

## **EXPERIENCIAS DE MAESTROS EN CONTEXTOS SOCIALES E INSTITUCIONALES DE CRISIS: RECUPERANDO EL TRABAJO Y CONSTRUYENDO COOPERATIVA**

### *TEACHERS' EXPERIENCES IN CRITICAL SOCIAL AND INSTITUTIONAL CONTEXTS: RECOVERING JOBS AND RAISING COOPERATIVE SOCIETIES*

Lucía PETRELLI<sup>1</sup>

**RESUMEN:** en este artículo abordamos los modos en que se configura el trabajo de los docentes de una escuela de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires que, luego de atravesar procesos sumamente críticos, se organizó como cooperativa para poder sostener sus trabajadores la institución funcionando y conservar, de ese modo, su fuente de trabajo. Inicialmente se reconstruye el proceso que llevó a esta escuela a organizarse formalmente como cooperativa, en 2002, precisando quiénes fueron los sujetos que la integraron, sus posicionamientos y expectativas iniciales. Luego nos detenemos en los modos a través de los cuales se incorporan nuevos docentes a la institución para, a partir de ahí, trabajar sobre la construcción cotidiana de las categorías *cooperativistas*, *contratados*, *socios*, entre otras, que estos maestros refieren constantemente para nombrarse, relacionarse con otros, y ordenar de cierto modo los procesos que experimentan. Estas construcciones toman forma (y se transforman) atravesadas por la particularidad de esta escuela, en la que coexisten el orden de lo cooperativo (que establece para todos los socios *igualdad* en el plano de la toma de decisiones); y el orden propio de las instituciones educativas, en el que la condición docente se organiza formalmente en torno de una rígida escala jerárquica.

**PALABRAS CLAVE:** trabajadores docentes; cooperativa; experiencias.

#### **INTRODUCCIÓN**

En este artículo abordamos los modos en que se configura el trabajo de los docentes de una escuela de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires que, luego de atravesar procesos sumamente críticos, se organizó como cooperativa para poder sostener sus trabajadores la institución funcionando y conservar, de ese modo, su fuente de trabajo.

---

<sup>1</sup> Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - CONICET, Programa de Antropología y Educación, Universidad de Buenos Aires - UBA, Buenos Aires, Argentina.

Inicialmente se reconstruye el proceso que llevó a esta escuela a organizarse formalmente como cooperativa,<sup>2</sup> en 2002, precisando quiénes fueron los sujetos que la integraron, sus posicionamientos y expectativas iniciales. Luego nos detenemos en los modos a través de los cuales se incorporan nuevos docentes a la institución para, a partir de ahí, trabajar sobre la construcción cotidiana de las categorías *cooperativistas*, *contratados*, *socios*, entre otras, que estos maestros refieren constantemente para nombrarse, relacionarse con otros, y ordenar de cierto modo los procesos que experimentan. Estas construcciones toman forma (y se transforman) atravesadas por la particularidad de esta escuela, en la que coexisten el orden de lo cooperativo (que establece para todos los socios *igualdad* en el plano de la toma de decisiones)<sup>3</sup>; y el orden propio de las instituciones educativas, en el que la condición docente se organiza formalmente en torno de una rígida escala jerárquica.

Aquí asumimos que el pasaje de ser *empleados* de un *dueño* a ser *socios* de la cooperativa no debe llevarnos a plantear irreflexivamente escenarios fáciles, relaciones horizontales entre compañeros, necesaria práctica democrática. Pensamos el inicio de la cooperativa simplemente como un punto determinado que nos invita a ver cómo es que toma forma el proceso, y qué repercusiones y efectos van teniendo los sucesos en el trabajo que realizan los docentes. Aventuramos que el modo en que se configure *lo cooperativo* estará determinado por múltiples dimensiones, por lo que será imprescindible contar con una mirada que pueda recuperarlas de manera compleja y reflexiva. Aquí privilegiaremos la dimensión que refiere a las formas en que los sujetos experimentaron los procesos de crisis institucional y experimentan (cotidianamente) el hecho de trabajar en una cooperativa.

## LA ESCUELA Y SUS CRISIS

Consideramos que el proceso de crisis institucional que atravesó esta escuela, debe ser reflexionado en articulación con la crisis

---

<sup>2</sup> Vieitez y Dal Ri (2000, p. 13) han precisado que "Las cooperativas fueron posiblemente las primeras organizaciones económicas no capitalistas que surgieron en la primera mitad del siglo XIX. [...] Sin embargo, progresivamente la forma de organización cooperativa pasó a ser utilizada también por emprendedores mercantiles o capitalistas". La cuestión de los usos de lo cooperativo estará presente en los distintos momentos de nuestro análisis.

<sup>3</sup> Debemos reafirmar que todos tienen derecho a expresarse, aunque no signifique que sean escuchados de la misma forma (ACKERLEY, 2008).

que por esos años atravesaba la Argentina, en medio de la cual se produjeron cierres masivos de empresas de todo tipo, lo que llevó a numerosos trabajadores a defender sus fuentes de trabajo, haciéndose cargo de las empresas en las que trabajaban. 1998 fue el año en el que comienza a profundizarse la crisis económica, que trajo consigo una fuerte crisis política cuyo punto máximo fueron los sucesos de diciembre de 2001 (MAGNANI, 2003).

Para poder comprender en qué consistió la crisis institucional específica de la escuela bajo estudio, haremos a continuación breves referencias a su creación, principales características y problemáticas.

