

Título: Transformaciones en el estado protector. Notas sobre maestras y escuelas *ypefianas*.

Autor: Miriam Abate Daga

Pertenencia institucional: Departamento de Antropología- FFyH- UNC- CIFYH

Mesa de Trabajo: 2. Abordajes históricos y filosóficos en educación

Correo electrónico: mrabatedaga@hotmail.com

Resumen

Esta ponencia presenta avances de la investigación doctoral inscripta en el Doctorado en Estudios Sociales de América Latina del Centro de Estudios Avanzados de Universidad Nacional de Córdoba. Continúa y profundiza una línea de investigación iniciada en los años de 1990 con maestras de escuelas primarias en dos localidades del interior de la provincia de Neuquén, Patagonia Argentina: Plaza Huincul y Cutral-Có. Abordamos las transformaciones en el cotidiano escolar y familiar de las mujeres a partir del análisis de sus trayectorias de vida en el momento de la privatización de Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF).

El trabajo que presentamos intenta reflexionar sobre las continuidades y mutaciones operadas en la idea de *protección* en tanto principio de visión y división del mundo (Bourdieu, 1991) históricamente construido en la región, prestando especial atención a las implicancias que las políticas educativas de los años 90 tuvieron en contexto local.

Palabras clave: Estado – maestras – protección – escuela– transformaciones sociales.

Abstract

This paper presents developments in doctoral research registered in the Doctorate in Social Studies of Latin America of the Center for Advanced Studies at National University of Cordoba. Continues and deepens a line of investigation that began in the 1990s with teachers of primary schools in two locations in the interior of the province of Neuquén, Patagonia Argentina: Plaza Huincul and Cutral-Co .

We are dealing with the transformations in the day school and family of the women from the analysis of their life trajectories in the time of the privatization of Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF).

The work we present tries to reflect on the continuities and mutations operated in the idea

of *protection* in both vision and principle of division of the world (Bourdieu, 1991) historically built in the region, with particular attention to the implications that the educational policies of the years 90 had in local context.

Keys words: State- teachers – protection – school – social transformations

Contexto histórico y política educativa.

En otro trabajo analizamos los procesos históricos de constitución de los principios de *seguridad y protección* en el contexto local a partir de la presencia de YPF en la región y cómo estos principios de visión y división del mundo fueron delineando una identidad docente particular (Abate-Daga 1998). En los últimos veinte años, a partir de las profundas transformaciones operadas en distintos niveles contextuales, estos principios están mutando. Con fines analíticos, reconocemos dos momentos históricos que podrían representar puntos de inflexión en la trama social local: la privatización de la empresa estatal YPF a comienzos de los años 90 y los anuncios de su re-estatización en 2012. Momentos que nos permiten reflexionar sobre los modos y las formas en que el Estado se hace presente en la región.

Los modos en que los sujetos van construyendo la trama de su propia subjetividad y de las relaciones a través de las que se constituyen como tales son vistos aquí desde su propia perspectiva, es decir, de las maestras que viven y trabajan en Plaza Huincul y Cutral-Có.

Los años 90 significaron para estos pueblos 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 los consecuentes procesos de desmantelamiento de sus oficinas administrativas, traslado del personal jerárquico, despidos masivos y retiros voluntarios de sus empleados constituyeron acontecimientos cotidianos que poco a poco fueron desintegrando la creencia en un futuro cada vez mejor.

Varias 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 se fueron muchas de las maestras quienes siguieron a sus maridos en los traslados instrumentados por la empresa privada YPF-Repsol. Las escuelas fueron testigos de este vaciamiento y del quiebre en el lazo social en lo que los protagonistas vivieron como un momento de profunda crisis.

