trabajo a la casa y la vida familiar en un movimiento reversible. Esta soledad se reflejaba en la pasividad de su tiempo libre, un tiempo de 'visitas'. La percepción de su presencia pasajera era reforzada por una serie de regulaciones cotidianas. Un ejemplo de ello lo constituye el hecho de que la mayoría de las maestras con quienes conversamos en 1995 y 1996 comentaron que YPF se encargaba, por ejemplo, de cuestiones consideradas domésticas como el lavado de la ropa de trabajo de sus esposos, además de los traslados a los lugares de trabajo y de proveer comida, alojamiento en los trailers en el campo, etc. Ellos llegaban a la casa limpios, con regalos para los hijos que compraban en la proveeduría de la empresa en Rincón de los Sauces y otros campamentos. Prácticas que suelen asociarse a la figura social de la visita.

Para los hijos, el padre era un personaje que permanentemente estaba 'saliendo' de su casa, 'yéndose' a trabajar. Pero esto no implicaba que los niños tuvieran acceso al conocimiento de *lo que hacía* el padre en su trabajo. El cotidiano del trabajo del hombre se negaba, se ocultaba, quedaba en la distancia. El mundo del 'afuera' y el mundo del 'adentro'; "lo cercano" y "lo lejano"; los lugares abiertos y los cerrados, constituyen un sistema de oposiciones que pueden explicar las visiones y divisiones en las que se fundamentaba la trama social local y las relaciones entre el hombre y la mujer *ypefianos*, y rememora el análisis que realiza Bourdieu de la casa kabilia que examinamos en el capítulo anterior.

Según las mujeres, 'disfrutar de la casa' es lo que hacían los hombres en su tiempo de descanso. Lo curioso de la situación es que ellas y sus hijos estaban en la escuela y por lo tanto, el espacio familiar era el que se dejaba al hombre cuando estaba de descanso.

Pareciera que, paralelamente al aislamiento geográfico de los lugares de trabajo del hombre, la mujer fue construyendo el aislamiento, el 'vacío' hacia el interior de la casa en el espacio familiar.

Clara: Yo me concienticé cuando yo me puse de novia que yo iba a vivir sola.

Yo: Lo tenías claro desde el principio.

Clara: Yo lo tenía claro, incluso yo decía que yo iba a vivir sola en la casa.

Desde el punto de vista de la mujer, la casa era para el hombre un punto de referencia que se fue construyendo 'fuera' de su lugar de trabajo. Era un lugar de paso hacia el campo, el pozo, donde desarrollaba su actividad. La casa vacía fue asumiendo un especial sentido para la mujer quien, como veremos más adelante, fue desplazando el lugar de lo femenino desde la esfera de lo doméstico hacia la escuela, donde transcurre su cotidiano.

### **La casa ¿posesión o propiedad?**

Históricamente YPF dispuso de viviendas destinadas a sus empleados en las que podían vivir hasta el momento de su jubilación. No obstante, la mayoría de las maestras entrevistadas en los 90 nos comentaban que vivieron muy poco tiempo en casas de la empresa, generalmente, cuando recién se habían casado. Estas constituyeron solo una alternativa a la espera de que se les adjudicara un plan de vivienda gestionado por organismos provinciales<sup>25</sup>, construyeran una vivienda o lograran comprar una ya construida. En todos los casos la existencia de 'la casa propia' apareció como un elemento que acrecentaba la *seguridad*:

María: Nosotros nos casamos en febrero y en abril o mayo nos dieron la casa de YPF (...) pero nunca nos quisimos quedar ahí *por la inestabilidad, que si se vendían, que si no se vendían...* a pesar de que la casa era hasta que se jubilara, no nos confiamos nosotros. Llegó un momento en que dijimos: no, por los chicos y por mí, necesitamos tener una casa propia. Y bueno, nos desprendimos de un auto que teníamos y nos compramos una casa construida. Porque con los tiempos de él (...) no podíamos arriesgarnos a construir algo porque uno se va atrasando en la construcción...

Cabría preguntarnos ¿qué significaba *la casa*, símbolo de estabilidad en nuestra sociedad, en ese *mundo garantido*? Su significado no es unívoco. Aparentemente, la casa propia era una inversión económica que comenzó a cobrar fuerza con las políticas habitacionales impulsadas por el gobierno provincial en los años 70 y 80. Estas condiciones fueron abonando el terreno para que en el seno de la *familia ypefiana*, la casa

asumiera carácter de ‘la propiedad’ que representaba la propiedad privada en el universo fiscal. Pero también era la ‘propiedad de la mujer’. Veamos los testimonios de dos de las maestras:

Sara: A mí me gustaría dejarle una propiedad a cada una de mis hijas, porque es lo único que les va a dar independencia (...) O sea, eso es algo que hizo mi padre con nosotras dos [ella y su hermana]. Hasta el día de hoy yo lo veo y se lo agradezco porque no lo entendía a los 18 años.

Clara: Yo me había anotado en el plan [de viviendas], incluso siendo soltera. Salió la inscripción para ese plan y yo me anoté... y (pausa) en el 78 nos adjudicaron la casa.

Por otro lado, la posesión de la casa tenía valor como refugio para distintos miembros de la familia, aunque asumiendo características similares a la “zona neutral”, “inocupada”, descrita por Simmel (1927). Punto fijo en el espacio, que implica la existencia de relaciones afectivas intensas (Heller, 1987) poco a poco fue mutando de significados para las maestras (mientras para sus madres fue el espacio femenino por excelencia, para ellas era el lugar de la soledad, pero también el que se dejaba al hombre en su tiempo libre).

Elias analiza la formación del “espacio privado” entendiendo que se trata de un largo proceso histórico, metáfora de “un proceso social no planeado de la creciente (...) privatización que está relacionada con los cambios en el canon social del comportamiento y sentimiento” (1998: 357). Visto en términos del proceso de la civilización que propone el autor, “la privatización es un aspecto de la individualización”, por tanto no sería extraño suponer que la *familia ypefiana* entendida como una figuración de individuos interdependientes se haya formado y continúe gestándose a la luz de las lógicas imperantes en contextos más amplios. En otras palabras, la preocupación por la casa como propiedad de la mujer comenzaba a cobrar fuerza en un contexto local que ofrecía garantías y puede representar un indicio de cambios en los cánones sociales que se dieron en los años 90 bajo el dominio de políticas neoliberales y globalización económica.

Paradójicamente para las mujeres el espacio que fue adquiriendo más peso fue la escuela y no la casa.

Los principios que operaron en la división de los espacios femeninos

y masculinos actuaron también en la división de las responsabilidades en relación a la casa. Hacia adentro las responsabilidades eran de la mujer. A su vez, desde adentro y hacia fuera –dentro de los límites que marca el pueblo como asentamiento humano– todo lo que se relaciona con la casa y los hijos, estaba a cargo de la mujer, porque: “como el padre no estaba, la educación [de los hijos], todo, estaba a cargo de la mujer”.

Veamos el testimonio de Luisa:

Siempre, todas las decisiones, todo, las tenía que tomar yo porque estaba sola. No podía esperar ¡qué sé yo! Para decidir (piensa) suponeté, si el nene estaba enfermo, lo tenía que llevar al médico, no podía esperar que viniera él del campo para llevarlo al médico. Y actualmente él no sabe lo que es llevar los chicos al médico.

La división del trabajo por géneros, socialmente construida y legitimada, ha sido objeto de numerosos estudios desde la perspectiva de género<sup>26</sup>. Aquí nos interesa ver el significado de estas prácticas en relación con la construcción, tal como lo perciben las mujeres, del lugar social del hombre cuyo eje es la ausencia física –‘está en el campo’– y que se traduce en el silencio del hombre como actitud permanente. De igual manera, interesa dar cuenta de las permanencias y mutaciones en dicha percepción durante las últimas décadas. Pero no sería posible de explicar sin poner en tensión los distintos puntos de vista locales con procesos históricos de largo aliento.

En el primer apartado resaltábamos las palabras de Elsa en los tiempos de la privatización de YPF. Su relato refleja las incertidumbres de un presente atrapado en los rumores de la pérdida de derechos laborales y sociales que habían sido históricamente edificados. De alguna manera, anticipaba un futuro de inestabilidad, de incertidumbres en un presente en el que ‘aún no había pasado nada’.

Algunas líneas atrás también analizábamos el sentido que fue asumiendo la *casa* en tanto ‘la propiedad’ durante las últimas décadas del siglo XX, en un escenario en que las seguridades comenzaban a resquebrajarse. Las palabras de Sara y Clara son por demás elocuentes para mostrar las formas en que las *familias ypefianas* parecen haberse adelantado a ciertos hechos que transformaron la trama social local. Algunos cambios percibidos como bruscos no hacen más que acentuar la presencia de dimensiones que estaban operando en el cotidiano local en la división del trabajo aunque no de manera explícita.

## Los hombres del petróleo

El lugar del hombre se fue definiendo históricamente a partir de la articulación entre el aislamiento, la soledad y el silencio en tanto disposiciones que generaron prácticas. Los “guerreros civiles”, ‘granaderos’, ‘gente grande’ que trabajaban en los campamentos petroleros alejados del pueblo se construyeron como tales en y por las reglas que imponía la empresa estatal. La noción de *inversión* que introducen Bourdieu y Wacquant (1995) puede ayudar a dar cuenta de la evolución en el tiempo de las posiciones y disposiciones de los hombres del petróleo en la trama local,

la propensión a actuar que nace de la relación entre un campo y un sistema de disposiciones ajustadas a dicho campo, un significado del juego y de sus apuestas, que implican, al mismo tiempo, una inclinación y una aptitud para participar en el juego, estando ambas social e históricamente constituidas y no universalmente dadas (1995: 81).

Por ejemplo, para las mujeres, eran pocas las ocasiones oportunas para el diálogo en el cotidiano familiar. El tema de conversación en la pareja siempre fueron los hijos. Las mujeres eran las encargadas de hacer una síntesis del crecimiento de los chicos a sus esposos, mientras estaban en el campo por medio de comunicaciones telefónicas frecuentes<sup>27</sup> y cuando estaban en la casa, trataban de mencionar solo “lo bueno de los chicos para que no se amargue la existencia”.

Casi con la misma frecuencia en virtud de la importancia que las maestras reconocían al tema, aparece la preocupación por las ‘cuentas’ del hogar. Entonces hablaban de

la casa, las cosas de la casa (...) de lo económico, principalmente, como ser hoy pagué esto, pagué lo otro... Si quedaba algo por pagar o si había que pagar algo y nos olvidamos.

La relación de pareja se presentaba como una relación asimétrica en la que la mujer tenía el monopolio de la responsabilidad y, además, contenía al hombre para hacer del *estar-en-la-casa* algo distinto de su actividad cotidiana. Pero en la mayoría de los casos el trabajo del hombre era ‘el tema’ que más se trataba de eludir:

María: Él siempre prefirió no hablar de eso [su trabajo], algunas cosas

sí. Como él estaba en comunicaciones por ahí comentaba cuando habían hecho alguna instalación, pero no de los problemas.

Ana: Por lo general él trata de no hablar del trabajo porque dice que a él le gusta separar. Llega a la casa y se olvida. Entonces me reprocha a mí el hecho de que yo sigo enganchada, porque yo llego y sigo, yo creo que todos los que estamos en educación hacemos lo mismo: llegás a la casa y seguís. En cambio él puede hacer un corte porque no tiene necesidad de traerse nada a la casa, tampoco lo trae aunque tuviese que traerlo, es una decisión que ya tiene de años.

En este contexto nos preguntábamos ¿qué tiene el trabajo del hombre que no merece ser contado?

En algunos casos las mujeres manifestaron que evitaban indagar, al menos abiertamente, sobre los pormenores del trabajo del hombre, sobre su cotidiano porque temían que fuera entendido como intromisión, como invasión a la intimidad masculina:

Clara: Me contaba cosas pero yo no le buscaba mucho porque me parecía que era seguir con lo mismo, que él estaba allá doce días, venía tres y yo le iba a seguir investigando qué era lo que hacía, qué dejaba de hacer, qué no hacía. Era para mí algo que él tratara de olvidarse esos tres días, que viviera otra cosa. Me parecía que era que le investigaba para ver lo que hacía. O sea, no quería que él sintiera que yo lo perseguía.

En el marco de esta relación que se presentaba consolidada por el matrimonio, había un esfuerzo por hablar, por dirigir la conversación por parte de las mujeres. Por otro lado, manifestaban no querer saber lo que los hombres hacían en el campamento<sup>28</sup>. “¡No, no, no quiero ni saber!” son algunas de las expresiones que permiten entrever cuáles eran las reglas del juego en el espacio social local. El trabajo del hombre y su vida cotidiana se ocultaba y en esa misma acción de ocultamiento se encontraban las garantías de la reproducción de la trama social ya que de este modo se favorecía que no se produjeran resquebrajamientos.

Desde otra perspectiva, Elias (1998) analiza las formas en que el carisma de grupo se construye y refuerza a través de mecanismos de control social en pos de mantener la identidad de un grupo. Pertenecer al grupo implica una serie de obligaciones y requiere de renunciamentos, de esta manera: “La gratificación que se percibe participando del carisma

de grupo es una retribución por el sacrificio personal que significa la su-  
misión a las normas grupales” (p. 94).

La dinámica de la *familia ypefiana* parece dirimirse en un doble  
juego de exclusiones. Los modos en que sus miembros se someten a las  
pautas de control afectivo que van más allá de las políticas de YPF  
—aunque estas hayan constituido un eslabón necesario en el proceso de  
su creación— implican para el hombre quedar fuera de las decisiones del  
grupo doméstico y asumir el papel de padre ausente proveedor, mientras  
la mujer y los hijos no tienen acceso al mundo del trabajo y de relaciones  
entre los hombres del petróleo.

En este juego de ocultamientos participaban también los hijos. El  
silencio del hombre se traducía en una falta de control sobre el cotidiano  
de los hijos:

María: Te digo que no hay un diálogo muy fluido [entre padre e hijos].  
Se habla, sí, pero no tanto...

En otro momento de la conversación agrega:

Ellos están contentos cuando el padre no está, claro, ellos están acos-  
tumbrados. Incluso mi marido es muy... te diría criado a la antigua.  
O sea, es bastante estricto en esas cosas [salidas nocturnas], entonces  
a los chicos no les gusta, porque cuando están conmigo yo les doy  
más libertad. Ellos cuando tienen algún problema o algo, vienen a mí.  
Todo a mí. Entonces cuando a él le piden algo, él les contesta, *a veces  
no se sabe si tomarlo en serio o en chiste*, le(s) contesta de una manera  
que ellos ya se frenan y no dicen más nada.

De acuerdo a los relatos de las mujeres, cuando pedían explícita-  
mente su intervención, los hombres preferían delegar en ellas la última  
palabra. Es posible que, históricamente, hayan ido realizando esta dele-  
gación desde el lugar de autoridad. Pero a partir de mediados de los 90  
comenzó a adquirir un nuevo significado en virtud de las transforma-  
ciones en las relaciones familiares provocadas por su permanencia pro-  
longada en la casa, sin trabajo.

Detengámonos por un momento en este punto.

Luisa reconstruía de esta manera una situación familiar en 1996.  
Una de las hijas, en ese momento de 12 años, le pidió ‘permiso para  
salir’ a su padre:

Para el día del amigo, ella llamó a sus amigas y le dijeron que se viniera a la casa de una de ellas, que estaban todas reunidas. Entonces le dice: “Papi, ¿me dejás ir?, después me traen”. Y él no le contestaba. “Papi, ¿me dejás ir? Estoy esperando para contestar en el teléfono”. Y dice: “Preguntale a tu madre”. Entonces *ahí tuve que decidir yo*. Y la mayoría de las veces decido yo (...) se interesa, pero no lo demuestra...

La escena corresponde a los momentos posteriores a la privatización de YPF. El padre, en este caso, había optado por los ‘retiros voluntarios’. Las posiciones asimétricas que ocupaban los agentes en relación a las decisiones familiares hacen que, en este juego, la pregunta de la hija parezca retórica. La ausencia del hombre se fue construyendo en y con el tiempo como un lugar de exclusión. No había decisiones que asumir porque ya todas habían sido tomadas.

Desde el punto de vista de las mujeres, el interés de los hombres por sus hijos se manifestaba de distintas maneras: ‘les da consejos’, o

Alicia: Les revisa los cuartos, más al varón, pero ahora vi que también va al de Mariana [la hija] cuando no está. *Controla*, siempre con miedo que hagan algo malo, la droga... se preocupa porque yo por ahí con mi trabajo me descuido, por ahí hacen algo malo y uno no lo sabe.

No obstante, no estamos seguros de que estas expresiones refieran de manera transparente a un interés por ‘controlar’, quizá se trate para el hombre de querer descubrir –desde el ocultamiento– *quiénes* son sus hijos. Podremos apreciar en el transcurso de este trabajo las formas que fue asumiendo esta preocupación y los modos en que se manifestó en el curso de los últimos 20 años.

Como ya señalamos, en la zona que comprende nuestro estudio, el hombre ejerció su poder (simbólico) a partir de la ausencia. Fue desde ‘afuera’ que pudo controlar el cotidiano familiar representado en la imagen de la-mujer-en-la-escuela y los-hijos-en-la-casa o en la escuela también.

La expresión de Clara *Cada uno disfruta a su manera, pero...* en 1995, cuando las maestras y sus familias comenzaban a percibir algunos de los “efectos” más devastadores que la privatización de YPF tuvo en la vida del pueblo, da cuenta de que lo que estaba entrando en crisis era el sentido del ‘ocio’, del disfrute del hombre ya que en adelante la presencia fugaz, la ausencia prolongada, se convirtió –en la mirada de las

mujeres— en presencia inevitable, permanente y pasiva, ante la falta de trabajo y de ocio improductivo.

Ahora bien, la experiencia del tiempo para los hombres y las mujeres de la *familia ypefiana* se desarrollaba bajo la lógica que imprimía el “trabajo asalariado que constituye el soporte, cuando no el principio, de la mayor parte de los intereses, las expectativas, las exigencias, las esperanzas y las inversiones en el presente y también en el porvenir o el pasado que implica” (Bourdieu, 1999b: 294). De esta manera, el tiempo de ‘estar en la casa’ solo tenía sentido si lo vinculamos a las condiciones económicas y sociales particulares que hacían que vivenciaran el tiempo como un “tiempo vacío que hay que matar”, un tiempo para ‘no hacer nada porque hay que disfrutar’ y que, según Bourdieu, se opone al “tiempo lleno” en el que cada cual está sumido en sus tareas, no dándose cuenta que el tiempo pasa (Bourdieu, 1999b: 296). Pero estas experiencias temporales que los sujetos viven como naturales, como algo que fluye, como sucesión de ‘cosas que se dan con el tiempo’, como expresaban algunas maestras, encuentra un punto de quiebre en el momento en que la permanencia del hombre en la casa es por tiempos cada vez más prolongados, no regulados por el Estado en tanto dador de trabajo. Así, al decir de Bourdieu “la impotencia, que rompe la relación de inmersión en lo inminente, hace tomar conciencia del paso del tiempo, al igual que la espera” (1999b: 296). Este tiempo ‘en espera’ está lejos de ser un tiempo pasivo como lo perciben las maestras, por el contrario, la presencia del hombre genera tensiones en la dinámica social y mutaciones en el equilibrio de poder entre los sexos<sup>29</sup> (Elias, 1990). Retomaremos este punto más adelante.

Si bien es un hecho que las prácticas familiares comenzaron a trastocarse, las condiciones de estos cambios estaban prefiguradas en etapas anteriores del desarrollo social local (Elias, 1998) como tratamos de mostrar en este trabajo.

### **En los 90 una mujer, docente, madre...**

El lugar que las primeras mujeres ocuparon en esta ‘sociedad de hombres’ fue en la esfera doméstica de la casa como esposas de los hombres del petróleo. La mayoría de las maestras entrevistadas en los 90 señalaron que sus madres no trabajaron nunca fuera de la casa<sup>30</sup>. El entramado continuo de generaciones permite apreciar las disputas y tensiones que

fueron otorgando un matiz particular a este desplazamiento del lugar de la mujer de la casa a la escuela a partir de los años 60 y 70 en la zona.

Algunos autores han analizado la docencia como trabajo femenino desde perspectivas diversas. Justa Ezpeleta (1991) por ejemplo, lo aborda en relación a las condiciones de trabajo. Considera que en el caso argentino “desde los albores de la escuela pública, (...) si hablar de feminización [del magisterio] aludiera a un proceso, parece más ajustado afirmar que el magisterio mantiene su fuerte tradición de ocupación casi exclusivamente femenina” (p. 64).

En el mismo sentido Mirta Lobato (2007) brinda interesantes datos censales de principios del siglo XX que sostienen la hipótesis de la ‘feminización’ del magisterio: “Al comenzar el siglo XX las mujeres rondaban el 70% del total de docentes en el nivel primario, pero ya en la década del sesenta el porcentaje de participación femenina llegó al 90%” (p. 63).

Sin entrar en debate en relación con el lugar ocupado por las mujeres en la docencia de los otros niveles educativos a largo de la historia argentina, interesa reconocer el mandato nacionalizante que dejó huellas profundas en las escuelas primarias anudando la figura de las maestras al “don de cuidar” atribuido a las mujeres.

si las mujeres se convirtieron ‘en el relámpago de amor’ en las escuelas del país en las primeras décadas del siglo XX, haciendo realidad lo que se señalaba en el *Monitor de la Educación Común* en 1887, en los establecimientos secundarios el proceso será más lento, aunque nunca alcanzará la parsimonia visible en los ámbitos universitarios (Lobato, 2007: 65).

Por otro lado, los datos que recupera la autora en base a información proporcionada por las empresas en el caso de los campamentos petroleros de la provincia de Chubut, nos permite advertir sobre los espacios ocupados por las mujeres en las tramas sociales y el trabajo relacionado al petróleo desde comienzos del siglo XX,

aproximadamente en 1917, las mujeres podían ingresar al servicio doméstico de las compañías bajo tres formas: como colaboradoras o ayudantes de sus esposos (los varones realizaban las tareas de mozos y ellas los ayudaban por lo que cobraban un mismo salario mínimo); como matrimonio contratado aunque en realidad el varón era el que recibía el salario; y como sirvientas, mucamas y cocineras (Ciseli, 2004). En

los años 40, en cambio, ya se encuentran diseminadas en otras dependencias como las contadurías, el servicio médico, los servicios generales y en la atención de la central telefónica (Lobato, 2007: 56).

En el largo proceso de incorporación de las mujeres al mundo del trabajo, el magisterio puede entenderse como una de las disputas en las que se dirimió la salida del papel subordinado al que eran relegadas. La Escuela Normal hasta 1969 y sus herederos, los Institutos de Formación Docente (IFD) desde la década siguiente, cumplen aquí un relevante papel.

Para ilustrar el lugar de la mujer en la Patagonia una inmigrante alemana llegada a la Argentina en 1923 escribía a su madre estas palabras:

En general no es un país para mujeres y menos para las que tienen educación. Aquí los hombres son casi todos tipos groseros, cuentan chistes feos, no conocen modales civilizados y se sienten incómodos con mi presencia (Brunswig de Bamberg, 2009: 76-77).

Con la intención de ir deshilvanando analíticamente las relaciones entre diferentes procesos sociohistóricos y las acciones y significaciones registradas en el presente, resulta interesante reconstruir el lugar que las mujeres fueron construyendo y disputando en el tejido social local desde el origen del asentamiento urbano en Plaza Huincul y Cutral Có.

Hacia 1920 fue designada por el Consejo Nacional de Educación una Maestra Normal Nacional<sup>31</sup> que debía hacerse cargo de la dirección de la escuela en Plaza Huincul. No obstante, dado que la mayoría de la población en el yacimiento recién instalado era masculina, ‘como no podía ser de otra manera’, los funcionarios de YPF “no permitieron que viniera como directora una maestra, entonces se envió a un maestro que vino desde Río Negro”. Los argumentos esgrimidos para avalar la decisión sostenían que

Plaza Huincul era un verdadero campamento de obreros, donde predominaba el elemento masculino y donde no había ninguna comodidad para una mujer [entonces] se decide trasladar (a la directora nombrada por la Nación) y se designa al primer director<sup>32</sup> con título habilitante (AA.VV., 1993: 104).

En una sociedad de “guerreros civiles”, como caracterizaba Mosconi

a los empleados de YPF, no se había previsto un lugar para la mujer y lo femenino. Los relatos que hemos registrado señalan que en los años 40 las primeras mujeres ‘solas’ en llegar a la zona fueron “dos hermanas que eran maestras”. En ese tiempo debían alojarse en casas de las familias radicadas en la región. La primera escuela nacional recién tuvo una casa para alojar a las maestras provenientes de otras provincias en el año 1942.

Los registros fotográficos de principios del siglo XX así como los relatos de los primeros pobladores recopilados por exalumnos de la escuela N° 22 muestran imágenes de las primeras maestras a fines de los años 30. En una foto de 1939 aparece una maestra que era esposa del director de una escuela. Al parecer, las mujeres ‘entran’ en el espacio escolar de la mano de los hombres y así comienza un lento proceso de apropiación del espacio escolar.

Por un lado, la escuela funcionó como la prolongación del trabajo femenino en el hogar (Weiler, 1989), en especial en lo que se refiere al cuidado de los niños. Por otro, como prolongación de la seguridad y contención sustituyendo los vínculos familiares que se perdieron con el alejamiento de sus hogares paternos.

En el concierto de las soledades, sobredimensionadas desde el punto de vista de los protagonistas por el aislamiento geográfico que caracteriza al pueblo donde ‘todo está lejos’ (la capital provincial, sus hogares paternos y el hombre), a partir de los 70 la docencia se fue configurando como ‘la carrera adecuada’ para las mujeres de la zona<sup>33</sup>.

## **Principios de clasificación en el mundo escolar.**

### ***¡Éramos nacionales!***

Durante la primera etapa del trabajo de campo (años 90) pudimos identificar dos grupos: a) mujeres que llegaron Plaza Huincul y Cutral Có en los 70, con título de Maestra Normal Nacional<sup>34</sup>. Solteras. Tenían aproximadamente 20 años cuando dejaron sus ciudades o pueblos de origen. Aquí se casaron con empleados de YPF y tuvieron hijos. Participaron en la construcción y perpetuación de la *familia ypefiana*; y b) mujeres nacidas en la zona que se casaron siendo muy jóvenes y luego estudiaron el Profesorado para la Enseñanza Primaria en el Instituto de Formación Docente de Cutral Có. Sus padres, hermanos, tíos, abuelos trabajaron en YPF en la fase estatal de la empresa. Pertenecían por nacimiento a la *familia ypefiana*.

Esta clasificación no implica que estemos ante grupos homogéneos, cerrados o inmóviles, sino que muestra una tendencia en las trayectorias sociales de las mujeres. Por otro lado, veremos cómo estas diferencias son móviles y van mutando dando lugar a nuevas configuraciones de relaciones, posiciones sociales en el pasaje de un siglo a otro.

Entre las mujeres nacidas en la zona encontramos un pequeño grupo que estudió en la Escuela Normal. En este caso, la edad biológica parece ser un atributo que cobra importancia en sus trayectorias.

Clelia: Soy oriunda de Cutral C6, nacida all4 en el a1o 1944, cuando el agua la traían las mamás embarazadas con baldes porque había una canilla pública, nada más, que fue lo que sufrimos toda la vida, la falta de agua. Yo nací en casa, en esas casas de antes que eran de adobe: una habitación aquí, una puerta al medio y otra habitación más.

Para estudiar debieron trasladarse por el tiempo que duraran sus estudios a otros puntos del país<sup>35</sup>. La Escuela Normal se constituyó en una alternativa que implicó el alejamiento temporario de los hogares paternos y posterior regreso una vez finalizados los estudios. Así relata Clara su experiencia:

En ese momento, cuando yo tenía que estudiar en la secundaria, acá lo único que había era escuela comercial y a mí la carrera comercial no me gustaba. Entonces, le dije a mi mamá: “Mirá mamá, si vos no me dejás irme a un colegio, no, no voy a estudiar porque a mí comercial no me gusta, no me gusta y entonces no voy a estudiar”. Y bueno, así entonces decidimos, ante el llanto, la pena de mi mamá.

En el grupo de las nacidas en la zona podemos distinguir mujeres cinco a diez años más jóvenes que Clara. Como anticipábamos, ellas se casaron y luego estudiaron para maestras y la opción fue el Profesorado en Enseñanza Primaria<sup>36</sup>. Aunque con algunas variantes en el caso de las nativas, la elección de la docencia estuvo acompañada de inversiones personales y familiares que significaron una transgresión de las pautas fijadas por el sentido común<sup>37</sup>. Nos referimos a la creencia muy arraigada entre los habitantes de la zona según la cual la única alternativa posible –en el sentido de prácticas *sensatas*– para hombres y mujeres era trabajar en YPF:

Clara: Los que estudiábamos bachiller en esa época éramos unos locos, porque había que ser Perito Mercantil para ingresar a YPF si eras mujer o ir a una escuela técnica [los hombres].

No obstante, la escuela poco a poco fue configurando un espacio femenino. No son pocas las maestras que estudiaron el profesorado luego de haber trabajado en dependencias de la Administración de YPF en Plaza Huincul como secretarías o en otras tareas administrativas. Algunos de sus testimonios ya fueron trabajados más arriba. Nos interesa aquí focalizar en los modos en que fue cristalizando el proceso a través del cual la docencia se convirtió en una *elección*.

Olga: Los otros trabajos que tuve los hacía porque tenía que trabajar, pero no era una cosa que... (piensa), que uno dijese... Es... ¡me encanta! Porque hacés siempre lo mismo, no tenés posibilidades de crear nada.

Entre quienes vinieron de otras provincias a establecerse en la zona en los 70 estaban las mujeres jóvenes, en su mayoría, con título de Maestra Normal Nacional<sup>38</sup> que decidieron buscar trabajo en la provincia de Neuquén atraídas por la posibilidad de acceder sin mayores obstáculos a cargos en las escuelas nacionales. Su mayor motivación era conseguir trabajo rápidamente y acumular antecedentes para luego regresar a los centros más poblados con el puntaje necesario y enfrentar así, en mejores condiciones, la competencia por el ingreso a la docencia.

Julia: Yo vengo acá porque había trabajo. Yo quería cambiar. Porque a mí *no me gusta depender de nadie*.

Ana: En Entre Ríos me recibí de maestra en el año 67 y... estuve tres años dando vueltas sin conseguir trabajo de maestra. Hasta que un día, unos amigos que tenía que estaban acá ya trabajando, me dijeron: "Andate al sur, andá al sur que allá vas a trabajar". Mi mamá por supuesto, no quería saber nada... pero bue... al final mi papá dijo: "Vaya y pruebe, si no le gusta se vuelve". Y mi mamá dice: "Bueno, andá uno o dos años y te venís. Hacé puntaje para conseguir acá".

Luisa: Yo hacía un año que me había recibido y no tenía trabajo, en Entre Ríos. Vos viste que allá, como en Córdoba, toda la gente *hace campaña* (resalta), primero va al campo y realmente estaba bastante

saturado. Te mandaban al monte, esas escuelas-rancho. Yo siempre he sido muy miedosa y entonces, bueno, nunca me animé (...) Mandamos a pedir si habían vacantes, primero en Misiones, yo rogaba que no hubiera porque hay tantos bichos y yo soy tan miedosa...

Yo: No querías...

Luisa: ¡No quería! Pero una de las chicas que se vino, que ahora vive en Neuquén, ella sí quería ir. La cuestión es que entonces nos contestan de la Supervisión de Escuelas Nacionales que sí, que habían vacantes en Cutral Có. Y ¿qué era Cutral Có? Yo jamás lo había oído nombrar. Plaza Huinul sí porque uno lo había estudiado ¿qué sé yo! Por el petróleo y todo eso. Entonces, bueno, contestamos que veníamos y nos vinimos, nos vinimos en tren.

En algunos casos parece haber una relación directa entre una situación familiar desestabilizadora y la decisión de migrar en busca de trabajo. Por ejemplo, Julia vino de San Juan con su hermana menor:

Julia: Al fallecer mamá, nosotros (sic) [ella y su hermana] nos vinimos acá, a la casa de un matrimonio sanjuanino.

Asimismo, aparece ligada a la existencia de ciertos lazos familiares o relaciones de amistad que, a la hora de establecerse en el lugar, jugaron un papel determinante. Varias de las maestras en los 90 identificaron los hogares de amigos o familiares como primera residencia en la zona, de manera que estos vínculos funcionaron como extensión de los hogares paternos brindando seguridad<sup>39</sup>.

Ana: No extrañé nada, no, porque lo que pasó es que estábamos rodeados de gente de Entre Ríos y del mismo pueblo.

Estos vínculos se vieron reforzados en la distancia y la soledad:

Alicia: Ese día llegó otro chico, que también se había recibido con nosotros, que era del mismo pueblo, pero ni nos mirábamos. Llegamos acá: "Hola chicas, ¿cómo les va? ¿vamos al cine esta noche?", que esto, que lo otro...

En momentos de transición en los estilos de vida, como lo son los procesos migratorios que representan rupturas importantes en las trayectorias personales y sociales, pareciera que, parafraseando a Castel

(2010), las “protecciones vecinales” recrean de modo informal “una parte esencial de la cobertura” que garantiza y perpetúa la *protección*.

No obstante, otra lectura es posible. En el caso de Julia resulta paradójica la idea de *no depender de nadie* en una sociedad altamente dependiente del Estado. Quizá el plano de la integración estatal haya asumido, como dice Elías “cada vez en mayor medida esta función de último refugio en caso de necesidad extrema” (1990: 208). Esta presencia invisible está naturalizada, deshistorizada, fluye por sí misma y así “contribuye a producir los vínculos entre el poder y los posibles” (Bourdieu, 1999b).

Al interior de ese grupo, a diferencia de quienes se trasladaron por sus propios medios, las maestras que vinieron designadas por el Consejo Nacional de Educación encontraron como alternativa alojarse en ‘la casa de los maestros’<sup>40</sup> que –junto a otra para el director y una tercera para el portero– estaba en el predio de algunas escuelas nacionales de la zona.

Lo único que había en el sur –tal como lo vivieron las protagonistas– era el desierto y el Estado. Este último brindaba la garantía de un trabajo seguro, instaurando poco a poco la idea de *protección* necesaria para asentarse y permanecer en el lugar.

Irma es una maestra nacida en la zona y recuerda como si fuera una odisea la llegada de maestras de otros puntos del país:

Irma: Cuando yo recién empecé a trabajar, prácticamente trabajábamos gratis. En ese momento éramos nacionales, todas las escuelas éramos nacionales, así que ¡te imaginás! Nosotros, por ejemplo, yo empecé a trabajar en abril y creo que el primer sueldo lo vine a cobrar a fines de julio ¡y cobré abril!

Habían momentos acá en la escuela que las maestras que somos de la zona, que en ese momento éramos cuatro o cinco, que vivíamos acá ¿qué hacíamos? Nos llevábamos a las maestras que vivían acá, *en la casita* [casa de maestros de la escuela], una semana cada una, que comieran en la casa de nosotros porque esas chicas no tenían con qué comer ¡era terrible! ¡no podían! [vivir con el sueldo]. Así que, bueno, cada dos por tres nosotros las veíamos como decaídas y bueno, hacía a lo mejor 15 días que estaban tomando sopa de ajo con pan duro. Uno lo piensa y vos decís ¡no puede ser! Y sin embargo son cosas que han pasado y que hemos vivido y hemos sufrido. Y no poder disponer qué compartir, nada, porque ¡qué te ibas a comprar si no sabías cuándo ibas a cobrar y lo que ibas a cobrar!

Veamos el punto de vista de una de las maestras que llegó sola y vivió en la casa de los maestros. En relación a lo que significó separarse de su hogar paterno y el período de ‘ambientación’ en la zona:

Lucía: Te digo, la gente era tan buena, la gente de acá, los padres de los chicos, los vecinos, era gente muy hospitalaria. Como ser, como nosotros éramos nacionales, cobrábamos cada dos o tres meses los sueldos. No venían [los sueldos]. Así que la gente sabía de esas cosas y en ese tiempo te digo que era... ¡qué sé yo! Ellos cambiaban de auto todos los días. Nosotras éramos una pobres infelices. Vos sabés ¡qué buenos!, siempre nos mandaban cosas ¡qué sé yo!, creo que era para no ofendernos o nos invitaban a cenar a la casa. Te ofrecían esa calidez de hogar que la extrañábamos porque todos veníamos de hogares bien, viste. Así que, bueno, yo creo que por ahí uno se empezó a encariñar también ¿no?

No obstante la incertidumbre que podía significar llegar a un lugar desconocido, inhóspito, alejado de los centros urbanos<sup>41</sup> más importantes, las Maestras Normales Nacionales fueron encontrando –en el Estado nacional y más tarde en el provincial– las garantías necesarias para radicarse definitivamente. Pero no se trata de un escenario fijo y estable, montado sobre el fondo grisáceo del desierto inerte. Como veremos, esas garantías resultaron de una serie de disputas y tensiones que fueron delineando procesos de emergencia de un tipo particular de capital estatal y el capital simbólico asociado a *la familia ypefiana*.

Desde la perspectiva de la vida cotidiana, las condiciones en las que se fue imponiendo la fuerza de un Estado garante en la zona, entran en tensión a la vez que se apoyan y reconfiguran en una incipiente trama social que reconoce otras redes de protección y seguridad. A principios de los 70 no se contaba con leyes que ampararan la continuidad en sus cargos a quienes comenzaban como suplentes y cesaban al finalizar cada año lectivo, no obstante, las protagonistas reconocen como única garantía la protección ejercida por el Estado nacional. Recién en el año 1985, producto de una intensa lucha gremial, los docentes lograron la sanción de la Ley de Continuidad por la cual las maestras que no tenían la titularidad permanecían en sus cargos ininterrumpidamente por un período de tres años logrando así *la estabilidad*. Nos referimos a la Ley N° 1633/85, y los decretos 250/86 y 2637/91 que la reglamentan. Entre las disposiciones generales del decreto 250/85 se expresa que: “estabili-

dad: [debe entenderse] como sinónimo de continuidad en el cargo”. Las reglamentaciones prevén la continuidad aún para quienes se desempeñaban como docentes sin poseer título pero que estuvieran en los cargos con anterioridad a la fecha de sanción de estas normas.

Por otro lado, la existencia de garantías legales no parece haber tenido demasiada importancia para las maestras ya que la *seguridad* se encontraba en que la región era protegida por el Estado, y en la creciente demanda de escuelas y maestros, tendencia que parece llegar hasta principios de los 90. Mientras hubiera petróleo, estaría el Estado. Mientras estuviera el Estado, la certeza de un trabajo seguro en diferentes escuelas porque como nos decía Elsa:

En esa época<sup>42</sup> sobraba el trabajo. Vos, si no querías ahí, después renunciabas, ibas a otra escuela, había una falta enorme de maestros.

Además,

Clara: En ese momento acá no había maestros. Estaban dando clase Perito Mercantiles, Maestros Mayor de Obras, bueno, los egresados de la escuela técnica, porque tampoco había Bachilleratos con Orientación Docente...

Estas expresiones se repetían en los 90 cuando las maestras recordaban el momento en que decidieron dejar sus trabajos en YPF y dedicarse a la docencia. Adquieren especial importancia si tenemos en cuenta que, si bien la tasa de crecimiento poblacional ya era elevada en los 60, la demanda de maestros y escuelas no fue tan significativa hasta los años 70 cuando tuvo lugar un crecimiento explosivo de la población joven en todo el territorio provincial y en la región en particular. Como vimos, muchos empleados y obreros trajeron a sus familias, en general con niños pequeños. Si a este hecho sumamos las parejas jóvenes que formaban aquí sus propias familias, la demanda quedaba garantizada por la misma tendencia impuesta por el crecimiento demográfico.

Paralelamente, los 70 significaron la ampliación de la oferta educativa local con la creación del IFD N° 1 de Cutral Có. *Ser maestra* constituyó una alternativa viable para quienes habían apostado por permanecer en el lugar, formar familia y tener un trabajo garantizado, por la necesidad de escuelas en una población que se proyectaba persistentemente joven.

En síntesis, para las mujeres ‘ser maestras’ y ‘esposas de *ypefianos*’ son facetas en la vida que se fueron desarrollando como procesos paralelos también en el tiempo. Para quienes llegaron con el título de maestras, jóvenes y solteras, la aventura tuvo su punto de culminación cuando conocieron –‘se pusieron de novias’– y posteriormente se casaron con los hombres del petróleo.

