

# Maestros y profesores haciendo institución. Sujetos, instituciones y experiencia

Una etnografía de los modos en que se  
estructura el trabajo de los docentes de dos  
escuelas de la ciudad de Buenos Aires.

Autor:

Petrelli, Lucía

Tutor:

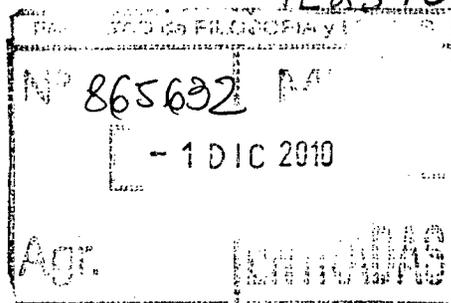
Neufeld, María Rosa

2010

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la  
obtención del título en Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Filosofía  
y Letras

Posgrado

**Tesis  
13.5.6**



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DOCTORADO EN CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS

Tesis de Doctorado

**“MAESTROS Y PROFESORES *HACIENDO INSTITUCIÓN*. SUJETOS,  
INSTITUCIONES Y EXPERIENCIA: UNA ETNOGRAFÍA DE LOS MODOS  
EN QUE SE ESTRUCTURA EL TRABAJO DE LOS DOCENTES DE DOS  
ESCUELAS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES”**

Tesista: Lucía Petrelli

Directora: Lic. María Rosa Neufeld

Diciembre de 2010

**ÍNDICE**

**AGRADECIMIENTOS**.....4

**INTRODUCCIÓN**

Sobre el trabajo de maestros y profesores: primeros interrogantes.....8  
Las investigaciones sobre *trabajo docente*: principales antecedentes..... 15  
Hipótesis y argumentos centrales de esta tesis.....32  
Organización de la tesis.....40

**CAPÍTULO I: Hacia un *presente historizado*: los referentes empíricos, el enfoque de la investigación y el trabajo de campo**.....44

La perspectiva de análisis.....44  
Hacia un *presente historizado*: las escuelas-cooperativas en contexto..... 49  
Los referentes empíricos y los procesos institucionales bajo estudio.....62  
Sobre el desarrollo del trabajo de campo.....67

**CAPÍTULO II: Las presencias de los padres de los alumnos en la escuela y la configuración del *trabajo docente***.....70

Documentando presencias: los padres en la escuela.....72  
    Los padres en la escuela: ¿qué hacen con la crisis?.....74  
    Más acá y más allá de la crisis: la experiencia de la cooperadora de padres.....77  
    Más allá de la crisis: las presencias en la escuela y el cuaderno de comunicaciones.....86  
A modo de cierre.....94

**CAPÍTULO III: Configuraciones del *trabajo docente* y su vinculación con los proyectos institucionales de las escuelas.....98**

Docentes y familias *en la letra*: una mirada sobre los documentos institucionales.....99

La dimensión familiar de la escolarización y el *trabajo docente*..... 102

Construyendo continuidades socioculturales específicas.....112

A modo de cierre..... 120

**CAPÍTULO IV: La estructuración del trabajo de maestros y profesores y su articulación con los modos de organización adoptados: sujetos, relaciones e instituciones.....122**

Docentes e instituciones frente a la llegada de los *nuevos*: sobre los modos de incorporación de los trabajadores.....123

¿"Proceso de institucionalización"? Los sentidos del proceso institucional.....142

Entre sufrimientos y dolores: sobre cómo se expresa el proceso institucional en las relaciones personales.....155

A modo de cierre.....158

**CAPÍTULO V: Las presencias estatales en las escuelas y la configuración del trabajo de los docentes.....161**

Documentando presencias: el estado en la escuela..... 169

    "El estado no debe intervenir en este tipo de procesos": matices y polémicas desplegadas en el Instituto..... 170

    "Con la cooperativa dejamos de ser docentes": estado, estatutos y relaciones en la Escuela.....183

A modo de cierre.....187

**CAPÍTULO VI: Configuraciones del *trabajo docente*: sujetos, experiencia, emociones y sentimientos.....189**

El registro de las emociones y sentimientos como productor de configuraciones del trabajo de los docentes.....192

    Vanesa.....195

    Flavia.....199

    Juana.....203

A modo de cierre.....208

**CONCLUSIONES: Sobre los modos de estructurarse el trabajo de maestros y profesores: sujetos, instituciones y *experiencia*.....211**

**BIBLIOGRAFÍA.....215**

## AGRADECIMIENTOS

El primero de los agradecimientos es, sin ninguna duda, para mi directora de tesis María Rosa Neufeld. Ella me acompañó en cada una de las etapas de la investigación, pero también en los distintos momentos de mi vida, durante los últimos años. Encontró tiempos en una agenda atiborrada de responsabilidades y compromisos y compartió conmigo la lectura de los primeros materiales de campo, empapándose de su cotidianeidad e invitándome a establecer progresivamente líneas de trabajo, transmitiéndome confianza en la tarea realizada y desdramatizando situaciones que me representaba *problemáticas*. Posteriormente sugirió lecturas, estimuló encuentros con otros compañeros y, finalmente, me apuntaló de un modo muy próximo durante el período de escritura de la tesis. En éste último, realizó observaciones precisas, minuciosas, desde su solidez y su mirada compleja y rica de los fenómenos sociales y los sujetos. Leyó y relejó versiones preliminares y me guió conceptualmente, con infinita generosidad y afecto. Agradezco sinceramente el tiempo que compartió conmigo, cada una de sus orientaciones, sugerencias y comentarios. En todas esas situaciones aprendí un poco más a *hacer antropología*.

Para el desarrollo de esta tesis fueron centrales distintos espacios formativos como el Programa de Antropología y Educación, que integro desde el año 2005. Si a lo largo de las distintas programaciones científicas pude ir profundizando los interrogantes de mi propia investigación fue gracias a los aportes que, desde hace décadas, vienen desarrollando los miembros del equipo que dirigen actualmente María Rosa Neufeld, Liliana Sinisi y Ariel Thisted. Los trabajos de todos los compañeros tienen que ver, de un modo u otro, con la tesis que hoy presento.

Otro de los espacios significativos para la elaboración de la tesis es el Seminario de Antropología y Educación. Les agradezco particularmente a Ariel Thisted y María Rosa Neufeld la posibilidad de participar del equipo

docente en 2010, junto con Laura Cerletti, Maximiliano Rúa y Mercedes Hirsch. Fue un verdadero placer compartir el seminario con todos ellos.

Victoria Gessaghi y Laura Cerletti fueron compañeras y amigas clave para el desarrollo de esta tesis. Con ambas supimos crear espacios que nos reunieran en los distintos tramos de nuestras investigaciones personales. Nos convocamos en torno de conceptos o categorías como *experiencia*, *estado* o *participación* que, intuíamos, podían enriquecer nuestros trabajos. Acompañamos esos encuentros con interminables charlas sobre las particularidades y las relaciones tramadas en *el campo* de cada una, acordando de modo unánime la necesidad de compartir esas historias. Con Victoria en particular nos encontramos en los inicios de nuestros doctorados y sostuvimos un trabajo conjunto sobre aspectos de la política educativa y la cuestión del estado, que se materializó en ponencias presentadas en jornadas y congresos, y en artículos publicados en revistas científicas. Lara Enrique y Alejandra Cardini también compartieron con nosotras algunos de los encuentros de los que, sinceramente, agradezco haber participado.

Estoy en deuda con Ariel Thisted, que me recibió en distintas oportunidades para conversar sobre diferentes líneas que iban surgiendo en mi trabajo y que, con su ayuda, pudieron ir tomando forma y consolidarse conceptualmente en esta tesis.

También estoy agradecida con Laura Santillán, quien me ofreció ayuda en distintos momentos del recorrido que finaliza con la presentación de la tesis. Destinó parte de su tiempo leyendo borradores e intercambiando pareceres sobre el material, y me enseñó algunas estrategias para moverme en los recovecos del *oficio* de investigador. Hasta último momento se mostró dispuesta, poniendo su amplia experiencia a disposición y a la vez mostrándose compañera, socializando los disfrutes y las dificultades de la tarea que compartimos.

Paula Isacovich, colega y amiga desde siempre, colaboró en muchos sentidos con esta tesis. Se interesó en distintos aspectos abordados,

compartiendo conmigo eternas sobremesas de viernes y sábados. También me acompañó y me contuvo en aquellas tareas que me resultaron más dificultosas, y me ayudó puntualmente en la presentación de la versión final. Malena Ladizesky, otra de mis amigas más próximas y queridas, me ofreció en todo momento ayuda, poniendo a disposición su conocimiento, sus percepciones, sus contactos y su propio material. Agradezco infinitamente los aportes de ambas.

Estoy también en deuda con Cristina Cravino, María Inés Pacecca, Sofía Thisted y Liliana Sinisi, quienes me brindaron los primeros, y más costosos, contactos en el campo. Sofía fue además una referencia en distintas etapas del desarrollo de la investigación. Me recibió inicialmente para intercambiar pareceres sobre mi proyecto, sugirió lecturas en diferentes tramos y sobre diversas líneas analíticas, compartió conmigo materiales y puso a disposición, finalmente, nuevos contactos.

Sin duda mi familia ocupó un lugar central en este proceso y en los años previos, que permitieron que en algún momento me propusiera realizar un doctorado. Cristina Ferrer y Francisco Petrelli me mostraron desde siempre modalidades intensas de relacionarse con el *trabajo*. Mi papá me abrió su taller y su mundo y, quizá sin saberlo, me permitió encontrar indicios para comprender que lo que sucede *en* el trabajo, sucede en la vida como totalidad. Mi mamá, porque hasta el día de hoy documenta con su pelea cotidiana la cuestión de que el trabajo no es *sólo* trabajo. Diana Brykman colaboró todos estos años con una generosidad sin límites. Estuvo ahí cada vez que la necesité, con amor, e impulsando siempre el desarrollo de mi investigación. A través de mi mamá, mi papá y de Diana, hago extensivo el agradecimiento a toda la familia, la grande, a los primos fundamentalmente que colaboraron de distintos modos de acuerdo a sus posibilidades, que me hicieron reír tantas mañanas en el correo electrónico, y estuvieron cerca mío siempre.

Gracias a Fernando, Manuel y Simón Pineda. A Fernando, mi compañero, por su interés y su respeto durante todo el recorrido. No tengo dudas de que

este trabajo sería otro sin él, sin su propio recorrido *docente* y de vida, y sin esas largas conversaciones que nos quitaron muchas veces el sueño. Celebro la energía con la que me apuntaló, cediendo por momentos intereses personales. Mis hijos Manuel y Simón también acompañaron el proceso de estos años, me ayudaron a establecer límites y prioridades, a disfrutarlos y a disfrutar la investigación, y me llenaron de vitalidad y alegría. Gracias a los tres por el amor de todos los días, que es sin ninguna duda el que sostuvo el trabajo que se sintetiza en esta tesis.

Estoy profundamente agradecida con todas las personas con las que me crucé en las escuelas. Portereros, administrativos, directores, maestros y profesores, preceptores, chicos, padres y madres. Todos ellos me permitieron ir reconstruyendo la trama, reconociendo algunas pautas que organizan la cotidianeidad de las instituciones y los modos de configurarse el trabajo de sus docentes. Durante el transcurso del trabajo de campo los admiré, los entendí, me sorprendí y en ese proceso los conocí un poco más. Muchas gracias por permitirme compartir jornadas o actividades, por conversar conmigo, por enseñarme los rincones, insistir en sus aciertos y en sus dificultades, por sus relatos sobre situaciones ordinarias y extraordinarias que llamaron mi atención. El trabajo que sigue está dedicado a todos ellos.

## INTRODUCCIÓN

### **Sobre el trabajo de maestros y profesores: primeros interrogantes**

Partimos de una preocupación por los modos en que los trabajadores atribuyen sentidos a su propio trabajo<sup>1</sup>. Por esta razón decidimos abordar en la investigación doctoral la problemática específica de maestros y profesores vinculados a escuelas de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires que venían atravesando procesos de *crisis* desde los últimos años de la década del noventa, y cuyos docentes y no docentes debieron constituirse como cooperativa para que de ese modo las instituciones pudieran mantenerse funcionando. En dichos establecimientos se produjeron serios atrasos en el pago de los sueldos y aportes a los docentes y no docentes. Muchos de ellos, frente a la situación de no cobrar en tiempo y forma, debieron buscar otros trabajos. Se registró, simultáneamente, una disminución progresiva de alumnado. En la primera de las instituciones bajo estudio fue la antigua gestión la que anunció que se retiraría y propuso a los trabajadores que se conformaran como cooperativa y dieran continuidad a la propuesta de la escuela: a cambio de resignar los sueldos adeudados, recibirían el edificio en comodato por diez años. En el segundo de los casos, la propuesta de conformar una cooperativa surgió de los mismos trabajadores, particularmente de un grupo de maestros y profesores que no tenía entonces más de cinco años de antigüedad. En un comienzo, quienes habían integrado la anterior gestión quisieron conformar la entidad pero fueron percibidos por los primeros como responsables de haber llevado a la quiebra al colegio y

---

<sup>1</sup> Nuestra Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas, titulada "Recuperando los sentidos del trabajo: las percepciones de los trabajadores de una cooperativa metalúrgica", constituye uno de los antecedentes de la investigación doctoral. Fue realizada bajo la dirección del Lic. Carlos Cullen Soriano y la Lic. María Rosa Neufeld. Calificación: 10/10. En ella abordamos los sentidos que sobre su propio trabajo construían los trabajadores de una empresa metalúrgica del conurbano bonaerense que a fines de la década de los noventa atravesó serias dificultades que se expresaron principalmente en el atraso en el pago de los sueldos a sus empleados, en suspensiones por falta de trabajo (al decir de los dueños) y, según informaron los trabajadores, en maniobras de vaciamiento por parte de quienes la gestionaban por esos años. Estos trabajadores debieron ponerse al frente de la fábrica organizándose como cooperativa, para conservar la fuente de trabajo.

haberse enriquecido en ese proceso. Progresivamente, los más antiguos se fueron retirando.

La investigación que dio lugar a esta tesis reconoce antecedentes en múltiples espacios formativos a través de los cuales accedimos a buena parte de la bibliografía que orientó la construcción de las primeras preguntas e hipótesis de trabajo. Entre estos espacios, destacamos el Seminario de Antropología y Educación<sup>2</sup> cursado en 2002 en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA; y el Proyecto de Formación e Investigación para Educadores de Escuelas de Sectores Populares (Secretaría de Cultura y Educación, SUTEBA) en el marco del cual realizamos el trabajo final para la aprobación del seminario mencionado, centrándonos en las *valoraciones y percepciones de los docentes sobre su propio trabajo, y las prácticas que a ello aparecían asociadas*. El trabajo de campo se desarrolló en la zona oeste de la Provincia de Buenos Aires, en una EGB de gestión estatal a la que accedimos gracias a la coordinación del Proyecto del sindicato.

Al consultar bibliografía sobre la temática notamos que, de modo recurrente, las referencias a la docencia la presentan como un *oficio en crisis*. Los argumentos esgrimidos en los distintos trabajos son heterogéneos: algunos se estructuran en torno de la categoría de *malestar docente* (Santore, 1999; Valles, 1999; Tollo, 1999; Malfé, 1999; Suaya, 1999; Caino, 1999; Bagnati, 1999; Martínez, Nemiña y Vázquez, 2004; Liss, 2004); otros (Redondo y Thisted, 1997) en una dicotomía instalada en el sentido común de muchos docentes entre *enseñar* y *asistir* que postula que, frente a los avatares del contexto, los maestros habrían dejado de *enseñar* para *asistir*. Las autoras han señalado que “el asistir y ser asistido, no es un espacio vacío de aprendizajes” sino que la escuela, de modos heterogéneos, “enseña cuando

---

<sup>2</sup> Seminario de Antropología y Educación: “Procesos de escolarización: una perspectiva histórico-antropológica...O de cómo los antropólogos llegamos a las escuelas”. Equipo docente: María Rosa Neufeld, María Paula Montesinos, Gabriela Novaro y Liliana Sinisi. Departamento de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

asiste". Neufeld y equipo, también por esos años, realizaron talleres con docentes y directivos del conurbano bonaerense procurando acceder a las cuestiones que se relacionan con la *crisis del rol docente*, tal como lo perciben los maestros cotidianamente. Encontraron que la *falta de respeto*, que se expresa en actitudes y expresiones *inapropiadas* "se convertía en algo que apuntaba a los docentes, que los ofendía muy duramente en un núcleo íntimo, sensible y vulnerable: su *rol*, su *rol docente*, que tambalea, cuestionado" (Montesinos *et al*, 2000: 3).

Los objetivos que estructuraron inicialmente esta indagación se sintetizan en el conocimiento en profundidad de estos procesos institucionales; las posibles transformaciones en los modos de percibir los docentes su propio trabajo; y los cambios eventuales en las relaciones entre los diferentes actores que constituyen la vida de estas escuelas. Desde el comienzo hemos explicitado la necesidad de considerar las dificultades que pudieran ir surgiendo y los posibles re diseños que adoptaran estas experiencias. Desde los inicios nos interesó interrogarnos sobre las particularidades que asume en los contextos institucionales bajo estudio la cuestión de la *crisis*<sup>3</sup> y su relación con el trabajo de los docentes.

A partir de nuestra inserción en 2005 en el Programa de Antropología y Educación<sup>4</sup> de la UBA, pudimos ir profundizando progresivamente los interrogantes, e identificar nuevas líneas de análisis que abordamos en profundidad en la investigación.

En esta tesis privilegiamos los modos en que los docentes **experimentan** su trabajo y los procesos institucionales de las escuelas en las que se

---

<sup>3</sup> Nuestro interés se centra en la indagación de los aspectos que se busca explicar a través de la narrativa de la *crisis*, alejándonos de interpretaciones que sustancializan las *crisis* y dejan poco margen para el reconocimiento del papel de los sujetos (Grassi, 2003: 31).

<sup>4</sup> Particularmente en el Proyecto "Escuela, modos de organización familiar, y políticas de Estado", bajo la dirección de la Lic. María Rosa Neufeld, en co-dirección con Ariel Thisted y Liliana Sinisi. "Sujetos, instituciones y políticas dentro y fuera de la escuela: un estudio histórico-etnográfico en torno a educación y vida cotidiana en contextos de desigualdad social" es el título del Proyecto que integramos en la actualidad, y que también dirige la Lic. Neufeld.

desempeñan. Centrar nuestra atención en la dimensión subjetiva requiere, asimismo, considerar cuestiones de orden estructural y sociohistórico que condicionan, y constituyen, las experiencias de maestros y profesores.

Eduardo Menéndez ha señalado que ni las concepciones que colocaron el eje en la estructura ni aquellas que lo hicieron en el papel del sujeto se preocuparon demasiado por encontrar las articulaciones entre estructura/sujeto. Dentro de ambos polos se generaron conceptos articuladores que colocan el peso diferencialmente en la estructura o en el sujeto. Uno de ellos es el **concepto de rol** que “fue producido y sobre todo usado a partir de propuestas tanto negadoras como recuperadoras del sujeto” aunque las primeras fueron las dominantes (Menéndez, 1999: 23).

Si bien el concepto de rol se expresa a través de distintas propuestas<sup>5</sup>, que definen el papel del sujeto de modo particular en cada caso, una de ellas “expresa mayor continuidad hasta la actualidad [y] es la que parte del supuesto de que toda sociedad (cultura/estructura) produce una serie de papeles que necesitan cumplirse de una determinada manera. Cada rol se caracterizaría por una serie mínima de atributos específicos” (Menéndez, 1999: 24). Menéndez se está refiriendo a los desarrollos provenientes del estructural funcionalismo. El concepto de rol ocupa un lugar central en la sociología parsoniana, hegemónica entre las décadas de 1930 y 1960. Parsons y Shils han considerado que “para la mayoría de los propósitos analíticos, la unidad más significativa de las estructuras sociales no es la persona, sino el rol<sup>6</sup>. El rol es aquel sector organizado de la orientación de un actor que constituye y define su participación en un proceso interactivo.