Como apunta Castel, “la crisis” borró la representación del progreso: la creencia en que mañana sería mejor que hoy y la confianza en el futuro para mejorar la propia situación. “Esta representación de la historia es indisociable de la valoración del papel del Estado (1997:391)

En un contexto nacional signado por las políticas neoliberales y la implementación de la Ley Federal de Educación, en Neuquén los procesos y las disputas en relación a las medidas del gobierno nacional asumieron aristas particulares que en principio se entienden por las características de la relación históricamente construida entre la provincia y el poder central. Como sostienen Dubinoski et.al.: “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.” (1999: 87)

Esta observación permite comprender parcialmente la realidad educativa de los años 90 en la provincia. Por un lado, Neuquén fue una de las únicas jurisdicciones en las que formal y prácticamente no llegó a implementarse la ley 24195 (LFE). Con la huelga de 1997 los docentes lograron en la práctica que se “suspendiera” su aplicación. Sin embargo, continuaba operando en el imaginario como una amenaza. Fue en el contexto de las luchas sostenidas durante los años siguientes que el Poder Ejecutivo Provincial, a través del Decreto N° 1712 del año 2000, formalizó la suspensión de la LFE en la provincia del Neuquén y la Ley 2418 de la Legislatura provincial cerró las discusiones al respecto en 2002.

No obstante, las medidas adoptadas por el gobierno provincial a través de una serie de decretos parecen indicar la permeabilidad de las políticas provinciales respecto a las normativas nacionales. En algún sentido, el correr de la década de los 90 muestra contradicciones y fisuras en los discursos y las prácticas. Al respecto, como afirma Carranza: “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” (2003: 86)

Quizá sea necesario visitar algunos momentos de la historia para comprender las disputas y las apuestas presentes en la génesis del sistema educativo neuquino.

La constitución provincial en el año 1957 “definió los principios político-educativos del Sistema Educativo Provincial, como así también algunos aspectos de la estructura orgánico-funcional y las prioridades vinculadas a la promoción social” (Dubinowski 1999:121). A pesar de estos propósitos claramente definidos, la provincia tuvo escasa participación en el desarrollo de la educación primaria durante la etapa temprana de la provincialización. Desde este momento, la constitución provincial sentó las bases de una relación con la Nación que fue mutando, resignificándose en el correr de los años: “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”. (Dubinowski 1999). Otro peldaño en la construcción de un sistema educativo provincial fue el Plan Educativo¹ (PEP) que delineó las políticas educativas del período constitucional democrático iniciado en 1983. Nótese que a pesar de las características distintivas de estos momentos históricos, en el panorama provincial, se observa la permanencia del mismo partido gobernante desde la provincialización. La continuidad del Movimiento Popular Neuquino² (MPN) en el poder, quizá explique porque en el PEP las “tendencias democratizadores coexistían con otras que –resabios de la dictadura- pervivían con un discurso progresista.” (Dubinowski 1999:132).

La complejidad de las transformaciones iniciadas en los años 90 significaron un momento de inflexión en el contexto provincial marcado por el inicio de los reclamos de los docentes y la virulencia con que se presentó la “crisis” en Plaza Huinca y Cutral-Có por los efectos de la privatización de YPF.

No es posible desprender esos reclamos de las particularidades del contexto local. Para el caso de nuestras maestras, la mayoría de sus esposos habían recibido los telegramas de despido de YPF o habían adherido a los retiros voluntarios. En la mejor de las situaciones, participaron en micro emprendimientos destinados a funcionar como proveedores de servicios para la empresa privatizada, pero con un futuro incierto.

En el campo educativo, en el año 1995 el poder ejecutivo provincial emitió los decretos n° 210 a 219 en los cuales:

¹ Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén (1984) Documento Preliminar n° 0, 1 y 2.

² A comienzos de los años 1960, desde el peronismo se hace una convocatoria liderada por ex intendentes 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: 2005)

se 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%

se redujo la asignación por zona patagónica del 40% al 20%

se congeló la antigüedad

se modificó el régimen de suplencias, extendiéndose a 10 días la cobertura³

se anularon los complementos a porteros.⁴

En los considerando se hacía explícita mención al “estado de emergencia económica y financiera en que se encuentra la Provincia del Neuquén” como fundamentación de las medidas “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” (Dec 212/95)

La necesidad de disminuir el gasto público efectuando ajustes a las plantas funcionales se fundamentaba en la baja de la matrícula registrada en las escuelas primarias y jardines de infantes.