Alicia: Mi marido en ese momento trabajaba en YPF, en los pozos. Venía cada 15 o 20 días. Entonces, bueno, en una de esas “venidas” (resalta) fue que nos pusimos de novios. Y ya te digo, en diciembre del 73 nos casamos. Siempre él siguió trabajando en el campo, porque trabajaba en perforación.

*Ella maestra, él ypefiano*, se constituyó en una fórmula casi mágica para el sentido común de los habitantes de la zona.

## Las tramas de la vocación

Ahora bien, ¿cuál es el papel que cumplieron los hombres en la definición de la docencia como trabajo femenino?

Para comprender cómo la escuela comenzó a representar, en el contexto local, una ‘opción’ para las mujeres se hace necesario analizar la trama de relaciones sociales que coadyuvaron a la ‘elección’ de la carrera docente.

Patricia pertenece al segundo grupo de mujeres que identificamos más arriba. Bajo la influencia de su padre y luego de su esposo estudió el profesorado:

Yo me recibí después de casada. Y me casé a los 18 años. Papi (sic) siempre era un poco [de] la idea que la docencia era una *carrera apropiada*.

Más adelante agrega:

Cuando empecé primer año era muy difícil cuando mi marido venía del campo que yo, encima, tenía que ir al Instituto [de Formación Docente] y de noche, porque cursábamos hasta las 24 [horas] en ese momento. Yo me recibí gracias a él, siempre digo, porque me agarraba los útiles, me subía al auto y me llevaba. Sí, si no hubiese sido por él, no me recibo.

Observamos una tendencia en la que los esposos y en ocasiones los padres recomiendan a las mujeres estudiar para maestras. Así lo relata Silvia, quien también estudió el profesorado después de casada:

Él decía que yo necesitaba un espacio mío para crecer y para desarrollarme yo como persona, porque si me quedaba en mi casa, el estar sola, lejos de mi familia me iba a hacer mal. Fue él el que quería que yo no me quedara en casa porque podía, bueno, deprimirme.

En ese contexto, desde la perspectiva de la mujer, la ausencia del hombre significó la posibilidad de dedicarse a los estudios:

Elsa: Cuando yo me casé, [el esposo] trabajaba en Rincón. Venía cada 12 días.

Yo: ¿Vos te quedabas acá y él viajaba?

Elsa: Sí, viajaba. Por eso pude estudiar.

En una sociedad regida por los ciclos del trabajo masculino, la escuela constituyó más allá de las variantes que puedan existir, una extensión de la casa en tanto lugar considerado tradicionalmente como femenino.

Podemos conjeturar que la escuela se convirtió en un lugar de privilegio donde era posible resolver las incertidumbres femeninas y también masculinas. En este sentido, la escuela al igual que la casa contribuyó a cerrar el círculo de las certidumbres.

Clara: Cuando [el esposo] ingresó a YPF, yo estaba todo el día ocupada, porque llegué a tener tres turnos<sup>43</sup>.

‘La carrera adecuada’ fue la que permitió desplazar el espacio femenino, históricamente ligado al ámbito doméstico, hacia otro espacio donde –en el lenguaje de sus protagonistas– ‘pasan cosas’.

Estos principios de división y visión del mundo social (Bourdieu, 1991, 1999b; Bourdieu y Wacquant, 1995) –la mujer en la escuela y el hombre en el campamento petrolero– contribuyeron a la conformación de una trama social característica de este *universo garantido*<sup>44</sup>.

En las trayectorias de las mujeres con quienes trabajamos, *ser maestra* asumió distintos significados. Las mujeres jóvenes que llegaron a la zona hacia fines de los 70 habían “pasado tradicionalmente por la es-

cuela normal”<sup>45</sup> lo que les brindó la posibilidad de insertarse muy tempranamente en el mercado de trabajo.

Así, para el grupo de maestras normales nacionales –quienes comenzaron a trabajar entre los 18 y 20 años de edad– la docencia, además de una manera de “asegurar un título’ que (...) operara como reserva laboral en coyunturas apremiantes” (Ezpeleta, 1991: 65), representó la posibilidad de acercarse al saber:

Perla: ¡Era tocar el cielo con las manos! Era una apertura a *aprender cada vez más y mejor* porque, no sé, a uno le dejaban esa idea de que todo había que leerlo.

Siempre relacionado a una capacidad personal para ‘realizarse’ en la vida:

Irma: La maestra de sexto grado, que no lo voy a olvidar jamás, la llamó un día a mi mamá y le dijo que yo (...) no iba a estar bien en la vida si yo no podía seguir estudiando, porque yo era una persona que tenía muchas habilidades para estudiar.

Pareciera que ‘estudiar’ comenzó a producirse como actividad femenina. La necesidad de ‘saber’ se fue instalando para definir la ‘vocación’ docente, como uno “de los mitos que garantizan el universo a través de la ilusión de predestinación y eternidad” (Ortega, 2008: 10). ‘La normal’ significó la apertura a un mundo diferente y las circunstancias que rodearon la ‘elección’ tenían que ver –según la percepción de las protagonistas– con los vínculos afectivos establecidos en etapas previas de la escolaridad. En algunas ocasiones, sus maestras de primaria o algún familiar que supo reconocer las habilidades para el estudio, jugaron un papel fundamental:

María: Somos muchos hermanos. Entonces, era un poco aliviar en la parte económica a mi familia el hecho que estuviera en un colegio por medio de un familiar que era una prima que pertenece a la Congregación de María Auxiliadora. Bueno, yo me vine al colegio, tenía escuela primaria y empecé la escuela secundaria en Bahía [Bahía Blanca] hasta principios de cuarto año. En cuarto año mi papá se enfermó y hubo un intento de que no siga la secundaria porque mi mamá me necesitaba. Pero, como tenía medianamente buenas notas y andaba bien, unos tíos de acá [Cutral C6] conversaron con mi papá [para de-

cirle] que ellos iban a hacer lo posible para que yo no interrumpiera la carrera.

Es probable que ‘ir a la normal’ —en el campo de lo femenino— ejerciera un poder simbólico con tanta incidencia como el *ser ypefiano* —en el campo de lo masculino—.

Perla: La gente valoraba distinto [a la escuela normal] porque era estudiar el secundario y trabajar...

En el grupo de quienes estudiaron el profesorado encontrábamos una tendencia diferente, especialmente si habían vivido en el pueblo toda su vida<sup>46</sup>. He aquí el color local en las elecciones:

Elsa: Al principio era la necesidad de hacer algo, porque había trabajado desde los 12 años y de pronto me encontré un año vacía. Hacía lo de la casa, nada más, pero no me alcanzaba. Tenía necesidad de hacer algo más. Así que mi hermana más chica había empezado ese año y me invitó [a estudiar el profesorado]. Y bueno... después me gustó, porque estaba [poco entusiasmada]... pero, no, al principio no era que yo dijera “es mi vocación”, fue como una alternativa.

Sara: Para mí era más importante quedarme con una cena, quedar charlando. No teníamos hijos, ese tipo de cosas que me parecía bárbaro quedarme en casa. Y él siempre me decía: “Mirá, yo creo que no es momento para que dejes, porque te gusta” (hace mímicas de preocupación al repetir las palabras del esposo). Él se dio cuenta antes que a mí me gustaba, que realmente era mi vocación. Y bueno, así fue como terminé recibíendome.

Desde la perspectiva de las mujeres ‘hacer algo’ remitía a la posibilidad de salir de la casa y participar en la trama social. Podemos observar cómo, a través de sus propias palabras, queda claro que la construcción de la *vocación* fue permeable a ciertas condiciones del entramado social. De esta manera se fue fortaleciendo la idea de que el lugar de la mujer es la escuela y no la casa.

A la hora de establecer comparaciones entre los aportes económicos que el trabajo del hombre y de la mujer representaban para el hogar, la mayoría de las maestras acuerdan en que *ser maestra y trabajar como maestra* implicaba una inversión económica —o más bien un

gasto—, teniendo como parámetro los sueldos percibidos por sus esposos en YPF:

Ana: Como mi marido estaba en YPF, trabajaba con turnos rotativos, estaba muy bien económicamente. Para mí era un gasto salir de mi casa, porque tenía que pagar a una empleada porque con alguien se tenía que quedar mi nena. No era mucha la remuneración. Un maestro recién recibido, con el sueldo, muy poquito lo que vos podés aportar en tu casa.

Ir a la escuela fue una manera de tener un espacio propio de relaciones sociales en una sociedad pequeña, aislada, constituida por inmigrantes, donde ‘estar de paso’ era el estilo predominante de vivir el tiempo. Frente a esta realidad, la casa se fue construyendo como una *casa vacía* o más precisamente como el lugar donde se presentificaba la ausencia.

La posesión del título de Maestra Normal o de Profesora para la Enseñanza Primaria constituía por sí solo la posibilidad de conseguir un trabajo rápidamente. La carrera docente comenzaba, para muchas, cuando aún eran estudiantes:

Alicia: Cuando yo hice la residencia, justo la maestra donde yo estaba haciendo la residencia, porque trabajé por áreas, pasó a la vicedirección. Esta señora hizo todos los trámites en la escuela cabecera<sup>47</sup> de que yo iba a ser la maestra suplente. Y un día fue a mi casa y me dice: Alicia, vos vas a ser mi suplente.

La demanda en aumento de maestros a la que aludíamos más arriba hizo que hasta comienzos de los 90 las escuelas solicitaran al Instituto de Formación Docente los listados de alumnos residentes e incluso, en los 80, de alumnos inscriptos al primer año de la carrera quienes podían realizar suplencias en escuelas primarias, hacerse cargo de las salas de pre-escolar (jardines de infantes), o acceder a horas de clase en escuelas secundarias. En este contexto, las recién egresadas podían en algunas ocasiones lograr la titularidad durante el mismo año en que obtenían su título de maestras. Esto ha mutado en las últimas décadas.

### **Condiciones para la permanencia. Hacer puntaje y volver...**

Muchas de las mujeres que migraron al sur en los 70 a ‘probar suerte’,

acumular puntaje y experiencia en el oficio docente para luego retornar a sus pueblos natales, finalmente se quedaron.

En este apartado interesa analizar cómo se fueron articulando dos de los procesos que definieron el cotidiano de las maestras. ¿Cómo jugó en el espacio y en el tiempo la identidad<sup>48</sup> de ‘mujer, maestra y madre’ en la configuración de la *familia ypefiana*?, ¿de qué manera la escuela se fue ubicando en el centro del cotidiano de la mujer?

A medida que el asentamiento poblacional –en especial, Cutral Cól– fue adquiriendo la fisonomía de una ciudad que ofrecía algunos beneficios urbanos<sup>49</sup> el lugar considerado históricamente como ‘lugar de paso’ se transformó en ‘lugar para vivir’. La sobreprotección ejercida por el Estado se manifestó especialmente en el modo en que cubría todas las actividades de los habitantes. Desde Mosconi

se instalaba un fuerte mecanismo de control social, que se expresaba en una cerrada disciplina laboral, y que trascendía al ámbito de la vida doméstica, que desde la visión de la empresa no constituía en absoluto un espacio desvinculado de la esfera de su influencia (Marquez citado por Masés, 1993: 158).

Algunas de las medidas para paliar lo que la empresa fiscal consideraba ‘necesidades’ eran: vacaciones provistas por el Estado, pasajes para el traslado del grupo familiar, vivienda, proveeduría, pago de un proporcional por desarraigo, entre otras. En el ámbito de las escuelas, cuando comenzaron a depender de la jurisdicción provincial se instrumentaban una serie de beneficios del mismo carácter aunque no tan abarcadores: hasta principios de los 90 los docentes tenían derecho a un pasaje a cargo del Consejo Provincial de Educación que podían utilizar en época de receso escolar, generalmente para volver a sus provincias de origen. Existían también viviendas institucionales para el alojamiento de los docentes recién llegados.

Aun cuando la fisonomía había cambiado, las alternativas continuaron siendo escasas a la hora de entablar relaciones sociales y ocupar el tiempo libre. Esto explicaría, en principio, la importancia que fue adquiriendo la escuela en la vida de estas maestras, no solo en el horario escolar sino también en la realización de actividades por fuera de la jornada como cursos de perfeccionamiento, actividades con los niños (viajes de estudio, jornadas recreativas), eventos (bailes, bingos y peñas). En

todas ellas participaban organizando y promoviendo. Según sus propias palabras seguían ‘enganchadas’ con la escuela. En los 90 nos llamaba la atención los modos en que las maestras manifestaban una necesidad por transferir rápidamente los aprendizajes que les ofrecían los cursos de perfeccionamiento a los que asistían.

Otra práctica muy generalizada entre las maestras era ‘el doble turno’. Es interesante observar las mutaciones de sentido que esta figura administrativa atravesó en el curso de los últimos años. En los 80 y 90 ‘hacer doble turno’ representaba una posibilidad para muchas maestras que siendo titulares en un turno (por ejemplo a la mañana) optaban por trabajar en cargos interinos o suplentes a contra-turno (a la tarde). Podían hacerlo en la misma escuela o en una diferente. De esta manera, permanecían durante todo el día fuera de su casa. En los 90, la mayoría de las maestras con quienes trabajamos estaba realizando o había realizado por tiempos prolongados (15 a 18 años) ‘el doble turno’. Al respecto, ensayaban distintas justificaciones: “necesitábamos para terminar la casa, para amueblarla”, o en otro extremo “para tener un espacio que me permita crecer, hacer lo que me gusta”<sup>50</sup>.

En tanto, el pueblo como espacio de relaciones se fue construyendo trasladando las relaciones jerárquicas presentes en el interior de YPF. Uno de los principios de este criterio ‘jerárquico’ se encuentra en la historia de los asentamientos (Cutral Có y Plaza Huincul) anclado en un modo de organización espacial según el relieve dispar del terreno: *arriba, el Campamento* donde generalmente vivían los funcionarios y empleados jerárquicos de YPF (lugar del Pozo N° 1 con el peso simbólico que tenía); en *Central* los empleados y obreros; y *abajo* en Cutral Có *el resto*<sup>51</sup>. Esta suerte de no-distancia entre el pueblo y la empresa<sup>52</sup> y su contrapartida, la ‘necesidad’ de separar la vida familiar de la laboral que las mujeres atribuían a los hombres hicieron que, en definitiva, el aislamiento masculino fuera perfilando las percepciones en un espacio que se relegaba sobre sí mismo e incidía directamente en las relaciones familiares y de pareja.

El aislamiento se traducía en la dificultad para establecer relaciones extrafamiliares o extraescolares. No existía para las mujeres disociación entre el trabajo en la escuela y otras actividades.

En este marco la ‘permanencia’ en la escuela y en la zona se vio doblemente garantizada una vez que las maestras obtenían la ‘titularidad’. El tiempo transcurrido desde el momento del ingreso al sistema a través

de suplencias e interinatos hasta la titularidad fue haciéndose más prolongado en las experiencias de las maestras en la actualidad.

Antes de venir al sur en los 70, Norma pasó tres años en su pueblo natal sin trabajo. Así nos relataba en 1995 su iniciación en la docencia en la zona:

Norma: El primero de abril del año 71 [conseguí trabajo] (...) De ahí en más ya no paré más de trabajar. Haciendo doble turno durante 15 años ¡mucho tiempo! Y bueno, en el 71. En el 72 me puse de novia y el 31 de diciembre del 73 me casé. Este fue el puntaje que hice que mi mamá quería que hiciera y volviera. (risas)

En este caso ‘el doble turno’ comenzó antes del matrimonio por razones que ella atribuía a la soledad y a las características del lugar donde la única alternativa parecía ser el trabajo. Luego del matrimonio, la soledad continuaba porque el hombre no estaba ahí.

Pero una vez en carrera, la titularidad ‘llega’ por diferentes vías. Retomamos partes del relato de María que ya trabajamos al comienzo de este capítulo. Sin perjuicio de la reiteración en la que incurriremos, creemos importante recrear el contexto y temporalidad del relato. María obtuvo su titularidad en una escuela de frontera:

María: Antonio estaba en Gendarmería, se ve que se lo comentó al comandante [que se casaba con una maestra] y el supervisor de primaria tenía una escuela en la cordillera que cubrir, y le dijo que le venía bien este matrimonio porque él iría, en todo caso, al destacamento a la frontera, y yo a la escuela. Entonces nosotros nos fuimos de luna de miel (...) a la casa, a conocer la familia de él. [Porque] yo no la conocía, (...). Entonces cuando vamos, cuando estábamos allá nos llegó un telegrama: “Hacerse presente. Designada Escuela N° 36 de Pichi Neuquén”, que es la última que estaba en la zona norte, la escuela más lejana de la provincia en la zona norte. Y allá fuimos...

Para ella la titularidad significó poder optar por un lugar donde vivir,

María: Sí, a los tres años de ingresar a la docencia quedé titular. Y eso fue lo que me permitió venirme a Cutral C6, ya con mi cargo titular.

El ingreso del esposo a YPF fue posterior a la titularidad:

María: [Él se vino] sin nada, sin nada. Yo le digo: “¿Qué te parece si vos dejás ese trabajo de gendarmería y nos venimos (se corrige) nos vamos a otro lugar donde no dependamos tanto de las decisiones de ir y venir de los demás, que tengamos una estabilidad aunque sea, no digo para toda la vida...?”. Y después caímos en lo mismo como YPF que después decía: “¡Al campamento!” (enfaticando el tono, como una orden) y era al campamento...

La titularidad no significaba una meta en sí misma sino que cerraba el círculo de las certidumbres... En los discursos aparece la idea de ‘estabilidad’ como algo más que un derecho laboral. Por otro lado, la frase nos permite observar cómo las políticas de movilidad del personal de la empresa estatal (que no le son exclusivas sino que remontan a la larga tradición del ejército) se articulaban con regulaciones del sistema educativo nacional haciendo que la trama de relaciones adquiriera formas particulares. Tales condiciones no constituyeron un inerte telón de fondo sino que actuaron performativamente, permitiendo el ensayo, búsqueda de prácticas, anticipaciones y explicaciones que fueran dando sentido al entramado social y al cotidiano de los sujetos.

Para las primeras maestras que llegaron al pueblo y comenzaron a trabajar cuando las escuelas eran nacionales, fue necesario tener cierta antigüedad para acceder a la titularidad. Por ejemplo, Julia esperó nueve años para llegar a ser titular:

Julia: Y... quedé titular por antecedentes. No tuve ni que rendir examen, así que el puntaje que tenía me alcanzó y me sobró para *quedar titular*. Pero en todos esos años no había habido concursos para titularidad. Así que en ese momento, como había muchísimos maestros<sup>53</sup>, y bueno, hasta cierto puntaje entraban por antecedentes y el resto tenían que rendir examen de oposición.

Luisa: En el año 78 nos casamos y en ese año *quedé titular* ¡por fin! Porque antes tampoco quedábamos titulares porque salían los concursos nacionales y la gente, como ser, con unos puntajes espantosos [voluminosos, altos] se anotaban y ¡claro, nos ganaban! *Y los de acá íbamos quedando siempre*<sup>54</sup>. Si no quedabas por un decreto como quedé yo. Yo quedé por un decreto de los milicos en julio del 78, antes de transferir las escuelas a la provincia. Y quedamos re-poquitas porque teníamos que tener una continuidad de cinco años en el mismo cargo y ¡nadie! Porque la gente iba rodando de un lado para el otro, y como

*yo siempre estuve acá...* siempre hacía doble turno. Como ser, yo trabajé mucho en los jardines, así que, bueno, *por suerte quedé titular*, gracias a que *tuve constancia* de estar en el mismo cargo, si no todavía andaría dando vueltas.

Encontramos aquí algunos indicios del proceso por el cual la permanencia se fue construyendo como criterio generador de derechos. Para las maestras, estos fueron adquiridos a costa de un ‘sacrificio’ personal y de un ‘deber’ del Estado para con sus agentes y se traducen en términos de ciertas ‘seguridades’ que estaba obligado a garantizar “aunque no sea para toda la vida”.

Otros de los sentidos que asumió ‘la titularidad’ en los 90 remiten a ‘estar cerca’ de la casa:

Norma: Era lo que yo siempre anhelaba. Digo, bueno, cuando quede titular que sea en la escuela de mi barrio. *¡Y se me dio!*

Yo: ¿Dónde quedaste titular?

Norma: En la 49 [Escuela N° 49].

Yo: ¿Y cómo llegaste a esta escuela?

Norma: Cuando se abre esta escuela inmediatamente pido el traslado ¡te imaginás! ¡a una cuadra! [de su casa].

Para las más ‘viejas’ fue casi un ‘premio’ a la constancia, a la permanencia en el lugar, en tanto las más jóvenes debieron acceder a la titularidad a través de un sistema de elección de cargos en asamblea pública de acuerdo a lo estipulado en el Estatuto Docente. La posibilidad de elegir una escuela en particular dependía, en el último caso, de la existencia de cargos vacantes en la escuela y de estar bien ubicadas en los listados de puntajes por antecedentes. En ese sentido, la cercanía cobraba particular importancia.

La transferencia de las escuelas nacionales a las provincias (1978) significó para las maestras que se radicaron en la zona, además del acceso a un cargo (la ‘titularidad’) conseguir una serie de beneficios de la mano del Estado provincial. Esta nueva esfera estatal abre un espacio de nuevas disputas en el campo educativo y de los derechos sociales para los ‘nequinos’.

“Los de acá íbamos quedando siempre” es una frase provocadora. Interpela aún hoy y sin mediaciones, los modos en que las maestras se clasificaban entre sí. En el contexto de los años 90, ‘los de acá’ ya no

solo hacía referencia a los nacidos y criados, 'NyC', sino también a un sujeto colectivo, 'las maestras', que aún contra sus propias previsiones se instalaron de manera permanente en la zona durante los 70. Luisa, la autora de la frase, por ejemplo, nació en Entre Ríos pero declara tener más años como neuquina que como entrerriana.

El fenómeno de la inmigración cobra un matiz particular si consideramos que el Estado, a través de sus instituciones (escuela, YPF, etc.) fomentaba una inmigración estableciente, tendencia que, como veremos, ha mutado en los últimos años en la región.

### *Mucha escuela y poca casa*

Para cerrar este capítulo en el que intentamos delinear los contornos, describir prácticas, sentidos y procesos que participaron en la conformación de la *familia ypefiana*, analizaremos las apuestas de las maestras en la definición de la escuela como espacio femenino cuando se trata de los hijos:

María: Yo creo que un 60% de mi vida es la escuela. Porque muchas cosas que, incluso, yo hago en mi casa las hago en función del tiempo o de lo que yo tenga que hacer para la escuela. Primero es lo que yo tenga que hacer para la escuela y después si me queda tiempo, las cosas de la casa.

Poco a poco la escuela fue la prolongación de la casa y a la inversa: la casa la prolongación de la escuela.

En el caso particular que estamos analizando, el espacio de la escuela para las mujeres significó la posibilidad de ubicarse en una posición diferente en el interior del campo social dominado por los hombres. Como vimos más arriba, las primeras maestras de las escuelas de la zona (hasta 1960) fueron las esposas de los maestros. A medida que crecía y se complejizaba la estructura del campo escolar, los hombres fueron ocupando 'naturalmente' los cargos jerárquicos –director, supervisor, presidente del Consejo de Educación–, *delegando* en las mujeres las tareas en las aulas<sup>55</sup>.

El proceso de identificación a través del cual las mujeres comenzaron a *ser maestras* y *madres* se fue entramando entre dos dimensiones: el 'alejamiento' que, en un primer movimiento, las llevó lejos de sus hogares paternos –en el caso de las que venían de otros lugares– y el se-

gundo que complementa al anterior, relacionado al ‘aislamiento’ geográfico del pueblo cuyo único límite es el desierto. Ante este panorama, el cotidiano de la mujer comenzó a desarrollarse en la escuela, no en la casa. No obstante, esta comenzó a tener un significado diferente con la llegada de los hijos en el proceso que fue configurando las relaciones sociales características de la *familia ypefiana*.

Si consideramos aquellos momentos del ciclo de vida femenino que constituyen una transición importante, definiendo posiciones y prácticas (Jelin y Feijoó, 1980) de las personas, debemos detenernos en lo que significó para las mujeres con quienes trabajamos la llegada de los hijos.

Para muchas de ellas, el primer hijo significó ‘quedarse en casa’ o ‘perder la independencia’. Las expresiones se traducen en dejar de trabajar un tiempo, pensando en su bienestar ya que a veces, según reconocen, “era muy difícil conseguir una buena empleada” que se ocupara del cuidado de los niños en la casa<sup>56</sup>. La interrupción en las actividades de las mujeres se vinculaba a las posibilidades de contar con alguien ‘de confianza’ que se dedicara a la crianza de los niños.

Elsa: Tuve mi primer hijo y después, esperando el segundo, bueno, para esto seguía estudiando, esperando el segundo me lo dejan solo al primero un día y bueno, abandoné todo...

Yo: ¿Dejaste de estudiar?

Elsa: No, dejé de trabajar. De estudiar ya había terminado justo ese año. Así que, bueno, dejé el trabajo [en YPF]. *En esa época se podía abandonar un trabajo.*

No obstante el tono impersonal de las expresiones resaltadas, es clara la alusión a su situación particular: ‘se podía’ dejar y retomar porque ‘en esa época’ había trabajado como tratamos de reflejar a lo largo de este capítulo.

En los testimonios que siguen el trabajo aparece nuevamente como parte de la realización personal:

Sara: Yo consideraba que no podía dejarla [a la hija] con una persona ajena, que no fuera alguien de mi familia, excepto cuando trabajé. O sea, nunca postergué mi trabajo por las chicas. Esto lo tuve claro que yo para estar bien debía hacer cosas que a mí me gustaran, y eso era trabajar.

Las prácticas relacionadas a la casa parecían orientarse en el sentido de construir un lugar seguro para los hijos, con quienes –especialmente si eran adolescentes– en ocasiones se entablaba una forma de comunicación escrita, ‘nos dejamos notitas’, como manera de ocupar el espacio de la ausencia<sup>57</sup>. Siendo este, al mismo tiempo, un espacio controlable desde la escuela pero donde las tareas más específicamente legitimadas como femeninas que supone el ámbito doméstico son realizadas por otra persona:

María: Ahora estoy totalmente feliz, pude traer a mi mamá a vivir con nosotros en la casa, entonces ella atiende a los chicos, todo.

En algún sentido, el lugar para ser mujer supuso el rechazo del trabajo doméstico. Esto opinaban nuestras entrevistadas del trabajo en el hogar:

Irma: Para mí es una monotonía, es una cosa que das vueltas siempre sobre lo mismo: te levantas, hacés las camas, barrés, pasás, repasás, lavás la ropa, planchás, la comida y vuelta el otro día a hacer lo mismo.

En los 90 la mirada de las maestras evidenciaba una contraposición entre lo doméstico –cuyo centro de actividades se concentra en la casa– y la escuela. Manifestaban una negación del trabajo doméstico que decían realizar, en última instancia, “porque hay que hacerlo”.

En este sentido, el trabajo empírico mostró una tendencia diferente a la encontrada por Doucet (1995) en el mismo período pero en otras latitudes. En su investigación sobre las diferencias por género en relación al trabajo doméstico, la autora encontró que las mujeres entrevistadas no siempre vivían la experiencia doméstica como una desventaja asociada a su condición de mujer, mostrando un amplio espectro de sentimientos en relación a las tareas domésticas. Así, presenta como paradigmáticos los puntos de vista de dos mujeres, Marie y Charlotte:

Marie: It's a pay off isn't it. You end up working and earning so that you can afford to cut the corners to carry on working. You end up working and learning to be able buy convenience foods so you can do other things. Okay, I mean, I still wouldn't want to clean the house. It's a priority list, isn't it? You end up –well what would go first if I had less money? I think having a cleaner. It would take a long time

before we'd stop having a cleaner. Because I don't want to work less hours to clean the house<sup>58</sup>.

Charlotte: But I actually quite enjoy housework, I mean, I find it quite therapeutic after work. There's nothing like going and cleaning your bathroom after you're been talking about the latest proposal for the government in education. I quite enjoy a lot of domestic things<sup>59</sup>.

Contrariamente a la heterogeneidad en las respuestas que Doucet reflejó en su investigación, en nuestro estudio en los 90 encontramos gran homogeneidad en la forma en que las maestras percibían las tareas del hogar y el cuidado de los hijos.

Norma: Desde que empecé, yo creo que el trabajo en la docencia me ayudó mucho a crecer como persona.

Yo: ¿No tenías esa posibilidad con los otros trabajos?

Norma: No, no se me dio así, un campo... Porque era ir y volver nomás. O sea, como que no tenías... no se ampliaba eso, era una cosa así cerradita que la hacías y ¡listo! Yo creo que la docencia me abrió un pantallazo. Ahora, bueno, se me dio la posibilidad, estaba en la docencia, encontré un caminito así... como el gusto de lo cultural. Entonces fundé la biblioteca que está acá en el barrio.

Elsa: Vos venís a la escuela y siempre hay algo distinto en la escuela, o los chicos te traen algo distinto o por ahí que alguno te da una satisfacción, o uno que ¡qué sé yo! Uno se dio cuenta de algo y vos ni te lo esperabas, por ahí alguno que se lastima. Tiene lo bueno y lo malo, pero ya es cambiar.

Clara: Ahora, yo hago el doble turno, este que hago a la mañana, lo hago más por mí que por la situación económica, porque económicamente, él gana bien. Pero yo también quería tener un espacio y un lugar donde pudiera crecer.

Desde esta perspectiva, la escuela era también el lugar de las interacciones entre mujeres, consolidándose el espacio de lo femenino.

La particular dinámica de estas relaciones permite visualizar la manera en que se fueron dividiendo los universos de lo femenino y lo masculino, exagerando su autonomía. Recordemos que, en este contexto, el espacio de la casa era el que se dejaba al hombre durante su tiempo libre "porque está de descanso".

Yo mañana tengo un curso y dan un partido. Él sabe que a nadie, a no ser a él y al nene le gustan los partidos de fútbol. Me dice: “¡Qué suerte que vos no estás!, entonces veo el partido sin culpa”.

Para las maestras, el lugar de la pareja se fue desdibujando porque “los horarios no coinciden”, o cuando estaban juntos “estamos que miramos televisión y ni nos hablamos”. Quizá respondiendo a tendencias más generales, en la *familia ypefiana* tampoco existía lugar para la pareja fuera del hogar. En las entrevistas que realizamos en los 90 las maestras no hacían referencia a que participaran luego de casadas de reuniones con otras parejas o grupos de personas, salvo los casos de quienes se reunían con la familia ampliada. Eran más usuales las referencias a salidas de hombres solos durante su período de descanso:

Clara: Él sí siguió saliendo con sus amigos [después de casados]. Se reúnen todas las semanas, pero los hombres solos, porque las esposas no coincidimos que seamos amigas.

Norma: No es de ir a bailes, hacer reuniones, juntarse con otra gente o hacer un asado acá o mañana que vamos a otro lado. No, nunca fue de eso y yo me adapté. Por ahí lo sentí un poco porque a mí me gustaba salir y todo, pero ya me fui acostumbrando.

Ana: El neuquino es cerrado, y yo, me habitué a esa vida. No soy de salir mucho y va con la forma de vida de la zona: de ser más tranquilos, más reservados.

En un lugar donde la constante parecía ser que “no pasa nada”, la escuela constituyó el espacio que garantizaba la continuidad de los vínculos sociales a la vez que contribuía a reproducir los principios de división del mundo en los opuestos: femenino/masculino.

Algunas tendencias cambiaron luego de la privatización de YPF pero otras permanecieron y se acentuaron con los años.

La casa comenzó a ser el lugar de la presencia del hombre, “desde que se jubiló, no sabe qué hacer en la casa...”, “después que fueron los retiros de YPF ya se quedó acá (en el pueblo), tiene un trabajo donde le permite *estar más él en la casa que yo*”. Ante el retroceso del Estado del polo de trabajo masculino, la escuela-femenino comenzó a redimensionarse en lo laboral y la relación afuera-adentro cambió de sentido. Pero estos cambios no significan que estemos atravesando el paso de una es-

estructura social inmóvil a otra. La posibilidad de entender los procesos sociales como un continuo diacrónico en el sentido propuesto por Norbert Elias nos permite comprender que los cambios bruscos experimentados por los sujetos sacan a la luz dimensiones del proceso social más amplio que estaban presentes pero que no se mostraban abiertamente en el contexto local.

Wainerman (2005) nos alerta respecto de los riesgos que supone la aceptación acrítica de ciertos valores con los que se inviste el trabajo remunerado de las mujeres que llevaron a definir al hogar “por oposición, como rutinario, cerrado sobre sí mismo, cómodo y mediocre” (p. 287) ya que contribuye a invisibilizar la importancia que el trabajo de las mujeres aporta a la reproducción material de la familia, en contextos de crisis. En tal sentido, intentamos mostrar el proceso por el cual el trabajo de la mujer fue asumiendo un valor de “trabajo”, no solo por sus connotaciones económicas sino por el tejido social que posibilitó en los últimos años del siglo XX y principios del XXI.

Un ejemplo de ello es el exceso de trabajo femenino que supone sumar las tareas de la casa al trabajo de la escuela, o el modo que asumió la asignación de subsidios al desempleo luego de las puebladas de 1996 y 1997, cuando las primeras en salir a barrer plazas y calles en el pueblo fueron las mujeres porque los hombres quedaban en la casa en espera de conseguir un trabajo mejor.

En tal sentido, Wainerman (2005) analiza el impacto del desempleo y los cambios ocurridos en la familia argentina. Sus aportes permiten advertir que las tendencias que estamos observando forman parte de procesos más generales de transformaciones en la organización del trabajo doméstico.

Resumiendo, *ser maestra* fue una empresa compartida. Se fue configurando en una “estrategia”<sup>60</sup>, en tanto líneas de acción construidas en la práctica (Bourdieu y Wacquant, 1995). En esta trama el papel que fue asumiendo la escuela en la vida familiar fue crucial. Como lugar de lo femenino, para las mujeres significó la posibilidad de ampliar su espectro de relaciones sociales, que de otro modo se verían reducidas al seno del hogar y de encontrar un ‘espacio-para-crecer’ en lo personal. Los hombres, en el mejor de los casos, participaron apoyando, incentivando, descubriendo, en definitiva contribuyendo a construir una ‘vocación’ y resolviendo el problema de la distancia y la lejanía en la vida de la mujer. Una identidad femenina construyéndose en el proceso

mismo en que se perfiló el aislamiento, anclada en la monotonía del paisaje local. Estas dimensiones de lo social permitieron disputar espacios y sentidos que coadyuvaron a la configuración de unas relaciones sociales y laborales particulares condensadas en la *familia ypefiana*.

## Notas

1 Como se puede apreciar en distintas publicaciones de la empresa, eran frecuentes las menciones a “la familia” de los hombres de YPF. Ver *YPF Revista* varios números. Disponible en <http://www.ruinasdigitales.com/documentos-ypf/revista-ypf/>. Dichas publicaciones contaban además con una sección destinada a anunciar eventos sociales como “enlaces” (matrimonios) del personal de la empresa, nacimientos, etc. La familia aparece como “principio colectivo de construcción de la realidad colectiva” (Bourdieu, 1993: 33). Producto de un “verdadero trabajo de institución”, juega un papel importante en la reproducción de un orden social operando como *categoría oficial* de percepción del mundo. Su misión sería la de resguardar las garantías instituidas por el Estado en términos de *seguridad y protección*.

2 No nos interesa analizar aquí la pertinencia de la propuesta teórica de Castel respecto a la emergencia del Estado social. Solo tomamos parte de las perspectivas de análisis que sugiere (la histórica) ya que la otra (comparativa) escapa al alcance de este trabajo (Castel, 2010: 147).

3 Para un análisis de la “familia” como categoría analítica ver Ariès (1987); los estudios de Archetti y Stolen (1975); Balazote y Radovich (1992) quienes trabajan las diferencias con el concepto de “grupo doméstico” o “unidad doméstica”; Cragolino (1997); Cerletti (2014), entre otros.

4 “En definitiva, hubo que esperar más de setenta años y un proceso gradual que comienza en los años cuarenta, para que estos espacios [territorios nacionales] se definan como nuevas provincias argentinas. (...) La ‘Revolución Libertadora’, retrasa el proceso de conversión de territorios a provincias; no obstante, hacia el año 1958, la inclusión progresiva o gradual, se había dado bajo la estrategia del peronismo, que aprovecha cierta ‘vacancia’ o formas locales de hacer política, para imponerse en los ex territorios desde la revolución de 1943” (Cao, y Favaro, 2005: 10).

5 Recordemos que, de acuerdo a las crónicas de la época sobre la instalación de YPF en Plaza Huincul, el primer asentamiento de población tuvo lugar en las cercanías del Pozo N° 1, el pozo donde se descubrió el petróleo en la región en el año 1918, como hemos referido en otro capítulo.

6 “En principio, pueden identificarse cuatro fases relacionadas de un proceso que se inicia con la exploración, etapa que (...) es la de mayor riesgo, requiere inversiones elevadas y una continuidad que garantice la correcta evaluación de las reservas. La segunda fase, extractiva o de producción, abarca una serie de actividades que comprenden no sólo la extracción del petróleo del subsuelo, sino también procesamientos o acondicionamientos que permitan su almacenamiento, transporte y posterior tratamiento, como por ejemplo la separación del gas. Desde las plantas de almacenamiento el crudo es trans-

portado –principalmente por oleoductos– a las refinerías donde se procesa y se obtienen los productos y subproductos del mismo, lo que constituye la tercera fase del proceso: la refinación o industrialización. Finalmente, el circuito culmina con la fase de comercialización, que lo coloca en el mercado interno y externo como producto final o como insumo intermedio de otros procesos industriales. (...) Con Mosconi, la acción del Estado adquiere un verdadero carácter empresario y (...) cubre todas las fases del proceso productivo, desde la explotación hasta la comercialización” (Saint-Lary, 1995: 111).

7 Lobato (2007) aporta datos censales interesantes sobre las transformaciones que tuvieron lugar en el período de entreguerras respecto a la participación de las mujeres en las distintas ramas de la industria a nivel nacional. La autora observa el crecimiento de la participación de las mujeres en ramas industriales como la industria química y del caucho. No obstante, en 1935 la cantidad de mujeres ocupadas en el rubro “petróleo, carbón, derivados” era de 5 (cinco), lo que representaba el 0,1% del total de empleados del sector. Para 1947 en el rubro “derivados del petróleo” eran 313 mujeres, 21,6% del total de la república. La autora deja bien en claro que no trabajaban en la extracción del petróleo. Si bien estos datos no diferencian las tareas que realizaban, pueden resultar significativos para confirmar que el petróleo históricamente se fue constituyendo como campo de trabajo masculino (Estadística industrial, 1935; IV Censo General de la Nación, 1947, en Lobato, 2007: 47 y ss.).

8 La meseta patagónica es la zona desértica más extensa de la Argentina. Las precipitaciones son escasas y en forma de nieve en invierno. Los vientos del sudoeste son fuertes y fríos. Fuente: <https://sites.google.com/site/466diversidaddelmedionatural/meseta-patagnica>

9 Expresión de Clelia. De una entrevista realizada en 1995.

10 Para conocer aportes recientes sobre la revalorización de la figura de Mosconi, ver el análisis del caso Comodoro Rivadavia realizado por Gabriel Carrizo (2012).

11 Palabras de la esposa de uno de los Administradores de YPF. *Revista Comunicaciones YPF*, N° 7, Año II, 1968.

12 De una entrevista realizada en mayo de 1996.

13 Nótese que el autor emplea el adjetivo ypefeana. En nuestro caso, respetamos el uso local de la categoría *yfefiano* (o su variante de género femenino: *yfefiana*).