---

<sup>5</sup> Se trata básicamente de tres propuestas. La primera postula que toda estructura necesita producir comportamientos normatizados para el funcionamiento y reproducción del orden estructural (estructural-funcionalismo). La segunda, pese a reconocer la prioridad de la estructura, trata de recuperar la dimensión subjetiva y plantea la relación estructura/sujeto en términos de cultura/personalidad (una parte del culturalismo antropológico norteamericano). Una tercera propuesta propone una noción de sujeto activo, que se autoconstituye al constituir la realidad con los otros (G. H. Mead) (Menéndez, 1999: 24).

<sup>6</sup> “Podemos percibir la necesidad de un elemento de “flexibilidad” en la relación existente entre la estructura de la personalidad y la realización de un rol” (Parsons y Shils, 1968[1951]: 42).

Comprende un grupo de expectativas complementarias acerca de las acciones del actor y de aquellos con quienes interactúa; aquél y éstos poseen tales expectativas. Los roles se hallan institucionalizados cuando son totalmente congruentes con los patrones culturales vigentes, y se organizan alrededor de expectativas acordes con los patrones moralmente sancionados de la orientación de valor que es compartida por los miembros de la colectividad en que el rol funciona” (Parsons y Shils, 1968[1951]: 41 y 42).

Hemos recuperado el concepto de rol dado lo recurrente de la mención a un **rol docente** tanto en los relatos de muchos maestros y profesores, como en trabajos académicos de distinto corte e incluso en la letra de la política educativa. Acordamos con Montesinos *et al* (2000) en la necesidad de adentrarnos “en el concepto de *rol* en uso, que aflora una y otra vez en las escuelas” procurando conocer los sentidos que se asocian en los contextos bajo estudio.

Para el abordaje del trabajo de los docentes nos posicionamos desde una **perspectiva relacional**<sup>7</sup> que recupere los significados producidos por diferentes actores (maestros y profesores, padres de los niños, funcionarios estatales) que intervienen en la construcción de una problemática específica, al considerar que cada uno de ellos sólo puede comprenderse atendiendo a las relaciones que establecen con otros (Menéndez, 2002 y 2006). Sucede que el proceso relacional, tal como sostenemos en esta tesis, “constituye una realidad diferente de la obtenida de la descripción y el análisis de cada uno de los actores en sí, quienes, por otra parte, no pueden ser entendidos en lo que están siendo/haciendo si no los referimos a las relaciones establecidas con otros actores significativos” (Menéndez, 2002: 314).

La tendencia dominante en antropología ha sido describir el punto de vista de “la” comunidad o “el” grupo étnico como único y homogéneo “excluyendo la

---

<sup>7</sup> Menéndez ha ido fundamentando la necesidad y la posibilidad de desarrollar una perspectiva relacional a partir de su trabajo en el campo de los procesos de salud/enfermedad/atención.

presencia de diversos actores con perspectivas propias respecto de problemáticas específicas. Ahora bien, esta tendencia a la homogeneización implica el dominio de concepciones esencialistas y a-relacionales (...)” (Menéndez, 2002: 343).

Trabajar desde un enfoque relacional implica asumir que por más que centremos nuestro interés en el conocimiento de un actor determinado, en nuestro caso los docentes como un sujeto colectivo, la realidad no se reduce a ese actor, sino que urge “incluir a todos los actores significativos que intervienen en el campo específico donde transaccionan la realidad” (Menéndez, 2002: 321). El enfoque requiere explicitar los actores que se consideran significativos y el peso que cada uno de ellos tiene en la etnografía<sup>8</sup>.

En nuestro caso, planteamos una serie de dimensiones<sup>9</sup> que intervienen en la configuración del trabajo de maestros y profesores y que tienen que ver en todos los casos con tramas de relaciones entre actores, que se despliegan en la vida cotidiana de las escuelas: pensamos en las intervenciones y participaciones de los padres de los alumnos; en las presencias del estado a través de sus empleados y funcionarios<sup>10</sup>; en las relaciones de los docentes con los niños y adolescentes que son alumnos de estos establecimientos, etc.

En otro nivel, la perspectiva relacional requiere además el trabajo con diferenciaciones internas. La consideración inicial para nosotros se relaciona, en este punto, con la heterogeneidad de experiencias de los docentes mismos, implicados en estos procesos institucionales. Como dice Menéndez, se requiere orientar la búsqueda hacia la diferencia, la desigualdad, y no hacia la homogeneidad (2002: 340).

---

<sup>8</sup> Obviamente, no será posible abordar con la misma intensidad los distintos actores que intervienen.

<sup>9</sup> Ver apartado “Hipótesis y argumentos centrales de esta tesis”, en este mismo capítulo.

<sup>10</sup> En el Capítulo V de la tesis se complejizará la cuestión de las *presencias estatales*.

Menéndez identifica ciertas tendencias e interpretaciones actuales<sup>11</sup> en ciencias sociales y en antropología que favorecen el uso de enfoques arrelacionales como la que indica que en la sociedad actual han desaparecido, se han erosionado, o se han reducido los lazos y los rituales sociales (Menéndez, 2006: 150). Por otra parte, “domina la concepción de que las relaciones sociales funcionan básicamente en el nivel microgrupal, dejando de lado o secundarizando el funcionamiento y papel de las relaciones en el nivel macrosocial” (Menéndez, 2006:169)<sup>12</sup>.

Existen tendencias importantes que trabajan con relaciones sociales que las conciben como buenas “en sí”, sin considerar que, casi en todos los casos, “pueden tener consecuencias tanto positivas como negativas, sobre todo si las observamos a través del conjunto de actores significativos que están en relación y no solamente de un único actor. Y si además asumimos empírica pero también teóricamente, que ambos tipos de consecuencias pueden ocurrir simultáneamente” (Menéndez, 2006: 169 y 171).

Documentar la dialéctica de las relaciones entre los distintos actores permite reconocer relaciones que son a la vez “negativas” y “positivas”, cuestión que responde, en buena medida, a las relaciones de hegemonía/subalternidad así como al lugar ocupado por los diferentes actores en dichas relaciones (Menéndez, 2006: 173).

Procuramos, en esta investigación, que las relaciones sociales aparezcan en las descripciones etnográficas y procesos sociales analizados ya que “todo

---

<sup>11</sup> Historizando la problemática, el autor encuentra que la caída de las corrientes antropológicas dominantes hasta principios de los setenta, favoreció la reducción de enfoques que se interesaran por las relaciones sociales. Una de las razones que esgrime es el escaso peso de los enfoques gramscianos en términos de hegemonía/subalternidad y de las corrientes interaccionistas/simbólicas en la antropología latinoamericana. Estos enfoques otorgan mayor peso a las “negociaciones” (Menéndez, 2006: 175).

<sup>12</sup> Señala que por lo menos una parte de las relaciones microsociales están expresando procesos macrosociales por lo que lo micro y lo macro debieran pensarse como complementarios y no excluyentes.

sujeto se constituye dentro de relaciones sociales” (Menéndez, 2006: 147). De esta forma, recuperando la tradición antropológica del enfoque etnográfico, apuntamos a documentar aspectos “no documentados” (Rockwell, 2009) de la realidad social.

### **Las investigaciones sobre *trabajo docente*: principales antecedentes**

Las investigaciones sobre trabajo docente provienen de distintas líneas teóricas y disciplinares. Mencionaremos en primer término los avances que sobre la temática se han venido desarrollando desde la antropología, ya que es desde esa perspectiva que procuramos generar nuevos aportes en el área. Retomamos centralmente los trabajos realizados por la historiadora y antropóloga E. Rockwell y equipo (DIE, México). Rockwell y E. Mercado han discutido la idea de *un rol docente* en “singular”, 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 (1990: 66 y 71). De este modo, siempre, maestros y profesores se forman en el marco de las escuelas en las que trabajan. Los docentes se desempeñan en determinado contexto institucional caracterizado fuertemente por condiciones materiales que no sólo remiten a recursos físicos para el trabajo, sino también a condiciones laborales, organización escolar específica del espacio y el tiempo “y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres” (1990: 66). El trabajo del maestro en una determinada escuela exige que ponga en juego un específico conjunto de prácticas según la trayectoria histórica de la institución. Por otro lado, “la biografía misma de los maestros, su apropiación de saberes a lo largo de su experiencia docente, contribuye a conformar las características propias de cada escuela” (Rockwell y Mercado, 1990: 66 y 67). La “acumulación histórica expresada en el presente se constituye en otra dimensión que permite comprender la práctica docente actual” (1990: 69). Lo

que ella refleja, entonces, es el complejo proceso por medio del cual los maestros se apropian y construyen su trabajo, "en el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas sociales y educativas. Su práctica, siempre heterogénea, revela huellas de tradiciones pedagógicas variadas surgidas de diferentes contextos históricos (1990: 70 y 71).

La configuración contextual en medio de la que se despliega la práctica docente, se conforma a partir de una serie de niveles: el contexto político y económico del momento, y las huellas de períodos anteriores; las diversas tradiciones pedagógicas en juego; las características del contexto urbano y barrial, y sus transformaciones a través del tiempo. Todos ellos se articulan y configuran en la cotidianeidad de la escuela. La idea de determinados niveles contextuales que se interrelacionan y entrecruzan fue trabajada por Elena Achilli (2000).

E. Achilli y equipo han producido investigaciones sobre trabajo docente, en el marco de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. En "Investigación y Formación Docente" (2000), Achilli ha precisado que si bien la noción de "práctica docente" se constituye desde la "práctica pedagógica", "la trasciende al implicar, además, un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas" (Achilli, 2000: 23). La heterogeneidad de esas actividades la lleva a sostener que "la práctica docente se va disociando/enajenando de la especificidad de su quehacer: la práctica pedagógica" produciéndose una "neutralización del trabajo con el conocimiento" (Achilli, 2000: 24). Achilli se ha referido a "identidades profesionales" consideradas en "crisis" por los mismos docentes (2000: 65). La línea de investigación sostenida por esta autora durante más de veinte años está atravesada por la siguiente hipótesis:

"las identidades magisteriales se han configurado estructuralmente a partir de ciertas tramas socioculturales nucleares que han modelado contradictoriamente el oficio de maestro. Por un lado, aquellas tramas de sentidos que enajenan el trabajo magisterial como quehacer vinculado al

conocimiento. Remiten a núcleos socioculturales claves en esa configuración estructural de la cultura magisterial que distinguiré como "misional", "vocacional" y "práctica". Por el otro, aquellas tramas socioculturales de la cultura magisterial, vinculadas con los sentidos que hacen al trabajo en torno al conocimiento. Es decir, del oficio magisterial como el de intelectual en tanto distribuidor de conocimientos y de saberes" (2009: 150).

Sobre el sentido "misional" de la cultura magisterial, Achilli señala que la práctica del maestro será orientada a contrarrestar los hábitos y valores de los ámbitos familiares. Este sentido del quehacer docente estará reforzado por distintas corrientes de pensamiento nacionalista "que apuntan a la argentinización del inmigrante". Con el sentido "vocacional" la autora alude al "peso de las *condiciones innatas* para el ejercicio de este oficio". Al referir al sentido "práctico" plantea que "desde los inicios de la formación de cierta cultura magisterial se va imponiendo con fuerza una concepción dicotomizada del quehacer docente. Una concepción que priorizó la práctica sobre la teoría, la experiencia sobre el conocimiento, la "moralización" de los hábitos sobre el enseñar" (2009: 150, 151 y 152). Sucede que

"tanto el sentido misional como el vocacional y práctico ponen de relieve, fundamentalmente, la neutralización del trabajo intelectual en el oficio del maestro. Sin embargo, no se puede desconocer el papel que cumplieron los maestros de ese momento histórico en la distribución de saberes. Un papel, que no obstante la acción "civilizadora" permitió a los sectores populares e inmigrantes, apropiarse de instrumentos necesarios. Para el momento, un oficio paradójicamente limitado –intelectual y salarialmente- por el Estado pero prestigiado socialmente y con sentido" (Achilli, 2009: 154 y 155).

Distintos investigadores del Programa de Antropología y Educación, con sede en la FFyL de la Universidad de Buenos, han venido realizando aportes a la temática. María Rosa Neufeld y equipo han implementado, en el contexto de su investigación, talleres de reflexión sobre la problemática de la diversidad.

Los maestros que participaron se refirieron reiteradamente a la *crisis del rol docente*, cuestión que fue analizada por los investigadores (Puede consultarse Montesinos *et al*, 2000). Previamente, Neufeld dirigió distintos proyectos en el marco de los cuales se realizó trabajo de campo en el Delta bonaerense. En uno de los artículos publicados a finales de la década de los 80, se refirió a la relación entre población y escuela rural, abordando la forma en que la educación formal se inscribía en las estrategias familiares de vida. Particularmente se preguntó por los docentes en esos contextos, recuperando su heterogeneidad y pudiendo distinguir en primer lugar un sector que nombró como *maestros viajeros* que, trabajando en las escuelas del Delta, residían en la ciudad; y *maestros isleños*, que residían en islas. Sobre las razones esgrimidas para desempeñarse profesionalmente en este ámbito la autora señaló, refiriéndose a los *viajeros*, que para muchos se trataba de su primera etapa como docentes, para otros significaba la posibilidad de la titularización o un adicional por *situación desfavorable*. Sobre los *isleños*, las razones deberían ser cuidadosamente evaluadas (puede consultarse Neufeld, 1988).

Graciela Batallán sintetiza en "Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria" (2007) toda una línea de indagación sostenida por años que vincula la cuestión del "trabajo docente" y la posibilidad de "transformación de la escuela", bajo el supuesto de que los docentes son sujetos claves de ella. Batallán destaca que la particularidad de este trabajo tiene que ver con que se trata de trabajadores intelectuales que realizan una labor específica o pedagógica y que son al mismo tiempo funcionarios del Estado, lo que los ubica en un papel dependiente y subalterno<sup>13</sup>. Para comprender el trabajo docente se detiene también en la particularidad del sujeto al que refiere, "la infancia": "La finalidad de la tarea escolar dirigida a los niños, que 'no son ciudadanos de pleno derecho', aleja aparentemente a la institución escolar y al trabajo de los maestros de la esfera pública,

---

<sup>13</sup> Ana María Zoppi ha planteado la necesidad de desmitificar la oposición "trabajador/profesional" de la educación, "que asocia al profesional con el tecnócrata y al trabajador con el que defiende el mejoramiento de sus condiciones laborales, excluyendo las cuestiones profesionales constitutivas de su propio trabajo" (2001: 84).

respecto de la cual la temática del poder es intrínseca. En este mundo semidoméstico y semipúblico, el poder aparece como ajeno, o bien predomina en su imaginario asociado con la autoridad patriarcal (ancestral) a la que se apela y rechaza indistintamente” (Batallán, 2007: 181). Todo esto, plantea, tensiona la “identidad” que los maestros construyen.

En su recorrido, la antropóloga recupera los debates sobre la profesionalización de los docentes, y la discusión sobre si se trata de una “semiprofesión”. Como punto de partida, toma distancia respecto de planteos presentes en bibliografía difundida por organismos internacionales, principalmente sociológica. En ella se ha caracterizado al trabajo docente como “semiprofesión” y se ha señalado la impermeabilidad de la escuela frente a los cambios técnico-pedagógicos como resultado de dificultades propias del trabajo de los maestros. La falta de profesionalidad que se enunciaba se relaciona con factores como la composición mayoritariamente femenina del sector, la supuesta inercia del corporativismo gremial de las instituciones burocráticas, la intervención en la actividad de agentes no profesionales (como los padres), entre otros aspectos. Estos planteos han funcionado como justificaciones para el diseño e implementación de reformas educacionales.

Sara Pallma, también miembro del Programa de Antropología y Educación, ha trabajado sobre la capacitación de los docentes de Educación General Básica que se implementó en la Provincia de Buenos Aires, en el marco de la reforma educativa que se comienza a ejecutar en la Argentina en la década de los 90. Pallma ha señalado que la capacitación docente en ese período fue proyectada como ámbito clave de construcción de significados y redefinición de la identidad docente acorde a las políticas neoliberales. Sin embargo, “no se trató de un conjunto de decisiones y acciones provenientes de un ente abstracto: ‘el Estado’(...)aceptadas y padecidas pasivamente por los docentes o las instituciones” (Pallma, 2003a: 1) sino de un proceso social complejo al que procuró acceder a través de un enfoque que pudiera aproximarse a las dinámicas cotidianas de los sujetos, que participan y construyen el mundo social aceptando, rechazando, filtrando y matizando los

sentidos dominantes que se intentan imponer (Pallma, 2003a: 1). Pallma ha centrado otro de sus trabajos, específicamente, en la problemática de la capacitación docente en contextos de pobreza y discriminación desde una perspectiva antropológica (2004). Analizó diferentes experiencias de formación docente orientadas a la atención de la diversidad cultural/desigualdad social en contextos desfavorables (Pallma, 2003b).

Pedagogos del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA produjeron importantes avances en la temática, deteniéndose en distintos aspectos de la misma. Graciela Morgade ha trabajado sobre los diversos rasgos arquetípicos del "ser maestra". Algunos de estos rasgos son: la maestra-segunda mamá; la maestra-dama de beneficencia; la maestra-ama de casa-madre de familia, la maestra-técnica; la maestra-trabajadora de la educación (Morgade, 1988: 49, 50 y 51).

"Estos *arquetipos* representan una *construcción* en la que se articulan connotaciones de modelos, que la cultura hegemónica ha ido asignando a las mujeres y que a veces simultáneamente, juegan con diferentes intensidades en cada maestra" (Morgade, 1988: 48).

Morgade ha trabajado también sobre la cuestión del tiempo y trabajo para las maestras. Se ha referido a la docencia como trabajo que se desarrolla en tiempos y espacios que trascienden la esfera escolar. Se produce de este modo una "invasión del tiempo individual" (Morgade, 1991: 32). Ha destacado que en el sistema educativo argentino la docencia nació prácticamente femenina, considerada tanto por parte de las esferas oficiales, como por parte de la sociedad, una prolongación "natural" de las funciones educadoras maternas

"Las aptitudes *naturales* de las mujeres maestras se verían muy pronto contrarrestadas en la práctica escolar por un reglamentarismo exacerbado que, lejos del orden natural, regulaba hasta las más pequeñas acciones

docentes. Además las condiciones de ejercicio de la docencia eran precarias. Desde el inicio de la escuela como *sistema*, la docencia fue un *trabajo* con toda su crudeza. A pesar de lo cual el magisterio fue definido como *misión*, *apostolado* o *supremo sacerdocio*" (Morgade, 1991: 33).

Esta investigadora sostuvo por años su preocupación en relación con el trabajo docente, centrando uno de sus análisis más recientes en la figura de las "directoras" y el "trabajo de conducir escuelas" (Morgade, 2006).

En 2010 publicó un artículo en el que desplegó el modo en que, en el contexto de las Ciencias Humanas y Sociales, las categorías teóricas y metodológicas generadas desde los Estudios de Género y los movimientos sociosexuales aportan también enfoques de significativa productividad para el estudio del trabajo de los docentes. Se ha preocupado por mostrar, específicamente, "cómo los desarrollos sobre la noción de identidad y experiencia, de colegialidad y cuidado y la crítica a las nociones clásicas sobre la carrera docente y el poder escolar, enmarcadas en las investigaciones feministas sobre construcción social del cuerpo sexuado, aportan a la interpretación de las políticas estatales y formas culturales cotidianas del trabajo docente" (Morgade, 2010: 43 y 44).

La autora ha señalado que la cuestión de la "identidad" constituye una de las dimensiones más productivas de los estudios sobre el trabajo de los docentes. Plantea que si se consideran los fuertes rasgos que caracterizaron este trabajo desde su conformación como servicio del Estado, puede identificarse cierta permanencia a lo largo de décadas, lo cual permitiría considerar la existencia "de una "identidad" estable perfilada por una categoría laboral que implica una tarea específica asegurada por una normativa de alto consenso social" (2010: 48).