Paralelamente se aprobaban los avances del diseño curricular para nivel inicial entre cuyos fundamentos se reforzaban las líneas de la política educativa provincial en torno a los tres pilares “transformación curricular, capacitación docente y fortalecimiento institucional” (Dec 941/95). Creemos que este hecho marca la presencia de los postulados de la Ley Federal de Educación pero, en este caso, aparece con atributos de producción colectiva, consensuada y de amplia participación por parte los diferentes actores institucionales.

El texto definitivo del diseño curricular fue aprobado en el año 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 fue la primera pueblada en Cutral-Có y Plaza Huincul.

Luego de la protesta masiva del pueblo, el gremio que agrupa a los docentes neuquinos (ATEN) aceptó la propuesta del gobierno provincial de recategorización de zonas:

³ 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 debían hacerse cargo de los grados.

⁴ Esta reconstrucción fue realizada a partir de publicaciones en la revista de ATEN, Documentación (Resoluciones, Decretos, Ordenanzas) facilitada del Centro de Documentación del Consejo provincial de Educación de Neuquén y comunicaciones personales con Ex vocal gremial en el CPE y Asesores de la vocalía gremial.

Zona B: de 10% a 15%

Zona C: de 20 a 30%

Zona D: de 40 a 60%

asegurar la cobertura de suplencias a 5 días

Siguiendo la misma lógica de reducción del gasto público, el gobierno provincial enfrentó en abril del año 1997 un paro de docentes de todos los niveles que desató la segunda pueblada en Cutral-Có y Plaza Huinul. El estado público que cobró la protesta 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 de los docente quienes, luego de treinta y siete días lograron la restitución de los 1200 cargos⁵ que se habían suprimido en estos años.

En el año 1998 las disputas en torno a la aplicación de la ley federal en la provincia tuvieron como centro 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"⁶. Ese mismo mes la Dirección de Nivel Terciario había presentado un "Proyecto de Reordenamiento de los IFD".

La paradoja estaba a punto de cristalizarse. Un comunicado del poder ejecutivo provincial, anunciaba la no aplicación de la LFE en Neuquén 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 (¡!)

Coherente con los intereses de las políticas neoliberales, podemos observar cómo “Los objetivos de esta filosofía política-organizacional apuntan a que los principales actores del proceso educativo (docentes y directivos) se responsabilicen del “producto” que

⁵ Se trata de los cargos de profesores de educación física, computación, jefaturas de departamentos en las escuelas secundarias, así como no cierre salas de 3 y 4 años en el nivel inicial, talleres, horas programáticas y la cobertura cargos en educación especial.

⁶ Revista del Consejo Provincial de Educación de Neuquén *Educación Informa*, N° 6, mayo de 1998. Citado en <http://archivo.po.org.ar>, consultado 17 de abril de 2013.

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)

El círculo quedó cerrado recién en el año 2003⁷ cuando se declara la inaplicabilidad de la LFE.

Sin embargo, la vivencia de la incertidumbre se extendió por casi una década afectando los principios de percepción del mundo de las maestras. El fantasma de la privatización, en tanto nuevo modo de organizar el mundo, se extendió al universo escolar. El discurso de la “competencia” cobró fuerza entre las maestras. El “pueblo protegido”⁸ estaba cambiando de manera irreversible su fisonomía.

“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) En Plaza Huincul y Cutral-Có algunos planes nacionales respondieron a dicha lógica, manteniéndose la hegemonía del estado provincial en la gestión de la educación pública.

El fin del estado protector

Con la ley de provincialización de territorios nacionales, el Estado Nacional, objetivado en el derecho, dio origen en un acto creador (Bourdieu: 1988) al Estado Provincial Neuquino. Éste se constituyó en estrecha vinculación con el primero: en el artículo 11 de la Constitución Provincial de 1957 “se estipula que Neuquén es un Estado autónomo inseparable de la Nación.” (Dubinowski 1999: 89)

Autonomía y dependencia se fueron construyendo como las dos caras de una misma moneda.