14 De una entrevista realizada a Clara en octubre 1995.

15 De una entrevista realizada en abril de 1996.

16 Fuente: *Diario Río Negro*, 21/01/1992, citado por Palacios (1993). Dicha tendencia continúa vigente. Recomendamos ver nota del día 27 de abril de 2014, diario *Río Negro* donde se afirma: “Por ejemplo, un operario inicial petrolero puede cobrar más de 25.000 pesos con zona y desarraigo. Un docente inicial percibe 4.700 de bolsillo”. Disponible en: <http://www.rionegro.com.ar/diario/sueldos-petroleros-lejos-los-mejores-2054621-9521-nota.asp>

17 Según Bourdieu “La famille joue en effet un rôle déterminant dans le maintien de l’ordre social, dans la reproduction, non passeulement biologique, mais sociale, c’est-à-dire dans la reproduction de la structure de l’espace social et des rapports sociaux” (1993: 35) (“La familia desempeña, en efecto, un rol determinante en el mantenimiento del orden social, en la reproducción, no solamente biológica sino social, vale decir en la re-

producción de la estructura del espacio social y de las relaciones sociales”. Traducción propia). En otro artículo el autor señala en relación con las estrategias de reproducción familiar: “L’unité de la famille est faite pour et par l’accumulation et la transmission. Le ‘sujet’ de la plupart des stratégies de reproduction est la famille agissant comme une sorte de sujet collectif et non comme un simple agrégat d’individus. Pour comprendre les stratégies collectives des familles (...), il faut connaître d’abord la structure et l’histoire du rapport de forces entre les différents agents et leurs stratégies. Mais il faut connaître aussi le volume et la structure du capital qu’elles ont à transmettre, donc la position de chacune dans la structure de la distribution des différentes espèces de capital. C’est en effet cette position qui oriente les stratégies (et qui en est le véritable sujet) – ce qui explique que, en suivant son propre *conatus*, chacune des familles contribue à la reproduction de l’espace des positions constitutives d’un ordre social, donc à l’accomplissement du *conatus* inscrit dans cet ordre”. Y, en una nota al pie, agrega: “Dans le cas des sociétés à État, il faut aussi connaître l’histoire du travail d’institutionnalisation dont la famille telle que nous la connaissons est l’aboutissement. Cette chose très privée est en fait une affaire publique, dans la mesure où elle dépend d’actions publique telles que la politiques du logements ou, plus directement, la politique de la famille et le droit familial; garantie par l’État, ratifiée par l’État, elle reçoit de l’État les moyens d’exister et de subsister” (1994: 11). (“La unidad de la familia está hecha por y para la acumulación y la transmisión. El ‘sujeto’ de la mayoría de las estrategias de reproducción es la familia actuando como una especie de sujeto colectivo y no como un simple agregado de individuos. Para comprender las estrategias colectivas de las familias (...), debemos conocer primero la estructura y la historia de las relaciones de fuerza entre los diferentes agentes y sus estrategias. Pero necesitamos conocer también el volumen y la estructura de capitales que se van a transmitir, así como la posición de cada cual dentro de la estructura de distribución de las diferentes especies de capital. Es, en efecto, esta posición la que orienta las estrategias (y quien es el sujeto real) – esto es lo que explica que, como consecuencia de sus propios *esfuerzos* (*conatus*), cada familia contribuye a la reproducción del espacio de las posiciones constituyentes de un orden social cumpliendo, por lo tanto, con los *esfuerzos* (*conatus*) inscritos en ese orden”. Y, en una nota al pie, agrega: “En el caso de las sociedades con Estado, también hay que conocer la historia del trabajo de institucionalización del cual la familia, tal como la conocemos hoy, es el resultado. Esta cosa muy privada en realidad es un asunto público, en la medida en que depende de las acciones públicas tales como las políticas de vivienda o, más directamente, de las políticas para las familias y del derecho de familia; garantizada por el Estado, ratificada por el Estado, ella recibe de él los medios para existir y subsistir”. Traducción propia.

18 Como señalamos en otro capítulo, la preocupación del Estado nacional por la seguridad en la zona de frontera explica la presencia de los destacamentos de gendarmería en el territorio neuquino.

19 Algunos autores (Ezpeleta, 1986, 1992; Rockwell, 1995, 2007, 2009; Achilli, 2005, 2010) plantean que la etnografía necesita ubicarse “en la escala de la vida cotidiana” para analizar y comprender el sentido y curso de los procesos socio-educativos y políticos, así como “elevator la escuela singular al primer plano, convertirla en sí misma en el centro de análisis” (Ezpeleta, 1986). Rescatamos estos aportes clásicos de la etnografía en educación para acentuar nuestra opción por la escala de la vida cotidiana, *al ras del suelo* sin olvidar sus complejas articulaciones con otros niveles contextuales.

20 En las proximidades de Plaza Huincul descubrieron los restos del dinosaurio herbívoro más grande del mundo: el *Argentinosaurus huinculensis* y se exhibe en el museo local Carmen Funes. Para ampliar ver, por ejemplo, <http://www.pagina12.com.ar/diario/so-ciedad/3-25301-2003-09-11.html> [Consulta: 12/01/2016].

21 ‘Picadas’ constituye una categoría nativa. Refiere y abarca una red de caminos de tierra estrechos que cruzan la meseta conectando los diferentes puntos de extracción del petróleo crudo. También se emplean como caminos alternativos a la Ruta 22 para llegar al pueblo. La protesta social que utilizó como estrategia los cortes de ruta y otras vías de acceso al asentamiento urbano en junio de 1996 derivó en la generalización del uso del término “piquete” (luego de ensayos sucesivos de nominación), en asociación directa con el bloqueo de las ‘picadas’, que caracterizó a la protesta conocida como la Primera Pueblada en Cutral Có y Plaza Huincul.

22 Véase, *Atlas de la Provincia del Neuquén*, Departamento de Geografía, UNCo, Neuquén, 1982; también *Neuquén, una geografía abierta*, UNCo, Neuquén, 1995.

23 En el uso local, el vocablo ‘campamento’ asume dos acepciones distintas: a) los campamentos de trabajo de los hombres, alejados del pueblo; b) el primer sector del asentamiento humano de YPF, Campamento Uno, hoy, Barrio Uno de Plaza Huincul. Nosotros lo usaremos en minúsculas para referir a la primera acepción y con mayúsculas para la segunda.

24 Hernán Palermo (2014) analiza esta dinámica desde la perspectiva de los trabajadores petroleros de Comodoro Rivadavia. Ver también, Palermo (2012).

25 El Instituto Provincial de la Vivienda cumplió un papel fundamental hacia finales de la década de 1970 y principios de 1980. Como dato ilustrativo ofrecemos las cifras que hemos recogido de una fuente local según la cual, para el caso de Plaza Huincul, el total de viviendas del ejido municipal era, a principios de 1990, de 3.416 viviendas, de las cuales 1.496 correspondían a planes de viviendas y 865 correspondían a YPF y Gas del Estado, haciendo un total de 2.361 viviendas construidas por el sector público. En tanto el sector privado solo había construido 1.055 viviendas, lo que representa un 30,88% frente al 69,19% que corresponde a la participación del sector público. Fuente: *Compendio de historia y geografía de la ciudad de Plaza Huincul*, p. 27 (s/d).

26 Referencias a trabajos acerca de las mujeres en nuestro país pueden encontrarse en Barrancos (2010: 331 y ss.).

27 Hasta los años 90 YPF contaba con una central telefónica propia de uso gratuito y exclusivo de los empleados. Los miembros de la *familia ypefiana* se comunicaban exclusivamente por esta vía. Recordemos que hasta promediando esa década el uso de telefonía móvil, redes sociales, correo electrónico no estaba generalizado como en la actualidad.

28 Al respecto, era una realidad muy difundida en la zona la existencia en los campamentos alejados del pueblo de lo que originalmente se conocía como “casa de citas” que la propia empresa se encargaba de ofrecer a los empleados que pasaban mucho tiempo en el campo “para satisfacer las necesidades de los obreros” (Landoni, 1986, citado por Masés, 1993). En el *Compendio de Historia y Geografía* local ya citado, el testimonio de un ingeniero llegado a la zona entre los años 1940-1950 da cuenta de problemas en la relación de los hombres con las mujeres. Relata que los hombres solteros debían hacer la misma fila que los obreros de YPF para estar con la misma mujer en una casa de citas.

29 Una vez más vale aclarar que no desconocemos el curso de los debates actuales res-

pecto a la división del trabajo por género, a las diferencias conceptuales entre género, sexo. No obstante queremos aludir a la terminología utilizada por el autor en su clásico ensayo “El cambiante equilibrio de poder entre los sexos. Un estudio sociológico procesual: el ejemplo del antiguo Estado romano”, en Elias (1998), *La civilización de los padres y otros ensayos*. Ed. Norma, Bogotá.

30 En una mirada histórica, solo la figura de Carmen Funes, “la Pasto Verde”, parece transgredir esta norma. Se trata de una mujer vinculada al ejército que se instaló en el fortín de Plaza Huincul (1887) durante la campaña del desierto comandada por el general Roca. Pueden consultarse datos biográficos en el libro de la historiadora local Mirta Solari, titulado *Carmen Funes, la Pasto Verde* (en prensa). También en el sitio <http://www.neuquen.com.ar/cultural/7846-la-pasto-verde-una-mujer-que-forma-parte-de-la-historia-patagonica.html>

31 Fuente: AAVV (1993) *Compendio de Historia y Geografía de la Ciudad de Plaza Huincul*.

32 Si bien las mujeres en un principio no fueron legitimadas para asumir cargos directivos, la situación se fue revirtiendo poco a poco hasta nuestros días.

33 Los pocos maestros varones llegaron a la zona más adelante buscando trabajo.

34 “Hasta 1969 los docentes de enseñanza primaria se formaban en las escuelas normales de nivel medio. En 1968, a partir de la evaluación de la plétora de maestros primarios, considerando que su nivel de formación era inadecuado a las necesidades científicas y pedagógicas del momento (CONADE, 1968), se trasladó al nivel terciario la formación de docentes para las escuelas primarias. En ese año se crearon los Profesorados de Educación Elemental, que comprenden una formación teórico-práctica de dos años de duración y un cuatrimestre de residencia posterior. La creación de los profesorados de nivel elemental se inscribió en una tendencia regional (UNESCO, CEPAL, PNUD, DEALC, *informe final*, 4, vol. 4, p. IX-7)” (Tedesco *et al.*, 1983: 114).

35 Ellas refieren que una alternativa bastante corriente en los 60 era trasladarse a la ciudad de Bahía Blanca, Provincia de Buenos Aires o General Roca, Río Negro donde podían estar ‘pupilas’ en colegios confesionales católicos.

36 Para el caso local, según información relevada en el Instituto de Formación Docente N° 1 de Cutral Có, en el año 1968 el Centro Provincial de Enseñanza Media N° 6 de Cutral Có (CPEM N° 6) funcionó como Escuela de Maestra Normal Nacional. En 1971-1972 hubo una única promoción de alumnos egresados del Instituto Superior del Magisterio (cuando el interventor del Consejo Provincial de Educación era el Sr. Hilario Estevez). No funcionó en 1973. En 1974 comenzó a funcionar el Instituto de Formación Docente N° 1 de Cutral Có (IFD N° 1) como una nueva alternativa de estudios de nivel terciario no universitario. Fuente: Documento de reconstrucción de la historia del IFD N° 1, trabajo inédito de la profesora Susana Gaggero.

37 Este dato muestra una tendencia diferente a lo que sucedía en otros centros urbanos de la Argentina desde los comienzos del siglo XX donde la docencia constituía una ocupación legítima para las mujeres. Ver Ezpeleta (1991) y Lobato (2007) ya citadas sobre el tema de la feminización del magisterio.

38 Primer grupo de nuestra clasificación.

39 Para Elias “el Estado constituye un plano de integración relativamente nuevo. La familia y el lugar de nacimiento son los focos más antiguos de la identidad como nosotros que posee el ser humano particular” (1990: 205).

40 Así nombrada por las maestras, aún cuando reconocieron que eran solo mujeres quienes vivían en la ‘casa de los maestros’.

41 Aproximadamente 1.326 kilómetros separan Cutral Có - Plaza Huincul de la Capital Federal de la República Argentina; la ciudad de Córdoba, en el centro del país, se encuentra a una distancia similar; dentro de la Provincia de Neuquén, la ciudad capital dista 102 kilómetros.

42 Años 70 y 80 del siglo XX.

43 Los “turnos” refieren a una organización administrativa del sistema educativo que distribuye las horas de trabajo según tres franjas horarias: Turno mañana de 8 a 12 horas, Turno tarde 13.30 a 17.30 horas, y después de las 18 horas el turno noche. Con variaciones en la hora de inicio y finalización, los distintos niveles educativos (primario, secundario, rama adultos, terciario) respetan esta organización horaria.

44 “L’ accord quasi parfait qui s’ établit entre les catégories subjectives et les catégories objectives fonde une expérience du monde comme évident, *taken for granted*” (El acuerdo casi perfecto que se establece entre las categorías subjetivas y las categorías objetivas fundan una experiencia del mundo como evidente, *taken for granted*.) (Bourdieu, 1993: 34). La traducción es nuestra. Bastardillas en el original.

45 Esta tendencia fue analizada por Justa Ezpeleta en su ya clásico estudio sobre las condiciones de trabajo docente en relación a las capas medias de la población argentina, referido supra.

46 Queremos llamar la atención sobre un criterio de clasificación que aquí comienza a esbozarse sutilmente (haber vivido en el pueblo mucho tiempo) y que se torna representativo de otras diferencias entre las maestras. Profundizaremos este punto más adelante.

47 La “escuela cabecera” es en Neuquén aquella donde se realizan las inscripciones para trabajar en todas las escuelas de ambas localidades. Hasta los 90, administraban un listado paralelo donde se inscribían los estudiantes de IFD interesados en comenzar a trabajar cuando se produjeran vacantes en los cargos de maestro. El orden de mérito era definido por el promedio obtenido de materias rendidas en el IFD.

48 Denys Cuche propone pensar en términos de “identificación” antes que de “identidad”, ya que “la identidad es siempre la resultante de un proceso de identificación dentro de una situación relacional” (2007: 110). En este trabajo adoptamos esta concepción dinámica del concepto para resaltar que la identidad siempre es una relación con el otro y no una esencia inmutable.

49 Cutral Có es la segunda ciudad en importancia de la provincia de Neuquén, luego de la Capital.

50 Hacia la primera década del siglo XXI ‘el doble turno’ fue trasmutando en un ‘derecho adquirido’ y poco a poco en un ‘anhelo’ inalcanzable conforme las condiciones del contexto fueron cambiando.

51 Aclaración: *Campamento* refiere a la parte del asentamiento en Plaza Huincul conocida como Campamento Uno, hoy Barrio Uno. *Central* nombra a otro sector del pueblo, Campamento Central. *Abajo* refiere al asentamiento de Cutral Có. Constituyen categorías nativas.

52 Una de las maestras nos decía que su esposo “no quiere ni salir a la calle porque se encuentra con los compañeros de trabajo”.

53 En el contexto de la entrevista la expresión “había muchísimos maestros” remite al contexto del país. Una práctica frecuente entre los maestros normales nacionales hasta entrados los 70, era que podían acceder a un cargo titular en cualquier provincia aun cuando no residieran en los lugares donde estaban emplazadas las escuelas. Solo necesitaban realizar una inscripción en un registro de alcance nacional. En ocasiones, no llegaban a efectivizar la toma del cargo, en otras, lo hacían por un corto período y luego pedían traslados a zonas más urbanizadas del país. De esta manera debe entenderse “muchísimos”.

54 En la década de los 80 el gobierno provincial implementó la Ley de Arraigo (en 1985 un decreto con fuerza de ley de arraigo) que exigía un mínimo de dos años de residencia en la zona para acceder a los cargos docentes como una manera de premiar a los docentes neuquinos. Más adelante, por el Decreto N° 656 del año 2002 el gobierno decidió “proteger” el trabajo de los educadores que viven en esta provincia o que egresaron de institutos secundarios, terciarios o universitarios locales. *Río Negro online*, 6 de junio de 2002. [En línea] <http://www1.rionegro.com.ar/arch200206/r06g01.html> [Consulta: 27 de junio de 2014].

55 Para finales de la década de los 90, el número de varones maestros de escuela primaria en la provincia de Neuquén superaba el promedio a nivel nacional. La presencia masculina se estimaba en un 10% para el caso de escuelas primarias. Muchos de los varones maestros recibidos durante el cambio de siglo se ubicaron en escuelas calificadas como rurales, con grados múltiples y en las que ejercen también la función directiva. Asimismo, el número de mujeres que ocupan cargos directivos es una tendencia en aumento en los últimos 20 años.

56 En este punto, un estudio realizado por Brannen & Moss (1991) citado por Doucet (1995) muestra cómo en el ejemplo de las 243 madres que fueron objeto del estudio, ellas expresaban su ansiedad en relación a “*lack of maternal care in their children’s daily lives, and the authors refer as ‘the ideological salience of giving time to children’*” (...). Doucet continúa: “the authors’ discussion surrounding this story focuses almost exclusively on the ideological dimension of this woman’s dilemma and how she, other women, and indeed their children are influenced by ‘the dominant construction of full-time motherhood’” (p. 278). (“*ausencia de cuidado maternal* en la vida diaria de los niños, (...) y los autores se refieren a ello ‘como la preminencia ideológica de dar tiempo a los niños’” (...). Doucet continúa: “la discusión de los autores sobre esta historia se enfoca casi exclusivamente en la dimensión ideológica del dilema de esta mujer y cómo ella, otras mujeres, y de hecho sus niños están influenciados por ‘la construcción dominante de la maternidad de tiempo completo’”). Bastardillas en el original. Traducción propia.

57 Ver Freud (1981).

58 Marie: Vale la pena, ¿no? Terminás trabajando y ganando dinero así podés permitirte acortar camino para continuar trabajando. Terminás trabajando y aprendiendo para poder comprar comida enlatada, para poder hacer otras cosas. Ok, quiero decir, aún así no querría limpiar la casa. Es una lista de prioridades, ¿no? Al final, bueno, ¿qué sería prioritario si tuviera menos dinero? Creo que contratar una mucama. Pasaría mucho tiempo antes de que dejemos de tener una mucama. Porque no quiero trabajar menos horas para limpiar la casa.

59 Charlotte: Pero en realidad me gustan bastante las tareas del hogar, o sea, me resulta bastante terapéutico después del trabajo. No hay como limpiar el baño luego de que es-

tuviste hablando sobre la última propuesta en educación para el gobierno. Hay muchas cosas de la casa que disfruto hacer.

60 A la palabra estrategia la usamos para designar las “líneas de acción objetivamente orientadas que los agentes sociales construyen sin cesar en la práctica y que se definen en el encuentro entre el habitus y una coyuntura particular del campo” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 89).

## Capítulo 4. Los vaivenes de las políticas educativas y sus derivas locales

Eric Hobsbawm considera que en el siglo XX (siglo corto)<sup>1</sup> “se registraron una serie de cambios profundos e irreversibles para la vida humana en todo el planeta” (2006: 13) y que esas transformaciones aún no han concluido. En este contexto, la década de los 90 representa el momento en que el mundo comenzó nuevamente a tambalearse “abrumado por los mismos problemas del período de entreguerras”. El desempleo masivo, depresiones económicas cíclicas, países con economías débiles, son algunas de las características del “hundimiento” y la crisis que marca el fin de siglo. Para la mirada europea fue además el momento de

la crisis de las creencias y principios en los que se había basado la sociedad desde que a comienzos del siglo XVIII las mentes modernas vencieran la célebre batalla que libraron los antiguos, una crisis de los principios racionalistas y humanistas que compartían el capitalismo liberal y el comunismo y que había hecho posible su breve pero decisiva alianza contra el fascismo (Hobsbawm, 2006: 20).

En la Argentina el paso de la década de los 80 a los 90 significó la transición desde un período de apertura democrática (luego de los años *de plomo* de las dictaduras militares) hacia otro de profundización de los efectos del neoliberalismo económico cuyos destinos ya habían sido marcados en los 70. En este punto, los problemas que Hobsbawm identifica para el mundo occidental europeo asumieron particulares características en la región que constituye nuestro referente empírico.

El objetivo que venimos persiguiendo oscila entre el interés por interpretar procesos sociales en un contexto de transformaciones del Estado en la Argentina –que se articulan entre y a través de diferentes

escalas y niveles contextuales— y la preocupación por desentrañar tensiones y conflictos en su expresión más local.

Nos proponemos analizar algunas de las aristas en que se manifiesta esta ‘crisis’ de fin de siglo XX a través de las líneas fijadas por las políticas educativas con particular énfasis en los años 90. Para ello ahondaremos en los modos en que fueron interpeladas, adoptadas, resistidas por los actores sociales (el Estado provincial, nacional, los docentes, el sindicato) para descifrar las lógicas de esas tramas así como sus profundas imbricaciones en el cotidiano de las maestras de escuelas primarias y por extensión de los habitantes del pueblo.

El recorrido que proponemos realizar en este capítulo transita las relaciones Estado, sociedad y educación para entender las transformaciones en el papel del Estado en el contexto de las políticas neoliberales observando sus articulaciones en el caso particular de Plaza Huincul y Cutral Có. Así, las disputas locales en torno a los procesos de reforma educativa en la región en la década de los 90 y las estrategias desplegadas por diferentes actores (maestras, sindicato, gobierno provincial) constituirán el eje de este apartado para finalmente realizar una lectura de los nuevos escenarios de las últimas dos décadas.

## **Contexto histórico**

El problema se instala en el cruce de apuestas, disputas y debates entre diferentes sujetos y las lógicas de unos procesos sociales complejos que resisten cualquier intento de simplificación.

La vida cotidiana en las escuelas resulta en una compleja amalgama en la que se funden diversas dimensiones de lo social, lo educativo, lo político y lo personal. Es parte de nuestro trabajo intentar dar cuenta de ello a partir de la visión de las protagonistas de esta historia.

Haremos foco en las políticas educativas que, a nivel local, tuvieron un alto impacto en la vida de las maestras en Plaza Huincul y Cutral Có y que solo pueden entenderse a la luz de las profundas transformaciones que el pueblo en su conjunto vivió en las últimas décadas del siglo XX.

Para ello, vale recordar el breve relato fechado en junio de 1995 con el que iniciábamos el primer capítulo.

La escena que insinúa ese pequeño fragmento de nuestro diario de campo es una de las únicas referencias directas que registrábamos a me-

diados de los 90 cercanas a la crisis económica y social que sobrevino a la privatización de YPF. En aquel momento nadie podía imaginar que tales condiciones serían el preámbulo de la primera pueblada del año siguiente.

No obstante, el relato del niño en la escuela solo en apariencia podría calificarse como transparente. Da cuenta de una realidad en mutación, la imagen de un mundo ‘seguro’ que comenzaba a desvanecerse, un escenario en el que “la crisis”, esa sustancia viscosa que parecía explicar todo y tener vida propia, había borrado la representación del progreso, la creencia en que mañana sería mejor y la confianza en el futuro (Castel, 2009: 391). Se trata de una mutación completa de nuestra relación con el trabajo y en consecuencia con el mundo. Y, en este sentido, refleja “la característica más perturbadora de la situación actual”, esto es, la aparición de “trabajadores sin trabajo”<sup>2</sup> que ocupan el lugar de “supernumerarios”, “inútiles para el mundo” en la sociedad (Castel, 2009: 390).

Ahora bien, una aclaración es necesaria. La comprensión de las condiciones sociales en tanto “momento de un prolongado proceso que proviene del pasado, atraviesa el presente y lo trasciende hacia el futuro” (Elias, 1998: 144) implica recuperar algunas líneas trazadas desde las últimas décadas del siglo XX y primeras del siglo XXI. Creemos que la mirada hacia los “procesos” nos permitirá acceder a las complejas articulaciones existentes entre políticas laborales globales, tendencias hegemónicas y la dinámica socioeducativa en su expresión local.

## **Hacia un sistema educativo provincial**

Al analizar el proyecto educativo autoritario, Cecilia Braslavsky retrataba de esta manera el escenario del sistema educativo nacional en los años 70: “Bajo el gobierno militar tecnocrático, la Tercera Reunión de Ministros de Educación de 1970 retomó el tema de la transferencia de las escuelas nacionales a las provincias” (Tedesco *et al.*, 1983: 109) que había sido iniciado en 1962 por el gobierno de facto y al que el gobierno de Illia (1963-1966) había dejado sin efecto. La transferencia también fue tratada el año siguiente (1971) en la Cuarta Reunión de Ministros de Educación, a partir de la cual se creó el Consejo Federal de Educación (Ley 19682), con los ministros de Educación de las provincias, que debía tratar la operacionalización de las transferencias de las escuelas.

Las reuniones ordinarias del Consejo Federal de Educación de los años 1976 y 1977 lo retomaron. (...) como resultado de sus deliberaciones se aprobó en 1978 la ley N° 21.809, que facultó al Poder Ejecutivo Nacional para implementar esta política en los niveles pre-primario y primario (Tedesco *et al.*, 1983: 109-110).

Para la autora el problema era la centralización y

la burocratización del sistema de gobierno de la educación primaria y el escaso espacio cedido a las diferencias regionales por el sistema educativo (...) Dentro del sector estatal se diferenciaban las escuelas nacionales de las provinciales. Las escuelas nacionales dependían en su gran mayoría del Consejo Nacional de Educación, agrupándose en escuelas de la Capital Federal y escuelas de la Ley Lainez de 1905. Un número significativo dependía de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior. Por su parte, seis Universidades Nacionales tenían bajo su gobierno, por lo menos, una escuela primaria cada una. Dos Secretarías de Estado y el Comando General del Ejército también tenían escuelas primarias bajo su dependencia (Tedesco *et al.*, 1983: 108).

El Consejo Federal de Educación recién funcionó plenamente solo a partir de 1976 y en “1979 se transformó en el Consejo Federal de Cultura y Educación. (...) Su acción tiene el propósito de regionalizar la educación pre-primaria y primaria, tanto en sus aspectos administrativos como educativos” (Tedesco *et al.*, 1983: 111). Ese mismo año se resolvió la disolución del Consejo Nacional de Educación que había sido creado por la Ley 1420 en 1884.

Estos cambios en el gobierno de la educación en el contexto nacional encontraron en la provincia de Neuquén un escenario particular. La Constitución provincial de 1957 había instituido las bases de una relación con la Nación que fue mutando, resignificándose en el correr de los años. Las características de dicha relación se asientan en una ambigua y paradójica dependencia basada en la renta petrolera tal como señalamos en otras partes de este trabajo.

El crecimiento demográfico experimentado en Neuquén desde mediados de siglo XX justificaba por sí mismo la inversión en el sector de servicios, y educación fue un ámbito al que la provincia prestó especial atención.

Respecto del gobierno de la educación, según Dubinowski “será sólo en el año 1978, a partir del proceso de transferencias, que se irán

definiendo más claramente los contornos de un Sistema Educativo provincial –si bien los primeros intentos datan del año 1962” (1999: 121). De esta manera, las medidas del gobierno nacional referidas a la descentralización administrativa y la regionalización educativa redundó en un impulso para la creación de un sistema educativo provincial. Lejos de debilitar su incipiente estructura, esta se vio fortalecida y legitimada en el contexto local.

Sabemos que la descentralización política se distingue de la descentralización administrativa así como no es lo mismo descentralización política que federalismo, aunque solo cuando existe descentralización política puede hablarse de federalismo o autonomía política de entes territoriales (Bobbio, Matteucci y Pasquino, 1991: 471). Neuquén asumió dichos lineamientos de descentralización y regionalización impulsadas por la Nación como parte de las políticas provinciales en materia de educación. Estos procesos cristalizaron en la elaboración del Plan Educativo Provincial (PEP)<sup>3</sup> que significó otro peldaño en la construcción de un sistema educativo propio delineando las políticas para el período constitucional democrático.

Por otro lado, la transición del gobierno de facto hacia el período democrático iniciado en 1983 fue acompañado en el panorama provincial por la permanencia en el gobierno del mismo sector partidario, la presencia fuerte del sindicato recientemente creado<sup>4</sup> que asumió un importante papel en la formación y capacitación docente, y la situación de privilegio que las provincias petroleras tuvieron a través de las regalías.

La continuidad del Movimiento Popular Neuquino<sup>5</sup> (MPN) en el poder quizá explique por qué en el PEP las “tendencias democratizadoras coexistían con otras que –resabios de la dictadura– pervivían con un discurso progresista” (Dubinowski, 1999: 132).

Recordemos que desde los años 50 había comenzado a delinearse un marco de conflictos en que se construiría la oposición entre provincia y nación. Como ya hemos señalado, uno de los ejes privilegiados para dirimirlos a favor de los intereses locales fue la bandera del “federalismo”. En tal sentido el PEP significó un avance en esta disputa al proponerse crear condiciones materiales para el desarrollo de un sistema educativo provincial. No obstante, este impulso solo se explica si tenemos en cuenta el contexto de las políticas de traspaso a las provincias de servicios como salud y educación hasta entonces bajo jurisdicción nacional, efectivizada por el gobierno de facto<sup>6</sup>. Dichas medidas fueron resignificadas y per-

mitieron a la provincia de Neuquén ubicarse a la vanguardia de las políticas educativas de la región. Como ya dijimos, la provincia recibe importantes recursos en carácter de regalías petroleras. Favaro y otros (1993) señalan que, en función de la necesidad de legitimación del Estado neuquino, y respondiendo a la demanda de infraestructura y servicios básicos de una población en crecimiento, se producen en Neuquén “entre 1969 y 1980, fuertes inversiones no sólo en salud, vivienda y educación, sino también en transportes y comunicaciones” (p. 17).

La autonomía económica de la provincia, que recibía más del 50% en concepto de regalías petroleras posibilitó que se destinaran importantes recursos en planificación y servicios, entre ellos, la educación, manifestado en la construcción de edificios escolares, por dar solo un ejemplo.

El PEP preveía la participación de la comunidad a través de los Consejos Escolares, Asambleas, encuentros de docentes y técnicos en educación, revalorizando entre los contenidos curriculares aquellos con raíces regionales y locales<sup>7</sup>. De este manera, habilitaba la convergencia de intereses disímiles como los que representaban el sindicato y los funcionarios del Poder Ejecutivo provincial, a la vez que actualizaba el sentido de las disputas.

El Documento Preliminar escrito en 1984 contemplaba dos líneas políticas: 1. La democratización de la educación, y 2. La vinculación de la educación al proceso de Desarrollo Provincial<sup>8</sup>. En consonancia, preveía un Modelo Organizativo cuyo eje era la “participación” derivada del concepto de democracia. Ligado a estos principios, uno de los aspectos que generó una serie de debates en la reglamentación e implementación del PEP fue el concepto de Nuclearización:

Participación, racionalización, creatividad, microplanificación, descentralización y regionalización son las condiciones básicas para hacer realidad los principios de la Nuclearización. Para atender, no en función de situaciones abstractas y generales sino de realidades concretas en el tiempo y en el espacio, a ofrecer una educación integral que no es otra cosa que ampliar el horizonte de vida de cada alumno y de cada comunidad<sup>9</sup>.

Así, la formulación de los postulados del PEP fue objeto de luchas. Al respecto, Dubinowski (1999) ofrece un minucioso análisis de las distintas vertientes ideológico-políticas que fueron definiendo los destinos

del PEP en el marco de lo que llama una ‘participación controlada’, con fuerte tendencia a la centralización en la toma de decisiones que de manera ambigua pero firme fue concentrando el gobierno de la educación de la provincia en el Ministerio de Educación y Cultura.

El PEP constituyó un ámbito en el cual se enfrentaron contradictorias fuerzas en pugna. Por un lado un sector vinculado al partido gobernante ofrecía resistencia al movimiento que había generado la propuesta en un amplio sector de la comunidad educativa. Ésta, haciendo suya ‘la idea de participación como un proceso real y no enunciado simbólico’ realizaba una fuerte apuesta a la participación, demanda largamente postergada –clausurada en los ‘70– y alimentada por las expectativas que ofrecía la nueva coyuntura política (Dubinowski, 1999: 144).

Las tendencias que bregaban por el proceso ‘real’ de participación en la elaboración del PEP fueron encarnadas por docentes y directivos, nucleados o no por el recientemente creado sindicato de trabajadores de la educación de Neuquén, ATEN. Este último actor comienza a constituirse en un interlocutor que interpelará al gobierno provincial en los designios de la política educativa provincial a veces disputando y otras haciendo propios los postulados del PEP que proponían la democratización de los órganos de conducción del sistema educativo provincial. Por otro lado, esta presencia del sindicato que se traducía en la organización de capacitaciones docentes y proyectos<sup>10</sup> compartidos con la Universidad del Comahue fue instalando una impronta de acción que de alguna manera operó un corte en la lógica de las políticas educativas.

No obstante, durante este período se hicieron evidentes algunas de las tensiones constitutivas de la relación de la provincia con la nación: los sentidos del federalismo político, democratización del gobierno de la educación y descentralización parecen haber ganado el centro de las disputas por el poder. De la misma manera que la Constitución Provincial había proyectado la idea de Neuquén como un “Estado autónomo inseparable de la Nación”, podemos observar en el trascurso de los años que el grado de autonomía propuesto por el PEP se vio restringido a una descentralización en el funcionamiento administrativo del gobierno de la educación provincial. Lejos habían quedado los postulados a los que adhería el conjunto de la comunidad educativa en los años próximos a la apertura democrática, vislumbrándose así una acentuación de medidas neoliberales preponderantes en la década por venir.

Ahora bien, las transformaciones en la economía regional y local parecen constituir un eje en torno al cual las tramas sociales se fueron redimensionando. Hasta los años 80 las relaciones entre los establecidos, en palabras de Norbert Elias, y los inmigrantes que rápidamente se establecían en el pueblo encontraban marcos de referencia comunes en los contratos laborales con la empresa petrolera estatal (YPF), y un creciente vínculo con el sector de empleo provincial lo que garantizaba la gestación de un clima urbano particular<sup>11</sup>. La lógica de las relaciones sociales propiciaba la permanencia de una inmigración estableciente apuntalada por la estructura económica y social. Hacia fines del siglo XX el desgranamiento demográfico provocado por la privatización de YPF hizo que el clima social vaya cambiando estrepitosamente. Los inmigrantes ya no se establecen en el lugar y los ciclos de trabajo instalan nuevas dinámicas que no invitan a la permanencia<sup>12</sup>.

## **Neoliberalismo y privatización desde una mirada local**

En el contexto nacional, los 90 estuvieron signados por las Reformas del Estado que hicieron que, en la Argentina, comenzara una década de “emergencia”. Después de la entrega acelerada del gobierno de Raúl Alfonsín en 1989, el presidente electo (Carlos Menem) puso en marcha un “programa de reforma estructural de la economía” que consistió en una serie de medidas que incluían la privatización de empresas hasta entonces estatales. “El estancamiento argentino se debe” –según el discurso oficial– “a la desmedida intervención estatal, expresada en un exceso de reglamentaciones y en el manejo de una gran variedad de empresas, que ha impedido el normal desenvolvimiento del mercado”. La solución estaba en la desregularización y el traspaso de las empresas estatales al ámbito privado. Comenzó entonces el “programa de reestructuración de la economía y el Estado” (Palacios, 1993: 166).

Estas realidades son bien conocidas en la provincia de Neuquén. El fuerte impacto provocado por la privatización de YPF no solo significó una reestructuración de la vida económica sino que fundamentalmente dejó profundas huellas en el entramado social, aunque sus efectos se hicieron visibles recién promediando la década de los 90.

Dos ciudades se vieron directa y especialmente afectadas por las transformaciones operadas en el Estado nacional. Plaza Huincul y Central Có han cobrado visibilidad en los medios de comunicación nacio-

nales principalmente a partir de las llamadas “puebladas” de los años 1996 y 1997, momento en que los reclamos populares asumieron la forma de cortes de ruta o “piquetes” que hoy constituyen una forma de protesta extendida en todo el país.

Los 90 significaron la retirada del Estado nacional de su rol histórico de garante de los derechos civiles de la totalidad de sus habitantes. La privatización de YPF y el consecuente desmantelamiento de sus oficinas administrativas, traslado del personal jerárquico, despidos masivos y retiros voluntarios de los empleados constituyeron momentos en el cotidiano del pueblo que poco a poco fueron desintegrando la creencia en un futuro cada vez mejor.

Los sentimientos que provocó la visión tan cercana de la desocupación, la introducción abrupta del tiempo y el riesgo al que se asocia, nos permiten visualizar los modos en que el habitus<sup>13</sup>, esta “especie de resorte en espera de ser soltado” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 92) se revela en esta situación a través de diferentes prácticas.

Las escuelas primarias comenzaron a sentir los efectos del éxodo masivo de la matrícula hasta el punto de verse obligadas a cerrar divisiones por falta de niños cuyas familias comenzaron a migrar en busca de fuentes de trabajo en otros lugares de la provincia y el país. Pero también muchas de las que emigraron fueron las maestras quienes siguieron a sus maridos en los traslados instrumentados por YPF-Repsol. Las escuelas fueron testigos de este vaciamiento y del quiebre en el lazo social, vivido por los protagonistas como un momento de profunda crisis. Asimismo, la relación de las maestras con su trabajo se vio profundamente impactada por el desplazamiento de su eje hacia lo económico.

La complejidad de las transformaciones a nivel global iniciadas en los años 90 representó un punto de inflexión en el contexto provincial marcado por reclamos de los docentes y la virulencia con que se presentó la ‘crisis’ en Plaza Huincul y Cutral Có por los efectos de la privatización de YPF. De esta manera, la tendencia que marcan las transformaciones en el mundo del trabajo a nivel global, la flexibilización laboral y prescindencia de trabajadores en los distintos rubros de la producción, se acentúa y vuelve más fuerte en el caso que nos ocupa por el poder que tenía el Estado nacional y la ‘seguridad’ que instauraba desde el punto de vista de los obreros. Se trata de la caída de una ‘seguridad total’ en un contexto en que cada día se hacía más difícil la radicación de puestos de trabajo a nivel provincial.

Por ello, no es posible desprender dichos reclamos de estas particularidades del contexto local. Cabe recordar que la mayoría de los esposos de las maestras con las que trabajamos habían recibido los telegramas de despido de YPF o habían adherido a los retiros voluntarios que la empresa ofrecía<sup>14</sup> a mediados de la década.

Vinculadas a las transformaciones en los distintos ámbitos del Estado nacional, una serie de reformas educativas no se hicieron esperar. Así, los 90 fueron escenario de la promulgación de la Ley Federal de Educación (Ley N° 24195) y las normas legales que fueron traduciendo e instrumentando sus postulados en las regiones.

Los procesos y disputas en torno a las medidas del gobierno nacional asumieron en Neuquén aristas que responden a las características particulares de la relación históricamente construida entre la provincia y el poder central.

Desde un Estado articulador entre las demandas provinciales y el poder central, se desarrollaron pragmáticas negociaciones. Esta práctica se legitimó toda vez que se sostuvo —desde el principio— la defensa de los intereses provinciales por sobre ‘cualquier ideología’. *Este ‘axioma’ de la práctica política neuquina se conjuga con cierto perfil despolitizado, eficientista, operativo, técnico, que permite una reacomodación más o menos adecuada a los planes de desarrollo impulsados desde la Nación.* Sobre el panorama provincial, en cierto sentido, repercutieron con menos virulencia las continuas crisis y cambios políticos e institucionales que afectaron al país<sup>15</sup> (Dubinowski, 1999: 87).

Esta observación permite comprender parcialmente la realidad educativa de los 90 en la provincia. Si bien en Neuquén no llegó a implementarse la Ley Federal de Educación (en adelante, LFE), una serie de decretos del Poder Ejecutivo provincial intentaban hacer frente al estado de “emergencia económica y financiera” de la provincia apelando a recortes presupuestarios en el campo de la educación pública, en total consonancia con los designios de la políticas centrales.

Recordemos que en 1995 Felipe Sapag fue elegido gobernador de la provincia de Neuquén<sup>16</sup>. A finales de ese año se reunió con el sindicato de trabajadores de la educación anunciando su “voluntad de implementar políticas educativas consensuadas” (Petrucci, 2013a) y proponiendo extender las garantías en un contexto de pérdida progresiva de derechos históricamente conquistados.

Ese mismo año el Poder Ejecutivo provincial emitió los Decretos N° 210 a 219, en los cuales:

- Redujo la asignación de Ubicación por zona desfavorable:
  - Zona B: de 20% a 10%
  - Zona C: de 40% a 20%
  - Zona D: de 80% a 40%
- Redujo la asignación por zona patagónica del 40% al 20%;
- Congeló la antigüedad;
- Modificó el régimen de suplencias, extendiéndose a 10 días la cobertura<sup>17</sup>;
- Anuló los complementos a porteros.

Como fundamentación de las medidas en los “Considerando” se hacía explícita mención al “estado de emergencia económica y financiera en que se encuentra la Provincia del Neuquén (...) a fin de evitar perjuicios mayores, buscando que el sacrificio sea compartido con otros sectores de la sociedad, a fin de garantizar la prestación de los servicios esenciales que le competen al Estado” (Decreto N° 212/95).

La necesidad de disminuir el gasto público efectuando ajustes en las plantas funcionales encontraba justificación en el descenso registrado en la matrícula de las escuelas primarias y jardines de infantes.

Paralelamente se aprobaban los avances del diseño curricular para nivel inicial cuyos fundamentos reforzaban las líneas de la política educativa provincial en torno a los tres pilares: “transformación curricular, capacitación docente y fortalecimiento institucional” (Decreto N° 941/95). Bajo la apariencia de una producción colectiva, consensuada, con una amplia participación de los agentes sociales involucrados, los postulados de la LFE se materializaban en un diseño curricular propio cuyo texto definitivo fue aprobado en 1996.