Sin embargo, al considerar que en la actualidad es posible discutir la idea de la "estabilidad" de la identidad, señala que "más que "ser docente" los sujetos

protagonizan un proceso constante de “devenir docente”, proceso que comienza mucho antes de tener un título o conseguir un puesto y puede separarse sólo analíticamente de la socialización infantil, la formación en una institución específica o la trayectoria profesional en diversos ámbitos” (Morgade, 2010: 48 y 49).

Desde esta perspectiva, la “formación docente” se va configurando combinando elementos de diferentes campos de experiencia particular e histórica. La noción de “experiencia” tiene una tradición importante en los Estudios de Género y, más recientemente, en la pedagogía en los trabajos de J. Larrosa (2003). La autora considera que con el concepto de experiencia, es posible profundizar la interpretación acerca de la identidad como construcción inestable (Morgade, 2010: 49).

Otros aspectos analizados por Morgade son: la noción de “cuidado” subjetivante como resignificación de la vocación alienante<sup>14</sup>; la noción de “colegialidad” frente al poder burocrático piramidal<sup>15</sup>; o las alternativas a la noción de “carrera” en tanto unilineal y ascendente (2010).

Continuando con las investigaciones realizadas en el ámbito del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL, UBA, Andrea Alliaud ha trabajado sobre la relevancia de la biografía escolar y las experiencias acumuladas de los docentes en su posterior desempeño profesional, indagando el “principio de producción de la práctica docente” (Alliaud, 2005:

---

<sup>14</sup> “El concepto de madre educadora desarrollado en investigaciones anteriores (Morgade, 1992, 2007, 2006), como definitorio de los rasgos tradicionales de la docencia en el nivel primario, comprende a la relación tanto con el saber pedagógico como con la estructura laboral y organizacional del sistema educativo. La docencia, como trabajo propio de mujeres tanto por sus contenidos simbólicos y políticos como por su condición económica, conformó un proyecto moderno contradictorio. Por su carácter profesional, remunerado y público, permitió a las mujeres acceder a estudios medios vedados de otro modo y a un empleo masivo en el sector servicios; al mismo tiempo, representó un espacio de autonomía restringida interferida por la burocracia y la división social y alienada del saber académico” (Morgade, 2010: 52).

<sup>15</sup> Señala Morgade que “los caminos de movilidad social y autoridad experta para las mujeres educadas, mantuvieron los significados “masculinos” en los puestos de poder” (2010: 53 y 54).

42). La pedagoga también ha explorado junto con Estanislao Antelo ideas preconcebidas sobre el trabajo de enseñar, revalorizando dos aspectos más bien tradicionales del trabajo docente: la *transmisión* y el *oficio* (Alliaud y Antelo, 2009: 16). Junto con Daniel Suárez viene desarrollando además una línea de investigación, con sede en el IICE, vinculada a la herramienta de documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Explica Suárez que “inspirada en los aportes teóricos y metodológicos de la investigación interpretativa y narrativa en ciencias sociales, y estructurada a partir del establecimiento de relaciones más horizontales y colaborativas entre investigadores y docentes, esta estrategia de investigación-acción pedagógica pretende describir densamente los mundos escolares, las prácticas educativas que en ellos tienen lugar, los sujetos que los habitan y las hacen(...)” (2010: 155).

Suárez ha abordado la relación entre la indagación narrativa y la transformación de las prácticas docentes. Ha señalado que la documentación narrativa procura considerar en sus procesos y productos las dimensiones subjetivas puestas en juego por los actores en la experiencia escolar. Para ello, “se reconoce como una forma de indagación narrativa del mundo y la experiencia escolares y se proyecta y articula con una modalidad específica de etnografía de la educación: la auto-etnografía” (2010: 178).

Myriam Feldfeber se ha centrado en diferentes aspectos vinculados con la política educativa. Entre ellos, ha trabajado sobre los efectos de las políticas en la realidad de trabajo de los docentes. Ha analizado puntualmente las propuestas de autonomía escolar en tanto nuevos modos de regulación de las instituciones y por tanto del trabajo docente, en el contexto de la reforma educativa implementada durante los 90. Sugerentemente, se ha referido a “los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada *por decreto*” (Feldfeber, 2006). Más recientemente ha compilado un libro que reúne las producciones de los miembros de un equipo de investigación dirigido por ella y con sede en el IICE, FFyL, UBA. En el mismo se ha señalado que pensar en la *autonomía* en el ámbito de la escuela supone considerar los

significados divergentes e incluso antagónicos que la misma puede asumir (Feldfeber, 2009).

Pablo Imen, del IICE, ha analizado la problemática del trabajo docente en relación con la cuestión de la autonomía laboral y la democratización de la cultura. Para ello, ha explicitado el desafío de los docentes en términos de recuperar grados de control sobre su propio proceso de trabajo (Imen, 2006 y 2010).

Por su parte, Alejandra Birgin ha posicionado el trabajo de enseñar “en el nudo de las transformaciones políticas, sociales y culturales”. La autora ha propuesto en “El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego” una mirada genealógica de la docencia moderna (Birgin, 1999: 9).

Sofía Thisted se ha referido al trabajo de los maestros en áreas rurales, y en escuelas isleñas. Se ha centrado en las condiciones de trabajo docente pero abordando “los múltiples procesos por los que los maestros recrean, en base a negociaciones, determinados espacios laborales y construyen cotidianamente el trabajo docente” (1997: 1). Lejos de reducir el análisis al planteo de que la labor se halla mal remunerada, considera que a la par del deterioro salarial se fueron produciendo situaciones que es necesario considerar. Entre ellas, destaca los paros, que se hicieron cada vez más frecuentes y contaron con un alto grado de acatamiento; las dificultades de los establecimientos para reclutar docentes para cargos suplentes dada la baja remuneración; o la extensión del trabajo en más de un turno para completar un ingreso que permitiera el acceso a lo indispensable para vivir (1997: 12).

Docentes y otros profesionales desarrollaron aportes relevantes en el área a partir de su inserción en ámbitos sindicales, muchas veces vinculados a otro tipo de instituciones. Nos referimos, por un lado, a los generados en el marco

del "Proyecto de Formación e Investigación para Educadores de Escuelas de Sectores Populares" de la Secretaría de Cultura y Educación del SUTEBA<sup>16</sup>.

Por otro lado, diversos autores han trabajado sobre la noción de *malestar docente* (Santore, 1999; Valles, 1999; Tollo, 1999; Malfé, 1999; Suaya, 1999; Caino, 1999; Bagnati, 1999; Martínez, Nemiña y Vázquez, 2004; Liss, 2004). Dicho concepto fue construido en el marco de las Primeras Jornadas Nacionales de Análisis y Propuestas de Acción, como instrumento para el análisis de las situaciones de sufrimiento psíquico de los trabajadores implicados (Martínez y Saavedra, 1999: 4). Las jornadas fueron realizadas en Buenos Aires, en marzo de 1999, convocadas por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA), y organizadas por la Escuela Sindical "Marina Vilte" (CTERA) y la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires (APBA).

En una reunión del Grupo de Trabajo "Educación, Trabajo y Exclusión Social" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales se creó la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente<sup>17</sup>, en el año 1999. La Red refleja la consolidación del campo de estudios sobre el trabajo docente, dado que reúne indagaciones que venían realizándose desde distintas universidades y sindicatos. Las reuniones científicas que la Red vino organizando durante estos años dejaron como saldo un importante caudal bibliográfico, variado en cuanto a las temáticas abordadas, y heterogéneo también en relación con las perspectivas desde las cuales se reflexiona sobre el trabajo de los docentes. Oliveira y otros investigadores de la Red han analizado las transformaciones en la organización del proceso de trabajo docente, en algunos casos precisando aspectos que caracterizaron en términos de "sufrimiento del profesor". También han reconstruido cómo se han ido reorientando las investigaciones sobre trabajo docente en las últimas décadas señalando que si en los 70 y 80 el foco estuvo puesto en el vínculo

---

<sup>16</sup> Para una primera aproximación, puede consultarse la revista "La educación en nuestras manos".

<sup>17</sup> Puede consultarse [www.redestrado.org.br](http://www.redestrado.org.br)

entre educación y trabajo, en los 90 los estudios atendieron especialmente el tema de las reformas educativas sosteniendo una fuerte preocupación por la cuestión de la cualificación y las competencias. Deolidia Martínez (2001), por su parte, ha descrito el recorrido que hicieron los estudios sobre trabajo docente en los últimos 30 años. Adriana Duarte ha sintetizado en “El trabajo docente en la Educación Básica: nuevas configuraciones y formulaciones teórico conceptuales” (2008) aspectos de las discusiones sobre el proceso de trabajo docente a través del análisis de ponencias presentadas en el VI Seminario de la Red Estrado, en 2006. En 2010 se han publicado libros que compilan las conferencias centrales y las ponencias de los distintos paneles que tuvieron lugar en el VII Seminario de la Red Estrado, realizado en 2008. Entre ellos, podemos mencionar “Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Políticas y procesos del trabajo docente”, compilado por Dalila Andrade Oliveira y Myriam Feldfeber; o “Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Experiencias y subjetividad”, compilado por Dalila Andrade Oliveira y Deolidia Martínez. Muchos de los autores de los artículos que integran estas publicaciones fueron reseñados en el presente capítulo.

Las discusiones en torno del carácter “profesional/semiprofesional” del trabajo docente han dado lugar a otra línea de indagación. En este sentido, Díaz Barriga e Inclán Espinosa han planteado en “El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos” (2001) que la dimensión profesional del trabajo docente ha quedado reducida al plano del discurso. Montero Tirado ha abordado el debate teórico sobre la profesión docente de los profesores de educación primaria para el caso de la escuela pública en México señalando la necesidad de reconocer que el trabajo docente es una profesión diferente, si se la contrasta con las profesiones liberales. Se trata de una profesión de Estado que, en la actualidad

“se encuentra profundamente cuestionada por el excesivo control que el Estado tiene y ejerce sobre el trabajo docente al grado de burocratizar la actividad y su quehacer, viéndolo como un administrador, un empleado más del Estado, y poniendo en riesgo su carácter profesional y de educador

formador. Esto ha influido para concebir al maestro como un semiprofesional o seudoprofesional, o como un técnico con cierto nivel de conocimientos especializados pero no como un profesional(...)" (Montero Tirado, 2008: 12).

Montero Tirado identifica como problemas que pondrían en duda el carácter profesional de los docentes la falta de autonomía y control de su trabajo, el desprestigio social, y la baja remuneración que perciben. Esta autora se ha referido también, tomando autores como Rockwell o Castrejón<sup>18</sup> a la variedad de tareas que efectúan los docentes, destacando que ello es "leído" muchas veces como "falta de especialización o de profesionalización" (Montero Tirado, 2008: 14). En su opinión, es necesario discutir el fenómeno "de un trabajo que no ha sido reconocido como profesión y una profesión que no ha sido reconocida como trabajo" (Montero Tirado, 2008: 20).

Otros autores han venido trabajando sobre la cuestión de la profesionalidad docente. Nos ha resultado sugerente el trabajo de Ana María Zoppi quien en "La construcción social de la profesionalidad docente" (2001) ha planteado que la autonomía es condición de profesionalidad y ha precisado que la particularidad del trabajo de estos profesionales docentes respecto de otros es que habrían incorporado tempranamente aspectos del "ser maestro" desde su previo rol de *alumnos*. Para poder plantear esto, la autora ha trabajado previamente con supuestos fuertemente arraigados como la sobrevaloración del proceso académico de "*formación docente* para producir maestros de calidad" (Zoppi, 2001: 85). Además, acciones pedagógicas tempranas desarrolladas en el medio familiar habrían dejado su huella y filtrarían experiencias posteriores. Estos planteos se sustentan también en investigaciones que la autora retoma, que han señalado que "la formación de los docentes realizada en las instituciones superiores específicas constituye lo que se denomina *empresa de bajo impacto*. Ello implica que, partiendo del concepto de socialización profesional, la formación institucional no es una fase decisiva sino una entre otras, condicionada, por un lado, por la

---

<sup>18</sup> Sonia Castrejón (2007) ha analizado los efectos de la "modernización educativa" en las condiciones de trabajo docente.

escolarización previa de los estudiantes y, por otro lado, fuertemente dominada por la socialización que se realiza en el campo laboral en el que los graduados se desempeñan” (Zoppi, 2001: 85).

En el ámbito del IPE (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación) se han producido numerosos documentos. Tenti Fanfani se ha referido a la cuestión de la profesionalización de los docentes (2003). Partiendo de una afirmación que sostiene “el carácter estratégico del factor humano en la prestación del servicio educativo”, presenta luego resultados de una investigación sobre actitudes y expectativas de los docentes sobre su propio rol profesional. También ha trabajado Tenti en la construcción de una agenda de política educativa en relación con la profesionalización de los docentes que busca “transformar la subjetividad docente” (Tenti Fanfani, 2003: 1).

En sintonía con los planteos anteriores, Juan Carlos Tedesco reafirma la cuestión del docente como “actor clave del proceso de transformación educativa” y señala que deben diseñarse políticas integrales para el sector. Se detiene en la cuestión del “agotamiento de los discursos tradicionales sobre los docentes” como el reconocimiento meramente retórico de la importancia del trabajo de los educadores, el discurso que se basa en la visión del docente ya sea como una “víctima” del sistema o como “culpable” de sus malos resultados, y un tercer enfoque que se elaboró a partir de resultados de investigaciones sobre factores que explican el rendimiento escolar y en los que se subestima el papel del docente (Tedesco, 2003).

Entre junio de 2009 y junio de 2010 se han publicado una serie de artículos sobre *trabajo docente*, en algunos casos estructurados como dossier. Los trabajos focalizan diversos aspectos pero, casi sin excepción, refieren a cuestiones como la *crisis* que estaría atravesando la profesión u oficio docente y sus *nuevos desafíos*, el *malestar* que maestros y profesores identifican en el desarrollo de sus tareas, o los cambios que estarían ocurriendo en la *identidad docente*.

La revista Propuesta Educativa, de la FLACSO, publicó en su número 31 del año 2009 un dossier sobre la temática que tituló: "El trabajo docente hoy: saberes, experiencias, identidades" que incluye cuatro artículos y una introducción al dossier. Silvia Finocchio y Andrea Brito escriben sobre la realidad argentina; Ivor Goodson y Caroline Norrie lo hacen en referencia a la situación de Inglaterra y Patrick Rayou a Francia.

El artículo de Silvia Finocchio se titula: "Las invenciones de la docencia en la Argentina (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente a los enseñantes en sujetos resignados)". La autora se propone, a través del análisis de la prensa educativa, "pensar la docencia como un invento asociado a la idea de comunidad imaginada, esto es, una comunidad que comparte tanto modos de interpretar como sensibilidades y afectos" (Finocchio, 2009: 42). Finocchio va recorriendo en su trabajo lo que llama la invención de los docentes como agentes civilizatorios, como hacedores de nación, como sujetos amorosos y, finalmente, la invención de los docentes como sujetos resignados.

Andrea Brito trabaja sobre la configuración de la experiencia profesional de los docentes que se desempeñan en escuelas secundarias en la actualidad, y sobre "los efectos que esta configuración tiene tanto en los modos de construcción de la identidad docente como en las formas y sentidos de la misma institución escolar" (Brito, 2009: 56). En el artículo, sostiene la hipótesis de que

"una experiencia profesional que, enmarcada en un contexto de escasa estabilidad institucional y de fuertes reclamos sociales por la "crisis" de la escuela media, oscila entre tensiones que evidencian la brecha entre aquello prescripto y aquello que efectivamente demanda su tarea. Frente a esto, y en un proceso defensivo que no se produce sin costos ni desgastes personales, los docentes se sostienen en un *repliegue identitario* que vuelve sobre los principios tradicionales del trabajo docente y sobre los valores fundantes de la escuela secundaria hoy puestos en cuestión en el marco de un escenario social cambiante" (Brito, 2009: 56).

La Revista Novedades Educativas, de Noveduc, publicó en su edición de Junio de 2010 un dossier sobre *trabajo docente*. Los artículos giraron en torno de la docencia como un *oficio de incertidumbres*, la categoría de *malestar*, y la cuestión de la construcción de la *identidad profesional*. Se incluye en primer término el trabajo de Denise Vaillant, que aborda la problemática de los docentes basándose en la categoría de *identidad* y postulando que en la actualidad puede hablarse de una *crisis de la identidad docente* que “surge de la tensión entre el profesor ideal y el profesor real” (Vaillant, 2010: 9). En segundo lugar, se ubica el artículo de Cecilia Valencia Aguirre, Teresa Prieto Quezada y José Claudio Carrillo Navarro, que abordan la docencia como una *profesión de incertidumbre* y, hasta cierto punto, una tarea imposible (Aguirre, Quezada y Navarro, 2010: 12). A lo largo del artículo se valen de las categorías de *identidad* y *malestar*. A continuación pueden encontrarse los trabajos de Laura Kiel, Pablo Di Leo, Lea Vezub, Gabriela Nemiña, Fernando Osorio y Gustavo Mórtola, que refieren todos al contexto local.

Una de las primeras categorías que Pablo Di Leo destaca en su artículo es la de *malestar docente*, señalando que por lo general

“se hace referencia a un fenómeno complejo que requiere, para su análisis y tratamiento, abordajes que tengan en cuenta sus múltiples dimensiones – psicológicas, de género, institucionales, políticas, económicas, sociales, culturales, etc.-, poniendo en el centro las experiencias y reflexiones de los sujetos. [También destaca que la categoría de *clima social escolar*] se viene utilizando desde hace varios años para analizar las complejas vinculaciones entre factores subjetivos y objetivos que constituyen las experiencias escolares de los sujetos” (Di Leo, 2010: 20).

Luego el autor hace referencia a su propia investigación. En la misma, ha procurado identificar los factores que, desde la perspectiva de los docentes,

generen malestar o impidan "el desempeño de su rol institucional" (Di Leo, 2010: 20). A través de la aplicación de un cuestionario ha solicitado a los docentes información sobre el nivel de estrés o malestar, la percepción que tienen sobre la eficacia / ineficacia en el desempeño de su rol, o la discrepancia que perciben entre el esfuerzo que dedican y los resultados obtenidos. "La mayoría de los docentes y directivos entrevistados (...)sienten que las nuevas problemáticas y tareas que les fueron imponiendo durante los últimos años van acrecentando la distancia entre el rol para el que fueron formados y su realidad cotidiana (Di Leo, 2009: 21).

Di Leo incorpora reflexiones de Danilo Martuccelli (2007) en torno a la categoría de *rol*. El autor afirma que la tensión entre un determinismo estructural y la libertad individual presente en la noción de rol

"debe analizarse en relación con los diversos tipos de contextos en los cuales los sujetos lo ejercen. (...)caracteriza las condiciones laborales de la mayoría de los docentes y directivos de escuelas secundarias utilizando el concepto de *roles impedidos*. (...)no pueden ejercerlo de la manera esperada" (Di Leo, 2009: 21).

Di Leo identifica dos grandes tipos de posiciones discursivas para "superar la actual crisis del rol docente y de la institución escolar en general". La primera es la *normativo-disciplinar* según la cual los profesores "deben retomar las funciones pedagógico-disciplinares dentro de las cuales fueron formados". La segunda es la *integracionista-vocacional*, en la que "se le asigna un mayor peso a las transformaciones económico-sociales, culturales y familiares desarrolladas durante las últimas décadas en la Argentina" por lo que se entiende que los docentes tienen que asumir "funciones de socialización, contención y/o asistencia adecuadas a las necesidades específicas de los adolescentes" (Di Leo, 2010: 22).

¿Por qué, si se trata de condiciones de época que afectan a todos, la profesión docente pareciera hallarse particularmente afectada? (Kiel, 2010: 19). Este es el interrogante que la psicoanalista Laura Kiel formula en el artículo que integra el dossier publicado por Novedades Educativas. Ella acercará los desarrollos de Freud, y dirá que existen profesiones imposibles como gobernar, psicoanalizar y educar y que “el nombre de esa imposibilidad es el sujeto” (Kiel, 2010: 19).