La escuela comprende los niveles Inicial y Primario. Fue creada en el año 1964 por un Pastor de una Iglesia Evangélica, aunque tuvo siempre una orientación *laica y pluralista*.<sup>4</sup> Entre la segunda mitad de la década del 90 y los primeros años del siglo XXI, y bajo la gestión de la Iglesia Evangélica que la había fundado, la institución atravesó una fuerte crisis, que se expresó principalmente en los atrasos en el pago de sueldos a sus docentes<sup>5</sup> y no docentes. Esta crisis también se hizo notar en la partida de ciertos maestros que frente a la situación de no cobrar en tiempo y forma buscaron otros trabajos; así como en la disminución de la matrícula de alumnos, ya que muchas familias decidieron sacar a los chicos de la institución principalmente por el clima de incertidumbre que se vivía por esos días en relación con el futuro de la escuela.

En el año 2002 la Iglesia que gestionaba la escuela comunica al personal que llegado fin de año se retira de la institución y propone al conjunto de quienes trabajaban en ella organizarse como cooperativa para poder conservar la fuente laboral. A cambio de recibir el edificio en comodato por diez años, quienes conformaran la cooperativa se comprometían a no iniciar acciones legales en virtud de los sueldos y aportes que se les adeudaban. A partir de aquí se abre toda una heterogeneidad de posiciones en relación con la propuesta de la hoy vieja gestión. Hubo quienes no aceptaron e iniciaron acciones legales; quienes se quedaron en la escuela sintiendo que no les quedaba otra opción; quienes se sumaron sin demasiadas expectativas; y quienes se

<sup>4</sup> Puede consultarse <http://www.guiarecuperadas.com.ar> y *Sin patrón* (LAVACA, 2007).

<sup>5</sup> Conviene hacer breves consideraciones acerca de cómo pensamos el trabajo de los docentes. Coincidimos con E. Rockwell y R. Mercado (s/f, p. 66-71), quienes se distancian de la idea de la existencia de un rol docente, situándose en las características concretas del trabajo que los maestros realizan en tanto sujetos particulares, que organizan su vida y su trabajo en función del contexto histórico, y las posibilidades y condiciones de cada escuela, apropiándose selectivamente de saberes y prácticas para poder hacerlo.

PETRELLI, L.

esforzaron con entusiasmo en llevar adelante el armado de la cooperativa en primer término, y luego su mantenimiento. En el año 2000 quienes conducían la escuela habían ya realizado una propuesta concreta al personal en los mismos términos en que se formulara en 2002. En esa ocasión “los docentes dijimos que no. Imagínate que era fin de año, terminaban las clases. Era impensable. Además algunos todavía tenían esperanzas de que las cosas fueran mejor, que se regularizaran un poco” (MARIANA, 2006).

La posibilidad de la cooperativa no estaba en el año 2000 en los planes de los docentes. Tampoco lo estaba en 2002, pero el contexto parecía otro, y la realidad de prácticamente no cobrar indicaron que había que hacer algo.

#### **EXPERIENCIAS DE COOPERATIVISTAS Y CONTRATADOS: CONSTRUYENDO COOPERATIVA**

El ciclo de crisis no se cierra automáticamente con la formación de la cooperativa. En cambio, parece abrirse un período en el que persisten dificultades del pasado, que conviven con otras nuevas, específicas de el nuevo tipo de organización adoptada. Los temores, incertidumbres e inseguridades estuvieron presentes en muchos de los testimonios de los maestros.

El ciclo lectivo 2003 encuentra a la escuela con sus trabajadores organizados formalmente bajo la figura de la Cooperativa de Trabajo, iniciando un proceso que se nutre y se diferencia del proyecto institucional fundante.<sup>6</sup> Si bien fueron 34<sup>7</sup> los *socios* o *cooperativistas*, desde el inicio fue necesaria la incorporación de nuevos trabajadores. Ello respondió a múltiples factores: la existencia de cargos que habían quedado vacantes a causa de la salida de docentes que, frente a la crisis institucional específica, debieron buscar otros trabajos; la necesidad de reemplazar en sus cargos a flamantes socios que tomaron licencias al momento de la constitución formal de la cooperativa, o de aquellos que se retiraron muy rápidamente. Progresivamente, también se requirió personal una vez que la institución inició un proceso de mejoría en los principales puntos que caracterizaron la crisis previa, que se expresó por ejemplo en la

<sup>6</sup> Hemos abordado en otros trabajos las valoraciones de los docentes sobre el proyecto institucional (PETRELLI, 2008).

<sup>7</sup> Muchos de los docentes que se involucraron en la conformación de la cooperativa tenían veinte o veinticinco años de trabajo en la escuela.

recuperación de matrícula. Resulta central, en este punto, preguntarnos por los sujetos que se fueron incorporando a trabajar a esta escuela, con la cooperativa ya conformada, y por los modos a través de los cuales ello se produce cotidianamente. A los fines del análisis precisaremos estas cuestiones en dos planos diferenciados: el plano que remite a la relación formal que se establece entre los docentes que ingresan y la sociedad cooperativa; la construcción cotidiana de categorías como *cooperativistas*, *socios*, *contratados*, *empleados*, entre otras.

Los relatos que maestros construyen sobre los procesos que transitan relacionan de modos particulares las diferentes categorías a través de las cuales ordenan el caudal de experiencias que los atraviesa, se piensan, se relacionan entre sí. Procuraremos dar cuenta de la heterogeneidad y las tensiones que caracterizan estas construcciones. Consideramos que, de esta forma, podremos analizar los modos en que los docentes construyen su propio trabajo en relación, específicamente, a los modos de organización adoptados.