Otro decreto de 1995 creaba la Dirección Provincial de Formación y Capacitación Continua que se dedicaría a instrumentar la LFE en la provincia.

El 26 de junio de 1996 comenzó la primera pueblada de Cutral Có y Plaza Huincul<sup>18</sup>.

Luego de la protesta masiva del pueblo el sindicato docente negociaba la propuesta con un acuerdo con el gobierno provincial de recategorización de zonas:

- Zona B: de 10% a 15%
- Zona C: de 20% a 30%

- Zona D: de 40% a 60%
- y asegurar la cobertura de suplencias a 5 días.

No obstante, el gobierno provincial continuó con la lógica de reducción del gasto público, y debió enfrentar en abril de 1997 una nueva huelga de docentes de todos los niveles educativos que desató la segunda pueblada en Cutral Có y Plaza Huinul. La magnitud que cobró la protesta a través de los medios de comunicación, trascendió las fronteras provinciales, especialmente tras la feroz represión y asesinato de Teresa Rodríguez por las fuerzas policiales provinciales. Un sabor amargo fue el saldo de esta huelga docente que luego de 37 días logró la restitución de los 1.200 cargos que se habían suprimido en estos años<sup>19</sup>.

Para 1998 el panorama de la educación provincial poco había cambiado. Las disputas en torno a la aplicación de la Ley Federal de Educación en la provincia tuvieron como epicentro a los Institutos de Formación Docente (IFD). ATEN y el conjunto de los docentes logran la derogación de la Resolución N° 597 de ese año que proponía el “reciclaje” de los IFD. Este proceso había comenzado en diciembre de 1997 cuando: “Fruto de un acuerdo celebrado en el Consejo Federal de Cultura y Educación, a fines de 1997, vio la luz el Documento A 14” en el que “fueron acordados los títulos que las instituciones de formación docente otorgarán en el futuro (...) en el marco de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior”<sup>20</sup>. Ese mismo mes la Dirección de Nivel Terciario había presentado un “Proyecto de Reordenamiento de los IFD”.

Neuquén fue una de las únicas jurisdicciones en las que formal y prácticamente no llegó a implementarse la Ley Federal de Educación (Ley N° 24195) como consecuencia de una contienda tenaz emprendida por el sindicato de docentes con el gobierno provincial. Luego de la prolongada huelga en 1997 los docentes lograron que se “suspendiera” su aplicación. Sin embargo, continuaba operando en el imaginario local como una amenaza.

La lucha sostenida durante esos años cierran el círculo recién en el año 2003 cuando se logra la devolución del 40% de zona desfavorable. Ya en el año 2000 el Decreto N° 1712 había suspendido la LFE y en 2002 Ley Provincial N° 2097 declaraba la inaplicabilidad de la LFE en el territorio neuquino.

La paradoja estaba a punto de cristalizarse. Un comunicado del Poder Ejecutivo provincial anunciaba la no aplicación de la LFE en Neu-

quién y que, de ahora en más, serían los propios docentes del sistema educativo provincial quienes deberían vérselas cara a cara con las exigencias del Estado nacional. De ellos dependería la existencia de las instituciones de formación docente. Su voluntad individual definiría el futuro de la educación pública provincial. El individuo solo frente al Estado.

El doble movimiento entre autonomía y dependencia en el que se fue construyendo la relación Estado nacional-Estado provincial permitió a este asumir una posición estratégica en la disputa por el gobierno de la educación y abrir el juego para la definición de nuevos escenarios, como veremos más adelante.

En síntesis, las medidas adoptadas por el gobierno provincial parecen dar cuenta de la permeabilidad de sus políticas respecto a las normativas nacionales. En algún sentido, como afirma Carranza (2003), el correr de la década de los 90 muestra contradicciones y fisuras en los discursos y las prácticas:

Los discursos oficiales, en estos escenarios y prácticas de implementación, se asemejan a “dobles discursos” en los que las intenciones, las producciones normativas y las prácticas aparecen, recurrentemente, no solo separadas sino contradictorias (p. 86).

Como vimos, la puesta en suspenso de la LFE no impidió que se instalaran de manera progresiva y sutil una serie de acciones que materializaron sus premisas fundamentales. En esa línea, la provincia hizo propios los postulados de la Resolución N° 63/97 del Consejo Federal de Cultura y Educación que aprobaba los términos del Documento A-14 y habilitaba el comienzo de un plan de transformaciones en la Formación Docente. La disputa entre federalismo y centralización se reactualiza y cobra nuevos significados. La provincia asumió un papel activo aunque silencioso frente a las normativas nacionales.

## **La escuela pública y sus maestras en épocas de neoliberalismo**

Volvamos a la vida en las escuelas. Durante el período analizado pudimos observar cómo de acuerdo con los intereses de las políticas neoliberales,

Los objetivos de esta filosofía política-organizacional apuntan a que

los principales actores del proceso educativo (docentes y directivos) se responsabilicen del “producto” que ofrecen y rindan cuentas a la sociedad y al estado a través de mecanismos de evaluación que posicionen a la escuela en un ranking. Esto conlleva una dinámica institucional y personal competitiva e individualista (Carranza, 2003: 91).

Un ejemplo es el modo en que las maestras con quienes trabajamos en los 90 significaban las propuestas de “formación en servicio”. El centro de sus preocupaciones era la imposición de una ‘nueva’ forma de capacitación docente<sup>21</sup> instrumentada a partir de la LFE a la que la provincia fue permeable a pesar de la resistencia y final negativa a su implementación. El mandato de la transformación del sistema educativo nacional introdujo ‘la obligación’ de hacer cursos ofrecidos por el Estado nacional como forma de ‘mantenerse’ en el sistema, ‘acreditar’, ‘reciclarse’:

Irma: Nos van a reciclar. Dicen que tenemos que estudiar... es como que todo lo que hicimos durante años no sirve. ¡Qué sé yo qué va a pasar! Yo me quería jubilar y tampoco me dejan<sup>22</sup>...

El ‘peso’ de la capacitación, de los cursos en los que según sus propias palabras ‘no se entiende nada’ y en los cuales percibían que se subestimaba el trabajo que ellas realizaban en las escuelas, nos permite observar cómo se fueron modificando los sentidos de las prácticas en el cotidiano escolar. Los cursos que en los 80 realizaban por iniciativa propia, ‘con gusto’, ‘porque me gustan, porque siempre se saca algo nuevo’, fueron sustituidos por una imposición que se traduce en expresiones de cansancio, por la desaparición del deseo, incluso, de estar en el aula, por un sentimiento manifiesto y reiterado de frustración:

Ana: Lo que más me amarga ahora, que uno con la cantidad de años que tiene encima, de trabajo, la situación, vos tenés la mente en tantas cosas y que ahora te vengan con esta nueva ley... todo lo que tenés que bancarte, estudiar...

En el caso local, el fantasma de ‘la privatización’ en tanto nuevo modo de organizar el mundo, se extendió al universo escolar. La discontinuidad impuesta en el tiempo de trabajo de los hombres tiene su correlato en la experiencia de las maestras. El discurso de la “competencia”<sup>23</sup> fue cobrando fuerza también en el mundo escolar.

Para el neoliberalismo la crítica al Estado anterior debería conducir, y de hecho es lo que está ocurriendo en la mayoría de los países, a que las cuestiones económicas y sociales las resuelva el mercado, por el juego de la oferta y la demanda que se equilibra a través de la competencia efectiva y eficaz. El discurso parte del supuesto de que todos están en condiciones de competir. El Estado sólo debería ocuparse focalizadamente de compensar a los que quedan fuera del juego (Carranza, 2003: 90).

Es posible comprender los efectos del neoliberalismo en los sistemas educativos de masa tomando en consideración otra dimensión del problema. Con este objetivo Angulo Rasco analiza la “crisis de los estados de Bienestar” en tanto “terreno en el que confluyen tanto las políticas económicas con las políticas sociales en general” (1999: 23). Las características de dichos estados han permitido según el autor la “expansión apaciguada” de la economía capitalista y se distinguen por tres ideas básicas:

una fuerte *intervención estatal en la economía*, a través de la cual se pretendía regular el mercado, para mantener el pleno empleo y una economía activa orientada a la demanda; la provisión pública (estatal) de servicios sociales universales, como sanidad, educación, vivienda, desempleo, pensiones y ayudas familiares; y la asunción por el estado de la responsabilidad en el mantenimiento de un nivel mínimo de vida (Angulo Rasco, 1999: 24)<sup>24</sup>.

De esta manera, los sistemas educativos de masas se fueron consolidando a través de administraciones centralizadas, altas tasas de escolarización obligatoria, control en la distribución de recursos materiales y humanos, existencia de leyes de educación obligatoria que expresan la responsabilidad colectiva de los ciudadanos en el acceso a la cultura y la “incorporación en una colectividad de los futuros ciudadanos a través de la autoridad simbólica que han ejercido los estados-nación sobre la escolarización de masas” (Angulo Rasco, 1999: 25).

Si bien el autor despliega sus argumentos para arrojar luz sobre el caso español, sus reflexiones aportan algunos elementos para comprender en clave local los alcances de la ideología neoliberal en los procesos de transformación del sistema educativo centrándonos en los efectos que dichos procesos han tenido en las escuelas.

Volvamos al contexto regional. Quizá un aspecto nodal sea la forma

que históricamente asumió el intervencionismo estatal en la vida del pueblo. Desde el punto de vista de los sujetos, ser *ypefiano* implicaba la ciudadanía plena, significaba pertenecer a una colectividad cuyo horizonte era la Nación.

En tal sentido, podríamos afirmar con Dubet y Martuccelli que las instituciones como la escuela funcionaron “según el modelo clásico, como aparatos capaces de transformar los valores en normas, y las normas en personalidades individuales” (2000: 200). Siguiendo estos razonamientos, los años 90 configuraron el escenario del proceso de desinstitucionalización que implica una forma distinta de concebir la socialización de los individuos:

Los valores y las normas ya no pueden ser percibidos como entidades “trascendentales”, ya existentes y por encima de los individuos. Aparecen como coproducciones sociales, conjuntos compuestos de metas múltiples y a menudo contradictorias, coproducciones en las cuales los “hábitos”, los intereses diversos, instrumentales y emocionales, las políticas jurídicas y sociales desembocan en equilibrios y formas más o menos estables en el seno de las cuales los individuos construyen sus experiencias y se construyen ellos mismos como actores y como sujetos (Dubet y Martuccelli, 2000: 201).

La retirada del Estado nacional del horizonte local, la crisis y decadencia del modelo del Estado de Bienestar y los procesos de desinstitucionalización de la sociedad y la escuela se conjugan en diferentes niveles para delinear profundas mutaciones en las condiciones que dieron lugar a relaciones sociales específicas en la región. ¿De qué manera estos procesos hacen parte de la vida cotidiana de las maestras en las escuelas?

En el mismo sentido que operaba la nostalgia de la “edad de oro” de la escuela republicana descrita por Dubet y Martuccelli, la invocación a un pasado que siempre fue mejor deja en los protagonistas de nuestra etnografía un sabor amargo y un vacío que no ha podido ser cubierto por otro actor social. Paradójicamente, “el triunfo del individuo” potenciado por el incremento de la autonomía de los establecimientos escolares (2000: 212) y de sus actores que desde las reformas educativas de los 90 debieron hacerse cargo de los proyectos institucionales, de la adecuación local de diseños curriculares y la gestión de recursos económicos es vivido por las maestras —que aún evocan la época dorada de YPF— como una misión de la escuela adecuada a los tiempos

que corren, asumiendo como propia la responsabilidad de inventar e instrumentar nuevas regulaciones sociales, participando así del proceso de desinstitucionalización. Es la vivencia de la crisis permanente lo que da sentido al cotidiano escolar.

Los autores agregan más adelante que en el juego de la institución,

el maestro, como el cura, encarnaba principios que lo sobrepasaban y a los cuales agregaba su talento y su carácter. El rol se colocaba delante de la personalidad. La desinstitucionalización proyecta las relaciones interpersonales y subjetivas a la vanguardia de la escena (Dubet y Martucelli, 2000: 211).

De esta manera, podemos entender otra faceta de las tensiones que en las primeras décadas del siglo XXI se actualizan en las escuelas bajo la forma de conflictos de intereses entre directivos y docentes, docentes y padres, alumnos y docentes, docentes y docentes, donde las diferencias individuales parecen ser la fuente de todos los problemas.

Las protestas sociales iniciadas con las puebladas de 1996 y 1997 generaron el ambiente propicio para que los diferentes actores sociales redireccionaran sus estrategias políticas en el campo del gobierno de la educación en la transición al nuevo siglo, momento en que la seguridad social parecía impensable.

Varios autores han analizado desde diversas perspectivas el curso de las transformaciones en las políticas de formación docente (Terigi y Diker, 1997; Alliaud y Davini, 1995; Armendano, 1998; Batallán, 2007; entre otros). A comienzos de esa década el largo proceso de transferencia de escuelas nacionales a las jurisdicciones provinciales culminaba con el traspaso de las instituciones encargadas de la formación docente<sup>25</sup> que, bajo la forma de escuelas normales, pervivían con los Institutos de Formación Docente provinciales creados en los 70.

Hasta entonces, en la provincia de Neuquén existían 11 instituciones provinciales para la formación docente y tres nacionales que, entre 1990 y 1994, pasaron a la jurisdicción provincial como Institutos de Formación Docente a partir del Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD)<sup>26</sup>.

Como decíamos más arriba, las relaciones entre la provincia y el gobierno nacional se fueron construyendo históricamente en un marco de ambigüedades y resoluciones guiadas por el pragmatismo que caracteriza al gobierno provincial. En este sentido, es sugerente el análisis que realiza

Gravino (2014) del caso neuquino en relación con las tramas y disputas entre el gobierno nacional, el partido-estado provincial (MPN), y el sindicato docente. La preocupación de la autora gira en torno a las políticas de formación docente. Su trabajo aporta una mirada sobre el contexto de las políticas educativas en la provincia realizando una minuciosa lectura del campo a partir de resaltar las particularidades del caso neuquino en el contexto nacional. Esas dinámicas cobran relevancia en el marco de nuestro trabajo, ya que las maestras con las que trabajamos en la segunda etapa de esta investigación estudiaron en los IFD durante los últimos años del siglo XX y primeros del XXI, recorte temporal que coincide con el analizado por Gravino.

El trabajo muestra las características particulares que asumieron los intentos de implementación de las políticas de reforma educativa en la provincia de Neuquén. Así, analiza cómo desde la firma del Pacto Federal Educativo a comienzos de los 90 hasta finales de esa década, el MPN en la figura del gobernador Sobisch<sup>27</sup>, fue variando sus estrategias desde el polo de la adhesión al Pacto y proyecto de implementación de la LFE (1993) hasta su puesta en suspenso (2002). El panorama se complejiza aún más si consideramos que ATEN, el principal promotor durante los 90 de la suspensión de la LFE, en los inicios del nuevo milenio alentaba la participación de los docentes en la Mesa Curricular propuesta por el Ejecutivo provincial para dar curso al proceso de transformación en los IFD (Gravino, 2014).

Sin lugar a dudas, el complejo entramado de acciones y decisiones políticas supera esta breve reseña que solo intenta alertar sobre los peligros de las lecturas simplificadoras de la realidad local. La preocupación por la pérdida de validez de los títulos, las promesas de mejoramiento en las condiciones de trabajo para docentes de IFD y los intensos cuestionamientos a la dirigencia sindical delinearon un terreno propicio para que nuevos acuerdos y nuevas disputas redireccionaran las lógicas de relaciones.

## Los primeros años del siglo XXI

La escena que registrábamos en 2009 (Nuevos límites) y que abre el primer capítulo de este trabajo da cuenta de nuevos modos en que transcurre y se redefine el cotidiano escolar.

Las tensiones en las que se dirimen las “experiencias”<sup>28</sup> de los sujetos combinan pasiones e intereses diversos, contrapuestos, irreconciliables

y no encuentran en el horizonte ningún garante que amortice sus responsabilidades. Quizá el movimiento de desinstitucionalización vaya en el sentido de desconocimiento del otro. En ‘la época de oro’ estas maestras recibían a alumnos socialmente cercanos (Dubet y Martuccelli, 2000), pero también sus pares maestras y los padres de los alumnos compartían la misma pertenencia social. El peso de la desocupación estructural va cambiando profundamente la forma en que los sujetos se reconocen, clasifican, rechazan y aceptan en el cotidiano escolar.

El relato de las maestras nos remite a un clima social de crecimiento de las incertidumbres (Castel, 2009), de pérdidas de garantías y seguridades históricamente construidas que no alcanzaría a verse revertido con las iniciativas del gobierno nacional que a partir de 2003 tendían a la ampliación de derechos. La caída de la certeza de un trabajo seguro conlleva profundas consecuencias personales (Sennet, 2012) en la vida de los trabajadores, proceso que fue agudizándose hacia fines de los años 90 y principios del siglo XXI y que constituye una muestra de la corrosión del sistema social<sup>29</sup>.

Podemos observar cómo cristalizan procesos sociales cuyos indicios eran reconocibles mucho tiempo antes que la ‘crisis’ mostrara con total crudeza la manera en que ciertas lógicas operan en la constitución de lo social. Se trata de la sociedad en movimiento, haciéndose y recreándose en un proceso inacabado que muestra cómo a pesar de que las lógicas cambien, las divisiones y percepciones del lugar de lo femenino y lo masculino se agudizaban en la trama local.

No obstante, el clima de conflictos que se instala en la escena local parece compartir, a pesar de las distancias, los efectos de un fenómeno universal de cambios en la concepción del trabajo que algunos autores han explicado en el marco del “capitalismo flexible” (Sennet, 2012), del advenimiento de una nueva cuestión social y el ascenso de las incertidumbres (Castel, 2009).

En el contexto nacional, la conquista y fortalecimiento de nuevos derechos sociales a comienzos de siglo XXI parecen tener un efecto inverso en tanto desde la perspectiva de las protagonistas, las que asumen los problemas sociales como los denominados de ‘inclusión’ social y educativa son, en última instancia, las escuelas y las maestras. Así parece mostrarlo “la espesa textura de la experiencia particular” (Sennet, 2012: 15) de algunas de las mujeres que tejen esta historia.

Paralelamente, las formas modernas de la flexibilidad suponen la

reinención discontinua de las instituciones, “de modo que el presente se vuelve discontinuo del pasado” (Sennet, 2012: 48-49).

La crisis económica de los años de menemismo hizo que se agudizaran la pérdida de las seguridades complejizando y profundizando otras ‘crisis’ como aquellas que involucran las relaciones familiares y laborales en el contexto local que alertan sobre los diferentes modos en que se manifiesta dicho proceso de corrosión del sistema social en su conjunto<sup>30</sup>.

La inercia de lo sucedido a fines del siglo XX continúa y eclosiona nuevamente en el marco de un nuevo gobierno nacional.

En las escuelas de la provincia, 2006 desató una nueva protesta docente en un contexto de dispersión curricular, deterioro de los edificios escolares, baja inversión en presupuesto de la educación pública y estancamiento de los salarios docentes en una provincia que triplica al promedio nacional en cuanto a PBI per cápita<sup>31</sup>. Pero el foco del conflicto se agudizó a comienzos de 2007 cuando en medio de una nueva huelga docente fue asesinado el maestro Carlos Fuentealba en la emblemática Ruta 22<sup>32</sup>. La nueva dimensión que adquieren las políticas educativas en este contexto nos muestran un Estado provincial debilitado, pero que aún así y con más contundencia, hace uso de la coerción física<sup>33</sup>.

En el contexto nacional se promueven la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26206 que regula los derechos expuestos en el art. 14 de la Constitución Nacional, considerando a la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado (art. 2); al mismo tiempo, otras medidas apuntan a incrementar la inversión en educación, ciencia y tecnología a través de la Ley Nacional de Financiamiento Educativo N° 26075/06, buscando la “jerarquización y revalorización de la formación docente como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación” (art. 73, apartado a) bajo la consigna política de promoción de la igualdad educativa<sup>34</sup>.

La particular dinámica ‘a la neuquina’, hizo que las alianzas y disputas en el campo educativo acercaran las visiones del sindicato y del poder central bajo la presidencia de Néstor Kirchner, frente a un gobierno provincial que perdía credibilidad luego de la muerte del maestro, poniendo en riesgo la gobernabilidad y la “paz social” en la provincia. De hecho, estas premisas se convertirían en eslogan de campaña del nuevo gobernador (Jorge Sapag) y una estrategia de diferenciación respecto a su predecesor (Jorge Sobisch). No obstante las luchas entre facciones internas, el MPN mantiene su hegemonía en el gobierno provincial.

A comienzos del siglo XXI, el embate ideológico en la lucha entre provincia y nación parece haber sido ganado por el Estado nacional quien cooptó los intereses de los docentes en su conjunto. Por otro lado, una nueva forma de las políticas adquiere visibilidad y permite advertir que el curso de estos acontecimientos no se rige por causas externas a los procesos como los que aquí analizamos, sino que son ribetes de su dinámica específica.

¿Cómo interpretar si no los anhelos del pueblo que, en 2012 frente a los anuncios de re-estatización de YPF por el Estado nacional, se movilizaba para pedir la vuelta al statu quo del Estado en YPF previo a la instalación de las políticas neoliberales de los 90? La lógica *ypéfiana* continuaba operando, incluso, a través de aquellos que nunca tuvieron una vinculación directa con la empresa estatal.

## Notas

1 Hobsbawm entiende por siglo XX corto “los años transcurridos desde el estallido de la primera guerra mundial hasta el hundimiento de la URSS” (2006: 15).

2 Robert Castel atribuye a Hanna Arendt el uso de esta expresión.

3 Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén (1984) Documento Preliminar N° 0, 1 y 2.

4 Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén. Fue creado como sindicato único de trabajadores de la educación en 1982 asumiendo reclamos y reivindicaciones históricas en la apertura democrática como la reincorporación de los y las docentes “prescindidos” durante la dictadura militar. Fuente: atencapital.org.ar

5 A comienzos de los años 1960, desde el peronismo se hace una convocatoria liderada por exintendentes o figuras de amplio reconocimiento popular que tienen un rol activo –tanto privado como público durante los años 40–, para constituir un partido que reúna a los peronistas hasta tanto se levante la proscripción. Se trata de la creación del Movimiento Popular Neuquino (MPN), que agrupa a la mayoría de los peronistas de la nueva provincia y que la va a gobernar desde 1963, convirtiéndose en un nuevo partido provincial, denominado ‘neoperonista’ (Favaro: 2005b). Para resaltar la importancia de los años 70 en la continuidad del MPN en el poder, Alvarado, Busqueta y Gingsans (1993) señalan: “Las elecciones de 1973 marcan un verdadero punto de inflexión para la política local. El tránsito hacia esta etapa obliga al MPN a adecuar su comportamiento en función de las nuevas reglas del juego político que se plantean en el orden nacional. Esta coyuntura es cuanto menos un cuestionamiento a su monopolio político y al uso discrecional del poder del Estado. Como fuerza política su alcance se halla acotado a escala provincial y además se le disputa su condición de ‘peronista’ desde el PJ local. En este sentido, el MPN articula un esquema defensivo negando la identidad peronista de su adversario y se asume como el auténtico peronismo en Neuquén. Es el primer desafío serio que el

MPN debe enfrentar: defender su futuro político en la provincia sobre bases autónomas y al mismo tiempo garantizarse un espacio distendido en la relación con el líder justicialista. Se hace evidente que la disputa por el liderazgo del peronismo en la provincia no es el problema nodal sino que enmascara una preocupación central del partido provincial: su supervivencia como fuerza política autónoma (...) Por todo lo expuesto y sin pretender cerrar la discusión sobre el problema planteado, creemos necesario subrayar que, en primer lugar y hasta 1976, el MPN mantiene una orientación pragmática que lo lleva a modificar en cada régimen político su manera de definir los intereses colectivos” (citado por Dubinowski *et al.*, 1999: p. 85 y ss. Nota al pie).

6 Para profundizar este punto, resulta interesante el análisis que realizan Dubinowski *et al.* (1999) respecto a las articulaciones entre las políticas educativas provinciales, nacionales y los organismos internacionales financiadores de los proyectos como el PEP.

7 Documento Educación y Sociedad Democrática. Aportes para el documento base del PEP. Neuquén, febrero de 1986.

8 Consejo Provincial de Educación de la provincia de Neuquén. 1984. Documento Preliminar N° 1.

9 Consejo Provincial de Educación de la provincia de Neuquén. 1984. Documento Preliminar N° 2.

10 En su libro *Un maestro*, Guillermo Saccomanno cuenta la historia de Orlando “Nano” Balbo, un maestro normal que llegó a Neuquén a principios de los 70 a trabajar en escuelas rurales del interior provincial. En su apasionado relato de vida, el Nano recupera algunos proyectos de educación rural, educación popular y de adultos en los que participó, desarrollados en Neuquén y Río Negro y resalta la experiencia de alfabetización, la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR) en los 70, durante el gobierno de Cámpora. Además de la participación de la Universidad en aquel momento provincial, reconoce el papel del obispo de Neuquén don Jaime de Nevaes y la influencia de la pedagogía de Paulo Freire. Para ampliar, ver Saccomanno (2011).

11 En una de las redes sociales de internet que agrupa personas que vivieron en Plaza Huincul, un participante comenta una foto aérea del ejido urbano: “Que lindo...dos cuadras para aca...tres para alla !!! Suficiente para que no quisiéramos salirnos de esos límites. Todo lo que queríamos estaba ahí...(sic)” (junio 2015). Fuente: Facebook.

12 En el trabajo de campo hemos observado que se acentúa la tendencia según la cual las empresas petroleras que operan en la zona programan estadías acotadas de personal especializado (en muchos casos, profesionales de otros países como EE.UU., Canadá, etc.) en las distintas tareas que implica el ciclo de producción del petróleo, gestionando el alquiler de hoteles completos para su alojamiento. De esta manera, las políticas de las empresas distan mucho de aquellas que fomentaba YPF. Si bien para el año 2014 no existían datos oficiales que corroboren que se trata de una tendencia a nivel regional, el tema generó preocupación en el Sindicato de Petroleros. Ver Nota periodística “Ecos por la contratación de mano de obra extranjera en Vaca Muerta”. Diario *Río Negro*, 6 de septiembre de 2014. [En línea] [http://www.rionegro.com.ar/energia/ecos-por-la-contratacion-de-mano-de-obra-extr-JURN\\_4124793](http://www.rionegro.com.ar/energia/ecos-por-la-contratacion-de-mano-de-obra-extr-JURN_4124793) [Consulta: 07/09/2014].

13 Según Bourdieu, “El habitus es esa presencia del pasado en el presente que posibilita la presencia en el presente del porvenir. De lo que resulta, en primer lugar, que, al contener en sí mismo su lógica (*lex*) y su dinámica (*vis*) propias, no está sometido mecánicamente

a una causalidad externa, por lo que permite cierta libertad respecto a la determinación directa e inmediata por las circunstancias presentes, en contra del instantaneísmo mecanicista. La autonomía respecto al acontecimiento inmediato, desencadenante más que determinante, que confiere el *habitus* (...) es correlativa de la dependencia respecto al pasado que introduce, la cual orienta hacia un cierto porvenir concreto: el *habitus* engloba en un mismo propósito un pasado y un porvenir que tienen en común que no se plantean como tales. El porvenir ya presente sólo puede leerse en el presente a partir de un pasado que nunca es propuesto como tal (puesto que el *habitus* como experiencia del pasado es presencia del pasado –o en el pasado– y no memoria del pasado)” (1999b: 280).

14 En el mejor de los casos, participaban en microemprendimientos destinados a funcionar como proveedores de servicios para la empresa privatizada, pero con un futuro incierto. Para ampliar sobre las transformaciones en el mundo del trabajo vinculado al petróleo ver Palacios (1993), Capogrossi (2012), Palermo (2012), entre otros.

15 Resaltado nuestro.

16 Felipe Sapag, representante fundador del MPN, fue gobernador de Neuquén durante cinco períodos. Cuatro de ellos democráticos y uno en dictadura militar, como interventor en la provincia a propuesta de Onganía.

17 En la práctica significa que no se cubren las vacantes en las escuelas por licencia de las maestras si estas son menores a diez días. Los directivos deben hacerse cargo de los grados.

18 Hemos analizado este proceso en Abate Daga (2006).

19 Se trata de los cargos de profesores de educación física en las escuelas primarias, computación, jefaturas de departamentos en las escuelas secundarias, cargos docentes en el Nivel Inicial, horas co-programáticas y cargos en educación especial.

20 Revista del Consejo Provincial de Educación de Neuquén *Educación Informa*, N° 6, mayo de 1998.

21 De diversas maneras la “transformación educativa” y “capacitación” fueron temas recurrentes en las entrevistas. En especial en los momentos previos a la grabación de las charlas o durante los primeros contactos que tuvimos con las maestras. También hacían mención constantemente al cansancio físico e intelectual que vivían ante estos nuevos requerimientos. Por el contrario, no vinculaban el agotamiento a las tareas propias de estar en el aula.

22 En el momento de la entrevista, en 1996, Irma no tenía la edad para jubilarse. Su anhelo en ese momento era que el gobierno de la educación implementara “jubilaciones anticipadas”, al estilo de lo que sucedió en YPF.

23 Este fenómeno comienza a generalizarse en el ámbito educativo en los 90 con la creación del Fondo Nacional de Incentivo Docente en 1998. Ley Nacional N° 25053.

24 El autor retoma a R. Mishra (1989) para desglosar estos tópicos.

25 En el año 1992 se sanciona la Ley Nacional N° 24049 de transferencia de servicios educativos de jurisdicción nacional a las provincias (escuelas medias e institutos de formación docente).

26 No obstante, hacia “2007 coexistían más de catorce planes de estudio para las mismas carreras” (Gravino, 2014), todas dedicadas a la formación docente inicial (nivel primario y preescolar).

27 Jorge Sobsich, candidato del MPN, fue gobernador de Neuquén durante tres períodos.  
28 Para un abordaje del concepto de “experiencia”, ver Larrosa (2009), citado por Molina (2013).

29 “Para la zona de Cutral Co se observó un pico de desempleo en la última década en el año 2002 con un 21,2% de desocupación y un piso en el año 2008 del 9%”. *Diario Río Negro*, 15 de enero de 2012. Elaborado en base a datos de la Encuesta Permanente de Hogares.

30 Según datos elaborados por la Dirección Provincial de Estadística y Censos de la Provincia del Neuquén, en base a datos de la Dirección General del Registro del Estado Civil y Capacidad de las Personas, el número de divorcios en Plaza Huincul fue más alto en 2005, 2008 y 2011, en tanto en Cutral Có presenta un crecimiento significativo en los años 2005, 2006 y 2008. Si bien se trata de una lectura parcial teniendo en cuenta que no todas las parejas de hecho registran su estado en las oficinas de Registro del Estado Civil, puede resultar representativo de una tendencia que venimos observando en el trabajo de campo desde 1990 a 2012.

31 “Entre 2002 y 2008, el PIB nacional en términos reales creció un 63%, mientras que el PBG neuquino lo hizo un 6,5%. A modo de comparación, entre 1980 y 1985 el PBG creció el 39,63%; entre 1986 y 1990 el 14,76%, entre 1991 y 1995 el 62,09% y entre 1995 y 2000 ya se registra el primer freno, un crecimiento en el quinquenio del 8,6%. La contracción se produce con la recesión: entre 1999 y 2002 el PBG cae el 12%”. (...) “A pesar del estancamiento relativo, el PBG por habitante (en términos constantes) se encuentra en la actualidad un 63% por encima de la media nacional. Pero la brecha está en disminución. En 1993 era de 133% y en 1998, tras el auge extractivo, alcanza un pico del 156%. En suma: entre 1993 y 2008, el PBG per cápita en Neuquén sufrió una reducción de 3,1%, como consecuencia de un crecimiento en la producción del 29,8%, mientras que la población se incrementó a un ritmo que duplicó el del total del país, alcanzando a 33,9%. A nivel país, la producción y la población aumentaron 62,1% y 17,2% respectivamente, haciendo que el PBI per cápita resultara en 2008 un 38,4% superior al de 1993”. Fuente: <https://opsur.wordpress.com/2011/06/09/contradicciones-de-la-economia-neuquina/> [Consulta: 20/11/2015]. Ver también Anexo II.

32 Desde la primera pueblada de Cutral Có (1996) la Ruta N° 22 fue escenario de sucesivas protestas sociales en Neuquén. La de 2007 consistió en un corte de ruta a la altura de Arroyito.

33 Entre esos años las protestas sociales fueron reprimidas brutalmente en Neuquén. Recordemos el asesinato de Teresa Rodríguez en el contexto de la segunda pueblada de Cutral Có (1997) y la última represión que, como dijimos, tuvo como saldo el fusilamiento del maestro Carlos Fuentealba en Arroyito.

34 Los términos de la “calidad educativa” en esta ley parecen estar asociados al derecho a la educación y las políticas de inclusión social y educativa que el mismo promueve a diferencia de los postulados de la LFE sancionada en 1994, en la que se asociaba la educación a los conceptos de “calidad”, “bien”, “servicio” tal como los entendía el mercado. En el mismo sentido las ideas de “descentralización, focalización y desestatización” daban cuenta de la forma en que la ideología neoliberal iba desplazando las obligaciones históricamente asumidas por el Estado nacional en materia educativa hacia la lógica de la oferta y la demanda marcadas por la preeminencia del mercado.

## Capítulo 5. Temporalidades

*El porvenir inminente está presente, inmediatamente visible, como una propiedad presente de las cosas, hasta el punto de excluir la posibilidad de que no advenga, posibilidad que existe, en teoría, mientras no haya advenido.*  
Bourdieu, *Meditaciones pascalianas* (1999b: 277)

Para comprender el tejido denso en el que las escenas relatadas en el Capítulo 1 cobran significado, interesa analizar aquí las condiciones y procesos en que se inscriben las vivencias cotidianas de las maestras en las escuelas.

Sus voces y trayectorias nos permitirán inscribir la historia local en el contexto de relaciones sociales en las cuales la figura del Estado adquirió una presencia fundamental en los procesos de identificación de las maestras<sup>1</sup>.

Veamos las claves en que se articulan diferentes temporalidades y cómo entran en juego las clasificaciones y vínculos que fueron entablando entre ellas, privilegiando el efecto de “la experiencia de un mundo donde todo parece evidente” (Bourdieu, 1999b: 194).

Para ello es necesario comprender cómo se fueron dando las relaciones entre permanencia y movilidad en la región, para comenzar a entender cómo el ‘estar de paso’ se convirtió en estado permanente y preguntarnos sobre las experiencias de las maestras en relación a estas temporalidades<sup>2</sup>. ¿Cómo fueron viviendo el tiempo ellas y los habitantes del lugar (los *ypefianos*)? y ¿qué efectos tuvo esa vivencia en las relaciones sociales?

Bourdieu en su análisis sobre el ser social y el tiempo advierte sobre la relación de exterioridad que implica el punto de vista escolástico con “lo que se suele llamar el tiempo” de manera que lo entiende como “una

realidad preestablecida, en sí, anterior y exterior a la práctica, o como el marco (vacío), *a priori*, de cualquier proceso histórico” (1999b: 275). No obstante,

Se puede romper con este punto de vista restableciendo el punto de vista del agente que actúa, de la práctica como “temporalización”, y poner de manifiesto de este modo que la práctica no está *en* el tiempo, sino que *hace* el tiempo (el tiempo propiamente humano, por oposición al tiempo biológico o astronómico).

En este trabajo nos interesa reconstruir la dimensión de la relación práctica que las maestras entablan con el tiempo que no se percibe y pasa inadvertido pero que se constituye como inversión en un juego social y que “sólo se percibe realmente cuando quiebra la coincidencia casi automática entre las esperanzas y las posibilidades” (Bourdieu, 1999b: 278)<sup>3</sup>.

En el caso que estudiamos se fue construyendo una percepción ‘plana’ o lineal del tiempo, compartida colectivamente por los habitantes de la región. En algún sentido se trata de una visión naturalizada, des-historizada del tiempo que supone, como señala Bourdieu, que: “El porvenir inminente está presente, inmediatamente visible, como una propiedad presente en las cosas, hasta el punto de excluir la posibilidad de que no advenga, posibilidad que existe, en teoría, mientras no haya advenido” (1999b: 277).

Pero las experiencias de la temporalidad en las vidas de las maestras devienen múltiples, plurales, conforme fueron mutando las condiciones económicas, políticas y sociales poniendo en evidencia que “la relación práctica con el porvenir, en la que se engendra la experiencia del tiempo, depende del poder, y de las posibilidades objetivas que abre” (Bourdieu, 1999b: 295). Así, cuando el soporte que brindaba el trabajo asalariado de los hombres desaparece provocando que el tiempo vacío (que hay que matar) se oponga al tiempo lleno (bien aprovechado) (Bourdieu, 1999b: 296), el vínculo entre presente y futuro parece roto. Es entonces cuando el mundo social se presenta como un universo lleno de prohibiciones y exclusiones que los sujetos intentan dominar individualmente. Y este es nuestro punto de partida para entender las distintas experiencias de la temporalidad entre los actores involucrados en esta etnografía.

## **Sobre la crisis y esas cosas caídas del cielo. Los 90 en perspectiva**

Como ya señalamos en reiteradas oportunidades a lo largo de este trabajo, desde los orígenes del asentamiento urbano en Plaza Huincul, el sello de un Estado ‘militar’ y la preocupación por la cuestión estratégica y de seguridad (Favaro, 1992) del general Mosconi se tradujo en una sobreprotección de las fronteras en un espacio geográfico sin fronteras. Así, el Estado nacional “asumió casi exclusivamente la tarea de crear las condiciones de ocupación (...) en el marco de una política basada en el objetivo de hacer efectiva la posesión territorial sobre el vasto espacio hasta hacía poco cuestionado por el vecino país”<sup>4</sup> (Favaro, 1992: 161), a la vez que posibilitó la construcción de una sociedad sobre la base de derechos crecientes. Estas condiciones dejaron su impronta también en la forma de ser maestra en la región.

En el contexto nacional, como vimos en capítulos anteriores, los 90 comenzaron a definirse como una década de ‘emergencia’. La solución estaba en la desregularización y el traspaso de las empresas estatales al ámbito privado. Esto dio comienzo al “programa de reestructuración de la economía y el Estado”.

En este marco, durante los meses de agosto y septiembre de 1989, el Congreso sanciona las leyes N° 23.696 y 23.697, de Reforma del Estado y Emergencia Económica respectivamente. Estas inauguran un programa de ‘cirugía mayor’, según lo definió el propio presidente de la Nación (Palacios, 1993: 166).

En la Provincia de Neuquén, el Estado provincial con el partido hegemónico al poder (MPN)<sup>5</sup> fue marcando una línea de continuidad más allá de las discontinuidades políticas del contexto nacional. Para los neuquinos, se trataba de un Estado que permanecía, haciendo que la crisis del modelo de Estado Benefactor apareciera tardíamente en el contexto local y con características propias. Dos situaciones convergen en esta particularidad: en primer lugar, los discursos que construyen realidades en torno a la imagen de un Estado nacional protector y que permanecen aún en el contexto de políticas neoliberales (como los años 90 del siglo XX), y, por otro lado, la situación de privilegio del Estado neuquino por la renta hidrocarburífera que constituyó el punto de partida y garantía de continuidad de la hegemonía del partido provincial en el gobierno<sup>6</sup>.

Esta particularidad se refleja en la percepción que ‘los neuquinos’, por ejemplo, tenían de los acontecimientos sociales que rodearon la precipitada entrega del mando presidencial en 1989. La hiperinflación, así como los episodios de saqueos a supermercados, especialmente en centros urbanos importantes en distintos puntos del país, eran percibidos a escala de la vida cotidiana en la región como algo que solo podía sucederle a ‘otros’, eran “un espectáculo más” en un lugar lejano y extraño, en otro mundo, “toda esa gente, llevándose la comida”, “¡terrible! ¡tanta pobreza!”, “¡Cómo pueden llegar a eso! Aquí no pasaría una cosa así”.

Podemos conjeturar que de manera análoga a la lógica de apropiación del espacio geográfico, que respondía a un proceso histórico de expansión del pueblo sobre un territorio que solo reconocía al desierto como frontera, el correlato temporal se traducía en una concepción lineal de la temporalidad, como derivación de la dependencia del Estado históricamente construida.

Desde la perspectiva de los sujetos esta situación era vivida como un efecto de eternización del presente (Freud, 1981) y significaba que era posible actuar en un universo garantido, *taken for granted*, donde el tiempo parecía no transcurrir. Aquí ‘no pasaba nada’, ‘siempre era igual’. Remite a que “el futuro siempre va a ser mejor”, como corolario de una trayectoria social e individual en la que la garantía era el Estado hecho invisible.