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 las regalías petroleras. Esto le ha permitido estar a

⁷ Ese mismo año se logró la devolución del 40% de zona desfavorable. En 2000 el Dec 1712 había suspendido la LFE. En 2002 Ley Provincial 2097 declaraba la inaplicabilidad de la LFE en el territorio neuquino.

⁸ Cfr Abate Daga, 2006

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 como consecuencia de la privatización de YPF creó las condiciones para el surgimiento de la protesta social definida en términos de “piquetes”. Hasta el momento, la identificación de los intereses provinciales y nacionales habían hecho posible el control ideológico en tanto recurso compartido. Sin embargo, en Plaza Huincul y Cutral-Có la mayoría de los “ciudadanos” se consideraban *ypefianos* antes que *neuquinos*...

Si bien algunos autores señalan que la construcción del “ser neuquino” irrumpió con fuerza desde la génesis del estado provincial (Favaro et.al: 2006), en el plano local creemos que el sujeto social “ypefiano” precede a la constitución del ser provincial. La fuerza del estado nacional a través de la presencia de la empresa estatal YPF actuó, en algún sentido, creando las condiciones para la construcción de una comunidad imaginada. (Anderson: 1983) Quizá el aspecto central en el pueblo fue la forma que asumió el intervencionismo estatal. El ser *ypefiano* implicaba la ciudadanía plena, pertenecer a una colectividad cuyo horizonte era la Nación.

En el escenario de las últimas décadas, un nuevo actor comienza a cobrar presencia: el municipio, o mejor dicho, los municipios. Resulta interesante observar como se acentúan las tendencias de crecimiento y posicionamiento político que colocaron históricamente a Cutral-Có, el pueblo surgido en los márgenes del Octógono fiscal⁹, como la segunda ciudad de la provincia. Registramos un importante crecimiento de la actividad privada, comercial y de servicios. Mientras Plaza Huincul pareciera ser rehén del imaginario *ypefiano*, de remembranzas de una época dorada que, en parte, se actualiza con los anuncios de re-estatización de la empresa.

No obstante, los discursos que circulan en uno y otro pueblo invocan una identidad propia. La exaltación de las características geográficas locales como signo de una identidad forjada en las inclemencias del clima y la cultura petrolera, cuando ésta estaba en un proceso irreversible de destrucción por los embates de la economía de mercado. Como señala Carranza: “los neoconservadores rescatan la vigencia de unos valores ya no universales sino locales, comunitarios, que tienen vigencia y legitimidad entre los que integran la comunidad local”. (2003: 92)

⁹ Cfr Abate Daga 2006

Dos años después de la pueblada trágica de abril de 1997, el intendente de Cutral-Co expresaba en un acto público: "Pienso en la tierra árida, los vientos, los rostros marcados signo de la identidad y cultura petrolera" (...). Rescataba "*el espíritu comunitario*"¹⁰ para salir de la crisis y sostuvo que "no nos podemos dar el lujo de hundirnos en la depresión" (...).^[11] "no hay que confundir rebeldía con violencia" (en alusión a las protestas sociales), "ser rebeldes para terminar con los que sólo siembran desencanto".¹¹ Finalizando la década de los 90, el discurso neoconservador permeaba el sentido común de muchos actores sociales en el contexto local y circulaba en la esfera pública aún cuando dichos actores se reconocían ampliamente progresistas en sus ideales y sus prácticas.

En el ámbito educativo la participación de los municipios se limita a la figura de "obra delegada" por Consejo Provincial de Educación principalmente para la refacción y mantenimiento de los edificios escolares, que desde la privatización de YPF 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.

Los modos de resolución de las tensiones entre lo local, regional y lo global dan cuenta de múltiples atravesamientos en las condiciones objetivas y simbólicas en las que se juega el significado de la protección.

Sobre la transformación de las maestras o ¿la construcción de las maestras ypefianas?

Robert Castel (1997) entiende que una de las características perturbadoras de la situación actual es la aparición de "trabajadores sin trabajo". Se trata de una mutación completa de nuestra relación con el trabajo y en consecuencia, de nuestra relación con el mundo.