Los docentes que se incorporaron luego de la formación de la cooperativa lo hicieron como *contratados* de la entidad. La totalidad de los maestros con los que nos vinculamos, inicialmente estableció en sus relatos un ordenamiento basado en esta condición formal que, en relación con la cooperativa, posicionaba a los sujetos de distinto modo. La línea trazada separaba a aquellos maestros *cooperativistas* o *socios*, de aquellos que estaban *contratados*. Sin embargo, la construcción de estas categorías por parte de los docentes vincula, simultáneamente, otros contenidos que suelen poner en tensión el plano formal aludido anteriormente. Por momentos, incluso, determinados sujetos parecen impugnar tal separación.

En el plano formal se establecen distintas condiciones de trabajo para quienes integran la cooperativa y quienes están contratados por ella, cuestión que trataremos enseguida. Sin embargo, el orden formal es también construido por los maestros. Muchos de los *socios* instalaron en el centro de sus relatos la cuestión de *dejar de ser docentes*, lo que remitió, por un lado, a los modos de experimentar esta nueva condición los *cooperativistas* y, por otro, a la dificultad que refirieron para el ingreso de nuevos trabajadores a la escuela. Sobre el primero de los puntos, al referir su nueva situación, los *cooperativistas* lo hicieron en términos de pérdida, señalando que “lo más duro fue dejar de ser

docentes” (LILIANA, 2007) y que, “con la cooperativa, perdieron la condición docente” (NORMA, 2006).<sup>8</sup>

Durante el transcurso de nuestro trabajo de campo fuimos, progresivamente, reconstruyendo las distintas tareas y responsabilidades de los maestros en la institución y notamos que, si bien la organización cooperativa trajo consigo nuevas exigencias,<sup>9</sup> la inmensa mayoría continuaba abocado a tareas pedagógicas y a cargo de niños. Frente a esta situación, nos preguntamos inicialmente: ¿por qué aparecía con tanta fuerza la cuestión de *dejar de ser docentes*?

Al procurar precisar los contenidos de esta construcción, notamos que aludía en primer lugar al pasaje de *ser* maestros cuyo trabajo se rige por estatuto docente, a *ser* monotributistas. Concretamente, este cambio significa la pérdida de beneficios asociados a la condición docente como ser antigüedad, vacaciones, o aguinaldo. Además, al dejar de regirse por el mencionado estatuto, ya no se jubilarán como docentes sino como monotributistas.

De todos modos, al avanzar en la descripción de esta idea de *dejar de ser docentes*, notamos que la misma era experimentada por los *cooperativistas* en términos más amplios, que no se circunscribían al plano de la condición de trabajo y los derechos asociados a ello. ¿A qué nos estamos refiriendo?

La crisis atravesada por la escuela, que ubicamos entre mediados de la década del noventa y los primeros años del siglo XXI, fue ampliamente tematizada por los docentes en el marco de entrevistas y conversaciones informales que mantuvimos con ellos. Los relatos sobre esta crisis se desplegaron cargados de angustias e incertidumbres. Los maestros establecieron en general fuertes contrastes entre los momentos más difíciles y períodos de auge en cuanto al desarrollo del proyecto institucional, que valoraron muy positivamente. En este registro es que

---

<sup>8</sup> Cabe insistir en que no estamos trabajando sobre una escuela que haya *nacido* como cooperativa sino de una escuela de gestión privada que ha pasado a funcionar como cooperativa luego de atravesar sus maestros períodos de crisis institucionales específicos, articulados con la crisis social general que atravesó la Argentina desde mediados de los años noventa y que eclosionó con los sucesos de Diciembre de 2001. Alonso Brá (s/f) ha trabajado sobre los factores que han llevado a determinadas escuelas privadas a conformarse como cooperativas de trabajo.

<sup>9</sup> Algunos docentes mencionaron que han tenido que aprender a resolver cuestiones administrativas, buscar mecanismos para cobrar en tiempo y forma las cuotas a los padres de sus alumnos, encargarse del mantenimiento del edificio escolar, o de la compra de la comida para llenar la heladera.

la decisión de la vieja gestión de retirarse de la institución, comunicada a los docentes en el año 2002, volvió inminente la posibilidad de un quiebre en las expectativas de muchos que, no sólo profundizaba la posibilidad de quedarse sin trabajo, sino de perder esta escuela en particular como ámbito en el cual finalizar los docentes de mayor edad y años en la escuela sus carreras profesionales.

Por esos años, algunos de los docentes tuvieron que buscar otros trabajos, frente al apremio económico. Una de las maestras de grado señaló que durante un año debió trabajar en otra escuela, situación que describió como dolorosa y angustiante, y “diferente en cuanto al trato que hay acá, la comunidad de padres, el cuidado del chico” (NORMA, 2006). Este año transcurrido en otra institución no hizo más que vincularla con su escuela, revalorizando fuertemente su proyecto y modo de trabajo. Ese dolor o angustia vivenciada al trabajar fuera de ella, quizá sea sugerente para entender la fuerza con la que emerge y permanece la cuestión, o posibilidad, de *dejar de ser docentes* ya que, insistimos, *los docentes trabajan como docentes* en la escuela que funciona hoy como cooperativa. Sin embargo, consideramos que es la posibilidad del cierre de esta escuela en particular, en la que tantos habían trabajado por años, la que instala con fuerza la posibilidad de *dejar de ser docentes*.