### **Hipótesis y argumentos centrales de esta tesis**

El trabajo con la categoría *experiencia* enriquece el análisis de distintos aspectos (interrelacionados) que intervienen en los procesos de construcción del trabajo de los docentes y que desarrollamos en esta tesis, y nos permite entrelazar las líneas argumentales más fuertes.

Si bien centramos nuestro interés en los docentes, sostenemos que los sujetos no son “recortables” por su lugar en relación con los procesos de escolarización, sino que circulan por distintos contextos en los que desarrollan su acción social (Díaz de Rada, 1996)<sup>19</sup>. Ellos **construyen su trabajo en relación a su propia experiencia**, que refiere a distintos planos de la vida.

La categoría *experiencia* nos permite plantear, en principio, la existencia de “**formas singulares y específicas de vivir**” y de experimentar los sujetos los procesos que atraviesan. La categoría puede rastrearse en los trabajos de marxistas ingleses como R. Williams, E.P. Thompson y P. Willis. En el contexto del debate con un marxismo estructuralista (pensamos por ejemplo en los desarrollos de L. Althusser), los primeros autores incorporaron en sus análisis la problemática cultural y la dimensión de la experiencia al reconceptualizar la cuestión de la “clase social” señalando, cada uno a su

---

<sup>19</sup> Para el desarrollo de esta cuestión fueron centrales los intercambios con la Dra. Laura Cerletti y el Dr. Ángel Díaz de Rada.

modo, que los sujetos experimentan su posición de clase de formas específicas.

Thompson afirma que clase es inseparable de la noción de "lucha de clases". Las clases no existen como entidades separadas, que encuentren una clase enemiga y empiecen luego a luchar, sino que "en el proceso de lucha se descubren como clase, y llegan a conocer este descubrimiento como conciencia de clase. La clase y la conciencia de clase son siempre las últimas, no las primeras, fases del proceso real histórico(...)las clases acaecen al vivir los hombres y las mujeres sus relaciones de producción y al experimentar sus situaciones determinantes, dentro "del conjunto de relaciones sociales" con una cultura y unas expectativas heredadas, y al modelar estas experiencias en formas culturales(...)clase se define a sí misma en su efectivo acontecer" (Thompson, 1984: 37, 38 y 39).

R. Williams, por su parte, advierte que frecuentemente se toman "los términos de análisis como términos sustanciales", se habla de concepción del mundo o de perspectiva de clase sin considerar que "aquellas son vividas específica y definitivamente dentro de formas singulares y en desarrollo" (Williams, 2009: 176 y 177. En esta línea, P. Willis señala lúcidamente que "la gente vive auténticamente y no de prestado su destino de clase" (Willis, 1979: 13). La cultura de clase comprende experiencias, relaciones, tipos de relaciones que establecen un conjunto de "opciones" y "decisiones" y estructuran de manera real y experimental las formas en que se realizan estas "opciones" (Willis, 1979: 12).

Recapitulando, podemos plantear que los docentes con los que nos vinculamos en esta investigación experimentan su trabajo de modos singulares y específicos. No por compartir una determinada posición social, un lugar en la estructura de las escuelas y de las cooperativas puede decirse que los sujetos experimenten los procesos del mismo modo. En nuestro caso nos referimos al conjunto de situaciones que estructuran los procesos institucionales de las escuelas en las que se desempeñan estos maestros y profesores.

Sostener que los sujetos viven su trabajo de modos heterogéneos requiere, sin embargo, hacer una precisión. Nos referimos a la cuestión de la **“experiencia unificada”<sup>20</sup>**. Pensamos que la vida de los sujetos no puede descomponerse en una serie de esferas que refieran en cada caso a ámbitos específicos, cada uno autónomo y con su propia lógica de funcionamiento. Estrictamente, entonces, no podríamos hablar de la experiencia de un determinado sujeto sólo *como trabajador*, escindiéndolo de otras dimensiones constitutivas de su vida. Aquí consideramos el ámbito del trabajo como una esfera específica pero integrada en la totalidad de la vida.

Aquí sostenemos que la experiencia constituye la matriz que sintetiza lo vivido y lo que se vive en el presente, y que procesa cotidianamente contenidos heterogéneos. La experiencia remite a los distintos ámbitos de la vida y la pluralidad de temporalidades que la constituyen: ella procesa el pasado que vuelve y configura el presente, selecciona, sintetiza, habilita modos de percibir y vivir, al tiempo que desalienta otros modos posibles.

Otra de las líneas que habilita el trabajo con la categoría experiencia, tal como nosotros la entendemos en esta tesis refiere a que, si bien consideramos que los sujetos experimentan los procesos de modos singulares, creativos, específicos; es conveniente afirmar que conceptualizamos sus **experiencias** en tanto **sociales**, ya que la separación que se suele establecer entre lo social y lo personal “constituye una modalidad cultural poderosa y determinante” (Williams, 2009: 175). La experiencia social es vivenciada subjetivamente, pero resulta de relaciones que se establecen entre los sujetos, en condiciones estructurales particulares.

---

<sup>20</sup> El estudio de la experiencia cobró un renovado impulso gracias al desarrollo de investigaciones socioantropológicas en “enfermedades crónicas”, llegándose a plantear que “enfermedad y vida se convierten en una experiencia unificada(...)” (Grimberg, 2009: 9).

Los procesos que transitan los sujetos no poseen contornos delimitados, sino que van reactualizándose en forma permanente. Las personas, como ya hemos planteado, no los viven de un mismo modo sino que son múltiples las experiencias que construyen en cada caso. Pero, que sean múltiples y que vayan transformándose, no quiere decir que ocurran al margen de procesos sociales y materiales, ni que carezcan de cualquier tipo de lógica<sup>21</sup>.

Williams ha desarrollado el concepto de "estructuras de sentimiento" para referirse a un área de la experiencia que está siendo definida en un momento determinado. Hablar de "sentimientos" sugiere, según nuestro parecer, que se trata menos de un conjunto de situaciones pasadas o presentes que puedan listarse, como de un modo de experimentarlas, percibirlas o vivirlas. Dice Williams que más allá de lo que se piense que se está viviendo "lo que verdaderamente se está viviendo (...) es un tipo de sentimiento y pensamiento efectivamente social y material, aunque cada uno de ellos en una fase embrionaria antes de convertirse en un intercambio plenamente articulado y definido. Por lo tanto, las relaciones que establece con lo que ya está articulado y definido son excepcionalmente complejas. (...) aunque son emergentes o pre-emergentes, no necesitan esperar una definición, una clasificación o una racionalización antes de ejercer presiones palpables y de establecer límites efectivos sobre la experiencia y sobre la acción" (Williams, 2009: 178, 179 y 180).

Este concepto desarrollado por Williams facilita la posibilidad de aprehender y dar entidad a esas singularidades en cuanto a los modos de vivir adoptados por los sujetos. Sabemos que los diferentes recorridos se forjan en determinadas condiciones estructurales y en tramas de relaciones, dentro de los cuales cada persona recupera elementos de lo vivido con anterioridad, selecciona y construye su trabajo más allá de su nivel de conciencia sobre estos procesos. Al facilitarnos la comprensión de los recorridos propios que construyen los sujetos y los modos de experimentarlos, el concepto de "estructuras de sentimiento" nos permite ir más allá de las definiciones

---

<sup>21</sup> De hecho pueden definirse como "estructuras". Volveremos sobre este punto.

institucionales sobre el perfil de docentes que se requiere en cada establecimiento. Además, la especificidad en cuanto al tipo de organización adoptada (la organización cooperativa) suele ser presentada por distintos actores<sup>22</sup> junto con una serie de expectativas/implicancias del desempeño de maestros y profesores en estas escuelas. Sin embargo, como abordaremos en profundidad en esta tesis, los sujetos experimentan el trabajo en las cooperativas de modos específicos “y no de prestado” (Willis, 1979: 13).

Sí es cierto que lo cooperativo habilita el despliegue de ciertas prácticas como asistir a las asambleas de la entidad para el tratamiento de temas relevantes a nivel formal e institucional, la elección regular de asociados para que ocupen los cargos que conforman la estructura de este tipo de sociedad, entre otras. Pero, de ninguna manera, pensamos que ello determine el tipo de relaciones que se organicen en la cotidianeidad. **Postulamos que las transformaciones en los modos de estructurarse estas escuelas resultan más de los vínculos que ocurren en condiciones materiales específicas, que de un estatuto que prescriba relaciones horizontales o prácticas democráticas.** Nuestro interés, además, se centra en los sentidos que los sujetos pongan en juego en torno de categorías como “cooperativa” y los modos en que viven de hecho su trabajo en este tipo de entidades.

Frente a conceptos más formales como “concepción del mundo” o “ideología”, el término “sentimiento” le permite a Williams interesarse en “los significados y valores tal como son vividos y sentidos activamente; y las relaciones existentes entre ellos y las creencias sistemáticas o formales, en la práctica son variables (incluso históricamente variables) en una escala que va desde un asentimiento formal con una disensión privada hasta la interacción más matizada existente entre las creencias seleccionadas e interpretadas y las experiencias efectuadas y justificadas. Una definición alternativa sería la de estructuras de la *experiencia*, que ofrece en cierto sentido una palabra

---

<sup>22</sup> Tanto docentes que integran las entidades como funcionarios vinculados al *mundo cooperativo* han sostenido en sus relatos la idea de que deben esperarse determinados posicionamientos “por tratarse de una cooperativa”. Estas personas fueron muy sensibles respecto de una suerte de incumplimientos que identificaron en los discursos y prácticas de los asociados.

mejor y más amplia, pero con la dificultad de que uno de sus sentidos involucra ese tiempo pasado que significa el obstáculo más importante para el reconocimiento del área de la experiencia social que está siendo definida. (...) Tales cambios pueden ser definidos como cambios en las estructuras de sentimiento” (Williams, 2009: 180 y 181).

Las relaciones entre lo embrionario y lo que ya está articulado (institucionalmente por ejemplo) permiten introducir elementos sobre el modo en que aquí concebimos la cuestión de “institución” (Williams, 2009; Rockwell, 1987, entre otros). A lo largo de la tesis sostenemos el interés por los modos en que se constituyen, dinámica y mutuamente, sujetos e instituciones. Entendemos que **la dinámica institucional acontece en el plano de las relaciones, siendo los sujetos quienes hacen institución en condiciones estructurales específicas.**

**Los procesos institucionales son movilizados todos los días por los sujetos, que contraponen puntos de vista, reconfiguran sus relaciones participando, cada uno a su modo, de una experiencia social en proceso.** Ese flujo o movimiento continuo involucra sentimientos, pensamientos y expectativas. Estos elementos guardan relaciones entre sí, tienen una lógica. Williams, lejos de oponer sentimiento y pensamiento, se interesa por:

“[el]pensamiento tal como es sentido y el sentimiento tal como es pensado; una conciencia práctica de tipo presente dentro de una continuidad viviente e interrelacionada. En consecuencia, estamos definiendo estos elementos como una “estructura”: como una serie de relaciones internas específicas, y a la vez entrelazadas y en tensión. Sin embargo, también estamos definiendo una experiencia social que todavía se halla *en proceso* que a menudo no es reconocida verdaderamente como social, sino como privada(...). Estas son a menudo mejor reconocibles en un estadio posterior, cuando han sido (como ocurre a menudo) formalizadas, clasificadas y en muchos casos convertidas en instituciones y formaciones. Pero en ese momento el caso es diferente;

una nueva estructura del sentimiento ya habrá comenzado a formarse en el verdadero presente social" (Williams, 2009: 181).

Otra de las aristas asociadas con el uso del concepto experiencia refiere a su temporalidad, "**la temporalidad de la experiencia**". Algunos de los autores en los que nos venimos apoyando enfatizan por ejemplo el presente que se experimenta y, de hecho, buscan categorías que les permitan destacarlo. Es el caso de Williams, que prefiere hablar de "estructuras de sentimiento" más que de "estructuras de la experiencia" justamente para destacar el área de la experiencia que está siendo delimitada.

Thompson, por su parte, al utilizar el concepto de experiencia pone énfasis en el presente que se está viviendo, en los condicionantes o las relaciones que se estén experimentando. Por supuesto que no restringe su análisis al presente, sino que la experiencia pasada también configura lo que se vive, y cómo se lo vive en la actualidad.

Los desarrollos de Willis, dan cuenta de una larga cadena de apropiaciones del pasado, que no *vuelve como bloque*, sino que es reelaborado. En su famosa etnografía *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* (1988) da cuenta de la relación existente entre las apropiaciones de los sujetos y la dinámica de relaciones.

En esta tesis documentamos aspectos de la experiencia de los docentes que está siendo definida (Williams, 2009). Pero ese presente que privilegiamos en el análisis, lo conceptualizamos como *presente historizado*, atravesado por huellas e indicios del pasado (Rockwell, 2009).

**Postulamos que en la estructuración del trabajo de los docentes intervienen distintas dimensiones**, que establecemos y profundizamos en esta investigación. Entre ellas destacamos **las modalidades de participación de los padres de sus alumnos en la escuela; los proyectos institucionales de las escuelas en las que se desempeñan; la configuración formal de las mismas como cooperativa; las presencias**

**estatales** entre otros aspectos, que impactan en las configuraciones del trabajo de maestros y profesores. Sin embargo, estas dimensiones se articulan de modos particulares según las trayectorias (Grimberg *et al*, 1999)<sup>23</sup> y experiencias (Thompson, 1984; Williams, 2009; Willis, 1979; Bruner, 1986; Grimberg, 2009) de los distintos sujetos. “El trabajo con trayectorias de vida logra inscribir la experiencia en el marco temporal de los procesos vitales de un individuo, para entenderla como un movimiento constante de creación y recuperación de sentidos” (Grimberg, 2009: 11).

**En la configuración del trabajo de cada docente en particular se destacan como relevantes determinadas dimensiones por sobre otras.** 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”. La relación entre experiencia y sus expresiones es siempre problemática y puede sintetizarse en el hecho de que ambas se constituyen mutuamente, de manera dialéctica (Bruner, 1986: 5 y 6). El análisis de las expresiones de la experiencia (Bruner, 1986) nos permitirá establecer y abordar aquellas dimensiones que resulten más significativas en cada caso.

En definitiva, consideramos que el abordaje de las configuraciones del trabajo de maestros y profesores debe orientarse en torno de la experiencia concreta de cada uno de los sujetos “en tanto subjetiva, histórica y culturalmente

---

<sup>23</sup> Grimberg *et al* utilizan el concepto de *trayectoria de vida* “para captar hitos significativos de la vida de un sujeto relacionados con áreas estratégicas de la práctica social”. Significativos, aclaran, desde la perspectiva de los sujetos implicados (1999: 226). Trayectorias de vida es utilizada junto con el concepto de *modos de vida* “que permite recuperar tanto la historicidad, como la articulación materialidad-simbolización, subjetividad-objetividad en la cotidianidad de las relaciones e identidades de género. El concepto implica al mismo tiempo, situaciones resultantes de procesos sociales históricos de diferentes órdenes, que tanto se imponen a... como son construidas por... los sujetos sociales. En otros términos son experimentadas, sufridas, interpretadas, problematizadas, reproducidas, resistidas o modificadas –entre otras- por las prácticas de sujetos activos” (Grimberg *et al*, 1999: 225).

construida, y como organizadora de procesos identitarios y prácticas sociales” (Grimberg, 2009: 7).

### **Organización de la tesis**

En esta tesis, como planteamos anteriormente, abordamos los modos en que se estructura el trabajo de maestros y profesores desde un enfoque relacional. A través de la descripción analítica del material empírico, que se sustenta en la perspectiva teórica, destacamos en cada uno de los capítulos las distintas dimensiones que intervienen en los procesos mencionados.

El recorrido pretende volver inteligible una realidad compleja y diversa, que habilita múltiples posicionamientos de los sujetos que, a su vez, construyen y redefinen dicha realidad cotidianamente.

En cuanto a la estructura de la tesis el lector se encontrará, luego del **Índice** y los **Agradecimientos**, con la **Introducción**. En esta última, se hace referencia a los primeros interrogantes que orientaron la investigación, se reseñan los principales antecedentes sobre la problemática del *trabajo docente*, se presentan nuestras hipótesis y argumentos centrales y la organización de la tesis.

El índice, compuesto por seis capítulos, refleja en buena medida el recorrido de la investigación. Entre los capítulos II y VI van destacándose diferentes aspectos que fuimos identificando y que fueron abriendo líneas de análisis y luego consolidándose (conceptualmente) como dimensiones que intervienen en los modos en que maestros y profesores configuran y significan su trabajo. Cada una de estas dimensiones, a su vez, ilumina una trama de relaciones dinámica que, al tiempo que constituye sujetos, *hace institución*.

El **Capítulo I** se titula “**Hacia un presente historizado: los referentes empíricos, el enfoque de la investigación y el trabajo de campo**”. En el mismo se presenta inicialmente el enfoque teórico metodológico en el que se

sustenta la investigación. A continuación se historizan las experiencias de escuelas configuradas como cooperativas, procurando identificar en el presente huellas del pasado. Luego se describen los procesos institucionales de las escuelas que tomamos como referente empírico, poniéndolos en contexto y precisando para cada caso distintas etapas de sus historias. Por último, y en articulación con la perspectiva de la investigación, se documentan aspectos sobre el desarrollo del trabajo de campo en cada una de las escuelas: los diseños iniciales, las estrategias adoptadas posteriormente, las relaciones que fuimos estableciendo, entre otros aspectos.

En el **Capítulo II**, titulado **“Las presencias de los padres de los alumnos en la escuela y la configuración del *trabajo docente*”**, documentamos la diversidad en cuanto a los modos de estar presentes los padres de los alumnos en las instituciones escolares. Reconstruir estas presencias, heterogéneas en cuanto a las formas que asumen, resulta relevante si consideramos que una de las hipótesis que estructuran esta tesis sostiene que las presencias de los padres de los niños en la escuela están *en relación* con cómo se configura el trabajo de los docentes.

En el **Capítulo III**, **“Configuraciones del *trabajo docente* y su vinculación con los proyectos institucionales de las escuelas”**, abordamos los modos en que se configura el trabajo de los docentes vinculándolos con los proyectos institucionales de las escuelas en las que se desempeñan. Utilizando como disparador la lectura de documentos producidos por una de las instituciones que tomamos como referente empírico, que define explícitamente un papel para las familias en “la educación” de los niños, retomamos la dimensión de las presencias de los padres en la escuela como aspecto que interviene en las configuraciones del trabajo de los docentes para plantear, a su vez, que la construcción del lugar de las familias en las instituciones escolares está mediada por la formación y prácticas concretas que los maestros despliegan en contextos específicos. Para ello, analizamos las valoraciones sobre el proyecto institucional y las historias de formación y trabajo de sus maestros.

**“La estructuración del trabajo de maestros y profesores y su articulación con los modos de organización adoptados: sujetos, relaciones e instituciones”** es el título del **Capítulo IV**. Aquí profundizamos las vinculaciones de los sujetos y las instituciones considerando particularmente los modos de organización adoptados por las escuelas bajo estudio, estructuradas como cooperativa desde los años 2002-2003. En un primer momento se hace foco en la trama de relaciones que se establece entre los maestros que estuvieron desde los inicios de las cooperativas y los que ingresaron con posterioridad; y en los modos en que institucionalmente se dio cabida, en cada caso, a estos *nuevos* trabajadores. En segundo término, se reconstruye la trama de relaciones que se organiza cotidianamente, en la segunda de las escuelas bajo estudio, en torno de lo que algunos actores denominan “proceso de institucionalización”. Por último, se argumenta acerca de los modos en que los procesos institucionales se expresan en el plano de las relaciones personales, a partir del despliegue de material empírico sustentado a su vez en la perspectiva teórica.