Aunque parecía que “acá nada sucede”, en realidad sí estaban sucediendo cosas en el pueblo. Y, sabemos con Bourdieu, que esta percepción de la temporalidad solo puede ser posible en tanto lo eterno no es otra cosa que el producto de un trabajo histórico de eternización (Bourdieu, 2000: 104).

Este conjunto de certidumbres, de cauciones, de garantías, que por sus propios efectos se ocultan a la mirada, son la condición de la constitución de esa relación estable y ordenada con el provenir que constituye el fundamento de todos los comportamientos llamados “razonables” (Bourdieu, 1999b: 298).

Por su parte, Benedict Anderson (1993) resalta el papel que juega la cuestión temporal en la construcción de la idea de nación como comunidad imaginada:

La idea de un organismo sociológico que se mueve periódicamente a través del tiempo homogéneo, vacío, es un ejemplo preciso de la idea

de la nación, que se concibe también como una comunidad sólida que avanza sostenidamente de un lado a otro de la historia (p. 48).

Como señalábamos más arriba, la lógica neoliberal pretende que el Estado se desligue (y de hecho, así lo hizo en ese momento) aunque los sujetos no asuman esa realidad con todos los efectos sociales que el cambio de políticas tiene en sus vidas cotidianas. El discurso hecho carne y las prácticas presuponen que el Estado debe hacerse cargo de todo.

Nuestras conversaciones con los habitantes de la zona en los años 90 muestran que YPF fue por más de dos generaciones la única alternativa posible, resultando inimaginable su desaparición del emplazamiento urbano y de sus vidas. No era posible pensar que las cosas podían ser diferentes. Las alternativas eran Estado o desierto, “la nada, porque allá [en el campo] no hay nada”.

Sus aspiraciones estaban relacionadas a la pertenencia a la empresa en su fase estatal: “antes, era trabajar [en YPF] hasta jubilarse”, YPF aparecía en sus expresiones como ‘*el proyecto* de vida’. El porvenir aparecía en sus discursos controlado/dominado por el presente ya que las proyecciones hacia el futuro se orientan por las disposiciones presentes.

Así, se fueron arraigando en los habitantes de la región ciertos principios de percepción del mundo sobre los cuales es preciso realizar un trabajo de historización para comprender su origen social.

La privatización de YPF fue un hecho objetivo, un punto de inflexión en las condiciones económicas y sociales. La ley aprobada en el Congreso Nacional el 24 de septiembre de 1992, venía a completar una serie de medidas implementadas desde 1990 que incluyeron, entre otras, la desregulación del mercado petrolero (Palacios, 1993) pero sus efectos comienzan a sentirse varios años después (1995). El término ‘privatización’ comenzó a usarse de manera corriente en el lenguaje de los habitantes del pueblo para referirse a una situación que vivían como traumática: “ni pensábamos que íbamos a llegar a esto”. Resalta el fin de un ciclo en el mundo de trabajo masculino en la esfera estatal.

La necesidad de reacomodar sus estilos de vida fue tan acuciante que no hubo demasiado tiempo para reflexionar sobre ello. No se daban cuenta de lo que estaba pasando hasta que el dinero (de retiros voluntarios, jubilaciones anticipadas, etc.) se terminó.

Veamos algunos ejemplos de estas maneras de vivir el tiempo, de temporalizarse.

Mientras las maestras no percibían que el Estado se había retirado de YPF y los había dejado solos, seguían pensando que en la escuela su vida iba a seguir transcurriendo dentro de los carriles del Estado Benefactor que YPF había contribuido a sostener en épocas pasadas.

De esa manera cuando a mediados de los años 90 (1995-1997) conversábamos con ellas sobre su proyección profesional, por caso, la posibilidad de ser directoras de escuela (como parte de la carrera docente en tanto trayectoria previsible), podemos identificar una lectura ingenua de las políticas públicas y del Estado en esas políticas. Estas eran sus respuestas:

Alicia: Creo que cada cosa... *se da con los años...*

Norma: La dirección, *si se da, se da*. Lo mismo que la vicedirección. Pero no es una cosa que me voy a poner a estudiar para rendir para directora o para vice. ¡No!

Elsa: No era que yo lo pidiera, sino que eran circunstancias que se dieron, *como cosas caídas del cielo*.

La realidad se les presentaba como algo dado sobre lo que no era posible intervenir. Las acciones se orientaban en el sentido de la inercia –*histéresis*– de los habitus históricamente contruidos<sup>7</sup> (Bourdieu, 1991; Bourdieu y Wacquant, 1995). Cuando comenzaban a sentir los efectos de la privatización de YPF, Ana reflexionaba sobre la posibilidad de aceptar un cargo de vicedirectora:

Ana: Yo podía decir sí o no [aceptar el cargo de vicedirectora] y yo digo, bueno, *si se da, lo hago...*

Pero en el momento en que se llamó a concurso para el cargo:

Ana: Para tenerlo [como meta] yo tengo que tomar la decisión de estudiar y presentarme a rendir [concurso]. Por ejemplo, el año pasado lo pude hacer y dije, ¡no! ¡no quiero hacerlo! Así que no lo hice. Igual capaz que no hubiese entrado.

El habitus, “principio no elegido de todas las ‘elecciones’” (Bourdieu, 1991), generador de prácticas inscripto en los cuerpos, tiende a

reproducir el orden social, en este caso, a través de un principio según el cual el único criterio para el ascenso es esperar que ‘las cosas ocurran’.

Este principio fue modelando líneas de acción comunes en las distintas esferas de la actividad laboral local. Para las maestras normales nacionales el criterio de ascenso en la carrera docente era el ‘tiempo’, pero se trata de un tiempo definido en términos matemáticos, físicos o astronómicos, algo externo que fluye por sí mismo (Bourdieu, 1999b: 296), lineal y ascendente que anticipa lo que va a venir. Llegaban a la dirección de las escuelas por su antigüedad en la docencia. Correlativamente, los empleados y obreros de YPF –en muchos casos, sus esposos– se regían por un escalafón que privilegiaba el mismo criterio. Sus posiciones en el espacio social iban variando con los años en el sentido que aludíamos más arriba: solo se podía estar mejor.

Zulema: Yo ascendí a la dirección por puntaje, por ser la más vieja de la escuela, digamos, pero no... [no me interesa el cargo] El año pasado que fueron los concursos, me anoté pero me anoté porque más de una iba a decir ¡uy, se anotó esta, nos va a sacar el puntaje! Venía número 58, o sea que de cabeza entraba a rendir. Entraron hasta el 91. Pero ni agarré ningún libro, no busqué bibliografía, nada, no, no... yo no iba a rendir.

Esta percepción compartida en los 90 solo cobra sentido a partir de la introducción de la incertidumbre que sobrevino a la privatización de YPF, momento en que al decir de Bourdieu “se quiebra la coincidencia casi automática entre las esperanzas y las posibilidades”, se produce una ruptura entre el curso del mundo y los movimientos internos que se refieren a ellos (Bourdieu, 1999b: 278).

Para las maestras el “concurso” o “rendir concurso” introduce una cuota de incertidumbre (relativa) en un mundo totalmente previsible y una discontinuidad en el tiempo que hasta el momento era percibido como continuo. Un tiempo donde “no pasaban grandes cosas”. Hasta que, para el pueblo protegido llegó el ‘fin de la eternidad’<sup>8</sup>.

## **El tiempo previsible**

Hasta los 90 las experiencias de la mujeres se inscribían en un orden temporal en el que la dimensión de lo continuo se oponía al tiempo masculino que ellas percibían como discontinuo. El tiempo transcurría

entre la casa y la escuela –más en la escuela–. Esta iba marcando el ritmo cuando los hombres estaban en el campo, “cuando no está, es el ritmo de la escuela, del trabajo”. El tiempo ‘libre’ era libre para los hombres. Tiempo de ‘descanso’, pasivo, que se oponía radicalmente al tiempo del trabajo. Y el lugar para descansar era la casa.

Como analizamos en el Capítulo 3, el “estar de descanso”, “estar en la casa” del hombre significaba para la *familia ypefiana*, construir la presencia masculina en tanto “visita”. La mujer se ocupaba de no introducir cambios en el cotidiano familiar reforzando la continuidad del tiempo en ese espacio seguro. A pesar de la eventual presencia del hombre en la casa, estaba claro que solo estaba ‘de paso’ hacia su lugar de trabajo, el pozo. Él era la visita para quien “todo tiene que estar bien”. No obstante, esta situación introducía cierta artificialidad en la relación de pareja que en algunos casos era percibida y rechazada por la mujer quien reclamaba una relación más espontánea:

Clara: Es un cuestionamiento eterno, que no sea una visita.

Yo: ¿Tus hijas le hacen ese reclamo?

Clara: Yo se lo hago al padre. Porque hay situaciones como que ‘está todo bien’, que se compran cosas, que se dan todos los gustos, que llevame acá, llévame acá... y llega un momento en que sos visita en cuanto que esté todo bien y a eso me niego. Quiero que las cosas estén... que si nos tenemos que pelear, nos pelearemos en una discusión, si tenemos que salir juntos, salimos. Que cada uno cumpla con lo que le corresponde. Que por ahí el hombre, es un poco el cuestionamiento, dice: “No estoy siete días y vos ¿qué querés? ¿Que ponga cara de ogro ante una situación?”. Bueno, yo lo sigo peleando.

Paradójico reclamo dirigido a quien se ha ido construyendo socialmente como ‘el extraño’ en la familia.

Los ciclos marcados por el régimen de trabajo, el sistema de ascensos en su carrera como empleado estatal, la separación tajante entre el tiempo del trabajo y el tiempo libre, la jubilación y los premios frente a la situación de retiro, fueron conformando la sucesión del tiempo local. Las acciones que se desarrollaban en y con el tiempo así concebido tendían a perpetuar la idea de que el futuro era totalmente previsible, dependiente. El futuro era un derecho, seguro e inalienable.

Pero ¿qué sucedió cuando la ‘visita’ comenzó a dormir en la casa todos los días y, además, estaba sin trabajo? El respaldo de la posición y

el dinero que ofrecía YPF ya no existía. Se había ‘retirado’. Fue en su carácter de extraño, habitante del mundo externo, del afuera ajeno y amenazante (Freud, 1981; Simmel, 1927) que el hombre en su retorno introdujo la incertidumbre, el tiempo, en el cotidiano familiar.

## El tiempo de la incertidumbre

Así recuerdan las maestras los momentos de la privatización y cómo la vivieron en su familia:

Elsa: Toda mi familia trabajó en YPF. Mis hermanos, mis cuñados, así que, con mucha tensión porque no sabías. Desde que empezó el aviso de que iban a despedir gente, *todavía están esperando*, porque “me va a tocar a mí, o no”, porque *le puede tocar a cualquiera*. Y bueno, por ahí era con causa, por ahí sin causa, y bueno, la semana pasada fueron tres, cuatro de los que eran compañeros de mi marido que quedaron afuera. Les dicen que la empresa no los necesita más y listo. Así que dice mi marido que en cualquier momento le toca.

Irma: Recuerdo que fue en diciembre. Él se enfermó. Suele tener gripes así que está una semana en cama. Cuando avisó que ya empezaba a trabajar, le dijeron: “No, tenés que ir al hospital porque te tienen que hacer la revisión, ya empezamos a trabajar como empresa”. ¡Ya no son más de YPF! Porque en el sector donde ellos están trabajan para el NEUBA<sup>9</sup>, son los que inyectan gas al NEUBA. Entonces no podían parar, *ellos a las diez de la mañana eran de YPF, a las once ya no eran...* fue algo muy así, muy de golpe...

Sara: Nos inquietó porque perdimos una seguridad que teníamos. Es un shock que te da... y ahora más o menos nos tranquilizamos pero hasta por ahí nomás, porque está dudoso todo acá. Viste que este año no hay perforaciones, mi marido trabaja en... hace control geológico en boca de pozo y bueno, al no haber trabajo, estás expectante...

Desde los momentos iniciales de nuestro trabajo de campo en los 90 nos llamó la atención que las alusiones al futuro en los testimonios de las maestras, aparecían soslayadas. Pero la privatización de YPF marcó una ruptura en la historia local.

En el mismo sentido que venimos describiendo, Elizabeth Jelin (1998) observa:

La crisis del Estado de bienestar y los cambios en las políticas sociales prevalentes en los años noventa —el neoliberalismo que reduce la presencia del Estado y abre actividades de carácter social a la lógica del mercado (no solamente los servicios de infraestructura urbana sino la educación, la salud, los planes de jubilación, etc.)— tiene como efecto “privatizar la responsabilidad por el bienestar, transfiriendo tareas del Estado hacia la familia” (p. 67).

Los relatos de Clara y Elsa advierten sobre ese “cambio”:

Clara: Antes era trabajar hasta jubilarse. Ahora no. Ahora *depende del contrato y de lo que negocien los otros*.

Yo: ¿Qué esperarás para el futuro?

Elsa: Y... para el futuro (silencio, piensa) mirá, es tan incierto que yo lo que aspiro es poder trabajar para que mis hijos sigan estudiando.

Yo: ¿Pensás que la posibilidad de ellos está en tu trabajo?

Elsa: No, está en la de los dos. ¡Qué sé yo con el padre lo que va a pasar! Yo lo que tengo es la seguridad de que, bueno, si no está más en YPF, algo va a hacer, no se va a quedar sin hacer nada. Así que depende de los dos.

Yo: ¿Qué alternativa está pensando él?

Elsa: Y, no sé, lo que pasa es que es tan incierto todo, que poner algo... ¡qué sé yo! Su idea es emprender algo con la familia. No un negocio de esos de venta al público pero, un proyecto con familia. O sea, o te salvás todos o te hundís, no sé... pero la idea es de progreso. También tenemos una cosa con familia... tenemos una casita en Las Grutas que es de todos los hermanos. O sea, que hacemos todo así... la familia se mantiene muy unida.

Nótese cómo la ‘familia’ reaparece cerrando el círculo como principio y fin, como punto de anclaje en un futuro que se presentaba incierto, que “depende de que le renueven el contrato”. Era momento de ‘inventar’ nuevas prácticas.

Por otro lado, la familia representa la permanencia, la continuación, reforzando los vínculos hacia el futuro sin cortar lazos con el Estado a partir del trabajo en las escuelas.

Alicia: ¿El futuro?, ¡tan difícil! Tan difícil porque ¡qué sé yo! Hace 20 años era otra cosa esto, y hace cinco que ya va para atrás, para atrás y no, no, no... no se vislumbra nada. Porque antes, bueno, había tra-

bajo, las empresas estaban acá. Si bien en este momento el petróleo también se sigue sacando de acá, pero las empresas no están, porque no está el fuerte acá. En cambio hace 20 años sí era el fuerte acá (...) Lo que en este momento desearía sería que Laura pudiera seguir estudiando y Germán trabajando. Laura se recibió el año pasado de perito mercantil. Se iba a ir a estudiar primero a Córdoba, bueno, “a Córdoba no porque es muy lejos, ¿qué vas a hacer sola?”. Bueno, “me quedo en Neuquén”. Ella sola decidió que se quedaba en Neuquén. Con la reducción de sueldos, yo volver al grado, mi marido jubilado y a veces que trabaja, a veces que no, con el camión... tampoco se pudo ir [a Neuquén]... y ahora está en la casa. Pero ya anda bastante histérica, porque ella quiere o trabajar o estudiar.

Hasta comienzos de los 90, el marido de Alicia trabajaba en el sector de transporte en YPF, con el dinero del retiro anticipado al que adhirió voluntariamente compró un camión. En el momento de las entrevistas pasaba largos períodos sin trabajar. En este caso, las aspiraciones familiares respecto del futuro de los hijos se vieron enfrentadas con las condiciones desfavorables para el ‘progreso’.

Una situación similar vivía María y su familia. Su marido estaba en el sector de comunicaciones. Luego de los retiros, abrió un locutorio:

María: Nosotros pensábamos en los chicos. Si ellos se quieren ir a estudiar, con esto [el dinero del retiro voluntario] podíamos comprar una casa, la compramos en Neuquén con la idea que si a Antonio no le iba bien acá, no sé, buscar otro campo donde dijeras “hay más posibilidades de trabajar”. Si no es en comunicación *que fuera lo que fuera*. Pero la idea es de no quedarse de brazos cruzados porque se acabó YPF.

No obstante las modificaciones que introdujo la privatización de YPF y de las profundas mutaciones en lo económico y lo social, las maestras y sus familias apostaron por un ‘futuro’ en la zona aunque re-dimensionado. El espacio del pueblo conservaba, a pesar de todo, ciertas resonancias de aquel añorado universo garantido. La idea de re-comenzar una vida en otro lugar solo agregaba más incertidumbres:

Irma: En principio fue de querer irnos, también porque no veíamos el panorama bueno acá. Pero a su vez nos da mucha pena lo que hicimos con tanto sacrificio en 18 o 20 años tener que dejarlo porque sí ;no?

De acuerdo a nuestras observaciones, la tendencia predominante en los 90 era que los hombres (sin trabajo) se reservaban para 'algo mejor', es decir, una nueva posibilidad de trabajo que se acercara a aquello que les había ofrecido YPF en su etapa estatal (muchos soñaban con el reintegro).

Paralelamente comenzábamos a ver, cada vez con mayor frecuencia en el pueblo, que las mujeres salían a barrer calles, plazas o a trabajar en escuelas como contraprestación en el marco de planes y subsidios por desempleo provinciales y nacionales<sup>10</sup>. Se trataba de una situación que se iba generalizando en el país y transformó las relaciones sociales al interior de las familias (Wainerman, 2002, 2005). El nuevo paisaje del pueblo mostraba a los hombres en sus casas, en una creciente tendencia en la que los roles se fueron invirtiendo, pero el hombre nunca terminó de asumir la responsabilidad en el cuidado de los hijos y el trabajo doméstico, haciendo que la mujer sumara más responsabilidades a su trabajo en la escuela. Pareciera que la reproducción de la división entre los sexos se ve ratificada por el papel del Estado en la gestión y regulación cotidiana de la unidad doméstica (Bourdieu, 2000: 109).

Siguiendo a Elias (1990), a primera vista podríamos pensar que se trata de un tipo de desigualdad instituida en códigos sociales que toleraba con mayor facilidad que fueran las mujeres las que salieran a buscar alternativas ante la falta de trabajo. El equilibrio de poder se inclinaba a favor de los hombres, mientras permanecían a la espera de una posibilidad de trabajo 'adecuada', socialmente reconocida, como la que representaba YPF.

En los 90 se produjeron transformaciones en las relaciones entre los lugares de trabajo masculino (el pozo petrolero) y la casa familiar como resultante de la presencia de los hombres en el hogar, de manera que las percepciones del adentro y el afuera fueron mutando de sentido para las maestras.

El retroceso de la presencia del Estado en el trabajo de los hombres significó un repliegue hacia el trabajo de las mujeres en la escuela. Este proceso continúa y se acentúa en las primeras décadas del siglo XXI.

El afuera comenzó a ser 'afuera' para las mujeres, mientras los hombres permanecían en la casa pero sin ejercer control sobre ese espacio. Ante la sensación de incertidumbre la respuesta fue la búsqueda de mayores certidumbres y estas se encontraron en los lazos familiares y en la escuela, que se fue reafirmando como un campo privilegiado en la trama

de relaciones sociales. La posibilidad de ‘irse’ del pueblo era vista a través de traslados de los cargos o la jubilación de las maestras, sin cortar los lazos con el Estado:

Clara: Me pensaba jubilar y quería irme a vivir a [la ciudad de] Neuquén, por la chiquita [la hija menor] porque no veíamos mucha salida acá.

Para quienes en los 90 tenían hijos en edad escolar el pueblo seguía siendo ‘el lugar’ donde vivir,

Luisa: Yo me voy a pasar las vacaciones a las sierras, pero ya sabemos que vamos y volvemos.

Julia: Ya no me volví más a Entre Ríos, ni me pienso volver. Ya ahora tengo más años de neuquina que de entrerriana.

Habiendo echado raíces en la zona, las respuestas parecen orientarse en el sentido de la conservación. Esto se manifiesta, por ejemplo, en los significados que comenzaban a tramarse en torno al valor de la casa como ‘propiedad’:

Alicia: Nosotros apremios económicos no tendríamos si él queda sin trabajo porque lo que tenemos materialmente lo tenemos adquirido, ya pago. No tenemos deudas, que es lo que yo le digo a él. En caso de que nosotros, en el momento, él quedara sin trabajo, yo tengo lo mío que *es poquito y es seguro*, dentro de toda la inseguridad, y no tenemos deudas. No pagamos ni un plan de vivienda, ni un plan de auto, nada.

Recordemos que la ‘propiedad’ era entendida como la propiedad de la mujer.

María: [el trabajo en YPF] a nosotros nos permitió, por ejemplo, hacer nuestra casa, adquirir nuestro auto, amueblar la casa, que es lo que nos faltaba. Tener la propiedad. Nosotros tenemos escriturada la casa, tenemos título de propiedad<sup>11</sup>. Es decir, *todo aquello que nos diera más seguridad* lo fuimos haciendo. Muchas vacaciones no salimos para avanzar en la casa...

Funcionaba como una suerte de reaseguro mientras contaron con

el respaldo económico fuerte que aportaba el trabajo del hombre y las garantías que ofrecía YPF de tener vivienda ‘hasta jubilarse’. Promediando la década de los 90 el valor de la casa pasó a ser el de ‘seguro’ en el contexto de una economía que los sujetos vivían como de subsistencia y cuyo eje comenzó a virar hacia el trabajo de la mujer en la escuela.

No obstante, el prestigio que suponía pertenecer a YPF y participar de la empresa estatal representó una posibilidad muy valiosa para posicionarse diferencialmente en la trama local después de la privatización:

Luisa: Es técnico. Como ser, ahora hay una cantidad de empleados que son geólogos, ingenieros, porque ahora quieren todos profesionales aunque no sepan un pepe... [no sepan nada]

Yo: ¿Él se siente de alguna manera discriminado con esta incorporación de gente?

Luisa: No, no, no.

Yo: Ya tiene una posición en la empresa.

Luisa: Claro, aparte en YPF realmente lo reconocen, es el gerente de la empresa [donde trabaja ahora]. ¿Te das cuenta?, entonces no, no, en eso no hay problemas.

A propósito de la transmisión del nombre de familia, Bourdieu (1993) menciona que este es un elemento primordial del capital simbólico hereditario. Desde esta perspectiva, ‘ser *ypefiano*’, haber pertenecido a la *familia ypefiana*, autorizaba –y aún autoriza, anteponiendo el prefijo “ex”–, a hacer uso de los privilegios en y a través de los cuales se definen como sujetos sociales, garantizando en el mismo movimiento la reproducción de las relaciones en el espacio social a través de la transmisión de padres a hijos, “mis padres fueron *ypefianos*, me casé con un *ypefiano*, mi hermana se casó con un *ypefiano*...”.

Del mismo modo permitió que algunos se anticiparan<sup>12</sup>, incluso, a la indeterminación:

Clara: El concepto que él tenía en la empresa [YPF] era muy bueno. Entonces para él es como que en ese momento, no había sido reconocido nunca, y en ese momento [la privatización] es como que alguien se dio cuenta que valía. Recién en ese momento, cuando ya era tarde. Ya se había ido. Sí.

Por un lado, el proceso de indeterminación (Bourdieu, 1988) vivido en los 90 habilitó a que las prácticas y las percepciones de los sujetos ya

no se ajustaran a las condiciones anteriores<sup>13</sup>. La aspiración a ser empleado en YPF cuando la empresa era estatal, estaba inscripto en el universo de lo previsible para cualquier habitante de la zona<sup>14</sup>, era ‘el sueño de todos’, pero también ‘la única opción’, desde la perspectiva de los protagonistas. Especie de derecho adquirido, representaba mucho más que un trabajo seguro, era garantía de la reproducción y el ascenso social, en síntesis, de existencia social.

Por otro, si consideramos al Estado como “un conjunto de campos de fuerza” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 74) burocráticos o administrativos, en los que los agentes luchan por el monopolio del poder simbólico en sus distintas manifestaciones, el capital simbólico representado en la expresión *ypefianos* permitía detentar, en quienes lo poseían, una posición de privilegio en el campo social.

Ante la situación de riesgo que introdujo la ‘crisis’ de los 90 en la vida cotidiana, comenzaron a evidenciarse algunas transformaciones en las percepciones y en las prácticas. Para las mujeres su trabajo en la escuela comenzaba a tener “valor de cambio”:

Julia: Mi marido ganaba muy buena plata. Yo trabajaba [en la escuela], pero yo trabajaba... ¡cómo decirte! Para cosas intrascendentes, superfluas, en cambio yo *ahora mantengo el hogar*... es diferente...

Ana: La idea es de no quedarse de brazos cruzados porque se acabó YPF. Buscar otro trabajo con el respaldo siempre diciendo, bueno, mi cargo titular, me dan traslado...

Comenzaban a percibir que el Estado nacional (corporizado en YPF) se ausentaba de la escena local, lo que llevaba a una situación de ‘pérdida’ de las seguridades.

El eje de la trama social era ahora el Estado provincial. Este vínculo se perpetúa profundizándose –y mudando de sentidos– hasta la actualidad a través del trabajo de las mujeres.

Luisa: La otra vez, con mi esposo, con todos estos líos de YPF, “¡Ma’ sí! –dice– te pedís una escuela por allá en un lago, yo hago... sé pescar, puedo enseñar mosca, sé cazar, de armas entiendo... nos vamos a una escuela por allá ¡bah!...”, ahí nomás solucionábamos el problema.

El Estado permanece omnipresente aunque oculto tras su propio

movimiento, como trabajo del lado de la mujer (que ha cobrado valor económico), pero también del hombre bajo otras figuras legales como los retiros voluntarios, jubilaciones anticipadas.

## El trabajo y la transmisión del nombre de familia

Las expectativas de las maestras respecto al acceso de sus hijos e hijas a la educación superior estaban bien diferenciadas. Era recurrente que cuando se trataba de ‘estudiar’, las hijas tuvieran ciertos privilegios traducidos en apoyo económico, afectivo y una apuesta personal respecto a sus iniciativas:

María: Ahora nosotros hemos centrado, por ejemplo, mi hija. Entonces en lugar de arriesgarnos a que todos estudien de todo, terminamos con ella. Y bueno, veremos, cuando ella termine, le daremos la oportunidad al otro de que estudie inglés o computación o algo.

Yo: ¿Es la más grande tu hija?

María: Sí.

Yo: ¿Y pensás en que se vaya a estudiar a otro lado?

María: Sí, *si se da*, sí, pero nosotros también le decimos a ella que tiene que pensar en que si no puede ir a estudiar afuera, va a tener que elegir algo que esté acá. Por lo económico. Siempre pensando en lo económico, o sea, *más vale poco y seguro* y no, por ahí, una carrera que la haga hasta dos años y se tenga que venir.

Una vez más estaba presente el temor a la incertidumbre dada la situación en que habían caído. Si bien no encontrábamos casos en que las maestras, explícitamente, incentivaran a sus hijas a ser maestras –por el contrario, era un trabajo que se desestimaba, desvalorizándolo conscientemente–, lo vislumbraban como una alternativa siempre presente en el universo de lo cercano, lo posible y lo accesible, “si no se puede hacer otra cosa, que sea maestra”,

Ana: ¡La carrera docente no! Viendo todo lo que yo hago, que no tengo descanso... yo siempre le digo: “Lo que vos tenés nadie te lo va a sacar, vos si aprendés bien inglés, podés llegar a seguir la carrera, no te vas a comparar nunca con la tarea de un maestro, ¡sos una profesora!” (resalta)

En el universo simbólico de las maestras, ‘estudiar’ aparecía como ‘lo femenino’, pero también como una forma de ‘irse’ a buscar otros ho-

rizontes. Sin embargo, en general sus hijas no estudiaron para maestras. Durante la segunda etapa de nuestro trabajo de campo solo dos informaron ser hijas de maestras.

En el caso de los hijos, la posibilidad de perpetuar la dependencia cobraba significados diferentes a los que había tenido para las generaciones anteriores de hombres del petróleo y, por lo tanto, remite a otras prácticas. Para ellos las perspectivas seguían siendo, como para sus padres, ‘heredar el desierto’, lo que se traducía a fines de los 90 en el anhelo de conseguir un trabajo en las empresas petroleras privadas. Como nos decía Irma, su hijo contratado en una de ellas, “está trabajando muy bien en Rincón, está ganando muy buena plata”. Sin embargo no era en la zona.

Pero la situación laboral se vislumbraba difícil y comprometía incluso el futuro del asentamiento. Entonces, para otros hombres jóvenes la ‘única opción’ sería, como en el caso de sus padres jubilados o retirados, *ex-ypefianos* permanecer en la casa:

Julia: El mayor se recibió de técnico en minas y petróleo hace dos años. Y estuvo trabajando. Ahora está sin trabajo. Y está en la casa, que también... por ahí son peleas porque sale de noche y duerme de día...

Yo: ¿No está trabajando con tu esposo?

Julia: (con énfasis) ¡No! ¡ni cerca! Una que a mi hijo no le gusta el camión y otra que yo no quiero que se vaya con el padre (...) los chicos en este momento quieren ver su plata, quieren ver su sueldo o quieren hacer lo que ellos quieren con el dinero.

Esta situación no varió demasiado hasta principios de la década de 2010. Los hermanos, novios y esposos de las maestras jóvenes siguieron, en su gran mayoría, desocupados y a la espera de un trabajo que ‘ya va a llegar’ en empresas petroleras. En tanto para ellas, la alternativa fue seguir viviendo con sus padres.

Llama la atención la fuerza que cobra en los relatos la tendencia a permanecer en el lugar, aún ante la falta de trabajo, para las maestras jóvenes “esa es la mejor decisión... no irme”.

### **De la incertidumbre como *un momento* a la incertidumbre como *estado permanente*. Las primeras décadas del siglo XXI**

No todas las maestras tenían las mismas percepciones del tiempo. Los contextos en los que se habían incorporado a la docencia y sus propias

trayectorias generaban relaciones sociales diferentes en las escuelas. Veamos ahora cómo se enlazan esas distintas percepciones del tiempo en nuestro caso.

El tercer registro (Nuevos límites) que abre el primer capítulo de este trabajo puede servir para orientarnos en el análisis de las experiencias de la temporalidad a comienzos del siglo XXI. En ese momento la directora me explica con mucho detalle la complejidad de la gestión que lleva adelante para transmitir, ‘enseñar’ a ‘las maestras nuevas’ el espíritu y la forma de trabajo de la escuela. Asume un lugar similar respecto a los padres de los chicos que “*tienen que aprender cómo se hacen aquí las cosas, que ellos llegan hasta la puerta y de ahí para adentro los chicos son nuestros*”. Las maestras jóvenes, por su parte, coinciden en valorar esta escuela porque “*se trabaja muy bien, en un buen clima, pero tenés que trabajar*”.

Quizá la escena se repita en otras escuelas, quizá no... Pero en el contexto de nuestra investigación las expresiones de la directora y las maestras cobran sentido al poner en perspectiva sus trayectorias.

No pasemos por alto el contraste: mientras para aquellas de raigambre *ypefiana* la titularidad era algo que llegaba por el paso del tiempo y la permanencia en el mismo puesto de trabajo, lo que garantizaba por sí mismo su ascenso, en cambio para estas nuevas maestras la concepción de su situación es de entrada muy distinta.

Para Silvia (la nueva directora), haber accedido a la dirección representa un logro en su carrera docente *legitimada por la aprobación de concurso público*. En el otro caso, Marina (una de las maestras) se recibió recientemente y eligió un cargo interino para trabajar en ‘esta escuela’. Dice que rechazó algunas suplencias que le ofrecieron a la espera de “que saliera algo aquí”. No quiere irse de la escuela. Está cómoda. En algún sentido, se siente privilegiada en su posibilidad de rechazar trabajos en momentos en que los cargos docentes son escasos y muy disputados. Estar *a la espera* es una apuesta fuerte en la carrera por el prestigio asociado al hecho de trabajar ahí que ya no significa como antes ninguna garantía de continuidad.

Los relatos de ambas dan cuenta de trayectorias fragmentadas en el orden familiar que, como decíamos, hace de contrapunto con las trayectorias de las viejas maestras. Silvia es divorciada. Marina es madre de una niña de siete años, vive con sus padres. Ninguna de las dos perteneció a la *familia ypefiana*. Sus madres trabajaron siempre en casa, sin remuneración. El padre de Silvia fue empleado en un pequeño comercio

y el de Marina jubilado de un puesto municipal. Trabajar en esta escuela significa para las dos la posibilidad de ser parte de una cierta mística creada a su alrededor.

En las primeras décadas del nuevo siglo las maestras piensan que para pertenecer es necesario ‘pagar derecho de piso’ y una vez adentro, todo cambia.

Sus estrategias son distintas a las utilizadas por las maestras en los 90, ya que aquellas no necesitaban de concursos para legitimarse en la dirección y conseguían cargos titulares rápidamente a raíz de la falta de maestros y tal vez de su posición social. Como hemos analizado más arriba, esas estrategias fueron configurando una manera de *ser maestras*.

La escuela ha funcionado poniendo en cuestión el sentido de la palabra *permanencia*. Ya no se trata de la continuidad en un solo lugar, a veces hasta el momento de jubilarse, sino que hoy esta permanencia ha pasado a ser algo a definir día a día dentro del sistema mismo, incluso cambiando de escuelas.

Es interesante observar aquí la movilidad de las clasificaciones. Según cómo giremos nuestro caleidoscopio, Silvia y Marina podrían ser clasificadas como ‘esa gente’. Ellas son relativamente nuevas en la escuela y no pertenecen a la *familia ypefiana*. No obstante, otro giro del caleidoscopio permite ver cómo Silvia, en su lugar de autoridad, asume, encarna y se preocupa por perpetuar aquellos principios ya anteriormente inscriptos de cómo se deben hacer las cosas. Una vez más pienso en el énfasis con que Silvia repetía “esto no es una familia”... Pero sin embargo, en algún sentido, a partir de la negación garantiza la continuidad y reproducción de la lógica *ypefiana*, encarnada actualmente por actores sociales que no tuvieron relación directa con la empresa estatal. Una vez más, podemos observar cómo los discursos generan prácticas.

Estas observaciones cobran significado si consideramos una tendencia que parece guiar las acciones de los habitantes de Plaza Huincul y Cutral C6 en los últimos años. Nos referimos a un fenómeno particular que da cuenta de visiones y sentimientos compartidos en el pueblo. En 2012, poco tiempo después que la presidenta de la nación (Cristina Fernández) anunciara la re-estatización de YPF, un grupo de habitantes moviliz6 la confección de un ‘petitorio’ para que “YPF vuelva” a Plaza Huincul e instalara sus oficinas en la antigua Administración de Campamento Uno. Dicen que firm6 todo el pueblo. Pedían el regreso a un estado anterior en la historia del pueblo, a las ‘épocas de oro’, al ‘paraíso’

estatal. Lo curioso es que quienes encabezaban la iniciativa nunca habían trabajado en la empresa estatal.

Más allá del entusiasmo inicial, nada de esto sucedió. Muy por el contrario, en 2012 y 2013 encontré al pueblo en un profundo abandono, con una población envejecida y sin propuestas de empleo para los hombres.

Si bien el movimiento económico sigue girando alrededor de la explotación petrolera y en Cutral Có se vio incrementado el consumo y la circulación de dinero, esto no significó un cambio en las condiciones de vida del pueblo en su totalidad. Las empresas petroleras con base en la región no fomentan la migración estableciendo sino que concentran la actividad de profesionales extranjeros especialistas en distintas áreas de la producción que se instalan por cortos períodos de tiempo para realizar tareas puntuales y luego se van. Los hoteles son los lugares de habitación para estos nuevos extranjeros.

Mientras tanto para los hombres del pueblo, el hecho de estar en la casa y ‘no hacer nada’ ha cambiado de sentido en el nuevo siglo. Dice Bourdieu

excluidos del juego, esos hombres desposeídos de la ilusión vital de tener una función o una misión, de deber ser o deber hacer algo, pueden, para escapar del no-tiempo de una vida en la que nada sucede y de la que nada se puede esperar, recurrir a actividades que (...) permiten salir del tiempo anulado de una vida sin justificación (1999b: 294).

## **Las viejas maestras y la gente nueva**

Hasta aquí, hemos tratado de analizar cómo fueron variando las condiciones y contextos locales desde fines del siglo XX hacia los inicios del siglo XXI. Nos preguntamos ahora: ¿cuáles son los criterios por los cuales las maestras se clasifican entre sí en la actualidad?, ¿cuáles son los indicadores de la división *nosotras-ellas* en las escuelas?, ¿qué se pone en juego en esta división?, ¿cómo llegaron a ser *viejas maestras* y *gente nueva*?

Estas clasificaciones surgen de las formas en que ellas mismas perciben e instituyen las diferencias.

A primera vista, pareciera responder a un criterio de corte generacional, las viejas y las jóvenes. No obstante, de acuerdo a las observaciones y entrevistas realizadas durante el trabajo de campo, no es posible afirmar que se trate de grupos homogéneos.

En nuestras conversaciones, son las ‘viejas maestras’ quienes ostentan el poder de nominación. El paso del tiempo hizo que se transformaran de aquellas ‘maestras jóvenes’ de los 90, a ‘las viejas’ de la actualidad, de las que “ahora ya estamos quedando pocas”. Algunas llegaron a la zona en la década de los 80, “en las épocas dulces” cuando “te daban a elegir la escuela que querías”, mientras otras, las nacidas y criadas en la región (NyC)<sup>15</sup> estudiaron el profesorado en esa misma época. Tienen en común el hecho de que accedieron a la titularidad en los años 90. Unas y otras comparten trayectorias sociales y personales que las vinculan con el período estatal de YPF a través del trabajo de sus padres, esposos y hermanos. Pero esta relación con la empresa es diferente a la que vivieron las maestras normales llegadas a la zona en los 70. A ellas “les tocó” vivir luego el período de mayor inestabilidad en los vínculos con el Estado, la privatización.

El otro grupo está conformado por mujeres jóvenes recientemente recibidas en el IFD local. En las escuelas, las ‘viejas maestras’ se refieren a ellas como ‘la gente nueva’, ‘chicas nuevas’ o ‘esa gente’. Salvo alguna excepción, las trayectorias de sus familias no registran vinculación directa con YPF.

## Las viejas maestras

Tratemos de definir ahora quiénes son ‘las viejas maestras’. La visión de Lucía puede ayudarnos a dimensionar las tensiones y cambios que se registran en el cotidiano escolar desde el punto de vista de las ‘viejas maestras’.

Lucía vino de San Luis en 1984. Se casó y accedió a la titularidad rápidamente. Siempre trabajó en la misma escuela y afirma, “acá me quiero jubilar”:

Me quedan dos años y termino mi carrera y bueno... cuando mi hijo se vaya a estudiar, si se va a otro lugar, yo ya en ese tiempo me puedo ir a otro lugar, al campo y estudiar... (se corrige) ejercer una dirección para jubilarme. Porque el doble turno a esta altura de mi vida me está costando muchísimo. Porque está todo muy así, convulsionado, los chicos, los compañeros, la situación en la escuela es muy conflictiva, muy violenta.

Esto nos decía en 2011. Ella encarna a muchas mujeres que vivieron

la etapa de transición en la vida del pueblo. Desde las promesas de un futuro cada vez mejor en el contexto del ‘pueblo protegido’ por el Estado, los convulsionados momentos de las puebladas, la cristalización del desempleo estructural que afecta a los hombres del petróleo y ‘la vuelta del Estado’, ellas tuvieron el desafío de ‘adaptarse’ a realidades que las interpelaron.

Yo: ¿Tu pareja qué hace?

Lucía: En un tiempo trabajaba en una empresa de YPF, en un momento dado se quedó sin trabajo y en este momento trabaja como propietario de radio taxi. Se tuvo que dedicar a otra cosa, igual tiene trabajo.

Yo: ¿Trabajó en YPF?

Lucía: Sí, trabajó para empresas de YPF en la época que, en aquellos años viajaba mucha gente para YPF y en aquel momento él trabajaba en una empresa que tenía que traer gente de EEUU u otros países de Europa y los traía YPF a Neuquén.

Los cambios en las condiciones de trabajo de los hombres fueron acompañados por cambios profundos en las escuelas, erosionando los sentimientos de seguridad y pertenencia que hacían de la escuela un espacio genuino de relaciones.

Lucía: Muchas de mis compañeras viejas ya se han jubilado, ¡son muchos años! La mayoría está jubilada, han cambiado de rumbo o se han ido a Mendoza o a otros lados. La mayoría. Acá hay chicas pero *nuevas*. Es como que ya no hay ese compañerismo que antes existía, que vos llegabas a la sala de maestros te ponías a contar un chiste, un cuento, eso no... viene toda una convulsión, vos decís algo y se desinfla por otro lado y es otra cosa, es como que uno va perdiendo la confianza en el compañero porque vos decís una cosa y sale tergiversado, de otra manera y eso te pone mal, te genera malestar.