Según lo dicho hasta aquí, sería la experiencia vinculada con la crisis institucional de la escuela lo que lleva a muchos de los maestros<sup>10</sup> a expresar lo vivido en términos de *dejar de ser docentes* o, como vimos, a vivirlo como dolorosa posibilidad. Si bien consideramos que sólo podemos experimentar nuestra propia vida, y nunca conocer completamente las experiencias de los otros, sí podemos aproximarnos a ellas a través de determinadas expresiones que encapsulan de algún modo sus experiencias. Dichas expresiones son, para V. Turner, “secreciones cristalizadas de la experiencia humana vivida” (BRUNER, 1986, p. 5).

La relación entre experiencia y sus expresiones es siempre problemática (BRUNER, 1986, p. 6) y puede sintetizarse en el hecho de que ambas se constituyen mutuamente, de manera dialéctica. Aquí asumimos que, a modo de ejercicio analítico, podemos tomar la construcción de categorías que realizan constantemente los docentes, a través de los cuales configuran sus relatos y orientan de algún modo sus prácticas, como expresiones de la experiencia vivida.

---

<sup>10</sup> Sabemos que quienes participan en determinados procesos no necesariamente comparten una experiencia o significado común. Lo que comparten es sólo su participación (BRUNER, 1986, p. 11).

De esta manera, la crisis que abre luego la posibilidad de la cooperativa marca un hito en la vida de estas personas. Es en este punto que algunos de los maestros se perciben al límite de dejar de *ser docentes* cuando concientes de que, por un lado, la crisis institucional se articula con una crisis social general que les deja planteado un escenario muy comprometido a aquellos que deban salir a buscar otros empleos y que, por otro, muchos tienen edades que los posicionan desfavorablemente a la hora de buscar nuevas opciones para trabajar como docentes. Considerar esta cuestión, que refiere al modo en que esta situación de crisis ha sido vivida por estos maestros, nos permite acercarnos a nuevos elementos que expliquen por qué consideramos que aquél *dejar de ser docentes* es experimentado en términos que exceden el cambio de condición formal de trabajo, cuestión a la que, sin embargo, no deseamos quitarle importancia.

Venimos sosteniendo que las categorías que construyen los docentes cotidianamente les permiten pensarse, ordenar de algún modo las experiencias que transitan, y relacionarse con otros. El desarrollo que hasta aquí hemos realizado sobre cómo construyen los docentes la cuestión de *ser cooperativistas* a través de la expresión *dejar de ser docentes*, respondió entonces a cómo ellos reflexionan sobre su trabajo una vez conformada la cooperativa, y en relación con la crisis institucional previa, cómo experimentan su nueva condición. Sobre la idea de que esos modos en que los maestros perciben y piensan su propia condición se construyen en relación con otros, nos referiremos enseguida al segundo de los aspectos al que se aludió con la frase *dejar de ser docentes* y que se expresó en una importante preocupación que los *cooperativistas* señalaron a propósito de la incorporación de nuevos docentes a la escuela: “ningún docente con experiencia o con antigüedad va a ir a trabajar a una escuela dejando de ser docente y asociándose” (MARIANA, 2006). Frente a esto, la cooperativa es quien viene contratando docentes cada vez que el funcionamiento institucional lo requiere. Estos *contratados* sí se rigen por estatuto docente, por lo que perciben los beneficios asociados a la condición docente, del mismo modo que lo harían si trabajaran en cualquier otra escuela.

Nuevamente, parece quedar en el centro de la escena el plano de lo formal. De hecho, la preocupación de los *cooperativistas* señala específicamente la dificultad de que maestros con experiencia profesional resignen su antigüedad docente y deseen asociarse a la cooperativa. Sin embargo, tampoco en este punto es posible explicar esta tensión refiriendo únicamente a las condiciones formales de trabajo.



Como modo de acercar otros elementos al análisis, nos preguntaremos ¿quiénes son los *maestros nuevos*<sup>11</sup>?, ¿quiénes son esos *contratados*?

En una entrevista con una de las docentes que desempeña actualmente un cargo directivo, conversábamos sobre los maestros que comienzan a trabajar en la escuela y particularmente sobre los modos en que suelen formarse, progresivamente, en el marco de la institución. En ese contexto, ella se refirió a tres docentes *nuevos*, que tenían a cargo grado desde ese mismo año. Sin embargo, en otra ocasión una maestra de grado, Paula, fue enfática cuando afirmó que “en la escuela no había docentes nuevos” (PAULA, 2007).

Esta aparente contradicción relevada en el campo resulta pertinente para profundizar las preguntas que nos hacíamos más arriba, sobre los docentes que se fueron incorporando a trabajar en la escuela, posteriormente a la conformación de la cooperativa. Efectivamente, como lo señalaba la directora actual, habían comenzado a trabajar recientemente unos tres docentes. Sin embargo, ellos no habían sido percibidos por Paula como *nuevos* ya que se trataba de ex alumnos de la institución. Iluminada la confusión inicial en torno de los *maestros nuevos* / ex alumnos, podemos avanzar en nuestro análisis destacando aspectos en los que las posiciones de estas dos personas se encuentran. Las percepciones de la docente acerca de que en la escuela no había *maestros nuevos* se desplegaron luego del malentendido del siguiente modo: “Los que estamos ahora somos gente que viene hace mucho tiempo [...] y después son egresados [...]. Los que estamos ahora somos todos los que conocemos la escuela [...]. No hay maestros nuevos. Digamos, los nuevos son egresados” (PAULA, 2007).