El **Capítulo V** se denomina **“Las *presencias estatales* en las escuelas y la configuración del trabajo de los docentes”**. Partiendo de la consideración de que maestros y profesores se encuentran y relacionan con el estado cotidianamente, en este capítulo documentamos algunas de las modalidades en que se hace presente en la escuela *lo estatal*, reflexionando sobre las formas en que las *presencias estatales* intervienen en los procesos de construcción del *trabajo docente*.

En el **Capítulo VI**, **“Configuraciones del *trabajo docente*: sujetos, experiencia, emociones y sentimientos”**, profundizamos el abordaje relacional de los modos en que se configura el trabajo de los docentes, privilegiando para ello el registro de sus emociones y sentimientos como dimensión específica de la experiencia vivida. Partiendo de la consideración de que dicho registro no remite solo a individualidades sino a relaciones, se sostiene que el mismo interviene en los modos en que se estructuran

En las **Conclusiones** se retomarán las hipótesis y las líneas argumentales más fuertes desplegadas a lo largo de la tesis, para ser articuladas a partir de los desarrollos específicos de cada uno de los capítulos. Finalmente, dejaremos planteadas nuevas preguntas que orienten futuras investigaciones.

Más allá de la dimensión en particular (las participaciones de los padres de los alumnos en la escuela; las *presencias estatales*; los proyectos institucionales; entre otras) que se profundice en cada capítulo, el desarrollo de todos ellos documenta una amplia gama de formas en que cada una interviene en la configuración del trabajo de los distintos docentes.

Por último, es importante plantear que los procesos de configuración del trabajo de maestros y profesores son complejos, dinámicos y que las dimensiones que intervienen están íntimamente relacionadas entre sí, de distintos modos. Aquí hemos resuelto priorizar cada una de ellas en los diferentes capítulos solo a los fines del análisis y de la claridad expositiva.

## CAPÍTULO I

### Hacia un *presente historizado*: los referentes empíricos, el enfoque de la investigación y el trabajo de campo

#### La perspectiva de análisis

En la Introducción de esta tesis hemos presentado los primeros interrogantes que nos hicimos en torno del trabajo de los docentes, los antecedentes más relevantes en el tema, nuestras hipótesis y argumentos centrales. También nos detuvimos en la perspectiva relacional que orienta esta investigación. A continuación iremos ampliando la caracterización del enfoque e introduciendo simultáneamente referencias sobre la problemática bajo estudio.

Elena Achilli ha destacado diversos núcleos que definen, en términos generales, el enfoque antropológico relacional. En primer lugar, se refiere al carácter *relacional dialéctico*. El proceso de investigación, desde esta perspectiva, se centra en intentar "*relacionar* distintas dimensiones de una *problemática* analizando los *procesos* que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales" (Achilli, 2005: 17). En esta tesis nos interesa precisar las distintas dimensiones que intervienen en las configuraciones del trabajo de los docentes, profundizando el análisis de algunas de ellas en particular en función de las hipótesis que orientan nuestra investigación. Como ya hemos señalado, sólo a los fines de la claridad expositiva, abordamos cada una de ellas por separado, en los distintos capítulos. Sin embargo, consideramos que son las interdependencias entre las distintas dimensiones, que se generan en contextos específicos, las que estructuran los procesos de trabajo de maestros y profesores.

El segundo de los núcleos que definen el enfoque antropológico relacional lo constituye lo que Achilli denomina

"el *carácter de movimiento* que se imprime en las prácticas y relaciones sociales(...)Movimiento que conduce a la búsqueda y construcción de procesos del pasado y de presentes dinámicos. Presentes en los que se "mueven" huellas de otros tiempos pretéritos así como proyectos germinales del porvenir" (Achilli, 2005: 17).

Sostenemos que el proceso de estructuración del trabajo de maestros y profesores no ocurre de una vez y para siempre sino que constituye una realidad dinámica. No sólo identificamos cambios en el mediano plazo, vinculados a los ciclos institucionales por ejemplo, sino que, cotidianamente, los docentes dinamizan los procesos de las escuelas y en ello, los modos en que configuran sus tareas. Consideramos que este *carácter de movimiento* resulta de las relaciones que se despliegan en la cotidianeidad, que a su vez, está atravesada por huellas de otros tiempos y habilita, ella misma, sentidos diversos e incluso contradictorios sobre el presente que se experimenta. El *movimiento* resulta, en un plano de mayor especificidad, del tercero de los núcleos identificados por Achilli, "*el carácter contradictorio/de conflictividades*"

"El *carácter contradictorio/de conflictividades* se incluye en los procesos sociales con contenidos concretos, no otorgables apriorísticamente. De ahí la importancia de recuperar tanto aquellas estructuraciones hegemónicas como los distintos niveles de conflictividades que se van produciendo. En tal sentido, adquiere relevancia reconocer en los *sujetos*, sus prácticas, sus experiencias, los modos de constitución de distintos espacios, distintas relaciones, distintas modalidades de conflictividades" (Achilli, 2005: 17).

En el trabajo de campo realizado en las instituciones que tomamos como referente empírico hemos procurado recuperar aspectos de las conflictividades sociales *no documentadas*. Desde el enfoque antropológico relacional iremos preguntándonos, en los diferentes capítulos, por los distintos niveles y modalidades de esos conflictos en relación a la particularidad de las escuelas bajo estudio: privadas y configuradas, a su vez,

como cooperativas. Podemos adelantar que registramos conflictos diversos, originados o desplegados en cada caso en espacios diferenciados aunque interconectados: pensamos en ámbitos como la Asamblea de las cooperativas; en conflictos entre esta instancia y los Consejos de Administración<sup>24</sup>; en una cooperadora de padres creada en una de las instituciones, y en las tensiones surgidas al interior de ésta última y con la cooperativa de trabajadores<sup>25</sup>; o en intercambios conflictivos sobre el uso de los espacios<sup>26</sup> registrados en ámbitos como la sala de profesores o la oficina de preceptores.

Desde el enfoque planteado, entonces, los procesos sociales se despliegan cargados de conflictos y contradicciones que se traman, necesariamente, en relaciones entre sujetos concretos, y que son experimentados por ellos de modos específicos. Esta dinámica es la que moviliza diariamente las instituciones, por lo que no se pueden anticipar los sentidos que adquirirá el proceso institucional. Sin embargo, desde el movimiento cooperativo muchas veces, al identificar aspectos que se interpretan *contradictorios*, se sentencia: se trata de "falsas cooperativas".

Achilli destaca principalmente dos "*núcleos problemáticos*" desde los cuales identificar un enfoque antropológico en la investigación social. El primero de

---

<sup>24</sup> La Asamblea y el Consejo de Administración son dos de los órganos principales de una cooperativa. "La Asamblea constituye la mayor expresión de democracia de la cooperativa. En ella participan todos los asociados en igualdad de condiciones: con voz y voto. Es el ámbito donde el conjunto de los asociados analiza los problemas existentes, expresa sus diversos puntos de vista, confronta opiniones y formula proyectos. Allí se toman de manera conjunta las decisiones centrales de la cooperativa. A todos los asociados les corresponde ejercer las tareas de gobierno: es un derecho y una obligación de cada uno de ellos" (Chiappetta et al, 2009: 36). Existen distintos tipos de Asambleas: Constitutiva; Ordinarias; Extraordinarias. Por su parte, el Consejo de Administración se encarga de "la puesta en práctica de las decisiones estratégicas tomadas por la Asamblea en el día a día de la organización [que] requiere de una intensa actividad cotidiana que no puede ser llevada adelante por todos los asociados en conjunto(...). Es el órgano máximo de decisión de la cooperativa en el período en que la Asamblea no se reúne." (Chiappetta et al, 2009: 37 y 38). Está integrado por el Presidente, el Secretario y el Tesorero de la cooperativa (miembros titulares) y dos suplentes como mínimo. Todos deben ser asociados y ser elegidos por la Asamblea.

<sup>25</sup> El abordaje de estas cuestiones se realizará en el Capítulo II.

<sup>26</sup> Ver Capítulo IV.

ellos es “el interés por el conocimiento de la *cotidianeidad social*”; el segundo, “la recuperación de los *sujetos sociales*, sus representaciones y construcciones de sentido” (Achilli, 2005: 18). Sobre el primero de estos núcleos, la autora señala que es en cada proceso concreto de investigación “donde se construye lo cotidiano como categoría analítica que permita captar, con la construcción de otras categorías, las redes y conexiones mediatizadoras de aquello que trasciende lo cotidiano”. El sujeto particular debe ser el referente significativo a la hora de establecer el recorte de lo cotidiano, dice Achilli siguiendo a E. Rockwell y J. Ezpeleta. Sucede que “lo cotidiano” no puede tomarse como un campo de análisis autónomo (Achilli, 2005: 23).

Ya en conexión con el segundo de los “núcleos problemáticos”, destaca la necesidad de analizar las relaciones y procesos de la cotidianeidad dando lugar, recuperando, los sujetos y sus voces, sus representaciones y sentidos y no en tanto formulaciones vacías (Achilli, 2005: 25).

Esta perspectiva, junto con la centralidad que otorgamos a la categoría *experiencia* (en el sentido descrito en la Introducción de esta tesis), nos permiten aprehender los sentidos que los sujetos construyen sobre los procesos que transitan. Lo que cotidianamente sucede en las cooperativas no se ajusta a estatutos ni prescripciones sino que resulta de tramas de relaciones que orientan dinámicas institucionales y que, en determinadas condiciones estructurales, van moldeando dicha cotidianeidad. Partiendo entonces de la consideración de que no es posible definir de antemano los contornos de ésta última, permanecemos un tiempo considerable en las escuelas para luego poder ir estableciendo una serie de dimensiones relevantes que intervienen en los modos de estructurarse el trabajo de los docentes.

El *carácter cooperativo* de las escuelas en las que se desempeñan los docentes con los que nos vinculamos es un dato significativo que puede establecerse como una de las dimensiones que interviene en los procesos

que estudiamos. Sin embargo, consideramos que los sujetos no experimentan de igual modo su trabajo en este tipo de entidades, sino que lo construyen de modos específicos, atravesados por distintos niveles contextuales (Achilli, 2005) y a partir de las relaciones que los sostienen diariamente.

Algunos de los rasgos centrales del enfoque etnográfico que orienta nuestra investigación fueron sistematizados por E. Rockwell (2009). Ya hemos mencionado, por ejemplo, la cuestión de que se apunta a *documentar lo no documentado* de la realidad social. Por otra parte, el producto del trabajo analítico es una descripción, “que presupone un trabajo teórico previo necesario para construir una buena descripción”. Este enfoque supone, además, la centralidad del etnógrafo como sujeto social, que interactúa cotidianamente con los sujetos de la comunidad en la que investiga: “el referente empírico de un estudio etnográfico queda circunscrito por el horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles entre el investigador y los habitantes de la localidad”. La atención a los significados es otro de los puntos centrales de la etnografía, esto es “comprender lo que Malinowski llamaba la “visión de los nativos”, y lo que, en la concepción de Geertz, se denomina el “conocimiento local”. De este modo, “la integración de los conocimientos locales en la construcción misma de la descripción es rasgo constante del proceso etnográfico. La interpretación de significados locales no es un momento final sino un proceso continuo e ineludible” (Rockwell, 2009: 22 y 23).

Las fuentes utilizadas para la elaboración de esta tesis son variadas. En primer lugar nos basamos en un corpus de registros de campo que incluye notas realizadas a partir de la observación participante de la cotidianeidad de las escuelas (clases, recreos, reuniones con padres, actividades con alumnos ingresantes, encuentros entre distintos grados, entre muchas otras). Asimismo, incluye entrevistas abiertas desgrabadas y analizadas y registros de conversaciones informales que mantuvimos con maestros y profesores, preceptores, padres, alumnos u otros agentes tanto dentro como fuera de las

instituciones (en domicilios particulares, lugares de trabajo alternativos o bares).

Esta investigación se propone sostener una línea de historización del presente que estudiamos ya que lo conceptualizamos como *presente historizado*, es decir, atravesado por huellas del pasado<sup>27</sup>. Para ello, hemos conformado un corpus de información variada, que comprende material hemerográfico, recopila las principales leyes educativas nacionales (Ley 1.420, Ley Federal de Educación, Ley de Educación Nacional, Ley de Financiamiento Educativo), diversos Estatutos docentes, documentos relativos a las políticas educativas producidos a nivel ministerial o documentos producidos por organismos internacionales (tales como UNICEF y UNESCO). También está integrado por datos estadísticos producidos por distintos organismos como el INDEC o los principales gremios docentes. El reto consiste en “tratar de comprender procesos detrás de toda documentación normativa”, procurando abordar los documentos “no como fuentes de datos que se extraen de contexto, sino como evidencia material de procesos sociales” (Rockwell, 2009: 151 y 152). Los textos que se encuentran en los archivos fueron inicialmente producidos y puestos a circular de determinados modos. Ello, constituye la práctica (“lo que se hizo”), cuestión que privilegia la etnografía (Rockwell, 2009: 151). En la misma dirección, analizamos materiales producidos por las escuelas bajo estudio, en la medida en que nos fueron suministrados, que documentan los recorridos del proceso institucional en cada caso. Obtuvimos actas de Asambleas, actas de reuniones del Consejo de Administración y memorias anuales elaboradas por éste último.

### **Hacia un *presente historizado*: las escuelas-cooperativas en contexto**

Nos parece relevante, aquí, historizar, destacar algunos elementos contextuales para el análisis de las escuelas que adoptaron (en diferentes

---

<sup>27</sup> Ver apartado siguiente, en este mismo capítulo.

momentos de sus historias) la forma cooperativa<sup>28</sup>. Sólo luego, en el siguiente apartado, describiremos los procesos institucionales de las dos escuelas que tomamos como referente empírico.

En esta tesis estamos interesados en los modos en que maestros y profesores estructuran y experimentan su trabajo en contextos institucionales específicos. Pensamos que es justamente la experiencia de cada sujeto la que oficia de matriz que procesa, que habilita formas de percepción del trabajo en las cooperativas. Sostenemos, además, que las experiencias que los docentes viven en el presente están atravesadas por huellas del pasado, están historizadas (en el sentido de Rockwell, 2009).

Historizar la cuestión de las escuelas configuradas como cooperativa nos permite apreciar los distintos contextos en los que han surgido, los actores que en cada caso estuvieron implicados, entre muchos otros puntos. Asimismo, poner en contexto estas configuraciones institucionales nos conduce al abordaje de las relaciones cambiantes de las distintas instituciones con el estado. Sin embargo, será en el Capítulo V que abordaremos la *cuestión estatal*, los encuentros de los docentes y las escuelas con el estado, desde un enfoque etnográfico. Aquí sólo **recuperamos algunas tradiciones o procesos sociales con los que pueden asociarse las escuelas organizadas bajo esta figura legal. De todos modos, que puedan relacionarse no significa que se las pueda filiar linealmente, sin más, a estos antecedentes.**

---

<sup>28</sup> Se estima que existen entre 150 y 200 cooperativas que se dedican a educación en la Argentina. Estos datos los tomamos de distintos paneles que se realizaron en el marco de una jornada sobre Cooperativismo y Educación realizada a fines del año 2008, organizada por la Federación Argentina de Cooperativas de Electricidad. Sin embargo, al consultar posteriormente sobre fuentes que nos permitieran profundizar nuestra indagación, se nos explicó que "el lugar donde existe información sobre las cooperativas existentes es el INAES; pero no está sistematizada como cooperativas de educación sino que están dentro de todas las cooperativas de trabajo o de prestación de servicios, sin discriminar. También se nos mencionó la Federación de Cooperativas y Entidades Afines de Enseñanza de la Provincia de Buenos Aires que señala que en esa provincia existen cerca de 12.000 asociaciones y entidades de la comunidad que brindan un servicio educativo a la sociedad.

La pedagoga Mariana Alonso Brá ha abordado en su Tesis de Maestría la problemática de la participación y la autogestión para el caso de dos escuelas configuradas como cooperativa de la Ciudad y de la Provincia de Buenos Aires. También ha trabajado sobre la cuestión de la democratización educativa y las escuelas cooperativas (2001). Sus investigaciones constituyen un antecedente importante para nosotros, tanto por el aporte específico que realizan, como por el hecho de no existir otros trabajos en el área. Alonso Brá ha señalado que:

“Las escuelas-cooperativas, en sentido estricto, ‘pertenecen’ a la tradición de la economía social<sup>29</sup> (es decir, en tanto cooperativas, tienen propósitos económicos); sin embargo, el tipo de actividad que desarrollan y los principios<sup>30</sup> sociales cooperativos las acercan y asimilan al tratamiento que frecuentemente se realiza respecto de las instituciones del tercer sector (entendido éste en tanto conjunto de instituciones sin fines de lucro -ya que en las cooperativas el propósito y vínculo social se coloca por sobre la maximización de la rentabilidad- pero, fundamentalmente, considerando el tercer sector como agregado de organizaciones no gubernamentales que tienen fines sociales)” (Alonso Brá: 19).

Algo similar sucede con las cooperativas en general, independientemente de si su objeto se relaciona o no con la educación. Distintos profesionales especialistas en materia de cooperativas suelen destacar el doble carácter de estas entidades: son empresas y son, además, parte de un movimiento social:

“En tanto empresas, deben cumplir con los parámetros de toda actividad económica; esto es, administrar con eficiencia el conjunto de recursos que componen la organización, procurando obtener resultados económicos

---

<sup>29</sup> La economía social comprende el conjunto de entidades sin fines de lucro y que tienen una gestión democrática. Se incluyen las Cooperativas, Mutuales, Asociaciones Civiles, Cooperadoras, Clubes (Disertación: Distintos tipos de Cooperativas de Educación, a cargo del Dr. Jorge Bragulat, 2008).

<sup>30</sup> Más abajo se mencionan los valores y principios cooperativos.

positivos(...). En tanto movimiento social, resulta importante que las cooperativas desarrollen fuertes vínculos con la comunidad, en cada barrio, en cada localidad, estimulando la presencia y el involucramiento de dirigentes cooperativos en los problemas locales, municipales, vecinales(...)" (Chiappetta, et al, 2009: 45 y 46).

En este punto, destacaremos diferentes **contextos de surgimiento** de las escuelas configuradas como cooperativa<sup>31</sup> para, a partir de esa marcación, ir recuperando aspectos de la tradición cooperativa y tensionando la cuestión de la filiación de nuestros referentes empíricos con la misma. Utilicemos para este ejercicio uno de los procesos institucionales abordados por Alonso Brá, particularmente el contexto de surgimiento del mismo: durante los primeros años de la década del 70, un grupo de docentes de una escuela privada de la Ciudad de Buenos Aires se aparta de la institución en la que se venía desempeñando y comienza a plantearse discusiones en "una época de identidades políticas e ideológicas fuertes [por lo cual] deciden todos juntos buscar una opción más acorde con el contexto". Así, una docente relató a la investigadora los inicios de una nueva escuela conformada como cooperativa mixta, de servicios y de trabajo<sup>32</sup>, formada por padres y docentes<sup>33</sup>, en el año 1971.

---

<sup>31</sup> En cuanto a la historia del movimiento cooperativo, pueden diferenciarse cuatro fases para la Argentina: la primera de ellas se denomina Origen o "etapa fundacional", y queda comprendida entre los años 1880 y 1930; la segunda es una etapa de Expansión y desarrollo, entre los años 1930 y 1976; luego se ubica una fase de Crisis, entre los años 1976 y 2001; y por último, una fase de Revalorización y vigencia, de 2001 a la actualidad (Chiappetta *et al*, 2009: 62).

<sup>32</sup> Respecto de las cooperativas de educación, "la clasificación tradicional no considera este tipo de actividad y las agrega en dos clases generales: cooperativas de trabajo o de servicios/consumo(...). Estas cooperativas-escuelas pueden adoptar ambas formas: cooperativas de trabajo, aquellas cuyos socios son el personal docente y no docente de la escuela, o "cooperativas de enseñanza" constituidas frecuentemente por los padres de los alumnos y generalmente asimiladas a las cooperativas de consumo" (Alonso Brá: 33).