Según Lucía y sus ‘compañeras viejas’ ahora “se conversa menos”, y si la palabra está negada, se dificulta la construcción de vínculos y relaciones.

Las ‘otras’ aparecen amenazantes, difusas, peligrosas porque “pasa que vos no sabés quién es el que tenés al lado”. Están dentro de la escuela, compartiendo la sala de maestras, cerca, peligrosamente cerca.

Lucía: Estas últimas generaciones ya vienen más... hasta los mismos

maestros que se van recibiendo ya vienen más... (no termina la frase, parece que no encuentra palabras adecuadas). No tienen la entrega de enseñar, el compromiso, sino que vienen señalándote: “¿Hacen?, ¿no hacen?” [el trabajo]. A mí se me hace que los egresados, los chicos que se vienen recibiendo salen más de jueces que de maestros. Es como que ya te están acusando, lo hacés, no lo hacés (hace gestos con el dedo índice señalando para un lado y otro)... Lo veo así.

En otro momento de la charla agrega:

Nosotros éramos más humildones, más receptivos. El director era una imagen que para nosotros valía y nos mandaba a hacer y pocos le contestábamos. Ahora no, se paran, hacen cuatro o cinco renglones y presentan algo escrito y ya después entra a funcionar otra cosa [denuncias, sumarios]

Es como que todo está muy así, el abogado... el conflicto, la protesta, la violencia... a veces los mismos padres que vienen mal.

En este caso, el sentimiento de “inseguridad” que las maestras viejas viven como una amenaza de pérdida de su lugar social, se antropomorfiza (dota de cuerpos) y espacializa (emplaza, dota de lugar) en las maestras jóvenes y en el espacio de la escuela. Según Reguillo (2008), estos procesos se desencadenan en el contexto urbano latinoamericano cuando algunos sujetos representan aquello que amenaza y pone en peligro la vida en las ciudades. La asignación de atributos desacreditadores a ciertos portadores parece funcionar en el caso que analizamos en el sentido de condensar en la figura de las maestras jóvenes la presencia de una fuerza amenazante, en un contexto en que, paradójicamente, muchas de las marcas de distinción históricamente construidas (ser *ypefiano*, por ejemplo) comienzan a desdibujarse. ‘Esa gente’ condensa el cuerpo y ocupa el lugar del miedo, enfrenta a las viejas maestras a la fragilidad de los privilegios y derechos históricamente adquiridos. Aún teniendo derecho al espacio en las escuelas ‘esa gente’ sigue estando fuera del mundo cercano de las maestras viejas.

Entre tantas otras manifestaciones del sufrimiento social (Bourdieu, 1999a), la vida en las escuelas hace lugar al malestar y la pérdida de certezas tal como podemos observar a través de las experiencias laborales de las maestras. Por ejemplo, la práctica del ‘doble turno’ fue variando de significados al compás de los cambios en su relación con el trabajo.

A diferencia de lo que sucedía hasta los 90, cuando el ‘doble turno’ permitía a las mujeres ocupar el tiempo libre y establecer relaciones sociales frente a la ausencia de sus esposos y de esta forma lograban aminorar la soledad y las distancias, en las primeras décadas de este siglo representa la posibilidad de acceso a una mejor remuneración y aumento en los porcentajes a cobrar a la hora de la jubilación (en un futuro no muy lejano).

Yo: ¿Seguís haciendo doble turno?

Lucía: Sí, sí, nada más que el doble turno no lo vengo haciendo estos años como lo hacía cuando llegué acá que lo hacía de pe a pa. Últimamente he hecho doble turno en todas las escuelas de Plaza Huincul y Cutral Có.

Yo: Tus hermanos que son maestros y están aquí ¿también tienen trabajo?

Lucía: Sí, todos están trabajando. Pero nos vinimos en esas épocas dulces digo yo, porque eran las épocas que vos te dabas el lujo de elegir la escuela que querías. Si querías ir a trabajar a la 272 elegías, si querías ir a otra escuela, elegías. *Y ahora yo no tengo esa posibilidad, no me voy a donde quiero. Me quedo en un lugarcito y en ese lugarcito tengo que permanecer y cuidarlo* porque yo sé que me quiero jubilar con el doble turno. Tantos años he trabajado que quisiera, lo último que quisiera es jubilarme en el doble turno, y cuido mi doble turno porque en este momento está muy escaso, escaso, escaso...

El pasaje de ‘las épocas dulces’ en que las mujeres trabajaban ‘para cosas superfluas’ a una etapa en la que ‘ahora yo mantengo el hogar’, como lo indican las expresiones que comenzamos a reconocer a fines de los 90, alcanza una nueva dimensión y cristaliza en la expresión de Lucía ‘en ese lugarcito tengo que permanecer y cuidarlo’. Esta parece constituir la fórmula más sensata de tramitar y perpetuar el vínculo infranqueable con el Estado en contextos de profundos cambios en las condiciones de trabajo.

Mercedes es hija de una maestra y un *ypefiano*, a su vez está casada con un *ypefiano*. En 2011 recordaba:

Quando yo llegué acá como no conocía a nadie, dije ¿qué puedo hacer como para conocer la gente?, y me puse a estudiar en el Instituto de Formación Docente.

Y continúa:

Fue la época en que YPF echó a un montón de gente, yo me vine acá con mi novio que es mi actual marido. Él renunció a la marina y acá terminó la secundaria, a la noche, y empezó a trabajar también en las empresas. Primero entró a trabajar contratado en YPF y bueno cuando YPF echó tanta gente, que también echó a mi papá, lo echó a él, *yo me tuve que poner a trabajar en la docencia.*

Para ella, la docencia no representó una opción de trabajo hasta la crisis de los 90. Aún trabaja en la escuela donde quedó titular a poco tiempo de comenzar a trabajar a principios de los 90. Al igual que Lucía representan a aquellas mujeres que se fueron acomodando a los cambios en las condiciones y modos de vida del pueblo. Hoy son las 'viejas' en la escuela y sus trayectorias dan cuenta de las maneras en que los procesos sociales han hecho mella en la vida cotidiana de los sujetos, sus decisiones y sus apuestas.

### **Las nuevas maestras. *Esa gente***

Teresa Tovar observa en el caso peruano que “el proceso reciente de modificación de la composición social del magisterio<sup>16</sup> trae, junto con el ingreso a la carrera de sectores populares e incluso campesinos, una de-subicación del estatus del maestro” (1989: 59). Los maestros rurales, por ejemplo, sufrían una contradicción entre los aprendizajes del campo y la ciudad, entre su lengua indígena y el castellano, entre otros aspectos. El componente étnico asumía un lugar importante en esos procesos.

Si bien cuestiones como estas son complejas de explicar porque responden a múltiples determinaciones según las regiones y por el color local que revisten, podemos conjeturar que en el caso que nos ocupa los cambios y las distinciones tienen que ver con procesos de movilidad social descendente en estrecha vinculación con las mutaciones en las condiciones de trabajo de los hombres en la región.

Hemos visto hasta aquí cómo el lugar social de los hombres —antes *ypefianos*, ahora desocupados— refuerza los procesos y los modos en que se clasifican las maestras entre ellas a la vez que responde a criterios vinculados directamente al hecho de haber pertenecido a la *familia ypefiana*. Quienes aún avivan el recuerdo de padres o abuelos *ypefianos*, se reproducen como legítimas portadoras de atributos que las distinguen en el campo escolar y, por tanto, son poseedoras ‘por herencia’ de un capital simbólico muy disputado en la región. Pertenecer a la *familia ypefiana*,

como parte de un Estado nacional que protegía, operaba en el imaginario local en el sentido de borrar cualquier diferencia (Elias, 1990) que pudiera existir como efecto de la organización jerárquica del trabajo entre los habitantes del pueblo.

Hacia fines del siglo pasado y principios de este, la matrícula del profesorado para la enseñanza primaria mostraba muy bajo porcentaje de hijas de maestras estudiando o que hayan estudiado para ser maestras en el IFD local. Al parecer, para algunos sectores medios –como el que representaban las *familias ypefianas*– el magisterio fue mutando en una alternativa débil a los efectos de garantizar su reproducción social. En cambio, para otros sectores de la sociedad local “estudiar para maestra” comenzaba a movilizar un capital económico (y simbólico) que les permitía mejorar sus posiciones en el espacio de relaciones sociales a través del salario.

De acuerdo a los dichos de las *viejas maestras*, el otro grupo está conformado por ‘maestras jóvenes’, ‘la gente nueva’. Muchas de ellas estudiaron a fines de los años 90 y comienzos de 2000. Las ramificaciones de la privatización de YPF en la región lejos de haber quedado en el olvido, se presentan sensiblemente profundizadas en la escala de la vida cotidiana. Sus trayectorias dan cuenta de situaciones familiares complejas atravesadas por experiencias de desocupación de los padres, rupturas de lazos familiares, separaciones, etc. Algunas recuerdan que sus abuelos o sus padres trabajaron y se jubilaron en YPF o quedaron sin trabajo con la privatización. Otras no reconocen que hayan existido vínculos con la empresa estatal. La mayoría de ellas relata que situaciones de pérdida de trabajo de padres y familiares cercanos coincide con el momento en que ‘optan’ por estudiar para maestras.

Veamos parte de la historia de Carola, una de las maestras nuevas. En el momento de la entrevista (2011) tenía 36 años. Su padre es jubilado de Vialidad Nacional y su madre trabajó en plantaciones de tabaco y limpiando casas de vecinos para criar a sus hijos.

Carola estudió para maestra en Jujuy, su ciudad natal.

Carola: Le digo [conversando con su madre]: “Tengo que conseguir un trabajo”, y una señora conocida dice: “Yo conozco una pareja de matrimonio jóvenes, son médicos que están haciendo la residencia y están buscando alguien para que les limpie la casa”, una cosa así... y entonces empiezo a trabajar con los chicos, los dos son médicos. Ese año yo trabajo con ellos, iba dos veces a la semana le limpiaba la casa y después me iba a la facultad.

Yo: ¿Y qué estudiabas en la facultad?

Carola: Yo hacía Ciencias de la Educación, primer año que me re encantó (...). A todo eso me dice mi mamá: “Vos sabés que tus patronos se están por ir porque acá no tienen trabajo” (...) y me dice: “Estaría bueno que los chicos te lleven”. Después los chicos me proponen si me quería venir [a Cutral C6] con ellos, porque ellos se venían solos.

Carola: Él [el médico] trajo todos mis papeles. Yo tenía 23 años. (...) y mi mamá me dice: “¡Sí, Carola andate! ¿qué vas a hacer acá?, ¿dónde vas a ir a parar? Aparte vos viste que no vas a conseguir trabajo porque está re feo ahora y no vas a estudiar para andar limpiando piso (sic)”, me dice. Bueno, así que me vine con ellos.

Al año siguiente de su llegada consiguió un trabajo como maestra y estudió el profesorado de educación preescolar. En el momento de la entrevista, seguía viviendo con la familia de médicos. En 2008 accedió a un cargo titular en la escuela en la que trabaja actualmente. No obstante, piensa en regresar a Jujuy.

Carola: Ahora estoy en vista de volverme (...) me inscribo allá [en Jujuy] todos los años y por ejemplo este año, si yo hubiera renunciado acá el año pasado tomaba titularidad allá, y diferencia de sueldo nada.

Yo: ¿No hay diferencia ahora?

Carola: 100, 200 pesos creo. No es mucho, y entonces yo dije no, ya me vuelvo, tengo toda mi familia allá, están mi mamá y mi papá todavía viven, con mis dos hermanos menores y yo estoy sola acá.

Yo: Y la familia con la que estás, ¿qué te dice de tu idea de volver a Jujuy?

Carola: No, ellos están tranquilos y contentos porque me dicen: “Si vos ya te querés volver, y bueno nosotros no te vamos a atar tampoco”.

Yo: ¿Ellos no dicen de volverse?

Carola: No. Ni pensarlo porque ellos sí tienen mucha diferencia de sueldo con respecto allá. En cambio yo les dije, no hay diferencia, es nada y para estar tan lejos y ganar lo mismo no tiene sentido. Eso yo creo que me da también la seguridad y las ganas de decir bueno, ya me vuelvo porque es otra la situación de hace diez años atrás más o menos que yo me volvía y no sabía si iba a trabajar o no.

Las circunstancias que rodearon la opción por el trabajo docente a fines de los 90 se veían matizadas por la posibilidad de tener otro trabajo y de realizar otras carreras. De hecho, Carola trabajaba cuidando niños

mientras estudiaba y más tarde pudo acceder a un cargo titular por el puntaje que sumó al obtener otro título. Las formas de inserción laboral, las condiciones socioeconómicas y la ‘necesidad’ de seguir estudiando pueden ser indicios de sus expectativas por posicionarse en el mundo social. Estamos aprendiendo que la educación se convierte claramente en una estrategia en la lucha por el reconocimiento social y en eso basa su búsqueda de realización personal.

Vemos entonces cómo su vinculación con el mundo del trabajo es diferente a las maestras normales de antaño. En este caso, ‘hacer puntaje y volver’ cobra otros significados, y no se trata de un caso aislado.

Por otra parte, el peso económico que asume el trabajo de la mujer se acentúa y resignifica al punto que “si yo tengo trabajo, lo demás viene solo”. Su búsqueda responde a la necesidad de un trabajo para subsistir ya que no cuenta con una posición en el espacio de relaciones sociales.

A diferencia de los relatos de las Maestras Normales Nacionales con quienes trabajamos en los 90, y las ‘viejas maestras’ de ahora, los motivos que esgrimen las mujeres en la actualidad para estudiar el magisterio comienzan a mostrar una arista de indefinición en la que la contingencia de la ‘elección’ se muestra en toda su crudeza y en un marco de desesperanza. Esto no significa que haya existido uniformidad en las vivencias de las maestras normales, sino que es posible observar en estos momentos algunas discontinuidades en sus trayectorias sociales en la construcción de la ‘elección’ por la docencia.

Actualmente, las circunstancias que rodean la decisión presentan los contornos descarnados de una realidad ante la cual es necesario estar advertidos a los fines del análisis.

Elisa: Algo de docencia me gustaba, y bueno me anoté acá para docente a pesar de todos los conflictos que había y que uno sabía la realidad de docente pero, veremos... algo tengo que hacer, algo tengo que estudiar... Igual, primer año cuando vi tantas materias, yo decía... ¡noo! Así que, la verdad que ¡la llevé bien la carrera! Llegó diciembre y saqué todas las de primero, cursaba y sacaba así que no fue difícil para mí.

Elisa trabajaba cuidando niños. En el momento en que decidió cursar sus estudios en el IFD las relaciones entre el sindicato docente y el gobierno provincial eran particularmente virulentas. No obstante, se convirtió en una opción para acceder a estudios de nivel terciario y re-

producirse socialmente como 'familia humilde'. A diferencia de otras épocas, las épocas de oro de YPF, cuando sus padres quizá solo necesitaban de una vinculación precaria con la empresa para proyectar un despegue y posicionarse mejor en el espacio social.

El caso de Ale refleja una situación similar. Al momento de la entrevista tenía 34 años, vivía con su madre viuda, una de sus siete hermanos, su cuñado y dos sobrinos. Su padre había sido empleado municipal. Ale tuvo que dejar la secundaria y recién logró terminarla en 2004 "de grande", en la escuela nocturna. Es la primera de su familia en estudiar.

Ale: Me gustaba enseñar porque por ejemplo yo siempre daba clase de apoyo, siempre. O sea tenía chiquitos de mi barrio, vecinos que los preparaba y cobraba inclusive. Es decir siempre me había gustado pero nunca me había propuesto estudiarlo, terminé llegando por obra de que me llevaban... también tenía mi tía que estaba terminando y bueno empecé... fui por ese lado... (...) por ejemplo mi viejo terminó segundo grado, mi vieja también...

Yo: O sea que en tu familia sos una de los únicos...

Ale: Nunca me exigieron... ellos se conformaban. Siempre nos dijeron a los ocho que teníamos que terminar séptimo grado, o sea yo siempre estudié porque siempre quise... que por cierto me gustó. Por ende yo fui la primera de mi familia que me recibí de la secundaria y después... yo los incentivé a mis hermanos, ya se recibieron tres... hay una que está estudiando, empezó este año... o sea que hice un efecto dominó sobre ellos también.

Yo: ¿Está estudiando magisterio?

Ale: No, no, está estudiando en el secundario porque nunca habían estudiado nada... se habían quedado en la primaria ellos. (...) yo le he dicho que nunca es tarde, siempre me pone de ejemplo ella ¡siempre!... sí, ha sido un efecto dominó para mi familia. Sí, y lo veo con mi sobrino y mi hermana porque ellos que le dicen: "Vos tenés que estudiar, mirá cómo tu tía estudió de grande, se hizo maestra". Siempre como el ejemplo en eso.

Vanesa recuerda:

Yo no era de esas que decía yo quiero ser maestra... *no tenía esa cosa*, y bueno después mi amiga me dice vamos a estudiar para maestra. Ella estaba haciendo jardín [Profesorado en Educación Preescolar], tenía

que hacer la residencia y quería empezar con la de primaria [Profesorado para la Enseñanza Primaria]<sup>17</sup> ese mismo año. “Así cuando yo faltó vos me prestás los apuntes”, me dice. “¡No! –le digo–, ¡qué voy a ir hacer yo ahí si no me gusta, yo *no me veo!*...”. “¡Dale vamos! me ayudás a mí...”. “Bueno ¡vamos!”. Y fue así... porque ella me llevó.

A simple vista su relato no difiere mayormente de la explicación que nos daba Elsa en los años 90 respecto a su ingreso al IFD (ver el Capítulo 3). Las respuestas parecen acentuar una tendencia que continúa con el correr de los años y que refuerza la idea de que la escuela ocupa y ocupó un lugar central para las mujeres como espacio de relaciones sociales. Solo que Elsa y su hermana formaban parte de la *familia ypefiana*.

Si existe alguna diferencia en la ‘elección’, esta es la importancia del trabajo, la búsqueda de una salida laboral rápida que garantice un salario. Predomina el valor económico de la docencia como trabajo seguro. Cambió el punto de partida, el contexto de la elección. En el caso de las maestras normales, la elección parecía inscripta en sus trayectorias personales y sociales ya que el título funcionaba como reserva, lo usaban en caso de necesidad, siendo la escuela un espacio necesario de relaciones sociales. Más tarde, en los momentos de profundización de la crisis hacia fines de los años 90 les permitió ‘mantener el hogar’ y recientemente pudieron acceder a la jubilación en el Estado provincial.

El contexto para la ‘gente nueva’ involucra el cálculo y la previsión hacia el futuro. En algún sentido, las trayectorias de las viejas maestras fueron preparando el terreno para que estas nuevas configuraciones fueran posibles. Pero en el caso de la ‘gente nueva’ la preocupación por un trabajo seguro se convierte en posibilidad de existir ante los demás (Bourdieu, 1999b: 295).

### *No sos igual que ellas*

Recordemos que en el plano de las políticas educativas, estos años marcaron el rumbo de una intensa lucha por la no aplicación de la Ley Federal de Educación en la provincia, acompañado de momentos de crisis institucionales, pérdida de días de clase por huelgas docentes pero también por falta de mantenimiento de los edificios escolares, entre otras expresiones vividas como manifestaciones del ‘abandono’ de parte del Estado provincial de las cuestiones relacionadas a la educación en general.

Así, las maestras jóvenes edificaron su formación entre conflictos sociales, crisis institucionales y disputas gremiales:

Vanesa: A mí me pasaba cuando estaba en residencia... ¡nosotros la pasamos todas!... La profesora que nos daba residencia había renunciado, empezamos, no teníamos profesora... después tomaron una, tuvimos una clase, nos puso en la escuela y nos dejó (...) Nos tuvieron que sacar de la escuela y después tomó otra maestra, la cuestión que entre los paros y los líos, que nosotros habremos hecho una residencia de 12 días cada uno.

Ale: Nosotros salimos hasta en los medios [de comunicación] pidiendo que venga un profesor porque nos querían hacer perder el año... nos decían: “Bueno, chicos lo hacen el año que viene”. ¡Y con una liviandad!

Al mismo tiempo, las relaciones al interior de las escuelas comenzaban a tomar un rumbo diferente.

Vanesa: (dirigiéndose a mí) No sé si te enteraste el caso de una chica que estaba haciendo las prácticas y ¡la maestra las trataba re mal! Un día se le cae el té a una nena y dice: “Voy a buscar a la portera”. Y la maestra le dice a la chica que estaba haciendo las prácticas: “¡No, límpialo vos!”; le dice [la maestra]... pero así, las basureaba todo el tiempo, llegaban ellas y no las saludaba.

Similares discontinuidades encontraron en sus primeras inserciones laborales en un momento en que ‘estar en la escuela’ trabajando de maestra asume la forma de suplencias.

Vanesa: Empecé a trabajar el año pasado [2010], voy haciendo suplencias, así, cortitas... ahora por ejemplo creo que tengo hasta el viernes, ya el lunes vuelve la maestra, estoy en cuarto grado y esta es la escuela donde más tiempo he estado porque dio la casualidad que el año pasado hice una suplencia acá a la tarde que fueron siete, ocho días y después este año me llamaron para un primer grado, *después* me llamaron para el otro primer grado. *Después* pasó un tiempito y me llamaron para tercer grado. *Después* pasó otro tiempito y vine a cuarto grado que estoy hace un mes más o menos, pero creo que el lunes ya me voy. Y *después* he andado así, siempre haciendo suplencias cortitas. Esta ha sido la suplencia que he tenido más larga que fueron

20 días... un mes y diez días más o menos y *después* que estuve en una escuela un mes y *después* siempre he estado tres días una semana, cinco días, cuatro... más no.

Viviana: Una sola [de sus compañeras de estudio] tuvo suerte. Creo que fue la segunda o tercer suplencia que hizo que quedó ahí en una escuela hasta fin de año.

Las repeticiones en el discurso de Vanesa resultan significativas. Provocan a pensar en la experiencia del tiempo y el sentido que la permanencia va cobrando para unas y otras.

Las relaciones con la escuela como institución y con las otras maestras se tornan débiles,

Carola: Yo voy a hacer mi trabajo, mi trabajo es con los alumnos. Si te llevás bien con los compañeros mejor, pero tampoco le ando atrás a nadie, ahí, que me quieran digamos, porque *yo sé que voy un rato* y me voy... Pero sí, por ahí pasás situaciones feas de que no te traten bien... y eso tendrá que ver con que hay un grupo que hace más tiempo que están ahí y uno se siente como que viene de afuera... te hacen sentir eso, como que *vos no sos igual que ellas porque ellas están hace más tiempo*.

Ale: Es el cartelcito (sic) del poder... tienen más experiencia, saben mucho más de la escuela, ¡saben mucho más! Siempre son las que lo saben todo... el que viene nuevo como que está desprestigiado, no sabe nada, tenés que aprender y te tenés que callar (...). Si decís algo dicen: "¡Este atrevido, qué habla si recién empieza!". Es como que *tu opinión no vale porque sos nueva*.

Las observaciones en varias escuelas durante la segunda etapa de nuestro trabajo mostraron situaciones de creciente tensión entre las docentes. Para muchas maestras nuevas la escuela se torna un lugar inhospitalario, en el sentido de que ellas sienten falta de hospitalidad del personal estable de la escuela.

No obstante, las apuestas de las mujeres por la apropiación del espacio se redimensionan en la escuela y en el pueblo.

## **El cambio en la permanencia**

Para Sennet (2012), una de las características del régimen flexible a nivel

laboral es la capacidad de asumir riesgos. En tal sentido, ‘renunciar’ y confiar en conseguir un trabajo en Jujuy es vivido por Carola como un riesgo, su apuesta es comenzar una nueva vida cerca de su familia, para lo cual: “Mi objetivo ahora es volverme y conseguir trabajo”. Pero se trata de un trabajo más. Como hemos señalado, la escuela asume otras dimensiones para las ‘maestras nuevas’. La dedicación y el tiempo que destinaban las ‘maestras viejas’ en los prolegómenos de la tarea escolar, el entusiasmo por ir a la escuela y allí cultivar un mundo de relaciones sociales se ve reducido en la experiencia de las jóvenes a un escenario hostil donde se ponen en juego disputas por la apropiación de la escuela como lugar de trabajo con reglas que les resultan poco claras.

Por otro lado, como explica Ortega (2003)

la incertidumbre y la ambigüedad como horizontes de la temporalidad se manifiestan en una lógica de la práctica que ya no entra en conflicto con las representaciones (del orden legítimo) ya que estas pierden espacio como mecanismos de regulación y control social (p. 105).

El malestar que provocan los vaivenes en las políticas educativas contribuye a delinear una manera de estar en la escuela en la que la vivencia de la incertidumbre invade la experiencia cotidiana.

Los criterios de permanencia se reducen a la posibilidad de estar por algunas semanas o quizá meses en las escuelas hasta que la titular vuelva al cargo. La situación de revista (suplente, interina o titular) de las maestras parece operar como un principio de clasificación entre ellas asociado al tiempo de permanencia en las escuelas, pero estos plazos resultan cada vez más cortos para ‘las nuevas’. Por otro lado, el factor generacional pareciera marcar una diferencia en los modos de apropiarse del espacio. No obstante, los criterios surgidos en la trama de los vínculos en las escuelas en estos casos se encuentran subordinados a otros principios de clasificación sensibles a diferencias sociales más amplias.

En el mismo sentido, los testimonios dan cuenta de la labilidad de las relaciones que establecen entre ellas y con el trabajo. Desde el punto de vista de la viejas maestras, las ‘nuevas’ compartirían un rasgo distintivo que las convierte, al decir de Sennet, en personas con una identidad laboral débil (Sennet, 2012). Según el autor, las experiencias en el trabajo son interpretadas por las personas en términos de carácter individual. Sus cualidades personales son, en definitiva, las que los convierten en “buen trabajador”. Cuando los sujetos no comprenden qué están ha-

ciendo ahí, cuando el sentido del trabajo que realizan (en el régimen flexible) les resulta ilegible, dichas “cualidades” resultan difíciles de definir. Pareciera que, para *esa gente*, las ‘maestras nuevas’, su posición se define por la falta de apego al trabajo porque ‘no son de ahí’, ‘están de paso’ como si se tratara de una dificultad inscrita en la personalidad, desconociendo las coordenadas sociales de la experiencia.

Por lo tanto podemos apreciar que dadas las configuraciones que comienzan a tramarse a partir de la privatización de YPF, nuevos actores comienzan a aparecer en el escenario escolar. De tal modo que fue quizá inevitable que surgieran las profundas diferencias que indicamos y se dejan entrever en los registros que acabamos de citar, afectando las relaciones entre maestras.

Como observamos a lo largo de este trabajo, la experiencia de las maestras involucra múltiples miradas y pone en juego múltiples temporalidades. Al respecto, E. Jelin (2002) sostiene que:

Estamos hablando de procesos de significación y resignificación subjetivos, donde los sujetos de la acción se mueven y orientan (o se desorientan y se pierden) entre “futuros pasados” (Koselleck, 1993), “futuros perdidos” (Huyssen, 2000) y “pasados que no pasan” (Connan y Rousso, 1994) en un presente que se tiene que acercar y alejar simultáneamente de esos pasados recogidos en los espacios de experiencia y de los futuros incorporados en horizontes de expectativas. Esos sentidos se construyen y cambian en relación y en diálogo con otros, que pueden compartir y confrontar las experiencias y expectativas de cada uno, individual y grupalmente. Nuevos procesos históricos, nuevas coyunturas y escenarios sociales y políticos, además, no pueden dejar de producir modificaciones en los marcos interpretativos para la comprensión de la experiencia pasada y para construir expectativas futuras (p. 13).

Conviven como en un palimpsesto (De Certeau, 2010) distintas temporalidades haciendo visible la fuerza ejercida por las transformaciones en la presencia del Estado en un movimiento hacia nuevas configuraciones de lo social, a las que intentamos comprender a partir de las experiencias de las maestras.

## Notas

1 Entendemos, siguiendo a Denys Cuche, que: “La identidad es siempre una relación con el otro. Dicho de otro modo, identidad y alteridad tienen una parte en común y están en una relación dialéctica. La identificación se produce junto con la diferenciación. En la medida en que la identidad es siempre la resultante de un proceso de identificación dentro de una situación relacional, en la medida, también, en que es relativa, pues puede evolucionar si la relación cambia, sin duda sería mejor conservar como concepto operativo para el análisis el de «identificación» más que el de «identidad»” (Gallissot, 1987, citado en Cuche, 2007).

2 Es sugerente el planteo de W. Ansaldi (1998) sobre “temporalidad mixta” para comprender las experiencias de multiculturalismo en Latinoamérica. Propone entender “la coexistencia de tiempos diferentes, mixtos y truncos que persisten a lo largo de la historia de las sociedades latinoamericanas, define una temporalidad distinta, específica de estas que no se expresa de igual manera en cada una de ellas”.

3 El tiempo (o, por lo menos, lo que llamamos así) solo se percibe realmente cuando quiebra la coincidencia casi automática entre las esperanzas y las posibilidades, la *illusio* y las *lusiones*, las expectativas y el mundo que las cumple (...) Del desfase entre lo que anticipa y la lógica del juego respecto al cual se ha formado esa anticipación, entre una disposición “subjetiva” (lo que no significa interior, mental) y una tendencia objetiva, nacen relaciones con el tiempo como la espera o la impaciencia (...), el lamento o la nostalgia (...), el tedio o el “descontento”, en el sentido de Hegel (en la lectura de Èric Weil), insatisfacción causada por el presente que implica la negación del presente y la propensión por esforzarse a superarlo (Bourdieu, 1999b: 278).

4 La autora refiere a las luchas por la demarcación de la frontera con Chile.

5 Excede los límites de este trabajo el análisis de las disputas entre facciones al interior del Movimiento Popular Neuquino (MPN), sin embargo, no desconocemos sus implicancias en los acontecimientos que originaron la protesta masiva de año 1996 conocida como la “primera Pueblada” de Cutral C6 y Plaza Huincul. Para profundizar las aristas de estas luchas internas al MPN, ver Favaro y otros (1995, 1999, 2001, 2002, 2006, 2012, 2015). Solo señalaremos que en los años que siguieron a las puebladas el gobierno de la provincia fue alternando entre dirigentes de las dos facciones del MPN mientras a nivel del gobierno municipal, hubo un cambio de signo con el triunfo de los radicales en Plaza Huincul y una alianza entre radicales y otros sectores opositores en Cutral C6.

6 Felipe Sapag fue un referente histórico del MPN. En el año 1995 asumió la gobernación por quinta vez. Ver <http://historiapolitica.com/dossiers/movimientopopularneuquino>; <http://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-142062-2010-03-15.html>; <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/subnotas/1-54150-2011-06-13.html>

7 “Es en la medida, y sólo en esta medida, en que los habitus son la incorporación de la misma historia –o, más exactamente, de la historia objetivada en habitus y estructuras– que las prácticas por ellos engendradas son mutuamente comprensibles e inmediatamente ajustadas a las estructuras, objetivamente concertadas y dotadas de un sentido objetivo a la vez unitario y sistemático, trascendente a las intenciones subjetivas y a los proyectos conscientes, individuales o colectivos. Uno de los efectos fundamentales del acuerdo entre el sentido práctico y el sentido objetivado es la producción de un *mundo de sentido*

*común*, cuya evidencia inmediata es redoblada por la *objetividad* que asegura el consenso sobre el sentido de las prácticas y del mundo” (Bourdieu, 1991: 100).

8 “Así pues, la experiencia del tiempo se engendra en la relación entre el habitus y el mundo social, entre unas disposiciones a ser y hacer y las regularidades de un cosmos natural o social (o de un campo). Se instaura, más precisamente, en la relación entre las expectativas o las esperanzas prácticas que son constitutivas de una *illusio* como inversión en un juego social, y las tendencias inmanentes al juego, las probabilidades de realización que ofrecen a esas expectativas o, con mayor precisión, la estructura de las esperanzas matemáticas, *lusiones* que es la característica del juego considerado. La anticipación práctica de un porvenir inscrito en el presente inmediato, protensión, pre-ocupación, es la forma más común de la experiencia del tiempo, experiencia paradójica, como la de la evidencia del mundo familiar, puesto que en ello el tiempo no se percibe y pasa, en cierto modo, inadvertido” (Bourdieu, 1999b: 277 y ss.).

9 Gasoducto Neuquén-Buenos Aires.

10 Tal el caso de la ley provincial N° 2128 del año 1995 que fija el “Fondo complementario de asistencia ocupacional”. Esto no afectó personalmente a las maestras, quienes mantuvieron sus cargos pero sí a otras mujeres del pueblo cuyos maridos habían quedado sin trabajo.

11 Luego de la privatización de YPF las viviendas de la empresa pudieron ser escrituradas por los moradores que accedieran a comprarlas a la empresa privatizada, habilitando la obtención de títulos de propiedad. No obstante, los terrenos donde se asentaban pasaron a ser propiedad del Estado provincial.

12 “El buen jugador es aquel que, según el ejemplo pascaliano, ‘coloca mejor’ la pelota o, en vez de situarse donde está la pelota, se sitúa donde va a caer. En ambos casos, el porvenir respecto al cual se determina el buen jugador no es un posible que puede suceder o no, sino algo que está ya en la configuración del juego y las posiciones y posturas presentes de sus compañeros y sus adversarios” (Bourdieu, 1999b: 277).

13 Bourdieu utiliza el término “indeterminación” para analizar lo sucedido como consecuencia del movimiento de mayo del 68. Sostiene que “los lugares donde se observa más rebelión en mayo del 68 son los lugares donde la discordancia entre las aspiraciones de estatus ligadas a un origen social elevado y el logro escolar es máximo” (1988: 54).

14 “Si se observa regularmente una correlación muy estrecha entre las *probabilidades objetivas*, científicamente construidas (por ejemplo, las oportunidades de acceso a tal o cual bien) y las *esperanzas subjetivas* (las ‘motivaciones’ y las ‘necesidades’), no es porque los agentes ajusten conscientemente sus aspiraciones a una evaluación exacta de sus probabilidades de éxito, a la manera de un jugador que regulara su juego en función de una información perfecta de sus probabilidades de victoria. En realidad, dado que las disposiciones duraderamente inculcadas por las posibilidades e imposibilidades, libertades y necesidades, facilidades y prohibiciones que están inscriptas en las condiciones objetivas (y que la ciencia aprehende a través de regularidades estadísticas como probabilidades objetivamente ligadas a un grupo o clase) engendran disposiciones objetivamente compatibles con esas condiciones y, en cierto modo, preadaptadas a sus exigencias, las prácticas más improbables se encuentran excluidas sin examen alguno, a título de lo *impensable*, por esa especie de sumisión inmediata al orden que inclina a hacer de la necesidad virtud, es decir, a rehusar lo rehusado y querer lo inevitable” (Bourdieu, 1991: 94).

15 Las siglas NyC refieren a la expresión “nacido y criado” con el que se identifican los habitantes que nacieron y vivieron en la región durante toda su vida. Expresa una categoría nativa. Por momentos está asociada a la idea de “ser neuquino”, siendo esta una clasificación que fue cobrando mayor relevancia desde fines del siglo XX e insinúa un costado de las disputas entre el gobierno provincial y el Estado nacional.

16 Creemos que es necesario profundizar y analizar los supuestos teóricos implícitos en la expresión “composición social del magisterio” por sus connotaciones esencialistas y los efectos sociales adversos que ha operado en el sentido común académico en su afán por explicar las razones del desprestigio creciente del magisterio. No obstante, reconocemos que este estudio representa uno de los primeros intentos por nombrar unos procesos identitarios complejos en contextos regionales de profundas mutaciones en las relaciones sociales y económicas. En ello reside, a nuestro entender, su mérito y valor en la construcción de conocimiento local.

17 Los IFD provinciales otorgaban títulos de Profesor en Enseñanza Primaria y Profesor en Educación Preescolar con planes de estudios formulados en la década del 70. Las carreras tenían una duración de dos años y un semestre. Esto fue modificado con la reforma de la formación docente en 2006 y la creación del INFED (Instituto Nacional de Formación Docente).



## Reflexiones finales

En estas páginas hemos condensado un trabajo analítico con base en investigación etnográfica, que se extendió por más de dos décadas. Identificamos la lógica de procesos sociales ubicados en el cruce de dimensiones locales y globales a través de reconstruir los puntos de vista de las maestras de escuelas primarias públicas en Plaza Huincul y Cutral Có. Con ellas y a través de sus visiones del mundo realizamos este extenso recorrido.

Nuestro objetivo fue comprender las lógicas históricas que fueron configurando los procesos de identificación y subjetivación de las maestras en tanto sujeto colectivo a partir de sus experiencias en las escuelas en un contexto signado por fuertes mutaciones en la presencia del Estado que fueron delineando cambios importantes en las condiciones del trabajo en la región.

El propósito apuntó a comprender y explicar los modos en que las transformaciones sociales intervienen en la vida cotidiana de los sujetos en contextos locales donde el Estado se constituyó en el principal agente ordenador de la vida social y laboral. El eje del trabajo analítico consistió en expresar a través de la escritura etnográfica una serie de relaciones que fuimos construyendo en el campo en los últimos 30 años.

El *lugar* donde desarrollamos el trabajo de campo es un emplazamiento humano cuya génesis se remonta a principios del siglo XX con la radicación de los Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF), aunque reconoce como antecedente directo las acciones instrumentadas para la incorporación de tierras al Estado nacional en el siglo XIX, más conocida como la Campaña del Desierto. Así, el asentamiento urbano de Plaza Huincul y la contigua ciudad de Cutral Có en la Provincia de Neuquén, conforman la *comarca petrolera* tal como lo instituye el uso local. Solo

una calle las 'divide'. Con las transformaciones de los 90, algunas fronteras que las diferenciaban se han ido borrando aunque otras permanecen vigentes. La demografía ha hecho que parezcan una misma ciudad.

La necesidad de describir de manera densa procesos y relaciones en clave local permitió que, a lo largo de los capítulos y a partir de hilvanar fragmentos de una trama compleja, podamos acceder a las lógicas históricas que fueron dejando su impronta en la construcción del espacio social del pueblo y las escuelas.

Quizá el principal desafío en esta tarea fue la de buscar indicios y sedimentos de períodos anteriores de la historia para hacer inteligible los "hechos" del presente y así poder distinguir las prácticas que aún perduran.

Desde la entrada al campo en los años 90 del siglo XX, advertimos que en el contexto local la trama social se fue construyendo teniendo como eje la vinculación del trabajo de los hombres a la industria petrolera. En pocas palabras, YPF y la escuela se encargaron de configurar un entramado social bajo el manto protector del Estado. Los espacios del hombre y la mujer quedaban muy definidos: *él, en el pozo petrolero y ella, en la escuela*. Para las mujeres, la escuela representaba el lugar privilegiado para cultivar relaciones genuinas –y así ampliar su espectro social que, de otro modo, se vería reducido al seno del hogar– y encontrar un 'espacio-para-crecer' en lo personal.

Ahora bien, también pudimos observar que esa trama comenzaba a resquebrajarse. El detonante fue el proceso de privatización de la empresa estatal. Sin embargo, como aprendimos con Norbert Elias, el origen y manifestación actual de 'esta crisis' no hace más que cristalizar las huellas de otras crisis en la comarca petrolera, en la región, el país y América Latina. Esto significa que aunque sus efectos eran vividos como profundamente perturbadores para los habitantes del lugar, como si se tratara de un acontecimiento absolutamente extraordinario, una catástrofe natural, lo que en realidad estaba pasando es que se estaban precipitando secuencias de otras crisis presentes en la evolución misma de los procesos sociales. La crisis de los 90 fue particularmente impactante a nivel local, pero sus orígenes pueden encontrarse en el pasado no tan lejano, en las transformaciones económicas globales de los 70 cuyas derivaciones abonaron en la Argentina las políticas implementadas durante la última dictadura militar.

El eje articulador de las reflexiones que aquí presentamos fue la tarea

de inscribir los cambios y permanencias visibles en la trama local en procesos sociales más amplios, a partir de historizar las relaciones *entre* el pueblo y el Estado, desde el punto de vista de las mujeres que viven y trabajan en escuelas primarias públicas de Plaza Huincul y Cutral Có.

Los tres relatos que abren el primer capítulo revelan nudos de procesos y relaciones que luego fuimos deshilvanando para mostrar esta compleja urdimbre. Respetar el punto de vista de las maestras para construir el relato etnográfico supone entenderlas formando parte de un sujeto colectivo y, a partir de allí, estar atentos al papel activo que asumen en la vida escolar y en el pueblo.