Si bien cuestiones como estas son complejas de explicar porque responden a múltiples determinaciones, a nivel local, los procesos sociales de movilidad descendente vivenciado por las maestras se encuentran en estrecha vinculación con las mutaciones en el trabajo de los hombres en la región.

El lugar social de los hombres, antes *ypefianos*, ahora desocupados, arrastra consigo las formas en que se clasifican las maestras entre ellas y responde a criterios vinculados

¹⁰ Resaltado es nuestro.

¹¹ Diario Río Negro, edición del día 22 de octubre de 1999.

directamente al hecho de haber pertenecido a la familia *ypefiana*. Quienes reviven en su memoria el recuerdo de padres o abuelos *ypefianos*, se reproducen como legítimas portadoras de un atributo que las distingue en el campo escolar y por tanto, son poseedoras, por herencia, de un capital simbólico muy disputado en la región.

En cambio, las maestras más jóvenes cuyas familias de origen no tuvieron vinculación con la empresa construyen su lugar en las escuelas apelando a distintas estrategias.

Para ilustrar este punto, haremos una breve referencia al trabajo de campo.

En 2010 y 2012 volvimos a una de las escuelas en que ya habíamos trabajado. Se trata de una escuela que hasta fines de los 90 atendió a los hijos de empleados de YPF, podríamos decir una escuela *ypefiana* no sólo por la procedencia de su población y se ocupó del crecimiento y mantenimiento del edificio, sino también por la forma en que la empresa dejó su impronta delineando cierta lógica de reproducción social. En conversación con la directora me comenta sobre la gestión que lleva adelante para transmitir, “enseñar” a las maestras nuevas el espíritu y la forma de trabajo de la escuela. Asume también 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 que en esta escuela “*se trabaja muy bien, en un buen clima, pero tenés que trabajar*” y respetar el orden jerárquico, agregamos nosotros.

Quizá lo mismo suceda en cualquier escuela, quizá no... Pero en el contexto de nuestra investigación estas palabras cobran sentido al poner en perspectiva las trayectorias de la directora y la maestra protagonistas de la viñeta. Para la primera, haber accedido a la dirección de esta escuela representa un logro en su carrera docente legitimada por la aprobación de concurso público. La segunda, recientemente recibida eligió un cargo interinato para trabajar en *esta* escuela. En ocasiones rechazó algunas suplencias en otras a la espera de que saliera algo aquí. No quiere irse. Se siente cómoda. Los relatos de ambas dan cuenta de trayectorias fragmentadas en el orden familiar. La primera divorciada. La segunda, madre de una niña de siete años, vive con sus padres. Trabajar en esta escuela significa para las dos la posibilidad de ser parte de una cierta mística creada a su alrededor. Sus estrategias son distintas a las utilizadas por las maestras en la década del 90 quienes no necesitaban de concursos para legitimarse en la dirección y conseguían cargos titulares rápidamente en la escuela a raíz de la falta de maestros. Sólo necesitaban pertenecer a la familia *ypefiana* o casarse con un *ypefiano* para estar ahí.

En cambio en las dos primeras décadas de los años 2000 las maestras piensan que para pertenecer a esta escuela es necesario “*pagar derecho de piso*”, pero una vez adentro, todo cambia....

La historia se nos presenta en forma de retazos, recogidos selectivamente. La familia aparece en el contexto local como “principio colectivo de construcción de la realidad colectiva”. Ha operado como una “categoría oficial” de percepción del mundo, producto de un “verdadero trabajo de institución”. (Bourdieu, 1993:33). La escuela ha permeado estos principios y parece seguir operando como espacio de reproducción de la lógica ypefiana y, por tanto, de las maestras como sujetos sociales respondiendo a la fuerza de unas disposiciones perdurables aunque no inmutables (Bourdieu: 1995).