<sup>33</sup> Las cooperativas que tomamos como referente empírico en nuestra investigación están conformadas por docentes y no docentes y en ninguno de los casos los padres de los alumnos las integran formalmente.

“Esta apelación al contexto, a la ideología y a la historia, que trasciende la experiencia escolar y que aparece necesaria para recrear su origen, hace visible una utopía que va a cimentar su proyecto pedagógico: fundar un orden social diferente. La escuela, en correspondencia con muchos planteos de la doctrina cooperativista, trasciende sus límites y remite a lo social. Lo educativo, entonces, va a quedar claramente connotado como una práctica de constitución de subjetividades alternativas en pos de esta transformación. La escuela reproduce así una utopía social similar a aquella presente en la base del cooperativismo. Un primer indicio importante de su constitución en cooperativa” (Alonso Brá: 155).

El contexto de surgimiento de esta escuela configurada como cooperativa difiere notablemente de los procesos institucionales que analizamos en esta tesis. En nuestro caso, las instituciones bajo estudio no han “nacido como cooperativas” sino que se trata de escuelas de gestión privada que pasaron a funcionar como cooperativa luego de atravesar sus maestros y profesores períodos de crisis institucionales específicos, articulados con la crisis social general que progresivamente se fue agudizando en nuestro país desde mediados de la década de los noventa y que eclosionó con los sucesos de Diciembre de 2001.

Más allá del estallido del año 2001, la creación de cooperativas como respuesta a situaciones laborales críticas constituye una cuestión que puede ser, a su vez, historizada. En Argentina, el origen de muchas de las cooperativas de trabajo, se relaciona con poder

“paliar limitaciones propias de los sujetos excluidos del mercado de trabajo por procesos de reconversión, o por crisis y cierre de empresas. Las cooperativas-escuelas parecen seguir esta tendencia general. Muchas de ellas resultan de ‘una falsa estrategia de cooperativizar alguna empresa cuando está al borde de la quiebra’, cobrando relevancia la disponibilidad de algunos recursos mientras que se desconocen los principios e intereses propios de la dinámica cooperativa (Briascó, 1994, citado en Alonso Brá). En

algunos casos resulta en una alternativa efectiva para mantener los puestos de trabajo docentes y no docentes a partir de lo cual se construye y consolida el proceso cooperativo. Es el caso más generalizado de las cooperativas-escuelas que adoptan la forma de cooperativas de trabajo. En este sentido, el crecimiento de empresas privadas de educación y su posterior imposibilidad de desarrollo podrían tener una incidencia importante en la generación de una proporción considerable de estas cooperativas-escuelas en Argentina” (Alonso Brá: 30).

Afirmar las escuelas que abordamos no han “nacido como cooperativas” nos remite a una serie de valores y principios que constituyen lo que la Alianza Cooperativa Internacional denomina **Identidad Cooperativa**. En el año 1995<sup>34</sup> la ACI aprobó una Declaración sobre *Identidad Cooperativa* que incluye una definición del concepto de cooperativa, una serie de valores fundamentales para el movimiento y un conjunto de principios que deben guiar a las organizaciones cooperativas. La definición aprobada es la siguiente:

“Una cooperativa es una asociación autónoma de personas que se unen voluntariamente para satisfacer sus necesidades y aspiraciones económicas, sociales y culturales por medio de una empresa de propiedad conjunta democráticamente gestionada” (Chiappetta *et al*, 2009: 29).

La Declaración de la ACI referida establece los valores de autoayuda y autorresponsabilidad, democracia, igualdad, equidad y solidaridad. Desde el Instituto de la Cooperación se sostiene que “el establecimiento de los valores cooperativos hace referencia a ciertos acuerdos acerca del comportamiento ético apropiado para esta forma alternativa de asociación humana”

---

<sup>34</sup> Si bien existieron declaraciones previas en los años 1937 y 1966 (la ACI fue creada en 1895), se ha señalado la necesidad de una reinterpretación constante de los principios que rigen una organización *alternativa* como la cooperativa (Material elaborado por el Instituto de la Cooperación IDELCOOP).

(Chiappetta *et al*, 2009: 30). Puede plantearse que la tradición cooperativa sostiene, además, los valores de honestidad, apertura y responsabilidad social (Chiappetta *et al*, 2009: 32).

Por otro lado, los principios cooperativos constituyen pautas a través de las cuales las cooperativas ponen en práctica sus valores. Existe entre ellos una fuerte interrelación por lo que "cuando se desatiende uno de ellos, es muy posible que se resientan los demás". Son según la ACI: asociación voluntaria y abierta; control democrático por los asociados; participación económica de los asociados; autonomía e independencia; educación, capacitación e información; cooperación entre cooperativas; preocupación por la comunidad (Chiappetta *et al*, 2009: 33).

También es interesante **pensar los procesos de las escuelas organizadas como cooperativas** (surgidas en distintos contextos) **teniendo presentes los cambios en la orientación de la política educativa y la cuestión del estado.**

Uno de los debates centrales presentes en el Congreso Pedagógico de 1882 (antecedente de la Ley 1420, que condensa la impronta fundante del sistema educativo argentino) giró entorno de si la educación debía definirse y conformarse totalmente por el estado o si, por el contrario, debía ser construida a partir de la intervención y participación comunitaria y contar con financiamiento público (Alonso Brá: 90). La definición del sistema educativo quedará claramente inscripta en esta segunda posición y su desarrollo histórico efectivo, más allá de las múltiples experiencias alternativas que se generaron (como las sociedades populares de educación a comienzos de siglo, o experiencias pedagógicas participativas, acotadas a diferentes localidades e instituciones)<sup>35</sup>, configurarán un sistema educativo caracterizable como de "instrucción pública", con hegemonía estatal, fuertemente verticalizado y centralizado, donde la autogestión o la

---

<sup>35</sup> Las propuestas de política con un sentido alternativo fueron numerosas a lo largo de la historia del sistema educativo pero, en general, no encontraron una implementación cierta o se discontinuaron (Alonso Brá: 91).

participación popular no tendrán cabida cierta en las definiciones predominantes de la política educativa (Puiggros, 1990).

A partir de 1966 y en el contexto de la dictadura de J. C. Onganía se produjo la etapa inicial de descentralización y transferencia de escuelas de la órbita de la Nación a las provincias (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994: 80). Dicha transferencia se llevó a cabo fundamentalmente entre los años 1966 y 1983 y se enmarcó en “una nueva conceptualización del papel estatal en materia educativa: el estado nacional asumiría un papel subsidiario<sup>36</sup> de las iniciativas para garantizar el servicio educativo, quedando a su cargo el control político-ideológico de las escuelas” (Grassi, Hintze y Neufeld: 1994, 82).

La orientación descentralizadora, consolidada con la reforma educativa de la década del 90, se plasmó en un discurso que interpeló directamente a las escuelas como unidades de gestión y en el que los docentes quedaban asociados a los éxitos y de los fracasos de las instituciones. Además, con la Ley Federal de Educación se redefinen las escuelas privadas como escuelas “públicas” de gestión privada, cuestión sugerente para pensar específicamente los procesos institucionales de las escuelas gestionadas de modo cooperativo, su grado de autonomía, el carácter de la misma<sup>37</sup>, los destinatarios de este tipo de emprendimientos, las características de sus docentes (a cargo de tareas pedagógica y de cuestiones vinculadas al funcionamiento global de las escuelas), etc.

La Ley de Educación Nacional (26.206) fue sancionada a fines del año 2006, luego de un intenso debate convocado por el Ministerio de Educación Nacional. La sanción de una nueva ley se fundó

---

<sup>36</sup> Por ese entonces se registraron los primeros embates a favor de la subsidiariedad del Estado, por parte de la Iglesia y de sectores que se enrolaron tras ella. Además, la década de los sesenta se caracterizó por la progresiva institucionalización del sector privado en educación (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994: 80).

<sup>37</sup> Como señalamos en la Introducción, pensar en la autonomía en el ámbito de la escuela supone considerar los significados divergentes e incluso antagónicos que la misma puede asumir. Sugerentemente, la pedagoga Myriam Feldfeber se ha referido a los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada “por decreto” (Puede consultarse Feldfeber 2006 y 2009).

“en un *gran consenso previo* que implica la percepción por parte de todos los actores consultados de la necesidad de cambiar la ley anterior. (...) A grandes rasgos podemos decir que los diferentes actores coinciden en señalar la necesidad de superar la fragmentación que afecta al sistema, redefinir la relación Nación-provincias, introducir reformas en el régimen de formación docente, unificar la estructura, y ampliar la obligatoriedad” (Petrelli y Gessaghi, 2006: 11).

La LEN es presentada por distintos profesionales referentes del movimiento cooperativo como una norma que habilita un contexto favorable para el desarrollo de experiencias cooperativas. De hecho, se señala que atravesamos en la actualidad, y desde el año 2001, una fase de Revalorización y vigencia en lo que refiere a la historia del movimiento en el país (Chiappetta *et al*, 2009: 62).

Las afirmaciones de estos referentes se sostienen en determinados artículos que se incluyeron en la LEN, como son los siguientes:

El Artículo 13, que señala que “El Estado, las provincias, (...) reconocen, autorizan y supervisan el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada, confesionales o no confesionales, **de gestión cooperativa** y de gestión social”.

En su Artículo 23, la ley establece: “Están comprendidas en la presente ley las instituciones que brinden Educación Inicial: a) De gestión estatal; b) De gestión privada y/o pertenecientes a organizaciones sin fines de lucro, sociedades civiles, gremios, sindicatos, **cooperativas**, organizaciones no gubernamentales, organizaciones barriales, comunitarias y otros”.

Por su parte, el Artículo 90 de la Ley 26.206 indica que: “El Ministerio de Educación (...) promoverá la incorporación de los **principios y valores del cooperativismo** y del mutualismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje

y la capacitación docente correspondiente, en concordancia con los principios y valores establecidos en la Ley N 16.583<sup>38</sup> y sus reglamentaciones. Asimismo, se promoverá el **cooperativismo y el mutualismo escolar**<sup>39</sup>.

Pero también la construcción por parte de estos profesionales vinculados al movimiento cooperativo de un contexto favorable para el desarrollo de cooperativas se relaciona no sólo con los artículos que se incluyeron en la LEN sino con el proceso abierto que tuvo al sector como uno de los actores convocados para participar del debate previo a su sanción. Ya en el año 2005 se conformó y lanzó la Federación de Cooperativas y Entidades Afines de Enseñanza de la Provincia de Buenos Aires –FACEABA- que en uno de sus documentos destacó

“Estos servicios educativos de organizaciones de la comunidad durante mucho tiempo han tenido que luchar contra el silencio, la desinformación, la carencia de recursos económicos y en definitiva la discriminación. [Este sector ha sido] invisible para muchas gestiones educativas, pero no para la gestión que encabeza la Dra. Puiggrós(...) nos visibilizó, escuchó y está brindando un lugar de participación que nunca habíamos tenido”<sup>40</sup>.

En Noviembre del año 2007 el Consejo Federal de Educación elaboró un documento sobre una serie de experiencias denominadas por sus protagonistas como **escuelas de gestión social**. En el mismo se plantea que durante la última década, y fundamentalmente luego del año 2001, surgieron

---

<sup>38</sup> Se trata de la Ley Nacional de Educación Cooperativa.

<sup>39</sup> Las cooperativas escolares están conformadas por alumnos que recaudan fondos, a partir de su trabajo, para el sostenimiento de su escuela. Esta modalidad ha sido promovida oficialmente en distintos períodos. En nuestra investigación, no nos ocupamos de este tipo de entidades.

<sup>40</sup> Disponible en [www.faceaba.com.ar](http://www.faceaba.com.ar). En la misma página puede leerse: “La Educación de Gestión Social no es contradictoria con lo estatal sino que lo complementa desde un lugar alternativo de creación propia y colectiva, con finalidades públicas, a las que el Estado habrá de financiar para tender a su gratuidad. Hay una necesaria presencia del Estado; produciendo una complementariedad entre estado y gestión social antes que disociación o autonomía absoluta del mismo”.

en el país muchas instituciones educativas gestionadas por organizaciones de la sociedad civil que funcionan al margen del sistema, lo que trae dificultades considerables. Desde el Ministerio de Educación, ocupado en 2006 por Daniel Filmus, se ha reconocido los bachilleratos populares<sup>41</sup> bajo la forma específica de la "gestión social".

En el documento también menciona que la Ley de Educación Nacional avanzó en el reconocimiento de la escuela de gestión social como un tipo de gestión escolar que forma parte del sistema educativo argentino de la misma forma que lo hacen las de gestión estatal, privada, o cooperativa. Se diagnostica que

"al estar desvinculadas del Estado y del sistema educativo, las escuelas de gestión social han comenzado a sufrir ese aislamiento".

Se define la escuela de gestión social como un tipo de unidad educativa, surgida en los últimos años e impulsada por distinto tipo de organizaciones como ser ONGs, iglesias, e incluso fábricas recuperadas. Están planteadas como experiencias organizativas que surgieron como respuesta de sectores "afectados por la crisis".

Los siguientes, son extractos del Documento Escuelas de Gestión Social. Borrador para la discusión, elaborado por el Consejo Federal de Educación, y difundido en Noviembre de 2007.

"Dichas escuelas tienen como característica central la gratuidad de los servicios que prestan y el haber sido creadas para atender a sectores de la población en situación de vulnerabilidad social [y] se las visualiza como espacios de inclusión social con fuerte acento en los aspectos comunitarios y

---

<sup>41</sup> Un documento elaborado en 2007 por el Consejo Federal de Educación destacó "la situación paradójica en la que se encuentran respecto de sus alumnos y egresados: originadas para propender a la inclusión social y educativa, los títulos que expiden carecen de validez nacional, lo cual impide su sustentabilidad académica, en tanto no pueden garantizar credenciales que permitan a sus egresados proseguir otros estudios o ingresar al mercado formal de trabajo".

en su capacidad de generar innovaciones en las formas de gestión, para garantizar la permanencia de la población en el sistema educativo”.

“La gratuidad y el acceso de la población, sin ningún tipo de discriminación, constituyen la primera condición indispensable para que una institución educativa sea reconocida como escuela de gestión social”.

“Esta primera definición excluye de dicha categoría a toda unidad educativa que preste servicios arancelados y que genere algún tipo de selección que condicione el libre acceso de la población a sus servicios educativos”.

Si bien el documento se extiende y avanza en precisiones sobre el término “gestión social”, puede apreciarse que las escuelas que tomamos como referente empírico quedan excluidas de esta categoría, fundamentalmente, por tratarse de escuelas privadas que cobran un arancel mensual por cada alumno que asiste. Asimismo, las innovaciones que puedan generarse en materia de gestión o el trabajo “con la comunidad” tienen más que ver con las tradiciones institucionales en cada caso, anteriores a la estructuración de estas escuelas como cooperativas, que con la organización formal que revisten.

Las definiciones de las “unidades escolares” que presenta el documento del Consejo Federal de Educación ponen el eje en la población que atienden las instituciones en cuestión y en el objetivo de que la misma permanezca dentro del sistema, aspecto que difiere de los casos que tratamos en esta tesis en los que la continuidad que se persigue, en todo caso, es la de las instituciones mismas y, simultáneamente, de la posibilidad de docentes y no docentes de desempeñarse en ellas.

En cuanto a la cuestión educativa, para el contexto que procuramos describir, la investigadora María Paula Montesinos ha señalado que

“luego de la crisis del 2001/2002 se produce una inflexión en relación al lugar que asume la cuestión educativa en las intervenciones sociales estatales dirigidas a los *sectores excluidos*, en tanto se constituye como una de las condicionalidades para ser *merecedor* de las transferencias condicionadas de ingresos (...). Asimismo, es importante advertir que la dimensión educativa no sólo se torna componente importante en los programas sociales estatales, sino que se constituye en un campo disputado y de intensa productividad por parte de los movimientos sociales ya desde la segunda mitad de la década de los 90 y con fuerza luego de los años 2001/02. Ejemplos de esto son tanto el aumento en la creación de los bachilleratos populares como el impulso en la creación de escuelas y jardines por parte de diversas organizaciones sociales” (Montesinos, 2010: 7).

Aunque surgidas al inicio del ciclo analizado por Montesinos, al intentar filiar *nuestras escuelas* con determinados procesos sociales, seguimos encontrando dificultades y matices para poder hacerlo. Pensamos en este punto en el fenómeno de **recuperación de empresas por parte de sus trabajadores**. La figura de la cooperativa fue la modalidad por excelencia que adoptaron estos últimos para dar continuidad a las empresas en las que se venían desempeñando y cuya continuidad se percibía en peligro.

Las escuelas que estudiamos se estructuraron como cooperativa en los años 2002/2003, momento en que el fenómeno de las ERT atravesaba una etapa de visibilidad pública notoria. Además, existían en ese entonces dos grandes movimientos que agrupaban estas experiencias. Los docentes de las instituciones en las que realizamos el trabajo de campo se contactaron en momentos específicos con trabajadores de otras empresas e incluso con referentes de los movimientos. De hecho, en los relatos de algunos de los maestros y profesores, se asocian fuertemente esas vinculaciones con la obtención de subsidios estatales para atender cuestiones edilicias y de equipamiento.

Sin embargo, rápidamente la mayoría de estos docentes percibieron que *la especificidad de ser escuela* los alejaba de este tipo de experiencias<sup>42</sup> por lo que los lazos tramados en los inicios fueron perdiendo fuerza progresivamente. Sin embargo, es importante señalar que el proceso socioeconómico laboral de las ERT no sólo está vigente “como herramienta frente a la crisis empresaria, aún en un contexto de auge económico [sino que] un 10 por ciento se inició entre 2005 y 2007 y otro tanto con posterioridad” (Página/12. Suplemento Cash. 24 de Octubre de 2010). El tercer relevamiento realizado en el año 2010 por el Programa Facultad Abierta, de la UBA, contabilizó 205 empresas recuperadas que ocupan a 9362 trabajadores, mientras en el 2004 existían 161 empresas y 6900 trabajadores relevados<sup>43</sup>. Sin embargo, el director del Programa Andrés Ruggeri señala que “sigue sin resolverse la cuestión de la legalidad<sup>44</sup>(...)y el Estado aún no ha resuelto una política pública coherente para fortalecerlas(...)más allá del otorgamiento esporádico e irregular de subsidios” (Página/12 op cit).

A continuación describimos los procesos institucionales de las escuelas que tomamos como referente empírico. Consideramos que más allá de que éstas puedan o no ser filiaadas con cada una de las tradiciones o procesos que apuntamos, el ejercicio realizado nos aproxima a sus configuraciones particulares.

### **Los referentes empíricos y los procesos institucionales bajo estudio**

La primera de las escuelas que tomamos como referente empírico está ubicada en el barrio Villa Mitre, de la Ciudad de Buenos Aires. Comprende los niveles Inicial y Primario y fue creada en el año 1964 por un Pastor de una

---

<sup>42</sup> Sobre este punto, también se registraron opiniones divergentes que se abordarán a lo largo de la tesis.

<sup>43</sup> El informe completo está disponible en [www.recuperadasdoc.com.ar](http://www.recuperadasdoc.com.ar)

<sup>44</sup> Sobre la situación de las expropiaciones para el caso de las Empresas Recuperadas pueden consultarse: Echaide, 2009; o bien una entrevista al Dr. Luis Caro, presidente del Movimiento Nacional de Fábricas Recuperadas. Ambos materiales, publicados en 2009, en OSERA 1.

Iglesia Evangélica, aunque tuvo siempre una orientación laica. Surgió como parte de un proyecto más amplio, vinculado a una Asociación Civil encargada de asesorar a la población del barrio sobre temas de minoridad y adopción, educación sexual, *vida familiar y comunitaria*, capacitación para el trabajo, entre otros. Esta Asociación estuvo dirigida por años por quien fuera el fundador de la escuela<sup>45</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 un período en que se registraron serios atrasos en el pago de sueldos a sus docentes y no docentes y, simultáneamente, la partida de ciertos maestros que frente a la situación de no cobrar en tiempo y forma buscaron otros trabajos. También se produjo una 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 anuncia que se retira de la escuela 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 comprometerían a no iniciar acciones legales en virtud de los sueldos y aportes que se les adeudaban.