La posición de la directora, lejos de contraponerse, complementa de algún modo las percepciones de Paula. La primera valoró muy positivamente la presencia en la escuela de estos maestros ex alumnos.

Hoy te diría que el 50% de los maestros de la primaria son ex alumnos de acá. Por suerte. Está bárbaro. Hay diferencias, en el accionar, en la parte de la formación y del acompañamiento, es distinto. El docente que transitó estos pasillos como alumno tiene un montón de vivencias y cosas que no le son ajenas. Y eso se nota (SILVINA, 2007).

---

<sup>11</sup> Con *maestros nuevos* nos referimos a aquellos que se incorporaron a trabajar en la institución con la cooperativa ya conformada. Ellos ingresaron como *contratados* de la entidad.

Estas precisiones acerca de los docentes que se fueron incorporando a trabajar en la escuela como *contratados* desde el año 2003 en adelante, nos permiten visualizar que se trata de personas que están y estuvieron imbricadas con la historia de la escuela desde los más diversos lugares. Es en esta clave que consideramos posible tensionar el ordenamiento que se basa en la división *cooperativistas y contratados*. Para avanzar en este sentido, transcribimos a continuación fragmentos de una extensa entrevista con Violeta, una ex alumna de la escuela que se desempeña como maestra de grado desde el año 2003, ciclo lectivo que comienza con la cooperativa ya conformada. Ella está *contratada* por la entidad.<sup>11</sup>

Mi historia es de acá, es bien de acá. Yo me siento parte, aunque bueno, mi lugar legal, más formal, sea como contratada, en realidad yo me siento parte del proyecto, porque lo comparto desde la base, base de mi formación. Yo la tuve a Silvina [la directora actual] como maestra de primer grado, así que es todo muy familiar, y en el transcurso que yo estuve haciendo el secundario y estudiando para maestra, mi mamá estaba trabajando acá, yo viví toda la crisis del colegio desde mi casa, desde mi mamá, de qué pasaba, y mi interés por saber qué pasaba en una escuela que era mi escuela. [...] Yo empecé a venir acá al jardín y después ella [su mamá] empezó a trabajar. Y tengo dos hermanos más chicos, una hermana que es maestra del maternal ahora, así que es como toda la familia acá adentro. Y tengo amigos que también son de acá. Yo siento que nunca me fui, que compartí la historia del colegio siempre, desde distintos lugares. Y acá es así, yo el año pasado tuve un nene que el papá había sido maestro mío. Es todo así, como que te volvéis a encontrar. El mismo maestro que yo tenía de educación física pasó a ser padre de un alumno...es todo raro. [...] Sabía que nacía una cooperativa, que era algo que no sabíamos cómo iba a resultar, pero empezábamos con muchas ganas, así que me mandé acá de cabeza, y el primer año de cooperativa empecé. Y veías el trabajo cooperativo, todos hacían todo. Entonces te encontrabas gente pintando, gente en ojotas pintando el piso, otro arreglando mesas. Es una mezcla de todo, ves? Yo no me siento afuera de la cooperativa, legalmente sí, no se reparte la plata de la misma manera que ellos, pero desde lo que hay que hacer y esas cosas, yo me siento par con ellos. Bueno, no vengo a las asambleas, esas cosas son así medio legales, que vienen tantos, y participaban solo los que... también puede ser [el

---

<sup>12</sup> Tiene entre 25 y 30 años. Trabajó previamente en una escuela privada de la Ciudad de Buenos Aires pero no tuvo a su cargo grado, sino que se desempeñó varios años como auxiliar.

sentirse dentro de la cooperativa] porque yo empecé justo con la cooperativa, como que la cooperativa nació conmigo, o yo con ellos, y otros maestros que se integraron después cuando eso estaba como más armado, quizá no se sientan parte... pero yo de alguna manera lo parí con ellos, trabajé con ellos para que la escuela estuviera el lunes espectacular y todo en orden. Cuando empecé a trabajar, por ejemplo, llegaba y tenía toda el aula sucia... y yo no iba a exigir que me tuvieran el aula limpia. Yo venía así nomás y limpiaba con ellos. Como que estaba en la misma. Por ahí no me tenían en cuenta para los turnos fuera de horario, pero había que organizarse y yo venía y hacía compañía. Desde ellos siempre hay mucho respeto en este sentido, como de no exigirte algo que no está contemplado legalmente, pero yo buscaba la manera de participar de lo mismo. [...] Yo la verdad es que me siento adentro de la cooperativa. Totalmente. En el verano vinimos a pintar y la mayoría de los que pintábamos éramos contratados... no se llegaba y venimos todos y estaba todo bien. La diferencia es en lo económico. Los cooperativistas no cobran aguinaldo, no debería ser así. Yo que soy contratada, sí. Ellos cobran los porcentajes de lo que ganan ese mes, si se gastó más porque hubo que comprar pintura, ellos ganan menos. Yo tengo un sueldo fijo, corre con la ley. Si aumentan, aumenta. Por otro lado no tienen antigüedad, son autónomos. A mí desde lo formal no me conviene. Yo desde lo cotidiano me siento parte totalmente, no siento diferencia. En el trabajo de todos los días es lo mismo (VIOLETA, 2007).