Las tensiones en las que se dirimen las “experiencias” de los sujetos combinan pasiones e intereses diversos, contrapuestos, irreconciliables y no encuentran en el horizonte ningún garante que amortice sus responsabilidades. En “la época de oro” estas maestras recibían a alumnos socialmente cercanos (Dubet, et.al:2000), pero también sus pares-maestras¹² y los padres de los chicos compartían la misma pertenencia social. El peso de la desocupación estructural ha cambiado profundamente la forma en que los sujetos se reconocen, clasifican, rechazan y aceptan en el cotidiano escolar.

La vida cotidiana de las maestras en las escuelas tropiezan con nuevos desafíos y nuevas apuestas en la reivindicación cotidiana de la escuela pública. 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 promesas de la vuelta del estado a partir de la re-estatización de acciones de la empresa española Repsol YPF encuentran una trama social fragmentada y debilitada en la que la cuestión social pasó a manos privadas (Castel, 2010). La escuela que junto al empleo municipal constituye el último eslabón en la vinculación del pueblo con las distintas esferas del estado, ha mutado a través de los sujetos que día a día la habitan, significan y producen.

Bibliografía

- Abate Daga, M. (2006): *Maestras de la Patagonia*. Ferreyra Ed-CEA. Córdoba
- Achilli, E. (2005): *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde. Rosario.

¹² Estamos observando un quiebre generacional en las relaciones entre pares de las maestras en las escuelas, pero no profundizaremos aquí este punto.

- Angulo Rasco, F (1999): El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo. En “Escuela Pública y sociedad neoliberal”. Miño y Dçavila. Madrid.
- Arendt, H (1958) *La condición humana*. Seix Barral (1974). Barcelona
- Bourdieu, P (1991): *El sentido práctico*. Taurus. Madrid.
- Bourdieu, P (1993): “ A propos de La Famille comme Catègorie Rèalisèe” en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N° 100.
- Bourdieu, P (1995): *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo. México.
- Carranza, A. (2003) Política y reforma educativa: los sentidos posibles de los cambios. En Furlán, Ortega, et al. “La educación hoy. Una incertidumbre estructural.” Ed. Brujas. Córdoba. Argentina
- Castel, R. (2010): *El ascenso de las incertidumbres*. FCE. México.
- Delich, F. (2002): “La crisis en la crisis”. Edudeba. Bs.As.
- Dubet, F. Y Martuccelli, D (2000): La desinstitucionalización. En “¿En qué sociedad vivimos?”. Lozada.
- Dubinowski y otros: Las tendencias político-educativas en la organización y expansión del sistema escolar en la provincia del Neuquen: análisis desde las normas de hecho y de derecho. En Vior, S (dir.) (1999) “Estado y educación en las provincias”. Miño y Dávila. Bs.As.
- Ezpeleta, J. (1992): “El trabajo docente y sus condiciones invisibles”. *Nueva Antropología* 42. México.
- Ezpeleta, J. (dir) (1991): *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. CEAL. Bs.As.
- Favaro y Iuorno (2005): Poder político y estrategias de reproducción en los territorios de Neuquén y Río Negro, Argentina (1983-2003) en “Sujetos Sociales y Política. Historia reciente de la Norpatagonia argentina.” CEHEPYC, Centro de Estudios Históricos de Estado, Política y Cultura; Facultad de Humanidades. UN Comahue. Neuquen.
- Hobsbawm, E. (2006): *Historia del Siglo XX*. Novena edición. Ed. Crítica. Bs.As.
- Odonnell, G: Apuntes par una Teoría del Estado. En Oszlak, (comp) (1985): *Teoría de la Burocracia Estatal*. Paidós.
- Palacios, M: Una modalidad de privatización: la conformación de sociedades de exagentes de YPF en Plaza Huinul y Cutral-Co. En Favaro, O, Masés, E. Et al (1993): “Estado, Capital y Régimen Político”. Ed El Espejo. Neuquen.
- Slater, D (1996): La geopolítica del proceso globalizador y el poder territorial en las relaciones Norte-Sur: imaginaciones desafiantes de lo global. En Pereyra, M. Et al (comp)

“Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Barcelona Ponames-Corredor.