Ante esta propuesta, los docentes adoptaron posicionamientos heterogéneos. 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 esforzaron con entusiasmo en llevar adelante el armado de la cooperativa en primer término, y luego su mantenimiento.

---

<sup>45</sup> En el Capítulo III se abordan aspectos centrales del proyecto institucional.

Fueron 34 los socios que conformaron inicialmente la entidad, muchos de los cuales tenían por ese entonces entre 20 y 25 años de antigüedad en la institución. Desde aquél momento fue necesaria la incorporación de nuevos trabajadores<sup>46</sup>, lo que 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 remplazar en sus cargos a flamantes *cooperativistas*<sup>47</sup> 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 en la recuperación paulatina de matrícula, en los crecientes porcentajes de los retiros<sup>48</sup> hechos por los socios, y con el correr del tiempo en la contratación de personal que se ocupara de tareas que al inicio recaían sobre los docentes: limpieza, mantenimiento del edificio, etc.

La segunda de las escuelas, ubicada en el barrio porteño de Agronomía, está emplazada en el predio de un club deportivo creado para los empleados de una empresa del Estado que se convertían, a través de un descuento mensual en sus salarios, en socios "automáticos". De este modo, en los años 50 el club tuvo cerca de 50.000 socios. Pero en el año 1992 la empresa fue privatizada y el club pasó a depender de la cuota de eventuales socios "voluntarios". Para dimensionar lo que significó todo esto, cabe destacar que ya a fines de los años 90 el club contaba con no más de 1.500 asociados (Magnani 2003).

En el año 1986 fue creado el jardín de infantes, que funcionó en las que eran previamente oficinas administrativas del club. Progresivamente, se crearon

---

<sup>46</sup> Sobre los modos de incorporación de nuevos trabajadores a las instituciones bajo estudio, ver Capítulo IV.

<sup>47</sup> Se trata de una categoría nativa que utilizan los docentes de esta escuela, para referirse a quienes están formalmente asociados a la cooperativa.

<sup>48</sup> Los docentes que son miembros de la cooperativa no están en relación de dependencia sino que cobran a través de *retiros*. Los montos pueden variar mes a mes, en función de el dinero que ingrese a la entidad y el que se destine a cuestiones como mantenimiento, compra de insumos u otros.

también los niveles Primario y Secundario. Este primer tramo de la historia institucional, fue la comisión directiva del club la encargada de definir quiénes conformarían la dirección de la escuela.

En el año 2000 al club se le presentó un decreto de quiebra. La Ley de Entidades Deportivas permitió que se creara un órgano de fideicomiso (formado por tres síndicos) que pasó a administrar el club bajo condición de que no se generara déficit. El colegio pasa, entonces, a ser parte de ese club intervenido.

Previamente, ya desde los últimos años de la década del noventa, la escuela venía atravesando una crisis importante que se expresó también, como en la primera de las instituciones, en los atrasos en los pagos de los sueldos a maestros y profesores; en el éxodo de muchos de ellos frente a esta realidad; en la falta de orientación y pautas de trabajo a los docentes que continuaban trabajando por parte de la dirección; y en un clima de caos que se reflejó en rumores que indicaban año a año que "la escuela cerraba", por lo que muchos padres decidieron sacar a sus hijos del establecimiento.

Bajo la gestión del fideicomiso se designa un representante legal y se regularizan los pagos a los docentes, lo que representó, en este plano, una innegable mejora respecto de la crisis previa. Sin embargo, pasado poco más de un año volvieron a notarse las dificultades. La escuela era deficitaria, por lo que en 2002 se determinó su cierre definitivo que se programó para fines de ese mismo año.

Como forma de sostener la institución funcionando, los docentes conformaron una cooperativa en septiembre de 2002, poniéndose en contacto con un abogado, referente en ese entonces de uno de los movimientos nacionales que reunían experiencias de recuperación de empresas por parte de sus trabajadores.

Quienes permanecieron al momento de constituir la cooperativa fueron dos maestras de nivel Inicial, no más de cuatro docentes de nivel Primario, y

muchos de los profesores del Secundario que, en otra situación material (ninguno de ellos contaba sólo con las horas en el Instituto, sino que trabajaban en otras escuelas) decidieron tomar parte en este proceso. Todos ellos tenían en 2002/2003 no más de cinco años de antigüedad. En un comienzo, quienes habían integrado la vieja gestión quisieron conformar también la entidad, pero fueron percibidos por los primeros como responsables de haber llevado a la quiebra al club y haberse enriquecido en ese proceso. Los docentes que aún continúan desempeñándose en la escuela señalaron que fue muy difícil desvincularse de aquéllas figuras, ya que "ellos eran los históricos" (Directora nivel primario. Entrevista realizada en Noviembre de 2007).

El ciclo lectivo 2003, primero en que la escuela funcionó como cooperativa, transcurrió con muchas dificultades. Entre ellas, los docentes destacaron: el estado del edificio, denunciando que no había sido mantenido por la vieja gestión; una caldera que no funcionaba; la falta de mobiliario necesario, y de material de uso pedagógico. Se encontraron, según su propio decir, con un colegio "vacío de todo recurso material" (Directora nivel primario. Entrevista realizada en Noviembre de 2007).

Sólo de modo progresivo la escuela inició a partir del año 2004 un proceso de mejoría respecto de los principales puntos que habían caracterizado la crisis previa. Dicha mejoría se expresó por ejemplo en la recuperación de la matrícula de alumnos, por lo que se requirió el ingreso de nuevos docentes, que fueron incorporados en calidad de asociados.

Los procesos de crisis institucional atravesados por las escuelas bajo estudio deben ser analizados en articulación con la crisis que por esos años atravesaba el país, 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. Recordemos que 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.

El hecho de que hayamos seleccionado como referente empírico estas dos escuelas en particular no significa que consideremos que los procesos institucionales sean comparables en sentido estricto, sino que procuramos que los recorridos de cada una iluminen distintos aspectos que intervienen en la construcción del trabajo de los docentes. En diferentes lugares de esta tesis aparece mencionada la primera de las instituciones bajo estudio como "Escuela" y la segunda de ellas como "Instituto" o "Colegio". Esta modalidad se introduce especialmente en aquéllos tramos en los que se requiere establecer algún tipo de comparación o relación entre ambos procesos.

### **Sobre el desarrollo del trabajo de campo**

Con el propósito de *documentar lo no documentado* (Rockwell, 2009) fuimos construyendo estrategias para el desarrollo del trabajo de campo.

Al comienzo, al compartir conversaciones informales con colegas sobre el proyecto que iniciábamos, supimos que familiares y amigos de nuestros compañeros, o integrantes de otros equipos de investigación de la facultad, enviaban o habían enviado a sus hijos a una de las instituciones que nos proponíamos tomar como referente empírico. Como modo de tomar contacto con el proceso de la misma decidimos realizar una serie de entrevistas por fuera de la escuela con padres y madres que la hubieran elegido para sus hijos. Ello se realizó durante la segunda mitad del año 2006.

La expectativa estaba puesta en el posterior acceso a la escuela, y por ende a los docentes, bajo el supuesto de que si nuestra investigación apuntaba al estudio de los modos en que se configura el trabajo de los maestros, era necesario llegar a ellos lo más pronto posible. Pero lo que empezó siendo una estrategia metodológica, casi una cuestión práctica, se transformó en una línea importante de la investigación. Este aspecto será específicamente abordado en el Capítulo II, sin embargo, podemos adelantar que de las entrevistas en profundidad y conversaciones informales que mantuvimos con

estos papás y mamás no sólo obtuvimos información que nos permitió construir un primer relato sobre la escuela, sus características e historia y los cambios sufridos por esos años; sino que también se impuso una tarea no prevista: documentar las participaciones o presencias de los padres en la escuela. Lo anterior nos condujo, en un momento posterior, a conceptualizar esas intervenciones como una de las dimensiones que interviene en la construcción del trabajo de maestros y profesores.

Las relaciones que fuimos estableciendo durante esos meses nos fueron posibilitando nuevos contactos que incluyeron progresivamente a docentes de la institución. Los encuentros que pautamos con estos últimos se realizaron en la escuela misma, en sus domicilios particulares u otros puntos, según las posibilidades y preferencias de cada persona en particular. Una vez que ingresamos al ámbito institucional, en noviembre del año 2006, entrevistamos a una docente que además ocupa un importante cargo en la estructura formal de la cooperativa y tuvimos oportunidad de tener conversaciones más y menos prolongadas con maestras de grado.

En el año 2007 volvimos a la escuela, pautamos entrevistas con distintas autoridades para presentarnos y presentar la investigación, y acordamos la posibilidad de realizar observaciones de distintos espacios: clases de los diferentes grados y asignaturas, actos escolares, encuentros entre niños de diferentes grados para la realización de tareas conjuntas, salón de comedor, momentos de entrada y salida de los niños, etc.

Durante la segunda mitad del año 2007 entendimos que era momento propicio para ingresar a la segunda de las escuelas seleccionadas. Nuevamente, fue a través de una investigadora de la facultad que obtuvimos los primeros contactos. Ella nos ofreció la referencia de un adolescente que era amigo de su hijo y que había sido alumno del colegio. En este caso, entonces, las aproximaciones iniciales se hicieron a través de entrevistas con ex alumnos de la institución (de 19 y 20 años de edad).

Fue a partir del trabajo con estos adolescentes ex alumnos que accedimos a las autoridades del nivel secundario y primario, y luego a los maestros y profesores. El trabajo de campo se sostuvo en esta segunda escuela durante la primera mitad del año 2008, aunque alternándose períodos de mayor y menor intensidad. Durante ese tiempo fuimos relacionándonos con distintas personas y construyendo en muchos casos lazos de afinidad y confianza que nos permitieron visitarlos con asiduidad y convocarlos para conversar y profundizar líneas de investigación que fueron surgiendo a partir del trabajo de campo.

Como en el caso de la primera de las escuelas, en la segunda de las instituciones también realizamos observación participante en distintos espacios. Presenciamos momentos de entrada y salida de los niños y adolescentes, recreos, talleres que funcionan por la tarde, clases de diferentes materias (sobre todo en el nivel secundario), actividades destinadas a los padres sobre sexualidad, momentos de preparación de actos escolares y eventos similares, entre muchos otros.

Transcurrido un primer período, y luego de un trabajo sistemático con los registros de campo construidos, que se alternó con períodos de lectura de material bibliográfico y escritura de ponencias y artículos decidimos, en 2009, retomar contactos establecidos con anterioridad y resolvimos hacer entrevistas por fuera de la escuela con personas que ya hubieran sido entrevistadas durante los años previos. La intención fue profundizar líneas de investigación identificadas durante el análisis y actualizar nuestro conocimiento sobre el proceso de la escuela.

## CAPÍTULO II

### **Las presencias de los padres de los alumnos en la escuela y la configuración del *trabajo docente***

Si nos preguntaran espontáneamente por el mundo de los adultos en la escuela, probablemente pensaríamos en quienes trabajan en ella, y especialmente en los docentes. Sin embargo, hay otros adultos que están presentes, aunque no siempre físicamente, expresándose a través de distintos canales: los padres de los alumnos que concurren a las instituciones educativas.

En este capítulo, nos proponemos ir documentando la diversidad en cuanto a los modos de estar presentes los adultos padres en la primera de las escuelas que tomamos como referente empírico. Reconstruir estas presencias, heterogéneas en cuanto a las formas que asumen, resulta relevante si consideramos que una de las hipótesis que estructura esta tesis sostiene que las presencias de los padres de los niños en la escuela están *en relación* con cómo se configura el trabajo de los docentes.

Bajo la hipótesis de que la estructuración del trabajo de los docentes (y las valoraciones y percepciones que ellos mismos manejen sobre las tareas que realizan) se vincula en algunas de sus dimensiones con las presencias de los padres de sus alumnos en la escuela, iremos iluminando aspectos que caracterizan la dinámica en que se organizan las relaciones entre los padres y los docentes, en las que unos y otros disputan sus lugares en la escuela, en relación con la escolarización de los niños.

Cuando nos referimos a “los docentes” o a “los padres” no estamos representándonos dos bloques. Asumimos que los posicionamientos de los distintos docentes pueden variar, así como los de los padres, por lo que maestros y profesores establecerán relaciones diversas con los padres de

sus alumnos, y viceversa. Por otra parte, en la práctica, determinados padres pueden quedar situados en posiciones más próximas a las de ciertos docentes, y lo mismo a la inversa<sup>49</sup>.

Si bien existe un volumen considerable de trabajos que se han centrado en las interacciones y relaciones entre las familias y las escuelas en el ámbito público de gestión estatal, no sucede lo mismo con los trabajos referidos al sector privado<sup>50</sup> de la educación. Aquí abordaremos aspectos relativos al modo en que construyen su propio trabajo los docentes de una institución particular de gestión privada, en relación con las presencias de los padres de sus alumnos, y las características concretas que asume la disputa por los lugares en esta escuela en relación con la escolarización.

Pensar en términos relacionales nos permitirá visualizar con claridad que las vinculaciones que continuamente van reajustándose entre ambos son constitutivas de la labor de los docentes. Sucede que la trama de relaciones que se configura entre adultos madres y padres de los chicos que concurren a la escuela, y los docentes que en ella se desempeñan, responde a una cuestión histórica:

"(...)la educación –en sentido amplio– de los niños en nuestra sociedad está principalmente a cargo de adultos, que históricamente han sido las organizaciones familiares y las escuelas. "Las une [a las familias y las escuelas] algo muy estrechamente: durante años cruciales para la formación de los sujetos humanos, comparten y disputan el proceso de socialización / educación de los futuros adultos. (Neufeld, 2000: 3 y 4).

---

<sup>49</sup> Agradecemos especialmente los aportes de Laura Cerletti, en comunicación personal. Puede consultarse Cerletti, 2006 y 2010.

<sup>50</sup> Para una revisión de la historia del sector; la evolución de la matrícula en distintos períodos; los márgenes de estas escuelas para construir un proyecto propio, orientado a determinada población; y seleccionar sus docentes, puede consultarse Morduchowicz, 1999.

En este capítulo procuramos precisar los contenidos que asume en esta escuela particular de gestión privada; la disputa que familias y escuelas protagonizan en la cotidianeidad, en torno de la formación de los niños que a ella asisten. A través de estas precisiones aportamos contenidos específicos a uno de los argumentos centrales que estructura esta tesis: el carácter relacional de los procesos de construcción del trabajo docente.

### **Documentando presencias: los padres en la escuela**

Durante el proceso de crisis atravesado por la institución<sup>51</sup>, los padres que mandaban a sus hijos a la misma estuvieron presentes de distintos modos, y establecieron relaciones más y menos conflictivas con los trabajadores de la escuela. Entre la variedad de *participaciones*, que documentaremos enseguida, la experiencia de la cooperadora de padres, creada en el año 1998, resulta especialmente significativa al haber surgido de la iniciativa de las familias y haber alcanzado rápidamente cierta sistematicidad en su organización y un lugar privilegiado en la escuela, fundamentalmente a los ojos de los docentes. Consideramos que detenernos en esta experiencia protagonizada por papás y mamás de los alumnos resulta relevante aún si avanzamos en el curso del proceso institucional, y dejamos atrás, paulatinamente, los años más críticos de la institución.

Las relaciones que se establecieron entre la cooperadora de padres y la cooperativa de docentes y no docentes (conformada en 2002/2003) fueron complejas desde el inicio y requirieron permanentes reajustes. La dinámica que fueron tomando permitió profundizar el análisis en torno de las presencias de los padres y el trabajo de los docentes, e iluminar en buena medida el contenido concreto de la disputa por sus lugares en la escuela.

¿Pero cómo captar esas *presencias* de los padres de los alumnos, desplegadas a través de canales tan heterogéneos?; ¿cómo documentar eso

---

<sup>51</sup> Ver "Los referentes empíricos y los procesos institucionales bajo estudio", en el Capítulo I.

“no documentado”? (Rockwell, 2009). Realizamos inicialmente entrevistas con padres y madres de chicos que concurren a la escuela<sup>52</sup>, que se llevaron adelante fuera de la misma. Ellas tuvieron lugar en sus domicilios particulares, sus lugares de trabajo, u otros puntos que resultaran cómodos para los entrevistados en función de sus rutinas específicas. Los acuerdos sobre la fecha, hora y lugar se hicieron previamente, y por vía telefónica. Más tarde, observamos situaciones variadas en la escuela en las que ellos participaron (como los actos escolares), circularon (como los momentos de entrada y salida de los niños), y por último, una infinidad de situaciones en las que han estado presentes al ser referidos repetidas veces por docentes y niños durante el desarrollo de asambleas en los grados, clases de diferentes asignaturas, o recreos. La observación de estos espacios ha resultado central, y ha permitido mostrar que la presencia de los padres en la escuela no se reduce a los momentos donde están físicamente. El diseño de la estrategia de trabajo incluyó además entrevistas en profundidad a docentes.

Pero para el análisis de la heterogeneidad de presencias de los padres en la escuela, específicamente, hemos seleccionado tres analizadores: los años en los que la institución atravesó una fuerte crisis que se expresó básicamente en el altísimo nivel de atraso en el pago de los salarios de los docentes, y en el que los padres desplegaron distintas acciones; dentro del mismo período, una experiencia concreta: la cooperadora de padres; por último, un canal específico a través del cual se vinculan cotidianamente los padres de los alumnos y los docentes: los cuadernos de comunicaciones.

Por “anализador” entendemos un espacio, ámbito o situación significativa con respecto al problema de investigación (aquí, la configuración del trabajo docente en relación con las presencias de los padres de los alumnos en la

---

<sup>52</sup> Según pudimos reconstruir a partir de las entrevistas, los padres que eligen actualmente esta escuela para sus hijos son profesionales, en su mayoría relacionados con el campo de la salud y la educación, como médicos, psicólogos, docentes, pedagogos; o comerciantes que poseen en algunos casos su propio negocio. Sin embargo, muchos destacaron que el perfil de las familias fue cambiando con el transcurso del tiempo y que antes de la crisis institucional iniciada a mediados de la década del 90 la población era más heterogénea.

escuela) "que permite estudiar en detalle, factores, elementos, lógicas, actores, etc." (Althabe y Hernández, 2004).

Consideramos que a través de cada uno de los analizadores planteados puede profundizarse el conocimiento acerca de las distintas modalidades en cuanto a las presencias de los padres en la escuela, para luego articularse con cómo se estructure el trabajo docente. En cada uno de los tres ámbitos o situaciones, la disputa en torno de los lugares de padres y docentes en la escuela y los procesos de escolarización asumirá rasgos particulares que habrá que describir.

### Los padres y la escuela: ¿qué hacen con la crisis?

Tomaremos la cuestión de la crisis, en esta instancia, para hablar de las presencias de los adultos en la escuela, y de los modos en que ellos participan<sup>53</sup> de la vida institucional. A través de sus propios relatos, reconstruiremos cómo ellos experimentaron esa situación específica (de crisis), a la que se refirieron reiteradamente. Nos interesa precisar que ella aparece como uno de los hitos significativos en los relatos de los sujetos, que instala una bisagra entre una etapa y otra de la vida institucional y de sus recorridos en términos personales.

Aquí retomamos el trabajo de Grimberg *et al*, quienes utilizan el concepto de *trayectoria de vida* "para captar hitos significativos de la vida de un sujeto relacionados con áreas estratégicas de la práctica social". Los autores dejan en claro que ellos son significativos desde la perspectiva de los sujetos implicados; (Grimberg *et al*, 1999: 226). Trayectorias de vida es utilizada junto con el concepto de modos de vida "que permite recuperar tanto la historicidad, como la articulación materialidad-simbolización, subjetividad-

---

<sup>53</sup> Describiremos múltiples acciones llevadas adelante por los padres, considerando los procesos particulares como expresiones constitutivas de participación (Padawer, 1992: 1). Para un análisis de un proceso concreto de "participación social" puede consultarse Gessaghi y Petrelli (2008).

objetividad en la cotidianeidad de las relaciones e identidades de género. El concepto implica al mismo tiempo, situaciones resultantes de procesos sociales históricos de diferentes órdenes, que tanto se imponen a... como son construidas por... los sujetos sociales. En otros términos son experimentadas, sufridas, interpretadas, problematizadas, reproducidas, resistidas o modificadas –entre otras- por las prácticas de sujetos activos” (Grimberg et al., 1999: 225).