Los distintos tramos del relato de Violeta nos permiten profundizar la pregunta por los sujetos que comenzaron a trabajar como docentes en la escuela con la cooperativa ya conformada. Ello nos permitirá poner en tensión el ordenamiento inicial que trazaba un línea que separaba *cooperativistas* o *asociados*, y *contratados*.

Volviendo a los extractos de entrevista, nos interesa señalar varias cuestiones. En primer término, la multiplicidad de lugares desde los cuales esta maestra se ha vinculado y vincula actualmente con la escuela. Su recorrido comienza siendo alumna del jardín de infantes. A continuación su madre comienza a trabajar en la institución, con tareas no docentes. Más tarde, sus hermanos se incorporaron como alumnos. Violeta egresó de la primaria y en el lapso de tiempo en el cual ella cursó sus estudios secundarios y terciarios, su madre continuó trabajando en la escuela, en un momento de crisis institucional muy seria. Esto último hizo que ella siguiera desde su casa la situación de la escuela, a través de lo que le transmitía su madre. Actualmente, su hermana trabaja en el jardín como maestra jardinera, su madre en la

administración de la escuela, y ella está a cargo de uno de los grados de la primaria. Su *historia* en la escuela se remonta tiempo atrás y, como venimos señalando, se construye desde distintos lugares, nutriéndose cotidianamente a partir de todos ellos.

Violeta retorna a la escuela, para trabajar como docente, en una situación muy particular. El año 2003 fue el primer año en que el ciclo lectivo se sucedió bajo la gestión de la cooperativa. Ella comienza a trabajar en ese contexto, como *contratada*. Como pudimos observar en los fragmentos, esta situación es reflexionada constantemente y no constituye un dato fijo. El relato que construye esta maestra comienza señalando su condición formal de trabajo, en relación con la cooperativa. Pero enseguida inició un recorrido descriptivo que acercó muchos otros elementos a tener en cuenta. Describió los comienzos de la organización cooperativa, los desafíos, las incertidumbres, etc. como algo que la involucraba (“Sabía que nacía una cooperativa, que era algo que no sabíamos cómo iba a resultar, pero empezábamos con muchas ganas”); describió las tareas que nombró como “trabajo cooperativo” explicando que los *cooperativistas* cuidaban mucho no exigirles a los *contratados* cosas que no “estuvieran contempladas legalmente”, frente a lo cual Violeta se esforzaba por “participar de los mismo” (“Yo venía así nomás y limpiaba con ellos”). Este recorrido, en definitiva, sostiene ese *sentirse parte* de la escuela, pero también de la cooperativa: “yo de alguna manera lo parí con ellos”.

La reflexiones que los sujetos despliegan sobre los procesos que transitan abren la posibilidad de realizar comparaciones entre distintos momentos vividos en la escuela en cuestión, pero también contrastar la cuestión de *ser docente* en ella, y serlo en otras instituciones educativas. Más arriba, nos detuvimos en el caso de Norma que, durante la crisis, debió buscar otra escuela para desempeñarse como maestra. En relación con ello, nos interesa retomar el recorrido de Violeta que, en su relato, se detuvo en un período en que trabajó como maestra en otra escuela privada de la Ciudad de Buenos Aires en la que no se sintió cómoda. Esa experiencia la llevó a preguntarse si en realidad “me había equivocado al elegir la carrera, y que quizá no me gustara ser docente” (VIOLETA, 2007). Violeta, al poner en cuestión de algún modo el *ser docente*, refuerza lo que venimos sosteniendo sobre las razones por las que una vez formada la cooperativa y trabajando los maestros en las aulas, muchos describen que han *dejado de ser docentes*. Pensamos en que el trabajo docente parece construirse contextualmente, de manera situada. Como dicen Rockwell y Ezpeleta (s/f) los docentes se forman

en el marco de las instituciones en las que trabajan. Para el caso de Violeta, su llegada a la escuela en un momento tan particular como el comienzo de la cooperativa (con las expectativas, incertidumbre y huellas de una crisis que lejos de estar resuelta se entrelazaba con la naciente organización), más que indicar la posibilidad de *dejar de ser docente* parece ofrecer condiciones para *sentirse docente*, para comenzar a serlo. Mientras ella encuentra en esta escuela en particular condiciones que le permiten pensarse como maestra (en contraposición a lo que sentía en la institución en la que se había desempeñado previamente), la cuestión de la diferencia formal entre *cooperativistas* y *contratados* es por momentos minimizada. Sin embargo, ella se detiene a hacer algunas precisiones para, más tarde, reflexionar sobre los sentidos que *lo cooperativo* adopta en el marco de esta institución. Violeta se refiere a la condición laboral, cuando se piensa como *contratada* y como eventual *cooperativista*: “a mí desde lo formal no me conviene [ser cooperativista] y, desde lo cotidiano, me siento parte. La diferencia es en lo económico”. Además parecería que la dimensión de *lo cooperativo* se construye cotidianamente, pero desde el proyecto y especificidades de la escuela.

Yo creo que la cooperativa se mezcla bastante con el proyecto de la escuela, que tiene que ver con eso. Con trabajar con el otro, con ayudar a algo común, con objetivos comunes [...] tiene que ver creo con el proyecto más que con la decisión de cooperativa (VIOLETA, 2007).

En la misma línea se expresó Mariana, maestra de sala (Nivel Inicial) que constituye la cooperativa formalmente. Mariana se refirió a *lo cooperativo* en relación con la particularidad del proyecto de la escuela y mencionó, específicamente, la cuestión de que “la práctica democrática previa y el trabajo con asambleas, ayudó mucho una vez que se conformó la cooperativa” (MARIANA, 2006).