Nuestra apuesta consistió en rescatar la dimensión de un sujeto que actúa, transgrede, usa los intersticios de las estructuras sociales y se apropia diferencialmente del repertorio cultural disponible en la escala de la vida cotidiana. Así, entendemos que las maestras toman parte en las disputas, luchas y conflictos en que se dirimen procesos identitarios y gestionan modos desiguales de construir la trama de su propia subjetividad. Puestas en el centro del análisis, sus experiencias permitieron dar cuenta en sentido amplio de las mutaciones en las condiciones de trabajo docente y su impronta distintiva en la región.

Pero con nuestro trabajo no solo observamos que el contexto no era un telón de fondo ni mucho menos indiferente, sino que por el contrario, propusimos que las condiciones particulares de cada momento histórico tuvieron implicancias directas en la vida cotidiana de las maestras en las escuelas.

Por eso el eje ordenador del trabajo conceptual en el segundo capítulo fue la dinámica de las interacciones al interior de la sala de maestras. Sin ese trabajo de historización no podríamos comprender cómo las relaciones entre pares en *la salita* no pueden explicarse por sí mismas sino en relación con el lugar de trabajo de los hombres.

Por otro lado, la vida cotidiana de las maestras en las escuelas y al interior de *la salita*, tropieza con nuevos desafíos y nuevas apuestas en la reivindicación de la escuela pública en el encuentro cara a cara entre ellas. En un contexto de profundas transformaciones sociales que incluyen cambios en la división del trabajo, precarización laboral, pérdida de garantías estatales como fue la década de los 90, las expectativas generadas en el pueblo respecto de la vuelta del Estado a partir de la re-estatización de acciones de YPF, ya en 2012, encontraban una trama social fragmentada y debilitada en la que la cuestión social había pasado a manos privadas (Cas-

tel, 2010). En el plano educativo, las políticas que apuntaron a la ampliación de derechos y garantías estatales en los últimos años no lograron revertir la fuerza real y simbólica con que la vivencia de un Estado que abandona forjó en los rostros y los cuerpos de los habitantes del pueblo.

Es interesante observar las diferencias que surgen en la comparación en el tiempo. Cuando en los 90 conversábamos con las maestras, muchas de ellas eran de las viejas maestras normales nacionales y las más jóvenes habían estudiado en los profesorados para la educación primaria en los IFD provinciales. Unas y otras compartían la vivencia de pertenecer a la *familia ypefiana* por sus padres, hermanos y esposos al punto de identificarse en un mismo colectivo social. Así, la participación de las mujeres en la producción de *lo ypefiano* en tanto principio de clasificación generador de prácticas y representaciones enlaza algunos de los indicios de esos procesos.

En tal sentido la reconstrucción de la génesis de esta categoría asume una importancia nodal en la comprensión de la trama de relaciones. Como vimos, se trata de una categoría nativa de amplia difusión y ascendencia en el imaginario social que se amplificó en el uso local a la conformación de la *familia ypefiana*.

Como vimos, la categoría *ypefiano* es utilizada localmente entre los exempleados<sup>1</sup> de YPF y los habitantes del pueblo en general para referir su pertenencia a la empresa durante la fase estatal. Representa una marca de distinción impulsada por la empresa del Estado al tiempo que expresa el sentimiento fraternal que se fue desarrollando entre los sujetos y sus familias y que tiende a reproducirlo. Es portadora de un peso simbólico que tiene efectos en la trama de relaciones aún en la actualidad.

Por otro lado, hemos esbozado aquí cómo han variado las estrategias de las maestras durante las últimas tres décadas en el sentido de preservar esa lógica *ypefiana*.

Fue así que en la segunda etapa del trabajo de campo, los temas de nuestras conversaciones con las maestras habían cambiado tanto como la vida en las escuelas. *La salita* como espacio de encuentro y de relaciones entre pares ya no existía en la mayoría de ellas. Las escuelas habían hecho inevitablemente lugar al malestar, la desconfianza, el desconocimiento del otro que provoca el temor a las diferencias y la amenaza difusa que representan los procesos de movilidad social descendentes. Nuevas fronteras fueron instituidas para evitar la ‘contaminación’, ese fantasma presente desde los orígenes de Cutral C6 en los márgenes del

Octógono Fiscal. Las maestras jóvenes en las primeras décadas del siglo XXI ya no son parte de la idea de *nosotras*, por el contrario, corporizan a *esa gente* que acecha y pone en peligro el pequeño mundo de seguridades y protecciones añorado por las *viejas maestras*.

Como señalamos a lo largo de estas líneas, las observaciones en las escuelas en los últimos años, muestran situaciones de tensión entre ellas. Solo parecen tener en común la incertidumbre. No obstante, las experiencias de la incertidumbre son variables para unas y otras.

Las diferencias que comienzan a cobrar relieve en la trama social habían permanecido latentes tras la figura de un Estado que operó en sentido de borrar las diferencias (Elias, 1990), o como versa el epígrafe del Capítulo 3, el pueblo albergaba a una inmigración necesaria que no importaba de dónde procedía porque aquí rápidamente conformaban una identidad distintiva.

Para las viejas maestras, se trata de esperar el momento de la jubilación, en lo posible sosteniendo un doble turno para garantizar un mejor ingreso y no cortar lazos con el Estado. Para las nuevas, asume otras características: sus posibilidades laborales se desintegran en experiencias fragmentadas, discontinuas, marcadas por el ritmo de suplencias cortas y alternan con un período 'en espera' hasta conseguir la próxima oportunidad laboral. Para ellas la continuidad en las escuelas es arena de apuestas y disputas que redimensionan las expectativas respecto del sentido de la *permanencia*. La escuela empieza a representar un lugar de trabajo sin mayores diferencias al que podría ofrecer cualquier otro, perdiendo incluso su significado de lugar de contención. Ya no asume el valor de espacio femenino por excelencia, espacio de reconocimiento, complicidades, aprendizajes, relaciones entre colegas/amigas, sino que los vínculos con la escuela se tornan débiles al adquirir solamente valor económico y laboral.

En otro nivel de análisis, a partir de sus relatos pudimos apreciar que el sentido local de lo público-estatal se fue transformando. Quizá de manera ambigua y contradictoria, la escuela por momentos reprodujo el sentido más literal de lo público, tal como lo analiza Hannah Arendt (1958) en tanto el lugar en el que aunque se opine distinto se efectiviza el encuentro entre pares, con los niños y con los padres. Pero nuestras observaciones más recientes parecen indicar que la escuela ha dejado de ser un lugar entre iguales para convertirse en un lugar de tensiones y fronteras entre maestras, docentes y padres, maestras y alumnos.

Al proponernos comprender cómo viven, sienten, piensan las maestras de escuelas primarias públicas en tiempos de profundas transformaciones sociales, partimos del supuesto de que las condiciones (materiales o simbólicas) en que trabajan tienen consecuencias visibles en el cotidiano escolar y en su relación con los alumnos.

Las ramificaciones y efectos de los principios que regían a la *familia ypefiana* de fuerte impacto en el imaginario local, con reglas, regulaciones y garantías, con la privatización de YPF fue dando paso a la convulsionada etapa de los ‘piquetes’ y a la necesidad de buscar la restitución de seguridades y protecciones en el repliegue en la ‘familia a secas’, es decir, recuperar los lazos familiares más cercanos. Este proceso, doloroso y cruento, de mutaciones identitarias da cuenta del pasaje de las políticas públicas y las relaciones del pueblo con el Estado en los últimos 30 años.

Resultan llamativas las expectativas que generó “la vuelta del Estado” con la reestatización de YPF. Pudimos observar que la invocación refiere a algo más que a la instalación de oficinas en la vieja Administración de YPF en Plaza Huincul, más bien alienta a pensar que el tiempo puede tornar reversible, que se puede volver a un Estado anterior con toda la carga simbólica que ello implica. Pero la familia ya no es la *familia ypefiana* como el Estado ya no es el Estado Benefactor.

Las estrategias que construyeron las maestras jóvenes, ‘esa gente’ se orientaron en el sentido de la búsqueda de una seguridad que si bien descansa en el Estado<sup>2</sup>, no depende del establecimiento de vínculos sociales sólidos que requieran una asociación larga y la disposición a establecer compromisos con los demás (Sennet, 2012: 23).

El principio de ‘protección’ asume otras características para ellas.

Conviven en la escuela tendencias complementarias. Por un lado, la marcada diferenciación que establecen las viejas maestras respecto de las jóvenes coincide con el proceso por el cual el valor económico del trabajo de las mujeres en la familia ha cobrado un relieve primordial, se ha acentuado con el paso del tiempo, haciendo que la escuela se consolide como lugar de trabajo femenino, pero en un sentido diferente al que preveía hasta los 90. Por otro, el lugar de los hombres en la estructura social local se cristaliza en la ‘pasividad’ de su permanencia en la casa, a la espera de un trabajo mejor. La nota distintiva en los primeros años del siglo XXI es que esta expectativa recae en el empleo municipal a través de subsidios y contrataciones precarias, ya que en general las empresas petroleras no emplean mano de obra local.

Un doble desafío se impuso en medio de esta empresa intelectual. Por un lado, revisar el entramado de procesos y relaciones de los que había tomado parte en los 90. Estar ahí me permitió darme cuenta, en una mirada retrospectiva, que ciertos “hechos” habían permanecido invisibles para mí y para las maestras con las que trabajé en ese tiempo. El regreso a campo años después fue una provocadora oportunidad para traccionar los límites que me imponían los polos del compromiso y el distanciamiento para ir en busca de indicios de aquellos procesos.

En ese sentido, me interpelaba especialmente la pregunta por cómo expresar claramente la fuerza con que se desplegaban los movimientos y mutaciones en el equilibrio de las relaciones al interior de *la salita* y de la escuela, en un momento en que las marcadas divisiones jerárquicas que observábamos en el pueblo, impronta de la división del trabajo en YPF en su fase estatal, habían comenzado a desdibujarse. En la etapa posterior a las puebladas operó un movimiento de fuga y desintegración de esos lazos. La trama social que —en un movimiento pendular parecía oscilar entre los polos de la lentitud que impone lo social hecho cuerpo hacia el polo vertiginoso de acontecimientos que se precipitan en la escena local— intentaba no perder sus vínculos con el Estado (ahora, a través del cobro de subsidios desempleados), vio profundamente amenazadas sus posibilidades de ‘un futuro siempre mejor’, teniendo que adecuarse a los nuevos tiempos en el marco de una economía de subsistencia.

Focalizar en las derivas de las políticas educativas nos permitió pensar y articular dos esferas distintas del Estado como un actor que, aunque se presente como ‘neutro’, es parte interesada en las disputas y conflictos del campo social y educativo. Nuestro trabajo esbozó algunas de las tensiones históricas entre el Estado provincial y el Estado nacional, pero no atendió a la esfera municipal. El municipio no participa directamente en el gobierno de la educación aunque es un actor que poco a poco va cobrando visibilidad en las escuelas, convirtiéndose en un interlocutor válido, por ejemplo, en el mantenimiento de los edificios escolares<sup>3</sup>.

Consideramos que reconstruir esa línea de la trama es una tarea pendiente en la que no podemos extendernos aquí. Solo queremos advertir que algunas relaciones que comenzaron a tejerse en el pueblo podrían constituirse en indicios de prácticas emergentes en el campo local.

Si tenemos en cuenta que promediando la segunda década de este siglo, la escuela junto al empleo municipal constituyen el último eslabón

en la vinculación del pueblo con el Estado, pesquisar estos vínculos resultaría más que oportuno.

Como hemos visto, autonomía y dependencia se fueron construyendo como las dos caras de una misma moneda en la histórica relación entre la provincia y el Estado nacional. Quizá una de las dimensiones de mayor peso en la definición de dicha relación “inseparable” sea la disputa por el control de los recursos económicos. Neuquén, como otras provincias, se sostiene en base a las regalías petroleras. Esto le ha permitido estar a resguardo de las crisis y ha atenuado la virulencia de los conflictos sociales hasta promediar la década de los 90.

En el plano local, la retirada del Estado nacional de la vida del pueblo con la privatización de YPF creó las condiciones para el surgimiento de la protesta social conocida como “piquetes”. Hasta ese momento, la identificación de los intereses provinciales y nacionales habían hecho posible el control ideológico en tanto recurso compartido. Los “ciudadanos” se consideraban *ypefianos* antes que “neuquinos”. Por lo tanto, podríamos suponer que los diferenciales de poder estaban a favor del Estado nacional. Estas categorías coexistieron y se construyeron entrelazadamente.

Es en este escenario de ‘conflictos’ donde la presencia del municipio (o los municipios) interviene como agente desactivador de la protesta social en los 90, administrando planes y subsidios, etc.

Los discursos que comenzaban a circular hacia finales del siglo XX invocaban una identidad propia. Y el municipio era uno de los encargados de ensayar nuevos signos de distinción que a partir de la exaltación de ciertos atributos anclados en las características geográficas, intentaba resaltar los rasgos de una identidad local forjada en el cruce de inclemencias del clima, la hostilidad del desierto y la cultura petrolera, cuando esta estaba en un proceso irreversible de destrucción por los embates de la economía de mercado. Estos discursos respondían a una lógica neoconservadora que, como señala Carranza (2003), “rescatan la vigencia de unos valores ya no universales sino locales, comunitarios, que tienen vigencia y legitimidad entre los que integran la comunidad local” (p. 92). De esta manera quiebra todo vínculo con el pasado histórico y por lo tanto con el presente y el futuro.

Repasemos brevemente lo que sucedía en el pueblo en los 90. Dos años después de la pueblada trágica de abril de 1997, el intendente de Cutral Có expresaba en un acto público: “Pienso en la tierra árida, los

vientos, los rostros marcados signo de la identidad y cultura petrolera” (...). Rescata *el espíritu comunitario*<sup>4</sup> para salir de la crisis y sostiene que “no nos podemos dar el lujo de hundirnos en la depresión”. (...) “no hay que confundir rebeldía con violencia” (en alusión a las protestas sociales), “ser rebeldes para terminar con los que sólo siembran desencanto”<sup>5</sup>.

El discurso neoconservador encuentra en el sentido común de muchos actores sociales una caja de resonancia que habilitaba su circulación en la esfera pública local. Si en la etapa *ypefiana* el horizonte era el Estado nacional, reconociéndose las maestras en tanto sujeto colectivo: ‘éramos nacionales’, la experiencia perturbadora que significa la mutación completa de la relación con el trabajo y en consecuencia, de la relación con el mundo (Castel, 2010), el repliegue del pueblo sobre sí mismo, parece fortalecer los contornos de una sociedad en la que el tiempo y la temporalidad comienzan a ser un problema.

En Cutral Có observábamos un crecimiento en la actividad privada, comercial y de servicios que junto a la cercanía del poder político local al gobierno provincial parecía haber dado un respiro al pueblo. Mientras tanto Plaza Huincul seguía atada al imaginario *ypefiano* que se reactivaba con los anuncios de reestatización de la empresa en 2012.

Otro aspecto que ameritaría profundización es la relación de las maestras con el gremio. La creciente conflictividad social en los 90 visibilizada en cortes de ruta, la precarización laboral, la pérdida de puestos de trabajo locales, la retirada del Estado (nacional y provincial) que dejó a los sujetos librados a la más terrible de las soledades, ya que los ubicó en el lugar de tener que resolver las cuestiones laborales individualmente, y la indeterminación contribuyeron a que los procesos identitarios mudaran en su rumbo. Las maestras también se sintieron amenazadas por los recortes que venían instrumentándose en los cargos docentes en distintos niveles educativos. Estos hechos ilustran cómo en ciertas coyunturas la trama social se rearma ubicando a los actores en posiciones conflictivas, de debilidad o de fuerza en un contexto de profunda crisis global. Es a partir de estas coordenadas que creemos hay que significar los cuestionamientos y descreimiento del que fue objeto el sindicato local luego de la segunda pueblada de 1997.

En este marco, es preciso atender a las formas en que el Estado provincial, interlocutor histórico del sindicato, fue cobrando una nueva presencia. Pareciera que el espacio gremial se fue configurando en una relación conflictiva, contradictoria pero, a la vez, complementaria y de

dependencia con el Estado provincial desde los 80. Ahondar en los derroteros de esta relación es un convite siempre abierto para el etnógrafo.

Sintetizando, cuando nuestras maestras ponían el acento en la 'inesitabilidad' como amenaza, estaban viviendo en carne propia la pérdida de trabajo de sus maridos en YPF, cambios profundos en su relación con el trabajo, y por tanto en los modos de vida que conocían hasta ese momento. Como señala Claus Offe (1990), por primera vez ven que "el porvenir está abierto".

Pero quizá lo más aterrador para ellas sea el hecho de enfrentarse cada día con la dimensión del sufrimiento social que las atraviesa.

Las observaciones a comienzos del siglo XXI muestran que el malestar se hace presente en las escuelas. Los espacios cuidados, acogedores, tornaron en un trato hostil, donde prima el conflicto y el rechazo a la diferencia.

El ejercicio de haber transitado por estos modos de ver el mundo nos deja una enseñanza conmovedora: los tiempos de las políticas estatales y las acciones que las instrumentan no coinciden con las experiencias mediante las cuales los sujetos vivencian el tiempo. Así, para las maestras, conviven yuxtapuestas múltiples temporalidades: el tiempo del doble turno, de la jubilación, de la espera, del 'estar de paso' y las suplencias cortas. Para Bourdieu "el tiempo vacío que hay que matar se opone al tiempo lleno" de quien está ocupado en sus quehaceres (1999b: 296). Estas dispares experiencias temporales marcan el ritmo de los procesos no planeados en el pueblo y las escuelas.

Hacia el cierre de este trabajo, corremos el riesgo de quedar desactualizados frente a los cambios en los diferenciales de poder entre los grupos (Elias, 1990) y por el rumbo que perfilan las políticas públicas.

El trabajo de narrar unos hechos a simple vista inconexos, difusos y mal definidos, quizá ayuden a valorar cómo la escuela fue para las maestras mucho más que un lugar de trabajo, convirtiéndose en una institución de existencia (Garay, 1993) que nos constituye en tanto sujetos sociales. El trabajo de los maestros y maestras en las escuelas públicas desborda lo estrictamente curricular para jugar un papel fundamental en la construcción de subjetividades colectivas. Y esto alcanza tanto a los y las estudiantes como a los maestros y maestras. Queda pendiente la pregunta por el curso que tomarán estos procesos y los efectos que tendrán en las relaciones entre las maestras en las actuales coyunturas que acentúan la tendencia hacia la *individualización de las*

*protecciones* como parte de transformaciones globales. Esperamos que este trabajo al menos sirva como indicio para otras pesquisas interesadas en desentrañar la lógica de los procesos y las confusas pero claramente identificables manifestaciones del sufrimiento social.

Así, la vida de las maestras transcurre entre “futuros pasados”, “pasados que no pasan”, “futuros perdidos” “en un presente que se tiene que acercar y alejar simultáneamente de esos pasados recogidos en los espacios de experiencia y de los futuros incorporados en horizontes de expectativas” (Jelin, 2002: 13).

## Notas

1 Algunos autoadscriben a la categoría “exagentes”.

2 El régimen de ingreso a la docencia en la provincia de Neuquén no ha variado y se rige por el Estatuto Docente de 1957 y el escalafón reglamentario. No existen diferencias contractuales entre unas y otras y el único empleador es el Estado provincial.

3 Los municipios cuentan con un área de Obra Delegada que se encarga desde comienzos del siglo XXI del mantenimiento de las escuelas a través de convenios rubricados con el Estado provincial. Recordemos que históricamente YPF fue la encargada de este tipo de tareas.

4 Resaltado es nuestro.

5 Diario *Río Negro*, edición del día 22 de octubre de 1999.



## Bibliografía

- AA.VV. (1983). “La historia de los partidos provinciales. El Movimiento Popular Neuquino”. *Revista Redacción*. Buenos Aires.
- AA.VV. (1993). *Compendio de Historia y Geografía de la Ciudad de Plaza Huinul*. Biblioteca Juan Benigar de Plaza Huinul.
- Abate Daga, Miriam (2006). *Maestras de la Patagonia. Transformaciones en la escuela, espacio femenino y estilos de vida en la zona petrolera (Plaza Huinul y Cutral-Có, 1996)*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Abate Daga, Miriam (2010). “Estado, escuela y transformaciones sociales. Un estudio con maestras en la Patagonia”. *Cuadernos de Educación*, N° 8. CIFYH, Córdoba.
- Abrams, Philip ([1977] 1988). “Notes on the Difficulty of Studing the State”. *Journal of Historical Sociology*, Vol. I, N° 1: 58-98. Reino Unido.
- Achilli, Elena (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, Elena (2010). *Escuela, Familia y Desigualdad Social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.
- Alliaud, Andrea y Davini, María Cristina (1995). *Los maestros del siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila Ed.
- Alvarado, C.; Busqueta, Silvia y Gingsins, M. (1993). “Estructura de poder y sistema político. La interacción partido-Estado: el caso del M.P.N. (1970-1976)”. En S. Bandieri, O. Favaro y otros, *Historia de Neuquén*. Buenos Aires: Plus Ultra.

- Anderson, Benedict ([1980] 1993). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Andújar, Andrea (2011). “De maestras y piqueteras. Los cortes de ruta en Neuquén (1997)”. *Travesía*, N° 13: 5-39. [En línea] [http://www.travesia.unt.org.ar/pdf/travesia13\\_1.pdf](http://www.travesia.unt.org.ar/pdf/travesia13_1.pdf)
- Angulo Rasco, Félix (1999). “El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo”. En F. Angulo Rasco (Coord.), *Escuela Pública y sociedad neoliberal*. Madrid: Miño y Dávila Ed.
- Ansaldi, Waldo (1998). “La temporalidad mixta en América Latina, una expresión de multiculturalismo” (pp. 167-183). En H. Silveira Gorski (Ed.), *Identidades comunitarias y democracia*. Madrid: Trotta.
- Ansaldi, Waldo (Ed.) (2003). *Tierra en llamas. América Latina en los años 1930*. Buenos Aires: Ediciones Al Margen.
- Ansaldi, Waldo (Coord.) ([1998] 2004). *Calidoscopio latinoamericano. Imágenes históricas para un debate vigente*. Buenos Aires: Ariel.
- Ansaldi, Waldo (Dir.) (2007). *La democracia en América Latina, un barco a la deriva*. Buenos Aires: FCE.
- Archetti, Eduardo y Stolen, K.A. (1975). *Explotación familiar y acumulación de capital en el campo argentino*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Arendt, Hannah ([1958] 1974). *La condición humana*. Barcelona: Seix Barral.
- Ariès, Philippe (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Armendano, Cristina (1998). “El caso del PTFD”. En Birgin, Dussel y otros, *La formación docente*. Buenos Aires: Troquel.
- Arriagada, Irma y Aranda, Verónica (Comps.) (2004). *Cambio de las familias en el marco de las transformaciones globales: necesidad de políticas públicas eficaces*. Santiago de Chile: Publicación de Naciones Unidas.
- Auyero, Javier (2002). “Fuego y barricadas. Retratos de la beligerancia popular en la Argentina democrática”. *Nueva Sociedad*, N° 179: 144-162. Buenos Aires.
- Balazote, Alejandro y Radovich, Juan Carlos (1992). “El concepto de grupo doméstico”. En H. Trincherro (Comp.), *Antropología Eco-*

- nómica II. Conceptos fundamentales* (pp. 27-43). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Bandieri, Susana; Favaro, Orietta y otros (1993). *Historia del Neuquén*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Barrancos, Dora (2010). *Mujeres en la Sociedad Argentina. Una historia de cinco siglos* (2º ed.). Buenos Aires: Sudamericana.
- Barth, Fredrik (Comp.) ([1969] 1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México: FCE.
- Batallán, Graciela (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós, Col. Cuestión de Educación.
- Blazquez, Gustavo (2005). “Algunos usos de la figura de la travesti en la cultura popular cordobesa”. *Nombres. Revista de Filosofía*, 15 (19): 167-194. FFyH-UNC, Córdoba.
- Blazquez, Gustavo (2006). “«Y me gustan los bailes...» Haciendo género a través de la danza de cuarteto cordobés”. *Etnografías contemporáneas*, 2 (2): 133-164. Buenos Aires: UNSAM.
- Bobbio, Norberto; Matteucci, Nicola y Pasquino, Gianfranco (1991). *Diccionario de Política*, Vol. I (pp. 471-477). México: Siglo XXI.
- Bonifacio, José Luis (2009). *Los procesos de protesta y organización de los trabajadores desocupados en la provincia de Neuquén*. Tesis doctoral inédita, FLACSO.
- Bourdieu, Pierre (1985). *¿Qué significa hablar?* España: Akal/Universitaria.
- Bourdieu, Pierre (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, Pierre ([1980] 1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre (1993). “À propos de La Famille comme Catégorie Réalisée”. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N° 100: 32-36. París.
- Bourdieu, Pierre (1994). “Stratégies de Reproduction et Modes de Domination”. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N° 105: 3-12. París.
- Bourdieu, Pierre ([1993] 1996). “Espíritus de Estado”. *Revista Sociedad*, N° 8, pp. 5-29. Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires.

- Bourdieu, Pierre (1999a). *La miseria del mundo*. Madrid: FCE.
- Bourdieu, Pierre (1999b). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre ([1998] 2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre ([1979] 2006). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre (2014). *Sobre el Estado. Cursos en el Collège de France (1989-1992)*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean Claude y Passeron, Jean Claude ([1973] 1993). *El oficio de Sociólogo*. México: Siglo XXI Ed.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Brunswig de Bamberg, María (2009). *Allá en la Patagonia. La vida de una mujer en una tierra inhóspita*. Buenos Aires: Ediciones B Argentina.
- Butler, Judith (2005). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, Judith (2006). *Deshacer el género*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, Judith (2007). *El género en disputa*. Buenos Aires: Paidós.
- Cao, Horacio y Favaro, Orietta (2005). “Los estados provinciales. Una conceptualización provisoria”. En *Sujetos sociales y políticas. Historia reciente de la Norpatagonia Argentina*. CEHEPYC, Centro de Estudios Históricos de Estado, Política y Cultura. Buenos Aires: La Colmena. [En línea] <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/cehepyc-uncoma/20110418113834/cap2.pdf>
- Capogrossi, María Lorena (2012). *La relación capital-trabajo en “economías de enclave” y sus transformaciones durante el proceso de ajuste estructural en los 90. El caso de los trabajadores de YPF en Campamento Vespucio y General Mosconi, Salta*. Tesis de Doctorado, UBA. Inédito.
- Cardozo, Fernando y Faletto, Enzo ([1969] 2003). *Dependencia y desarrollo en América Latina. Ensayo de interpretación sociológica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carranza, Alicia (2003). “Política y reforma educativa: los sentidos posibles de los cambios”. En A. Furlán, F. Ortega y otros, *La edu-*

- cación hoy. Una incertidumbre estructural*. Córdoba, Argentina: Ed. Brujas.
- Carrizo, Gabriel (2012). “De militar autoritario a héroe del nacionalismo petrolero. Acerca de los usos políticos de Mosconi en la Argentina contemporánea”. *Revista Sociedad y Economía*, N° 23: 17-36. Colombia.
- Castel, Robert ([1997] 2009). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, Robert (2010). *El ascenso de las incertidumbres*. México: FCE.
- Cerletti, Laura (2014). *Familias y escuelas. Tramas de una relación compleja*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Champagne, Patrick; Lenoir, Remi; Merllié, Dominique y Pinto, Louis (1993). *Iniciación a la práctica sociológica*. México: Siglo XXI.
- Colantuono, María Rosa (Coord.) (1995). *Neuquén. Una geografía abierta*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Cortes Conde, Roberto (1985). *El Progreso Argentino*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Costallat, Karina (1999). “Efectos de las privatizaciones y la relación Estado-Sociedad en la instancia provincial y local: el caso Cutral C6-Plaza Huincul”. *CEPAS Centro de Estudios de Política, Administración y Sociedad*, N° 7. Buenos Aires.
- Cragolino, Elisa (1997). “La unidad doméstica en una investigación de antropología educativa”. *Actas del V Congreso Argentino de Antropología Social*, pp. 147-154. La Plata.
- Cuche, Denys ([1996] 2007). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Davini, María Cristina y Birgin, Alejandra (1998). “Políticas de formación docente en el escenario de los 90”. En AA.VV., *Continuidades y transformaciones en Políticas y sistemas de Formación*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- De Certeau, Michel ([1990] 2010). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Delich, Francisco (2002). *La crisis en la crisis*. Buenos Aires: Eudeba.

- Doucet, Andrea (1995). "Gender equality and gender differences in household work and parenting". *Women' Studies International Forum*, Vol. 18, N° 3: 271-284. USA.
- Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo (2000). "La desinstitucionalización". En F. Dubet, y D. Martuccelli, *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- Dubinowski, Silvia y otros (1999). "Las tendencias político-educativas en la organización y expansión del sistema escolar en la provincia del Neuquén: análisis desde las normas de hecho y de derecho". En S. Vior (Dir.), *Estado y educación en las provincias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Elias, Norbert (1972). "Processos de formação do Estado e construção da Nação" ("Processes of state formation and nation building") (tradução de Kenzo Paganlli). *International Sociological Association*, Transactions at the Seventh World Congress of Sociology, International Sociological Association, V. III, Varna.
- Elias, Norbert ([1987] 1990). *La Sociedad de los Individuos*. Barcelona: Península.
- Elias, Norbert ([1977] 1993). *El proceso de la Civilización*. Buenos Aires: FCE.
- Elias, Norbert ([1970] 1995). *Sociología Fundamental*. Barcelona: Gedisa.
- Elias, Norbert ([1976] 1998). "Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados". En N. Elias, *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.
- Ezpeleta, Justa (1986). "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción". *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe*, 10-11. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Ezpeleta, Justa (Dir.) (1991). *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. Buenos Aires: CEAL.
- Ezpeleta, Justa (1992). "El trabajo docente y sus condiciones invisibles". *Nueva Antropología*, 42. México.
- Favaro, Orietta (1992). "Territorio y Petróleo: la intervención estatal en la industria petrolera. El caso Neuquén (1884-1955)". *Revista de Historia*, N° 3: 159-176. Universidad Nacional del Comahue.

- Favaro, Orietta (Comp.) (1993). *Estado, Capital y Régimen Político*. Neuquén: Ed. El Espejo.
- Favaro, Orietta (1995). “El Movimiento Popular Neuquino. 1961-1973. ¿una experiencia neoperonista exitosa?”. [En línea] [http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/MPN\\_favaro.pdf](http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/MPN_favaro.pdf)
- Favaro, Orietta (Ed.) (1999). *Neuquén. La construcción de un orden estatal*. Centro de estudios Históricos de Estado, Política y Cultura. Neuquén: Universidad Nacional de Comahue.
- Favaro, Orietta (2012). “Luces y sombras en la vigencia y políticas de un partido provincial argentino: el Movimiento Popular Neuquino, 1983-2010”. *Sociohistórica / Cuadernos del CISH*, 30: 57-75. La Plata.
- Favaro, Orietta (2015). “Revisitando el tema del Estado-Nación en la historia argentina. Reflexiones desde otro lugar: los territorios nacionales”. Revista *Pilquen – Sección Ciencias Sociales*, Volumen 18, N° 1, pp 63-77. Viedma: Universidad Nacional del Comahue.
- Favaro, Orietta; Arias Bucciarelli, Mario y Iuorno, Graciela (1997). “La conflictividad social en Neuquén. El movimiento cutralquense y los nuevos sujetos sociales”. *Realidad Económica*, N° 148, mayo-junio. Buenos Aires.
- Favaro, Orietta; Arias Bucciarelli, Mario (2001). “Una experiencia populista provincial, Neuquén 1960-1990”. *Revista Nueva Sociedad*, N° 172, marzo-abril, pp. 54-64. Buenos Aires.
- Favaro, Orietta y Cao, Horacio (2005a). “Los estados provinciales. Una conceptualización provisoria”. En Favaro *et al.*, *Sujetos sociales y políticos. Historia reciente de la Norpatagonia argentina*. CEHEPYC, Centro de Estudios Históricos de Estado, Política y Cultura. Buenos Aires: La Colmena.
- Favaro, Orietta y Iuorno, Graciela (2005b). “Poder político y estrategias de reproducción en los territorios de Neuquén y Río Negro, Argentina (1983-2003)”. En Favaro *et al.*, *Sujetos sociales y políticos. Historia reciente de la Norpatagonia argentina*. CEHEPYC, Centro de Estudios Históricos de Estado, Política y Cultura. Buenos Aires: La Colmena.
- Favaro, Orietta y Iuorno, Graciela (2006). “La Patagonia protesta. Re-

- cursos, política y conflictos a fin de siglo”. Revista *Realidad Económica*, N° 217: 69-87. Buenos Aires.
- Favaro, Orietta y Vaccarisi, María E. (2002). “Poder Político y Políticas Sociales en Neuquén, 1983-1999”. Ponencia presentada al Primer Congreso Nacional de Políticas Sociales, Universidad de Quilmes-Asociación Argentina de Políticas Sociales, Quilmes.
- Foucault, Michel (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, Michel ([1976] 2003). *Historia de la Sexualidad*, Tomo I. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, Michel ([1984] 2006). *Historia de la Sexualidad*, Tomo II. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freud, Sigmund ([1925] 1981). “La negación”. En S. Freud, *Obras completas*, Tomo III (4ª edición). Buenos Aires: Biblioteca Nueva.
- Garay, Lucía (1993). “Análisis institucional de la educación y sus organizaciones”. Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba.
- Geertz, Clifford ([1973] 1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Geertz, Clifford (1994). *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, Clifford (1996). *Tras los hechos. Dos países, cuatro décadas y un antropólogo*. Barcelona: Paidós.
- Goffman, Erving ([1959] 1989). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gravino, María de los A. (2014). *Entre Nación y Provincia: conflictos en la implementación de políticas educativas. El caso de la reforma de la formación docente inicial en Neuquén, Argentina (2007-2011)*. Tesis de Maestría en Desarrollo Humano. Flacso-PNUD. Buenos Aires. Inédito.
- Guber, Rosana (1991). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Legasa.
- Halperin Donghi, Tulio (2007). *Historia contemporánea de América Latina*. Buenos Aires: Alianza.
- Heller, Agnes ([1970] 1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Hobsbawm, Eric (2006). *Historia del siglo XX* (9ª edición). Buenos Aires: Ed. Crítica.

- Jelin, Elizabeth (1998). *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Brasil: FCE.
- Jelin, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Jelin, Elizabeth y Balán, Jorge (1979). *Familia y unidad doméstica: mundo público y vida privada*. Buenos Aires: Estudios CEDES.
- Jelin, Elizabeth y Feijoó, María (1980). “Trabajo y Familia en el ciclo de vida femenino: el caso de los sectores populares de Buenos Aires”. *Estudios Cedes*, Vol 3, N° 8/9. Buenos Aires.
- Klachko, Paula (2000). “La conflictividad social en la Argentina de los ’90: el caso de las localidades petroleras de Cutral C6 y Plaza Huincul (1996-1997)”. [En línea] biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/levy/klachko.pdf
- Kosik, Karel (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- Leite Lopes, José Sergio (1987). *Cultura e identidad operaria. Aspectos da cultura da classe trabalhadora*. UFRJ-PROED. Río de Janeiro: Marco Zero.
- Lenoir, Rémi (2000). “Savoirs et sciences d’État: généalogie et démographie”. *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 133, juin 2000, pp. 96-97. doi: 10.3406/arss.2000.2684. [En línea] [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss\\_03355322\\_2000\\_num\\_133\\_1\\_2684](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_03355322_2000_num_133_1_2684)
- Lewis, Oscar ([1959] 2013). *La cultura de la pobreza*. México: FCE.
- Lobato, Mirta (2007). *Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960)*. Buenos Aires: Edhasa.
- Maldonado, Mónica (2000). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los ’90*. Buenos Aires: Eudeba.
- Manzano, Virginia (2001). “Del ascenso social a la precarización. Un análisis sobre la producción de significados en torno al trabajo en el sector metalúrgico a fines de la década de 1990”. *Cuadernos de Antropología Social*, N° 15, pp. 71-90. Buenos Aires: UBA.
- Manzano, Virginia (2005). “La formación de agentes de salud en el movimiento de desocupados de La Matanza: Aproximaciones desde la antropología de la política”. *Revista de la Escuela de Antropología*, N° 10, pp. 59-70. Buenos Aires.

- Manzano, Virginia (2013). *La política en movimiento. Movilizaciones colectivas y políticas estatales en la vida del Gran Buenos Aires*. Rosario: Prohistoria ediciones.
- Marín Muñoz, María del R. (2003). “Trabajo femenino, política familiar y teorías económicas”. *Boletín económico de ICE*, N° 2774, pp. 5-11. España.
- Marx, Karl ([1867] 1983). *El Capital. Crítica de la Economía Política. Libro primero, El desarrollo de la producción capitalista*, Tomo I. Buenos Aires: Editorial Cartago.
- Masés, Enrique y otros (1993). “Estado Bismarkiano o Estado de Bienestar: políticas laborales y sociales en YPF 1922-1930”. En Favaro, Orietta (Comps.), *Estado, Capital y Régimen Político* (pp. 151-162). Neuquén: Ed. El Espejo.
- Mishra, Ramesh (1989). “El estado de bienestar después de la crisis: los años 80 y más allá”. En Rafael Muñoz de Bustillo Llorente (Comp.), *Crisis y futuro del Estado del bienestar* (pp. 55-80). ISBN 84-206-2593-0.
- Molina, Guadalupe (2005). “Me quiere... mucho, poquito, nada... Modos de construir la sexualidad y los afectos de los jóvenes en la escuela secundaria”. En E. Achilli, *et al.*, *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa* (pp. 177-183). Rosario: Laborde.
- Molina, Guadalupe (2008). *Me quiere mucho, poquito, nada... Construcciones socioafectivas entre estudiantes de escuela secundaria*. Tesis de Maestría en Investigación Educativa, con mención socio antropológica, CEA-UNC, Córdoba.
- Molina, Guadalupe (2013). *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Moore, Henrietta (1996). *Antropología y feminismo*. Madrid: Cátedra.
- Mosconi, Enrique (1983). “El petróleo argentino (1922-1930) y la ruptura de los trusts petrolíferos inglés y norteamericano el 1º de agosto de 1939”. Círculo militar, *Biblioteca del Oficial*, Vol. N° 713. Buenos Aires.
- O'Donnell, Guillermo (1985). “Apuntes para una Teoría del Estado”. En Oszlak (Comp.), *Teoría de la Burocracia Estatal*. Buenos Aires: Paidós.