Por su parte, distintos maestros ex alumnos que actualmente están contratados por la cooperativa, se refirieron a las vivencias que tuvieron como alumnos y tienen actualmente como docentes<sup>13</sup> a la hora de caracterizar la dimensión de *lo cooperativo*.

En definitiva, la dimensión cooperativa se construye todos los días y lejos de darse en el vacío, se realiza en contexto, desde la historia institucional y las expectativas que en relación con ello sostienen los maestros. Paula, maestra de grado, planteaba: “a mí no me cerraba que

<sup>13</sup> Puede consultarse Alliau (2005).

no les ofrecieran [a los docentes contratados que son ex alumnos] ser cooperativistas” (PAULA, 2007). Ella se preguntaba:

Porqué no ser cooperativistas? En un punto porque ganás menos [...] Yo pensé, el año pasado sobre todo, ¿porqué nadie me dijo si yo quería ser cooperativista?, a mí no me cerraba que una escuela con esa ideología y con esa historia, no me cerraba que todos los que veníamos fuéramos contratados, siendo Violeta egresada [menciona los nombres de otros maestros en la misma situación] yo decía ¿cómo no les ofrecen ser cooperativistas?. Y después entendí porqué. Y claro, no van a querer, para qué? Tenés que ir a las reuniones y te van a pagar menos! Además la actividad de los cooperativistas...es como un labarito aparte (PAULA, 2007).

Del pasaje anterior de la entrevista con Paula nos interesa destacar varios aspectos.<sup>14</sup> En primer lugar, la cuestión de las expectativas vinculadas a *ser parte* de la cooperativa. En un segundo momento, las razones que esta maestra esgrime para explicar porqué no se le ha propuesto asociarse a la cooperativa. Por último, abre la cuestión del *trabajo* que significaría integrar la entidad formalmente.

El plano formal que establece distintas condiciones laborales para *cooperativistas* y *contratados* refuerza la necesidad de pensar en términos relacionales: si estos últimos se rigen por estatuto docente (y perciben que pasar a ser asociados de la cooperativa no les conviene), los segundos temen ser la variable de ajuste:

Ahora lo que está pasando es que tenemos mucha gente contratada, porque algunos cooperativistas pidieron licencia y se fueron a trabajar a otros lugares, porque en un principio el sueldo de la cooperativa no... y mucha gente no podía, y se iba a trabajar a otros lados. Entonces hubo que contratar maestros, y la población de chicos también creció, y hay que contratar más personal. Así que este es un momento medio... Hay mucha gente contratada y con el tema de los aumentos que otorga el gobierno, las cargas sociales...ellos están en relación de dependencia, nosotros no. Nosotros estamos como monotributistas. Y eso es menos dinero para que nosotros a fin de mes nos repartamos. Estamos en un momento medio complicado en ese nivel, y estamos viendo estrategias para no tener que ser nosotros la variable de ajuste de alguna manera. El problema nuestro es que esos cargos hay que cubrirlos, y si bien los que están de

<sup>14</sup> Por razones de espacio no será posible analizar aquí cada uno de ellos, sino sólo puntualizarlos para enriquecer el análisis.

licencia no cobran, los que se contratan sí. Estamos buscando formas de encarar esto, quizá incorporar la gente que está como cooperativistas. En realidad el tema es que el que es contratado no le conviene entrar como cooperativista porque perdería la obra social, el pago jubilatorio desde el lugar del docente. Una de las ideas es esa, y no hay muchas más (LILIANA, 2007).

Por último, nos interesa introducir la mirada de Natalia. Ella se desempeña como maestra de grado y es *cooperativista*. Si bien coincide con el resto de los docentes en que existen diferencias en cuanto a las condiciones de trabajo de quienes están asociados a la cooperativa y quienes están contratados por ella, ofrece una lectura alternativa en relación con cómo nombrar el ordenamiento interno. Ella va reflexionando sobre el proceso de la escuela y sobre la práctica concreta de quienes allí trabajan en la actualidad poniendo claramente en cuestión que constituya una diferencia sustancial el *ser cooperativista* o *ser contratado*. Natalia establece una nueva distinción entre las tareas diferenciales que desempeñan aquellos *cooperativistas* que están o no en el Consejo de Administración. Ella dice que “sin duda el desgaste es mucho mayor para un “cooperativista que está en el consejo” (NATALIA, 2007). Sin embargo, conviene aclarar que esta separación cooperativista que está en el consejo/cooperativista que no está en el consejo es un producto que se da progresivamente,<sup>15</sup> vinculado a recuperación de la escuela, en el sentido de salida de la crisis.

#### **A MODO DE CIERRE**

La distinción entre *cooperativistas* y *contratados*, basada en la condición formal de trabajo de los distintos docentes, es un recurso *en uso* que los maestros utilizan para pensarse y describir el proceso de la escuela. Pero, al mismo tiempo, son ellos quienes lo ponen en cuestión, desafiando tal separación. Esto sucede ya que el hecho de que las categorías estén en uso implica que puedan condensar sentidos múltiples, e incluso contradictorios. Los docentes construyen cotidianamente distintas categorías a través de las cuales expresan aspectos de las experiencias que transitan. A su vez, esas experiencias

<sup>15</sup> Los relatos sobre los primeros momentos de la organización cooperativa, en general, sí remitían ciertas imágenes de el conjunto de los docentes atendiendo la multiplicidad de tareas que se planteaban: trabajos de pintura y reparación del edificio, gestiones vinculadas con la entidad, etc.

vividas son las que de algún modo van configurando y tensionando las categorías de las que se valen en la práctica. Sucede que los sujetos reflexionan permanentemente sobre los procesos que atraviesan, por lo que las categorías se moldean y tensionan en forma constante. Al hablar de experiencia, incluimos no sólo acciones y sentimientos, sino reflexiones sobre ello (BRUNER, 1986, p. 5).

Sostenemos que la dimensión de *lo cooperativo* no es un dato que esté dado, sino que se construye cotidianamente, a partir de acuerdos y desacuerdos, de expectativas heterogéneas de los distintos sujetos que, por otra parte, atraviesan distintos períodos en cuanto a ello. Sobre este último punto, consideramos que haber analizado cómo estos maestros utilizan y tensionan en la práctica la separación *cooperativistas* y *contratados* constituye un elemento que abona la idea de la complejidad<sup>16</sup> que el análisis requiere, y la necesidad de considerar los procesos institucionales previos, las particularidades del proyecto institucional en este caso, para el estudio de los modos en que posteriormente se configure *lo cooperativo*. Sucede que el plano de *lo cooperativo* y el propio de las instituciones educativas no están escindidos en la práctica sino profundamente entrelazados. Consideramos que los sujetos construyen cotidianamente estos órdenes y que, lejos de mantenerse como pasivos observadores de estas *abstractas formas de organización*, hacen cosas con ellas. Estos dos órdenes que referimos, insistimos, sólo son separables a los fines del análisis. El funcionamiento cotidiano de la escuela y el trabajo concreto de los maestros se configura atravesado por ambos, sin posibilidad de trazar límites claros.

#### AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi agradecimiento al CONICET, organismo que me ha otorgado una Beca Doctoral en abril de 2006, sin la cual este artículo no hubiera sido posible. También deseo agradecer a mis compañeros del Programa de Antropología y Educación de la Universidad de Buenos Aires, quienes han producido avances sustanciales en sus investigaciones, que orientaron la construcción de este trabajo. Agradezco sinceramente a María Rosa Neufeld, quien me

---

<sup>16</sup> El análisis de los factores que llevaron a distintas empresas a organizarse como cooperativa requieren a nuestro juicio una mirada serena, que no se apresure a establecer que se trata de una “respuesta al hambre” o de una “lucha por reconocimiento”, sino que puntualice las distintas dimensiones presentes en cada proceso y las articulaciones que se establezcan en cada caso entre ellas. Puede consultarse Fernández Álvarez (s/f).



dirige y acompaña cotidianamente en mi tarea con afecto, experiencia e interés. Gracias a Manuel y a Fernando Pineda, por el apoyo incondicional, y el amor de todos los días.

PETRELLI, L. *Teachers' experiences in critical social and institutional contexts: recovering jobs and raising cooperative societies*. *Revista ORG & DEMO* (Marília), v. 9, n.1/2, p. 19-36, jan./dez., 2008.

**ABSTRACT:** in this article we analyze teachers' present work features at a private school in Buenos Aires City which, after undergoing extremely critical processes, was organized as a cooperative society made up by workers who managed to keep institutional operations as they kept their working source. First there is a full description of the process that led this school to be formally organized as a cooperative society in 2002, its actors, stands and initial expectations; secondly we start a thorough analysis on the ways by which new teachers joined. From then on we will be working on everyday building of categories such as *cooperativists, engaged, partners*, etc., as they usually refer to themselves as they relate to others, thus giving a particular frame to the processes they experience. These constructions take shape (and reshape) while conditioned by the particular case of this school where cooperative rule, which prescribes *equality* of all partners as regards decision making, co-exists with the usual ruling at educational institutions, where educational workers are formally organized by rigid hierarchy.

**KEYWORDS:** educational workers; cooperative societies; experiences.

## REFERENCIAS

ACKERLEY, I. *Comunicarse es poder*. En Línea Capital. Misiones, Argentina, 2008.

ALLIAU, A. La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año XIII, n. 23, jun., 2005.

ALONSO BRÁ, M. *La participación y autogestión en el campo cooperativo y educativo*. Un estudio sobre las escuelas-cooperativas. Tesis de Maestría. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas, Instituto de Investigaciones Administrativas, Centro de Sociología del Trabajo. s/f.

BRUNER, E. M. Experience and its Expressions. En: TURNER, V. W.; BRUNER, E. (eds.). *The Anthropology of Experience*. New York: University of Illinois Press, 1986.

LAVACA. *Fábricas y empresas recuperadas por sus trabajadores*. Buenos Aires: Lavaca Editora, 2007.

MAGNANI, E. *El cambio silencioso*. Empresas y fábricas recuperadas por los trabajadores en la Argentina. Buenos Aires: Prometeo libros, 2003.

PETRELLI, L.

PETRELLI, L. Sobre la dimensión familiar de la escolarización y el trabajo docente. *Revista Avá*. Universidad de Misiones, 2008. (En prensa)

ROCKWELL, E.; MERCADO, R. *La práctica docente y la formación de maestros*. s/f.

VIEITEZ, C. G.; DAL RI, N. M. Educação e organizações democráticas. En DAL RI, N. M.; MARRACH, S. A. *Desafios da educação do fim do século*. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2000.