- Offe, Claus (1990). *Contradicciones en el Estado del bienestar*. México: Alianza Ed.
- Ortega, Facundo (2003). *La Universidad. Entre la gestión y el conocimiento*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Ortega, Facundo (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila Ed.
- Paiva, Vanilda (1992). *Educación, Bienestar Social y Trabajo*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Palacios, María S. (1993). “Una modalidad de privatización: la conformación de sociedades de exagentes de YPF en Plaza Huincul y Cutral-Co”. En Favaro, Orietta (Comps.), *Estado, Capital y Régimen Político* (pp. 165-185). Neuquén: Ed. El Espejo.
- Palermo, Hernán (2012). *Cadenas de oro negro en el esplendor y ocaso de YPF*. Buenos Aires: Colección Estudios de Antropología del Trabajo.
- Palermo, Hernán (2014). “Fisonomías sociales en Comodoro Rivadavia y experiencias obreras en torno al trabajo petrolero”. *Intersecciones en Antropología*, 15: 419-429. Facultad de Ciencias Sociales UNCPBA. [En línea] <http://www.scielo.org.ar/pdf/iant/v15n2/v15n2a10.pdf>
- Perez Ringuélet de Syriani, Silvia (1980). “Una consecuencia de ‘La conquista del Desierto’: el descubrimiento del petróleo en el Neuquén”. *Academia Nacional de la Historia. Congreso Nacional de Historia sobre la Conquista del Desierto, Tomo III*. Buenos Aires.
- Petrucelli, Ariel (2005). *Docentes y piqueteros. De la huelga de ATEN a la pueblada de Cutral Có*. Buenos Aires: El cielo por Asalto/El Fracaso.
- Petrucelli, Ariel (2013a). “Bosquejo de la Historia de ATEN”. *Revista Vientos del Sur*. [En línea] <http://www.revistavientodelsur.com.ar/bosquejo-de-historia-de-aten-los-origenes/>
- Petrucelli, Ariel (2013b). “Docentes y piqueteros”. *Revista Vientos del Sur*. [En línea] <http://www.revistavientodelsur.com.ar/963/>
- Petrucelli, Ariel (2014). “Las maestras piqueteras (Notas sobre la Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén)”. *Revista Viento del Sur*. [En línea] <http://www.revistavientodelsur.com.ar/las-maestras-piqueteras-notas-sobre-la-asociacion-de-trabajadores-de-la-educacion-de-neuquen/>

- Preciado, Beatriz (2005). "Multitudes queer. Notas para una política de los anormales". *Nombres. Revista de Filosofía*, 15 (19): 157-166. FFyH-UNC, Córdoba.
- Puigrós, Adriana (Directora) (1993). *Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna.
- Quadagno, Jill y Fobes, Catherine (1995). "The welfare state and the cultural reproduction of gender: making good girls and boys in the job corps". Reprinted from *Social Problems*, Volume 42, Number 2, May 1995, pp. 171-190. EEUU.
- Radcliffe-Brown, A. R. ([1940] 2010). "Prefacio". En Meyer Fortes y E. E. Evans-Pritchard (Editores), *Sistemas políticos africanos*. México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Universidad Iberoamericana, A. C.
- Reguillo Cruz, Roxana (2008). "Sociabilidad, inseguridad y miedos. Una trilogía para pensar la ciudad contemporánea". *Alteridades*, 18 (36): 63-74. México: UAM.
- Rockwell, Elsie (1987). "Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)". Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del IPN, México, D.F.
- Rockwell, Elsie (1995). "La investigación etnográfica realizada en el DIE (1980-1995). Enfoques teóricos y ejes temáticos". *Documento 54*. Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, México.
- Rocwkell, Elsie (1996). "La dinámica cultural en la escuela". En Álvarez y Del Río, *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vigotsky en educación*. Madrid.
- Rockwell, Elsie (2001). "Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina". *Cuadernos de Antropología Social*, N° 13, Sección Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras. UBA: Buenos Aires.
- Rockwell, Elsie (2007). *Hacer escuela hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. Colegio de Michoacán, CIE-SAS-CINVESTAV, México.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

- Ruiz, J. (Coord.) (2008). *Petróleo y Región Austral. Saberes del Trabajo y Educación Técnica. Reconfiguraciones y nuevas subjetividades*. Buenos Aires: Dunken.
- Saade, Alesio (1986). *Cutral-Có. Tiempos de viento, arena y sed. Mis recuerdos (1933-58)*. Argentina: Imprenta Encestando SRL.
- Saccomanno, Guillermo (2011). *Un maestro. Una historia de lucha, una lección de vida*. Buenos Aires: Planeta.
- Saint-Lary, Beatriz (1995). “Desierto, petróleo, ciudades...”. En M. R. Colantuono (Coord.), *Neuquén, una geografía abierta*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue-Facultad de Humanidades-Departamento de Geografía.
- Sandoval Flores, Etelvina (1992). *Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos*. DIE. CINVESTAV, Serie Tesis, México.
- Santillán, Laura (2012). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos.
- Sennet, Richard ([1998] 2012). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- Simmel, Georg (1927). *Estudios sobre las formas de socialización*, Tomo VI. Madrid: Revista de Occidente.
- Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Slater, David (1996). “La geopolítica del proceso globalizador y el poder territorial en las relaciones Norte-Sur: imaginaciones desafiantes de lo global”. En M. Pereyra *et al.* (Comps.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Ponames-Corredor.
- Solberg, Carl (1986). *Petróleo y nacionalismo en Argentina*. Buenos Aires: Hyspamérica.
- Soul, Julia (2014). *Somiseros. La configuración y el devenir de un grupo obrero desde una perspectiva antropológica*. Rosario: Prohistoria.
- Street, Susan (2001). “Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México. Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas”. En Gentile & Figotto (Comps.), *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.

- Svampa, Maristella y Pereyra, Sebastián (2003). *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- Svampa, Maristella (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Svampa, Maristella (2006). “Movimientos sociales y nuevo escenario regional: las inflexiones del paradigma neoliberal en América Latina”. *Cuadernos del CISH*, N° 19-20, pp. 141-155. Buenos Aires.
- Taussig, Michael (1995). *Un gigante en convulsiones. El mundo humano como sistema nervioso en emergencia permanente*. Barcelona: Gedisa.
- Taylor, Steve y Bogdan, Robert (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, Carlos; Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo (1983). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO.
- Terigi, Flavia y Diker, Gabriela (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Tovar, Teresa y otros (1989). *Ser maestro. Condiciones del trabajo docente en Perú*. Lima: OREALC, DESCO.
- Trincherero, Hugo (Comp.) (1992). *Antropología económica II. Conceptos fundamentales*. Buenos Aires: CEAL.
- Turner, Frederick Jackson (1968). “El significado de la frontera en la historia americana”. En Hebe Clementi, F.J. Turner (pp. 44-76). Buenos Aires: CEAL.
- Turner, Victor (1974). *O proceso ritual*. Petrópolis: Ed. Uozes.
- Thwaites Rey, Mabel (2005). “Estados nacionales y acumulación global”. En Mabel Thwaites Rey (Comp.), *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino*. Buenos Aires: Ed. Prometeo.
- Vapñarsky, César (1983). *Pueblos del norte de la Patagonia. 1779-1957*. Centro de Estudios Urbanos y Regionales (CEUR). General Roca: Ed. de la Patagonia.
- Vior, Susana (Dir.) (1999). *Estado y Educación en las provincias*. Madrid: Miño y Dávila Ed.

- Wainerman, Catalina (Comp.) (2002). *Familia, trabajo y género. Un mundo de nuevas relaciones*. Buenos Aires: FCE-UNICEF.
- Wainerman, Catalina (2005). *La vida cotidiana en las nuevas familias. ¿Una revolución estancada?* Buenos Aires: Lumiere.
- Weber, Max ([1922] 2002). *Economía y Sociedad*. Madrid: FCE.
- Weber, Max ([1919] 1985). “La política como vocación”. En M. Weber, *Ensayos de sociología contemporánea I*. Barcelona: Ed. Planeta-Agostini.
- Weiler, Kathleen (1989). “Women’s history and the history of women teachers”. *Journal of education*, Vol. 171, N° 3. S/l.

## Listado de leyes y documentos consultados

### *Leyes Nacionales*

- Ley N° 24049 (1992). De transferencia de servicios educativos a las provincias.
- Ley Federal de Educación N° 24195 (1993).
- Ley Nacional N° 25053 (1998). De Incentivo Docente.
- Ley N° 25919 (2004). Prórroga vigencia de incentivo docente.
- Ley N° 26061 (2005). De protección integral de niñas, niños y adolescentes.
- Ley N° 26075 (2006). De Incremento de inversión en educación, ciencia y tecnología.
- Ley N° 26206 (2006). De Educación Nacional.
- Resolución Consejo Federal de Cultura y Educación N° 63 (1997). De transformación de la Formación Docente.

### *Leyes, decretos y resoluciones provinciales*

- Ley N° 242 (1961). De creación del Consejo Provincial de Educación (CPE).
- Ley N° 1633 (1985). De continuidad docentes interinos y suplentes.
- Ley N° 2097 (1995). Aprueba Pacto Federal Educativo.
- Ley N° 2418 (2002). Deroga Ley N° 2097/95 y declara inaplicable la Ley Federal de Educación en el sistema público provincial.

- Decreto N° 3082 (1991). Establecimiento de los requisitos de los cargos que se van a titularizar en Institutos de Formación Docente.
- Decreto N° 210 (1995). Deja sin efecto Decreto 4783/86 y establece vigencia de Decreto 250/86 para pago de vacaciones.
- Decreto N° 212 (1995). Deroga Decreto N° 2234/95 y Disposición N° 241/95.
- Decreto N° 215 (1995). Establecimiento de las disposiciones para cobertura de suplencias del personal del CPE.
- Decreto N° 2096 (1996). Modificación del art 1 del Decreto 215/96. Coberturas de suplencias de cargos del CPE.
- Decreto N° 332 (1995). Diseño curricular Nivel inicial.
- Decreto N° 1712 (2000). Suspende ley Federal. Aprobada por Resolución N° 672 (2004) de legislatura provincial.
- Decreto N° 656 (2002). Estatuto docente. Normas complementarias.
- Decreto N° 1181 (2002). Crea Plan de Líneas de Acciones Estratégicas 2002-2003. (Zona de atención focalizada) (Derogado).
- Decreto N° 735 (2010). Educación provincial. Servicio público esencial.
- Resolución CPE N° 164 (1997). Declara cargos sobrantes en plantas funcionales de Jardines de Infantes.
- Resolución CPE N° 179 (1997). Declara cargos sobrantes maestros especiales en plantas funcionales de Escuelas Primarias.
- Resolución CPE N° 180 (1997). Declara sobrantes cargos de Maestras Jardineras.
- Resolución N° 597 (1998). De reconversión de IFD y nueva ley de arraigo (Derogada).
- Resolución CPE N° 1911 (2001). De perfeccionamiento docente.
- Resolución N° 672 (2004). Legislatura provincial Aprueba texto ordenado de la Ley 242, de creación del Consejo Provincial de Educación.
- Resolución N° 1528 (2009). Crea en el Nomenclador Curricular Provincial los Planes de Estudios N° 395, Profesorado de Educación Primaria y N° 396, Profesorado de Educación Inicial.

## **Publicaciones periódicas**

*Revista Temas YPF.* Gerencia de Comunicaciones Empresarias de la Vicepresidencia de Relaciones Institucionales de YPF SA, N° 41, Buenos Aires, octubre 1995.

*Revista Yacimientos Petrolíferos Fiscales, Y.P.F., una empresa al servicio del país 1922-1972.* Varios números disponibles en: <http://www.ruinasdigitales.com/documentos-ypf/revista-ypf/>

*Revista Comunicación YPF,* Gerencia de Comunicaciones Empresarias de la Vicepresidencia de Relaciones Institucionales de YPF SA, N° 343, Buenos Aires, noviembre 1995.

Diario *Río Negro* (varios números), General Roca, Provincia de Río Negro.

Página de la Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén  
<http://www.atencapital.org.ar/aten/> / <http://www.atenprovincial.com.ar>



## ANEXO I

Decreto 656/2002

Publicado: 31-5-02

Neuquén, 30 de abril de 2002. VISTO: El decreto ley 922/62 y su modificatoria ley 956; y CONSIDERANDO: La grave situación de crisis nacional y, en particular, su impacto en los mercados laborales de las distintas regiones del país; Que el hecho de que la Provincia del Neuquén haya logrado mantener un nivel relativo elevado de remuneraciones de sus docentes, el total cumplimiento de sus obligaciones salariales y una buena cobertura social –entre otras ventajas relativas– ha provocado un fuerte flujo de docentes de otras jurisdicciones que en el marco de un sistema totalmente abierto para el acceso a cargos docentes, llegan a la Provincia con el fin de obtener inserción laboral; Que estas circunstancias implican que otras personas que han construido sus proyectos de vida en profunda vinculación con la Provincia del Neuquén, se vean desplazadas o relegadas, en la posibilidad de acceder a cargos docentes; Que esta situación, además de resultar injusta, resulta poco conveniente, dado que es aconsejable desde el punto de vista pedagógico, que el docente tenga un conocimiento directo del contexto provincial y regional; Que el creciente deterioro de las condiciones laborales en muchas regiones de nuestro país verificado en los últimos meses han llevado este fenómeno hasta extremos insostenibles; Que en este contexto resulta imprescindible y urgente tomar medidas que –sin modificar el marco normativo preexistente– ofrezcan ciertas garantías a las personas genuinamente vinculadas a nuestro ámbito provincial; Que durante los 30 años que van desde 1960 a 1990 la población provincial creció de una manera realmente vertiginosa, más que duplicando el ritmo de crecimiento de la población nacional. Esto significó que mientras que al país

en su conjunto le llevaba unos 45 años duplicar su población, nuestra provincia lo hacía en tan solo 17 años; Que durante este período las necesidades educativas de la población fueron atendidas en conjunto por el Estado nacional y la Provincia. El gobierno provincial tenía un doble rol, dado que orientaba la inversión nacional en la materia y contribuía con el desarrollo del sistema bajo su propia órbita, ocupando cada vez un rol más importante en la materia; Que a pesar de que la población crecía frenéticamente el Estado siempre estuvo a la altura de las circunstancias y afortunadamente el sistema educativo provincial no paró de mejorar, extendiéndose y brindando un abanico cada vez mayor de alternativas para los neuquinos; Que en este proceso fueron decisivos los flujos migratorios que no solo aportaban la población –que constituía mayor demanda para el sistema educativo– sino también los recursos humanos que permitieron dar una respuesta efectiva. En este sentido debemos reconocer el aporte invaluable de docentes formados en otras jurisdicciones que fueron una pieza clave en el proceso de desarrollo del sistema educativo provincial; Que en la década del 90 el Gobierno provincial asumió en su totalidad la responsabilidad de prestar el servicio educativo –con la excepción única del nivel universitario–, luego de la transferencias de los últimos establecimientos nacionales ocurrida en el año 1992; Que durante la década del 90 la población provincial no creció a un ritmo como el de las décadas anteriores, aunque siguió creciendo significativamente más que el país en su conjunto. Mientras a nivel nacional el crecimiento anual no llegó al 1,5%, en Neuquén se ubicó en el orden del 2%, según los datos del último censo; Que esto significó la necesidad de efectuar un esfuerzo adicional, que se vio potenciado por una estructura de edades de la población que implicó que las matrículas del sistema crecieran a una tasa anual promedio superior al 3%; Que nuevamente el Estado provincial estuvo a la altura de las circunstancias dando respuestas a la población: se construyeron los edificios, se proporcionaron los materiales y se efectuaron y sostuvieron las designaciones de docentes y no docentes de manera de garantizar un acceso masivo de la población al sistema educativo; Pero no solo eso: se extendió la prestación del servicio de manera importantísima en los niveles inicial y medio, generalizando estos servicios en todo el interior provincial. Se desarrolla un nivel terciario, fundamentalmente orientado hacia la formación docente; Que hoy el contexto es radicalmente distinto. En el ámbito del trabajo más del treinta por ciento de la población

provincial se encuentra en situación de precariedad laboral (desempleados o subocupados), alcanzando este fenómeno aún a segmentos poblacionales de relativamente alto nivel de instrucción. No obstante lo cual el empleo público provincial goza de una seguridad y beneficios que lamentablemente hoy se constituyen en características verdaderamente fuera de lo común; Que en efecto, la generalidad de las provincias argentinas poseen niveles salariales sustancialmente inferiores a Neuquén en sus sectores públicos en general y en el sector educación en particular (cosa que se verifica en el caso de nuestras vecinas Chubut, Mendoza y Río Negro), con el agravante de que vienen sufriendo diversos tipos de incumplimientos en la cancelación de las obligaciones salariales (atrasos, pagos con bonos provinciales o tickets, prácticamente la desaparición de los aguinaldos, etc.), y que las obras sociales estatales se encuentran con agudos problemas que repercuten en el nivel de cobertura, etc.; Que en este marco la Provincia del Neuquén surge naturalmente como una localización preferencial para ejercer un cargo en el sector público: elevado nivel de salarios, pagos en término, cobertura social, etc.; Que este estado de cosas hace que la normativa establecida hace más de 40 años –en un momento en el cual era verdaderamente necesario contar con recursos humanos provenientes de otras jurisdicciones– hoy constituya un mecanismo perverso, generador de profundas injusticias. El acceso a los cargos docentes se efectúa de manera automática a partir de criterios de clasificación que ignoran la pertenencia al escenario social provincial. Los jóvenes y aún adultos que eligieron asociar sus historias de vida a la Provincia del Neuquén se encuentran en un verdadero estado de indefensión respecto de otros docentes que llegan de otras jurisdicciones atraídos por la situación diferencial de nuestra Provincia. De allí que sea necesario un planteo franco, que no genere una cerrada exclusión, ni aliente un localismo exagerado, pero sí que manifieste la preocupación y el derecho de la sociedad provincial de priorizar a las personas o familias que han optado ya hace tiempo por asociar sus destinos a la Provincia del Neuquén; Que una política mesurada de defensa del habitante provincial, de su riqueza y de su arraigo, no es novedosa y reconoce antecedentes variados y de aplicación en el sistema administrador provincial. Así en el sistema provincial de Salud Pública, se exige la residencia previa para poder acceder a cargos. Asimismo puede mencionarse a la Ley 1924 (Estatuto del docente Neuquino de breve vigencia) que requería para el ingreso a la docencia dos años de residencia

permanente en la Provincia; Que la normativa que ahora se establece no incluye, como concepto a evaluar por la respectiva Junta de Clasificación, solamente la residencia, (como sí lo hacen los antecedentes citados) simplemente se establecen como criterios de selección "... complementarios a los ya establecidos y normados para el ingreso a la docencia..." la residencia y los títulos expedidos tanto por instituciones del nivel medio como por instituciones de nivel terciario y/o universitario ubicados en la Provincia, dejándose en plena vigencia los principios rectores del Art.13 de la Ley 14.473. Es más, esos criterios deben respetar "... el ordenamiento por puntaje asignado por el CPE a través de las respectivas Juntas de Clasificación..."; Que lo expuesto tiene una trascendencia relevante dado que no se está discriminando a ningún docente proveniente de otra provincia, simplemente, y aplicando los requisitos previstos en esta norma, se está privilegiando de forma no discriminatoria, a aquella persona que ha egresado de un Instituto de Nivel Medio provincial o de un Instituto de Formación Docente provincial, o que acredita residencia en la provincia por un plazo determinado. Como se ve en todos los casos se trata de privilegiar a personas que han verificado un vínculo previo con nuestra Provincia, no motivado exclusivamente por el acceso a un cargo docente; Que esas personas están, y deben estarlo, imbuidos de las características de nuestra provincia, con el fin de que puedan cumplir con el mandato constitucional de enseñar "las realidades económica, social y política del país, y del Neuquén en especial..." (art. 257, inc. e). ¿Cómo puede cumplir con ello si proviene de una provincia con una realidad completamente distinta y además sin haber siquiera estudiado en nuestro territorio?; Que tal como lo ha expresado la Corte Suprema de Justicia de la Nación, "la garantía del art. 16 de la ley fundamental no impide que se contemplen en forma distinta situaciones diferentes... Con tal que la discriminación no sea arbitraria ni importe ilegítima persecución o indebido privilegio de personas, aunque el fundamento sea opinable..." (Fallos: 305:823), siendo que, además la carta magna "... No consagra derechos absolutos, insusceptibles de razonable reglamentación, dependiendo la racionalidad de esta adecuación al fin perseguido, no siendo pasible de tacha constitucional en tanto no tenga base en una iniquidad manifiesta..." (Fallos: 305:831). Que por otro lado debe tenerse en cuenta que el decreto nacional 353/2002 determina en su artículo 2º que "... los estudios que se cursen en establecimientos educativos dependientes de las jurisdicciones provinciales, municipales o de la ciudad de Buenos Aires, deberán ser aprobados por la respectiva Junta de Clasificación de la Provincia correspondiente, de acuerdo a los requisitos establecidos en el presente decreto..."

dicciones, de acuerdo con los diseños curriculares o planes de estudios que no se ajusten a la estructura del Sistema Educativo Nacional, aprobado por la ley 24.195..., y las normas en su consecuencia dictadas, no tendrán validez nacional a partir del 1º de enero de 2004”; Que esto repercutirá negativamente en los docentes neuquinos dado que los diseños curriculares o planes de estudios de nuestra jurisdicción no se ajustan a la estructura del Sistema Educativo Nacional, aprobado por la ley 24.195 y las normas en su consecuencia dictadas; Que todos estos factores configuran con toda claridad una situación de extrema urgencia, en la cual el contexto social y laboral provincial empeora aceleradamente; Que el concepto de necesidad y urgencia no es ajeno a la normativa provincial vigente, la que contempla situaciones en las que el Poder Ejecutivo puede utilizar poderes más intensos de lo corriente, “para atender situaciones de necesidad y urgencia u otros acontecimientos que hagan indispensable la acción inmediata del gobierno” (art. 35 ley 2141); Que el legislador de la ley 2141 comprendió que obligar al Poder Ejecutivo a lograr la ratificación de toda gestión suya en materia presupuestaria implicaba atar sus manos e impedirle atender con eficiencia las situaciones que en ocasiones se presentan y que si no son bien afrontadas y en tiempo útil, pueden degenerar en graves crisis sociales; Que al igual que respecto de la materia presupuestaria existen otros poderes y otras facultades implícitas del Poder Ejecutivo para dar adecuada satisfacción a los objetivos constitucionales, cuando resulta imposible esperar a la resolución de la Honorable Legislatura provincial en la materia; Que ello no repugna lo dispuesto en el art. 7 de la Constitución provincial, puesto que el dictado de una serie de medidas de excepción por medio de un decreto de necesidad y urgencia no implica invadir el ámbito de otro poder ni arrogarse facultades legislativas, sino utilizar en forma especialmente intensa los poderes implícitos con que cuenta el Poder Ejecutivo, con la condición de que sean utilizados solo en casos de necesidad y urgencia y no de manera corriente; Que guarda relación con ello la doctrina elaborada por el alto tribunal de la Nación que, especialmente en los casos “Peralta” y “Videla Cuello”, y a partir de 1990 han dado reválida y absoluta recepción normativa a los decretos de necesidad y urgencia, como una de las herramientas institucionales de uso insoslayable, en los casos de excepción que reúnen las cualidades del presente; Que ha entendido la Corte Suprema que en circunstancias de grave perturbación económica, social o política que representa un

máximo peligro el Estado tiene la potestad y aún el deber imperioso de poner en vigencia un derecho de excepción o sea un conjunto de remedios extraordinarios destinados a asegurar la autodefensa de la normalidad y el establecimiento del equilibrio social que el sistema político de la Constitución presupone (CSJN, Fallos 246:237 y 238:76; en similar sentido, T.S.J. de Neuquén, Acuerdo N° 345, “Del Río c/Pcia. del Neuquén”); Que el 1° de junio comienza el período de inscripción para la cobertura de cargos docentes, por lo que la proximidad de este plazo, sumado a las consideraciones expuestas supra configuran con toda claridad una situación de extrema urgencia, que ameritan el dictado del presente; Por ello,

**el Gobernador de la provincia del Neuquén Decreta:**

**Artículo 1°.** Establecer como criterios de selección y prelación complementarios a los establecidos y normados en el Estatuto Docente, los que deberán ser tenidos en cuenta por las respectivas juntas de clasificación, los siguientes: a) la residencia en la provincia por el plazo y con los mecanismos de acreditación que la reglamentación determine, b) la graduación del nivel medio en institutos del sistema educativo provincial, y c) la graduación de institutos de nivel terciario y/o universitario de instituciones ubicadas en la Provincia del Neuquén.

**Artículo 2°.** El Consejo Provincial de Educación reglamentará la aplicación del presente decreto.

**Artículo 3°.** El presente decreto será refrendado en acuerdo general de ministros.

**Artículo 4°.** Comuníquese, publíquese íntegramente dándose al Boletín Oficial y cumplido archívese.

## ANEXO II

### Población total por sexo según grupo de edad Provincia del Neuquén Censo 1980

Grupo de edad	Total	Varones	Mujeres
Total	243.850	126.048	117.802
0 - 4	37.267	18.747	18.520
5 - 9	32.519	16.477	16.042
10 - 14	25.806	12.864	12.942
15 - 19	24.542	13.594	10.948
20 - 24	20.938	10.559	10.379
25 - 29	21.282	10.917	10.365
30 - 34	18.511	9.762	8.749
35 - 39	14.924	7.929	6.995
40 - 44	11.801	6.368	5.433
45 - 49	9.444	5.110	4.334
50 - 54	8.082	4.302	3.780
55 - 59	6.152	3.289	2.863
60 - 64	4.533	2.297	2.236
65 - 69	3.361	1.654	1.707
70 - 74	2.094	1.015	1.079
75 - 79	1.466	669	797
80 y más	1.128	495	633

**Fuente:** Elaborado por la Dirección Provincial de Estadística y Censos de la Provincia del Neuquén, en base a datos del Censo Nacional de Población y Vivienda 1980.

**Población total por sexo según grupo de edad**  
**Provincia del Neuquén**  
**Censo 1970**

<b>Grupo de edad</b>	<b>Total</b>	<b>Varones</b>	<b>Mujeres</b>
Total	154.143	82.066	72.077
0 - 4	22.255	11.197	11.058
5 - 9	19.727	9.832	9.895
10 - 14	17.012	8.550	8.462
15 - 19	14.910	7.371	7.539
20 - 24	17.559	10.893	6.666
25 - 29	12.456	6.676	5.780
30 - 34	10.817	5.970	4.847
35 - 39	9.220	5.052	4.168
40 - 44	7.853	4.371	3.482
45 - 49	6.344	3.608	2.736
50 - 54	4.722	2.572	2.150
55 - 59	3.873	2.095	1.778
60 - 64	2.836	1.529	1.307
65 - 69	2.051	1.088	963
70 - 74	1.193	616	577
75 - 79	696	373	323
80 y más	619	273	346

**Fuente:** Elaborado por la Dirección Provincial de Estadística y Censos de la Provincia del Neuquén, en base a datos del Censo Nacional de Población, Familias y Viviendas 1970.

**Población total por sexo según edad**  
**Municipio de Cutral C6. Provincia del Neuqu6n**  
**Año 1991**

Edad	Poblaci6n		
	Total	Varones	Mujeres
<b>Total</b>	<b>33.951</b>	<b>16.778</b>	<b>17.173</b>
<b>0 - 4</b>	<b>4.178</b>	<b>2.199</b>	<b>1.979</b>
0	939	515	424
1	746	401	345
2	834	436	398
3	855	445	410
4	804	402	402
<b>5 - 9</b>	<b>4.098</b>	<b>2.141</b>	<b>1.957</b>
5	848	459	389
6	785	429	356
7	844	455	389
8	788	382	406
9	833	416	417
<b>10 - 14</b>	<b>4.145</b>	<b>2.031</b>	<b>2.114</b>
10	851	434	417
11	860	439	421
12	830	383	447
13	845	416	429
14	759	359	400
<b>15 - 19</b>	<b>3.301</b>	<b>1.635</b>	<b>1.666</b>
15	689	324	365
16	675	354	321
17	651	322	329
18	654	337	317
19	632	298	334
<b>20 - 24</b>	<b>2.833</b>	<b>1.347</b>	<b>1.486</b>
20	603	292	311
21	571	266	305
22	556	277	279
23	535	244	291
24	568	268	300
<b>25 - 29</b>	<b>2.625</b>	<b>1.210</b>	<b>1.415</b>
25	534	245	289

26	541	236	305
27	515	245	270
28	518	237	281
29	517	247	270
<b>30 - 34</b>	<b>2.483</b>	<b>1.206</b>	<b>1.277</b>
30	543	267	276
31	440	202	238
32	509	233	276
33	482	231	251
34	509	273	236
<b>35 - 39</b>	<b>2.170</b>	<b>1.092</b>	<b>1.078</b>
35	467	227	240
36	445	235	210
37	445	224	221
38	438	209	229
39	375	197	178
<b>40 - 44</b>	<b>1.887</b>	<b>908</b>	<b>979</b>
40	416	198	218
41	386	195	191
42	413	196	217
43	377	185	192
44	295	134	161
<b>45 - 49</b>	<b>1.504</b>	<b>741</b>	<b>763</b>
45	357	169	188
46	316	163	153
47	280	141	139
48	300	145	155
49	251	123	128
<b>50 - 54</b>	<b>1.233</b>	<b>614</b>	<b>619</b>
50	303	151	152
51	231	122	109
52	230	108	122
53	229	116	113
54	240	117	123
<b>55 - 59</b>	<b>1.053</b>	<b>486</b>	<b>567</b>
55	240	120	120
56	221	104	117
57	215	85	130
58	189	78	111

59	188	99	89
<b>60 - 64</b>	<b>874</b>	<b>452</b>	<b>422</b>
60	233	108	125
61	147	79	68
62	159	88	71
63	166	82	84
64	169	95	74
<b>65 - 69</b>	<b>663</b>	<b>335</b>	<b>328</b>
65	147	76	71
66	147	68	79
67	122	58	64
68	138	74	64
69	109	59	50
<b>70 - 74</b>	<b>403</b>	<b>203</b>	<b>200</b>
70	94	51	43
71	82	41	41
72	78	40	38
73	67	33	34
74	82	38	44
<b>75 - 79</b>	<b>279</b>	<b>103</b>	<b>176</b>
75	69	21	48
76	60	25	35
77	44	17	27
78	52	20	32
79	54	20	34
<b>80 - 84</b>	<b>129</b>	<b>47</b>	<b>82</b>
80	43	17	26
81	34	15	19
82	11	2	9
83	22	6	16
84	19	7	12
<b>85 - 89</b>	<b>62</b>	<b>19</b>	<b>43</b>
85	17	6	11
86	18	5	13
87	12	3	9
88	7	2	5
89	8	3	5
<b>90 - 94</b>	<b>24</b>	<b>7</b>	<b>17</b>
90	9	2	7

91	6	1	5
92	5	3	2
93	4	1	3
94	-	-	-
<b>95 - 98</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>5</b>
95	2	2	-
96	-	-	-
97	1	-	1
98	2	-	2
<b>99 y más</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>2</b>

**Nota:** Para tomar conocimiento de la situación institucional del municipio según año, remitirse al cuadro “Situación institucional de Municipios y Comisiones de Fomento” correspondiente al menú “División Político-Administrativa” del nivel “Provincia”.

**Fuente:** Elaborado por la Dirección Provincial de Estadísticas y Censos de la Provincia del Neuquén en base a datos del Censo Nacional de Población y Vivienda 1991. INDEC

**Población total por sexo según edad**  
**Municipio de Plaza Huincul. Provincia del Neuquén**  
**Año 1991**

Edad	Población		
	Total	Varones	Mujeres
<b>Total</b>	<b>11.433</b>	<b>5.515</b>	<b>5.918</b>
<b>0 - 4</b>	<b>1.395</b>	<b>684</b>	<b>711</b>
0	272	129	143
1	229	122	107
2	289	134	155
3	319	145	174
4	286	154	132
<b>5 - 9</b>	<b>1.470</b>	<b>731</b>	<b>739</b>
5	267	139	128
6	280	133	147
7	302	148	154
8	309	151	158
9	312	160	152
<b>10 - 14</b>	<b>1.548</b>	<b>743</b>	<b>805</b>
10	307	150	157
11	321	146	175
12	340	179	161
13	289	145	144
14	291	123	168
<b>15 - 19</b>	<b>1.124</b>	<b>548</b>	<b>576</b>
15	257	119	138
16	263	129	134
17	204	109	95
18	217	111	106
19	183	80	103
<b>20 - 24</b>	<b>758</b>	<b>367</b>	<b>391</b>
20	175	88	87
21	158	78	80
22	158	79	79
23	140	64	76
24	127	58	69
<b>25 - 29</b>	<b>773</b>	<b>318</b>	<b>455</b>
25	125	56	69
26	173	71	102

27	154	68	86
28	161	58	103
29	160	65	95
<b>30 - 34</b>	<b>856</b>	<b>380</b>	<b>476</b>
30	178	76	102
31	157	62	95
32	165	72	93
33	169	81	88
34	187	89	98
<b>35 - 39</b>	<b>867</b>	<b>390</b>	<b>477</b>
35	155	69	86
36	151	60	91
37	176	72	104
38	196	102	94
39	189	87	102
<b>40 - 44</b>	<b>873</b>	<b>432</b>	<b>441</b>
40	194	92	102
41	164	79	85
42	204	108	96
43	163	80	83
44	148	73	75
<b>45 - 49</b>	<b>510</b>	<b>276</b>	<b>234</b>
45	114	52	62
46	96	53	43
47	110	55	55
48	100	62	38
49	90	54	36
<b>50 - 54</b>	<b>387</b>	<b>221</b>	<b>166</b>
50	99	51	48
51	72	43	29
52	81	48	33
53	55	34	21
54	80	45	35
<b>55 - 59</b>	<b>300</b>	<b>168</b>	<b>132</b>
55	66	41	25
56	73	40	33
57	53	28	25
58	54	29	25
59	54	30	24

<b>60 - 64</b>	<b>200</b>	<b>80</b>	<b>120</b>
60	51	20	31
61	33	19	14
62	47	17	30
63	33	13	20
64	36	11	25
<b>65 - 69</b>	<b>152</b>	<b>79</b>	<b>73</b>
65	34	19	15
66	42	22	20
67	30	12	18
68	30	15	15
69	16	11	5
<b>70 - 74</b>	<b>107</b>	<b>53</b>	<b>54</b>
70	24	11	13
71	14	7	7
72	30	13	17
73	21	13	8
74	18	9	9
<b>75 - 79</b>	<b>71</b>	<b>35</b>	<b>36</b>
75	22	12	10
76	10	3	7
77	13	8	5
78	10	5	5
79	16	7	9
<b>80 - 84</b>	<b>26</b>	<b>6</b>	<b>20</b>
80	12	3	9
81	6	2	4
82	2	-	2
83	3	1	2
84	3	-	3
<b>85 - 89</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>7</b>
85	-	-	-
86	3	2	1
87	4	1	3
88	4	1	3
89	-	-	-
<b>90 - 94</b>	<b>3</b>	<b>-</b>	<b>3</b>
90	1	-	1
91	1	-	1

92	1	-	1
93	-	-	-
94	-	-	-
<b>95 - 98</b>	<b>2</b>	-	<b>2</b>
95	1	-	1
96	-	-	-
97	-	-	-
98	1	-	1
<b>99 y más</b>	-	-	-

**Nota:** Para tomar conocimiento de la situación institucional del municipio según año, remitirse al cuadro “Situación institucional de Municipios y Comisiones de Fomento” correspondiente al menú “División Político-Administrativa” del nivel “Provincia”.

**Fuente:** Elaborado por la Dirección Provincial de Estadísticas y Censos de la Provincia del Neuquén en base a datos del Censo Nacional de Población y Vivienda 1991. INDEC

## ANEXO III

### El desierto



Vista de la estepa. Foto del Museo Carmen Funes - Plaza Huincul. S/d



Pozo N° 1 – Plaza Huincul. Publicada en grupo Facebook “Yo viví en Campamento Uno” (Álbum titulado Perforación y campo)

## Los Hombres del petróleo



Torres de perforación y obreros de YPF- Plaza Huincul.  
Publicado en Facebook.



Torre Petrolífera. Tomada de grupo Facebook "Yo viví en Campamento Uno".



Perforación – Plaza Huinul. Publicada en grupo Facebook “Yo viví en Campamento Uno”.

## El pueblo



Vista panorámica de la calle principal de Plaza Huincul, frente a los terreno del ferrocarril. Fuente: Museo Carmen Funes. Reproducción de una tarjeta postal.



Torre de YPF de entrada a la destilería y Campamento Uno. Ruta 22 – Plaza Huincul. Lugar de concentración de las puebladas de 1996 y 1997.

## La escuela



Escuela N° 22. Año 1922. Tomado de: libro “100 años. Escuela N° 22”.



Vista calle principal de Plaza Huincul. Sobre la derecha, Escuela N° 22. Tomada de grupo Facebook “Yo viví en Campamento Uno”.

## El comienzo de la pueblada



Anuncio de la instalación en Plaza Huincul y Cutral C6 de la planta de fertilizantes FERTINEU.

## Títulos publicados

Educación y construcción de ciudadanía. Estudio de caso en una escuela de nivel medio de la ciudad de Córdoba, 2007-2008

**Georgia E. Blanas**

Biocombustibles argentinos: ¿oportunidad o amenaza? La exportación de biocombustibles y sus implicancias políticas, económicas y sociales. El caso argentino

**Mónica Buraschi**

El foro virtual como recurso integrado a estrategias didácticas para el aprendizaje significativo

**María Teresa Garibay**

Género y trabajo: Mujeres en el Poder Judicial

**María Eugenia Gastiazoro**

Luchas, derechos y justicia en clínicas de salud recuperadas

**Lucía Gavernet**

La colectividad coreana y sus modos de incorporación en el contexto de la ciudad de Córdoba. Un estudio de casos realizado en el año 2005

**Carmen Cecilia González**

“Me quiere... mucho, poquito, nada...”. Construcciones socioafectivas entre estudiantes de escuela secundaria

**Guadalupe Molina**

Estrategias discursivas emergentes y organizaciones intersectoriales. Caso Ningún Hogar Pobre en Argentina

**Mariana Jesús Ortecho**

El par conceptual pueblo - multitud en la teoría política de Thomas Hobbes

**Marcela Rosales**

Vacilaciones del género. Construcción de identidades en revistas femeninas

**María Magdalena Uzín**

Literatura / enfermedad. Escrituras sobre sida en América Latina

**Alicia Vaggione**

El bloquismo en San Juan: Presencia y participación en la transición democrática (1980-1985)

**María Mónica Veramendi Pont**

“Se vamo’ a la de dios”. Migración y trabajo en la reproducción social de familias bolivianas hortícolas en el Alto Valle del Río Negro

**Ana María Ciarallo**

La política migratoria colombiana en el período 2002-2010: el programa Colombia Nos Une (CNU)

**Janneth Karime Clavijo Padilla**

Radios, música de cuarteto y sectores populares. Análisis de casos. Córdoba 2010-2011

**Enrique Santiago Martínez Luque**

Soberanía popular y derecho. Ontologías del consenso y del conflicto en la construcción de la norma

**Santiago José Polop**

Cambios en los patrones de segregación residencial socioeconómica en la ciudad de Córdoba.  
Años 1991, 2001 y 2008

**Florencia Molinatti**

Seguridad, violencia y medios. Un estado de la cuestión a partir de la articulación  
entre comunicación y ciudadanía

**Susana M. Morales**

Reproducción alimentaria-nutricional de las familias de Villa La Tela, Córdoba

**Juliana Huergo**

Witoldo y sus otros yo. Consideraciones acerca del sujeto textual y social en la novelística de  
Witold Gombrowicz

**Cristian Cardozo**

Enseñar Tecnología con TIC: Saberes y formación docente

**María Eugenia Danieli**

De vida o muerte. Patriarcado, heteronormatividad y el discurso de la vida del activismo "Pro-  
Vida" en la Argentina

**José Manuel Morán Faúndes**

El neoliberalismo cordobés. La trayectoria identitaria del peronismo provincial entre 1987 y  
2003

**Juan Manuel Reynares**

Lógica del riesgo y patrón de desarrollo sustentable en América Latina

Políticas de gestión ambientalmente adecuada de residuos peligrosos en la ciudad de Córdoba  
(1991-2011)

**Jorge Gabriel Foa Torres**

Marxismo y derechos humanos: El planteo clásico y la revisión posmarxista  
de Claude Lefort

**Matías Cristobo**

El software libre y su difusión en la Argentina. Aproximación desde la sociología de los  
movimientos sociales

**Agustín Zanotti**

Democracia radical en Habermas y Mouffé: el pensamiento político entre consenso y con-  
flicto

**Julián González**

Las formas de hacer política en las elecciones municipales 2007 de  
Villa del Rosario

**Edgardo Julio Rivarola**

El Partido Nuevo de Córdoba. Origen e institucionalización (2003-2011)

**M. Virginia Tomassini**

El turno noche: tensiones y desafíos ante la desigualdad en la escuela secundaria.  
Estudio etnográfico en una escuela de la provincia de Córdoba

**Adriana Bosio**

La integración de la región norte de San Juan y la IV Región de Chile  
(La Serena y Coquimbo)

**Laura Agüero Balmaceda**

“No era solo una campaña de alfabetización”. Las huellas de la CREAR en Córdoba

**Mariana A. Tosolini**

¿Qué es la escuela secundaria para sus jóvenes? Un estudio sociohermenéutico sobre sentidos situados en disímiles condiciones de vida y escolaridad

**Florencia D'Aloisio**

Estrategias de organización político-gremial de secundarios/as: prácticas políticas y ciudadanía en la escuela

**Gabriela Beatriz Rotondi**

Artes de hacer en Encuentros Culturales de la Provincia de Córdoba (2010-2013)

**Florencia María Páez**

Estados locales y alteridades indígenas. Sentidos sobre la inclusión habitacional en El Impenetrable

**Cecilia Quevedo**

Oficialismo y oposición en gobiernos posneoliberales en el Cono Sur. Los casos de Kirchner (Argentina) y Tabaré Vázquez (Uruguay)

**Iván Tcach**

Prácticas de resistencia de los productores familiares en el agro uruguayo

**Virginia Rossi Rodríguez**

Los lineamientos y estrategias del desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo 1960-2014. Análisis crítico

**Guillermo Jorge Inchauspe**

La extensión rural desde la comunicación. Los extensionistas del Programa ProFeder del INTA en Misiones frente a sus prácticas de comunicación con agricultores

**Francisco Pascual**