Los relatos de estos papás y mamás guardaron inicialmente para sí un lugar central. Este protagonismo al que refirieron fue complejizándose al avanzar las descripciones en el terreno de las relaciones de los padres entre sí, en primer lugar; y de los padres con los docentes, en segundo término. Surgieron así indicios que iluminaron aspectos de la disputa en torno de los lugares en la escuela de padres y docentes.

La crisis que la institución atravesó durante los años que precedieron a la formación de la cooperativa en 2003 no fue sólo un tópico referido por los padres sino que los relatos mismos que ellos nos ofrecieron solieron organizarse en función de ella. A partir de este punto, los entrevistados se refirieron casi sin excepción a la variedad de acciones que emprendieron por esos tiempos: la gama va desde quienes se agruparon en torno de una cooperadora de padres, hasta quienes consideraron que colaboraron indirectamente al “no generar más rumores” en un contexto en el que estaba en boca de todo el mundo la cuestión de que la escuela cerraba, y que había que “llevarse los chicos”.

Estos padres se refirieron a sí mismos como una suerte de intermediarios entre los docentes (a quienes se les adeudaban varios sueldos y años de aportes) y quienes constituían la antigua gestión. En este sentido, los entrevistados explicaron que fueron durante un tiempo quienes exigieron a las autoridades reuniones que llegaron a ser de una frecuencia semanal con el objeto de que les brindaran explicaciones sobre la situación y futuro de la escuela.

Numerosos padres intervinieron prestando diversos apoyos según sus profesiones y oficios. Se destacan en los relatos los casos de padres contadores que presionaron a las antiguas autoridades para que "abrieran los libros" y que brindaron su ayuda una vez que la cooperativa quedó conformada. También aparecieron referencias a papás técnicos en computación que se hicieron cargo del mantenimiento de los equipos, y que asesoraron a los docentes responsables, en etapas posteriores, para la compra de nuevas máquinas. Abundan también las referencias a los papás que hicieron trabajos de albañilería, carpintería, pintura, etc. en la escuela. En principio, estos apoyos o participaciones tan heterogéneas por parte de los padres en la escuela convivieron sin conflicto. Pero, progresivamente, en los relatos de muchos de ellos fue emergiendo cierto malestar, especialmente en los casos de personas muy implicadas en la vida de la escuela, que no sólo colaboraban en función de sus oficios o profesiones sino que además participaban regularmente de las reuniones de la cooperadora (a la que nos referiremos enseguida) y los debates que allí tenían lugar.

Entre la multiplicidad de participaciones, la cuestión de la conformación de una cooperadora de padres fue una constante en los relatos tanto de docentes y personal no docente, como de papás y mamás. Todos se refirieron al carácter sistemático en cuanto a la frecuencia de las reuniones de los miembros, que fue durante varios meses semanal, y se preocuparon por describir las tareas que se desarrollaban: bingos, alguna cena show, eventos varios. Es interesante destacar que estas actividades implicaban la intervención de personas que no se consideraban miembros plenos de la cooperadora (que no asistían regularmente a las reuniones) pero que sí colaboraban con la preparación previa de comidas para vender en las fechas pautadas, y/o que atendían el buffet en tales circunstancias.<sup>54</sup> Lo anterior es

---

<sup>54</sup> Cabe aclarar que no estamos queriendo hacer una taxonomía estática acerca de los distintos tipos de "participación" o "apoyo" de los papás y mamás de la escuela. Al contrario, nuestros registros parecen sugerir interconexiones: si una actividad diseñada por la cooperadora de padres genera un dinero equis que se destina a la compra de estufas, por poner un ejemplo, muy probablemente ello se complete con

relevante, ya que nos permite visualizar que al interior de la cooperadora, no todos los sujetos que están implicados significan esa instancia del mismo modo, sino que cada quien selecciona actividades a realizar en función de sus expectativas y posibilidades.

Pero la cooperadora de padres merece un tratamiento particular. No porque esta iniciativa sea más o menos "participativa". Sucede que la especificidad de su propio proceso la vuelve significativa y le permite "hablar" tanto de la crisis, como de la escuela (en términos más generales), permitiéndole volver visibles ciertos rasgos de la disputa en relación con el papel de los padres en la escuela, y a partir de ahí, la estructuración del trabajo de estos maestros. Por estas razones es que hemos decidido referirnos a ella en el siguiente punto.

#### Más acá y más allá de la crisis: la experiencia de la cooperadora de padres

Consideramos que detenernos en la experiencia de la cooperadora de padres, creada en el año 1998, nos permitirá profundizar el análisis en torno de la estructuración del trabajo de los docentes en relación con las presencias (múltiples) de los padres de sus alumnos. Esta iniciativa de papás y mamás de los niños constituye uno de los espacios posibles para el abordaje que aquí proponemos, y es sólo una de las modalidades a través de las cuales los padres "estuvieron presentes" en la escuela. Algunos de los entrevistados intentaron precisar con qué objetivos había sido fundada:

"(...)en el 98(...)los padres decidimos crear una cooperadora de padres que solamente hiciera actividades que recaudaran dinero y que sirvieran para pagar a los docentes. Ese fue el objetivo de la fundación de la cooperadora" (Madre de alumno de la escuela. Entrevista realizada en septiembre de 2006).

---

la intervención de otros papás (no necesariamente miembros de la cooperadora) que puedan aportar trabajo para la instalación de gas.

"(...). Lo que generó esa cooperadora fue un movimiento impresionante, porque el objetivo fue: 'vamos a generar fondos para nosotros colaborar con el pago de los sueldos'[Aclara rápidamente que tenían como premisa 'no meterse en lo pedagógico'] (Padre de alumno de la escuela. Entrevista realizada en Agosto de 2006).

"[la cooperadora] va ganando poder de decisión. Como es la única que tiene plata, los maestros la ven de muy buen grado, porque en todo caso, te ayuda a responder con cierta... con ciertas cosas. Entonces la cooperadora, que es un invento *sui generis*(...) eran padres que juntaban plata y decían '¿cuánto hace falta?, ¿hacen falta computadoras?'" (Madre de alumno de la escuela. Entrevista realizada en Agosto de 2006).

La creación de la cooperadora de padres ocurrió en un contexto institucional (y social, en términos más generales) crítico. En una escuela de gestión privada, que atravesaba una serie de dificultades principalmente en relación con el pago de los salarios a sus trabajadores, se inició un proceso que dio lugar a múltiples participaciones de los padres de los niños en la institución. En este marco es que tuvo lugar la fundación de esta cooperadora que nació con el objeto, ni más ni menos, de colaborar con el pago de los sueldos de los docentes. Los maestros, inicialmente, valoraron muy positivamente esta iniciativa de los padres de sus alumnos pero, progresivamente, fueron surgiendo situaciones conflictivas que se expresaron en los relatos de nuestros entrevistados. Algunos destacaron cuestiones valoradas como positivas, y recién después señalaron aspectos más conflictivos. Otros enseguida relataron con detalle peleas internas que representaron quiebres en cuanto a las expectativas sobre la organización y que, aunque descriptas en términos de personalismos y poder, albergaron decepciones en términos de vínculos previos de amistad.

"(...)y todo lo que se recaudaba se repartía entre docentes y no docentes. Había un plantel de unas 55 personas. En el año 99 seguimos con esta movida(...)y los docentes seguían sin tener una respuesta clara. Pero antes de que viniera lo de la cooperativa, dentro de la cooperadora empezaron a haber cosas diferentes. Era como que en un momento la situación de los maestros había mejorado un poco(...)y empezó a haber movidas internas dentro de la cooperadora de los padres, dudas existenciales: nos preguntábamos qué teníamos que hacer con el dinero, si en lugar de ser algo para los docentes tenía que ser algo para los alumnos, si éramos una cooperadora o los padres de la parrilla (de la parrilla de hacer chorizo, no?), y esas cosas. Gente que decía 'venimos acá, perdemos nuestro tiempo, ¿y qué estamos sacando a cambio?'" (Madre de alumno de la escuela. Entrevista realizada en Septiembre de 2006).

"(...)el objetivo [de la cooperadora] era, si bien era un poco utópico, generar una cantidad de plata, y en un momento del país donde la depresión ya era fuerte(...)lo que generamos fue otra cosa: fue un movimiento tan fenomenal que le cambió el ánimo a los maestros. Los maestros se sintieron tan apoyados, independientemente de que no cobraban y de que algunos se fueron. (...)Y aparte le pusimos coto a la iglesia. (...) [Los maestros] no pudieron cobrar mucho, pero se empezaron a generar actividades, se creó un espíritu de cuerpo, empezamos a hacer recitales, a hacer bingos, actividades en las que participaban 200 o 300 personas. Se juntaban fondos que al principio se pensaban repartir con los maestros. Empezamos a repartir y eran \$50 para los maestros(...)50 ó 60 pesos para dar era como dar una aspirina al que está desahuciado. Entonces nos replanteamos con el correr del tiempo que la plata fuerte era presionar a la iglesia y lo de fondo que pudiéramos recaudar podía estar vinculado a comprar material(...)Se trabajó más con lo que tenía que ver con la infraestructura para la calidad educativa en definitiva(...). Cada uno de nosotros peleaba en definitiva por la educación de nuestros hijos, algo un poco egoísta. [Más adelante señala que dentro de la cooperadora] hubo muchas contradicciones, empezó a haber gente, como siempre, que busca espacios de protagonismo, personalismos, alguno lo busca como espacio de poder, como espacios de ambición. (...)hubo un

grupo que planteaba: 'tenemos que elegir autoridades'. Yo, junto a otros padres, pensábamos que el objetivo era un espacio abierto para que participen todos los padres que no participaban" (Padre de alumno de la escuela. Entrevista realizada en Agosto de 2006)

Los relatos de los padres avanzaron atravesando momentos de entusiasmo, en los que destacaron que se vincularon con los docentes con el objetivo de que la escuela pudiera permanecer abierta. En ese proceso, experimentaron situaciones que los estimularon y los llevaron progresivamente a trabajar cuestiones sobre su propia organización, y a la reflexión cada vez más sistemática sobre su lugar en la institución, reflexión que requirió a su vez reajustes en la relación con los maestros. Cuestiones como las "dudas existenciales" acerca de quiénes eran y qué lugar ocupaban; los conflictos en relación con la participación diferencial<sup>55</sup> de unos y otros padres; la direccionalidad que debían imprimirle al proceso que encabezaban, entre otros puntos, podrían tomarse en principio como problemáticas internas a la cooperadora.

Se podría pensar, del mismo modo, que a los conflictos internos (que se agudizan en esta instancia) se le suman otros externos. Sin embargo, si volvemos a posicionar nuestra mirada en las relaciones (en este caso entre los padres y los docentes) dejaría de tener sentido hablar de dificultades

---

<sup>55</sup> Como señalamos anteriormente, esta diferenciación en cuanto a la participación de los distintos padres fue una cuestión que instalaron en el debate, por lo general, aquellos que estuvieron implicados con la vida de la escuela más intensamente. A partir de las entrevistas, pudimos establecer que aquellos que participaron más activamente de las discusiones dadas en el marco de la cooperadora de padres, y de manera regular, fueron entre diez y veinte familias, durante la crisis más profunda. Sin embargo, los eventos que realizaron requirieron de la colaboración de muchos otros padres y maestros. A su vez, tampoco esta estimación acerca de quiénes participaron sistemáticamente en la cooperadora de padres se mantuvo estática, sino que existieron reacomodos constantes. Sobre esto último, los años 2002-2003, donde la cooperativa constituida por los trabajadores de la escuela ya estaba conformada, marcaron rápidamente una merma en el número de padres que se siguieron reuniendo en el marco de la cooperadora.

internas/externas a la cooperadora. "Seguir las relaciones" requiere que tengamos en cuenta que ellas no se circunscriben a un espacio delimitado previamente. Al contrario, ellas fluyen, al tiempo que se transforman, por diversos circuitos que a su vez tienen vinculaciones entre sí. Nuestro trabajo como antropólogos, pensamos, debe centrarse en captar esas interacciones en la cotidianeidad que ellas mismas nos ayudan a construir. Recuperar las dificultades y contradicciones que van surgiendo en los procesos que encabezan los sujetos, puede guiarnos por caminos no previstos, permitiéndonos reinsertarlos en las tramas que los comprenden, y comprenderlos en el marco contextual en que viven.

S. Carro (et al. 1996), centrando sus investigaciones en escuelas públicas de gestión estatal, han precisado que las asociaciones cooperadoras se constituyen a partir de padres-socios que "recaudan fondos para proveer a la escuela de material didáctico y equipamiento(...) ampliar el servicio alimentario, realizar refacciones, y otras actividades similares" (1996: 63). Además, la comisión directiva de estas organizaciones se ha constituido tradicionalmente por grupos reducidos de padres, calificados como "colaboradores", definición que "reconoce a las familias como un grupo organizado y coherente que establece relaciones armónicas y en alguna medida subordinadas con la escuela y además, se los distingue de otros grupos familiares desvinculados de la escuela" (1996: 63). Sin embargo, al conformarse la cooperativa (que integran docentes y no docentes de la escuela) en el año 2003, los padres de la cooperadora se encontraron con que:

"(...)ahora las autoridades eran los propios maestros que nosotros veníamos apuntalando desde hacía un tiempo. La idea era servir de apoyo, ahora teníamos que trabajar con ellos. Antes nosotros(...)estábamos en contra de las autoridades. (...)En un momento yo sentí(...)que la actividad de una cooperadora, con una cooperativa funcionando, era un grano para la cooperativa. Como que no todos estaban de acuerdo con que los padres tuviéramos tanta injerencia dentro de la escuela. (...)yo sabía que había inconvenientes internos entre docentes que decían [o preguntaban] cuál era

la tarea nuestra... que yo no sé si esos docentes habrían recibido \$50 pesitos a fin de mes gracias a que los padres habíamos hecho algo(...)" (Padre de alumno de la escuela. Entrevista realizada en Octubre de 2006).

Hemos señalado anteriormente que con la cooperativa conformada, la escuela inició a partir del año 2003 una lenta recuperación que se expresó básicamente en el aumento de alumnado<sup>56</sup>, y en los crecientes porcentajes de los retiros hechos por los socios. Esta situación concreta puso en tensión la experiencia de la cooperadora de padres, por lo menos en relación con el propósito inicial bajo el que se había fundado: el objetivo ya no podía ser reunir dinero para poder colaborar con el pago de los maestros. En este nuevo contexto, algunos de los padres entrevistados señalaron que durante esos años circularon rumores acerca de que los padres no debían tener "tanta injerencia" en la escuela. Más allá de las particularidad del ámbito analizado, resulta interesante destacar que la participación de los padres o tutores constituye uno de los puntos críticos del modelo profesionalista para los docentes. G. Batallán ha trabajado sobre estas cuestiones y ha señalado que "La participación de la comunidad (...) es inherente a la escuela democrática. Pero dentro del modelo que pondría en manos de los docentes (expertos o especialistas) el destino de la escuela, el lugar de la comunidad resulta entorpecedor" (2007: 150).

La reflexión acerca de cual debía ser el lugar de los padres en la escuela no se circunscribía al espacio de la cooperadora, sino que se daba entramada en relaciones entre los distintos sujetos. Al respecto, una de las docentes del nivel inicial señaló que los padres efectivamente habían desarrollado durante

---

<sup>56</sup> Una docente que ocupa un importante cargo dentro de la estructura de la cooperativa señaló que a mediados de la década del 80 la escuela tenía cerca de 400 alumnos; al retirarse la Iglesia que la gestionó hasta el año 2002, 180; con el inicio de la cooperativa, señaló, se empezó a recomponer la matrícula y a fines del año 2006, llegaban a 240. Actualmente la escuela tiene abierta lista de espera para todos los grados, aunque en lugar de haber dos secciones por grado (como había originalmente), hay una.

el período que funcionó la cooperadora tareas necesarias, pero que a partir de la conformación de la cooperativa de docentes y no docentes, éstos últimos serían los encargados de definir qué cuestiones priorizar con el dinero que surgiera de las actividades realizadas por los padres de los niños. Esto último produjo algunos roces:

“Así, empezaron algunos choques, el primer año de la cooperativa. (...) esa organización dada por la cooperativa, a algunos papás de la cooperadora no les gustó mucho. Y querían seguir siendo autónomos. Ya hubo un quiebre adentro de la cooperadora, había algunos padres que estaban de acuerdo con esto y otros que no y se fueron (...). Ahora se diluyó la cooperadora pero quedaron esos papás que están siempre dispuestos a colaborar con la escuela. Quizá si vos lo llevás a las escuelas públicas es así, tienen peso, deciden, tienen como una cosa autónoma. Pero dentro de la escuela privada... eso era difícil” (Docente. Entrevista realizada en Noviembre de 2006).

Como señalamos anteriormente, cuando nos referimos a “los padres” o “los docentes” no pensamos en antagonismos sustanciales sino en posicionamientos heterogéneos de unos u otros. De hecho, frente a la cuestión de que sería la cooperativa la encargada de definir en qué utilizar los recursos obtenidos por el grupo de padres, no todos tomaron la misma actitud. Algunos continuaron tratando de impulsar el debate, al interior de la cooperadora, sobre el lugar que ellos debían ocupar, y si debían ser o no “un apéndice de los maestros”. Otros consideraron que aquello no tenía sentido, ya que el contexto en medio del cual la cooperadora había sido creada había cambiado. La diversidad de posiciones también pudo apreciarse al analizar los relatos de los distintos padres cuando reconstruían incluso momentos previos: mientras algunos consideraron que ocuparon papeles centrales en el período previo a la formación de la cooperativa; otros expresaron que colaboraron en el sentido de “no presionar con pedidos de explicaciones” y valoraron positivamente el manejo que tuvieron los docentes, señalando que “no es que abrían toda la discusión a los padres, sino que la pasaban ya

masticada” (Madre de alumno de la escuela. Entrevista realizada en Agosto de 2006).

La variedad de posicionamientos registrados sobre las relaciones que se fueron tramando entre docentes y padres, así como las reconfiguraciones de sus posicionamientos, debe reparar en que

“las relaciones –casi todo tipo de relaciones- pueden tener consecuencias tanto positivas como negativas, sobre todo si las observamos a través del conjunto de actores significativos que están en relación y no solamente de un único actor”<sup>57</sup> (Menéndez, 2006: 171).

Las relaciones que se fueron estableciendo entre la cooperadora y la cooperativa constituyen una referencia fundamental para problematizar la cuestión de las presencias (y sus modos) de papás y mamás de los niños en la escuela. En este sentido, resulta sugerente lo siguiente:

“Yo creo que esta escuela, particularmente, da un mensaje de que los chicos no se dejan en la escuela; los chicos se llevan a la escuela, y que los padres tienen una presencia muy importante en eso, no? (...)y la escuela es un lugar de formación donde está bueno que los padres estén al lado de los chicos, aprendiendo al lado de los hijos, porque los padres están aprendiendo a ser padres, no?. [Luego, refiriéndose a la cooperadora de padres una vez formada la cooperativa] (...)yo creo que lo que faltó fue haber descubierto el lugar, habernos adaptado al nuevo entorno, ya que no era el mismo que el de la formación de la cooperadora. Pero nosotros éramos padres. Y esa era una identidad que había que mantener. O sea, nosotros no somos amigos de los maestros, no somos maestros, no somos alumnos, somos padres. Y creo que fue una identidad que se perdió. O sea, que la cooperadora tuviese su identidad. Se perdió. (...)A mí me hubiera gustado mantener la identidad como padres, poder estar trabajando en la escuela, formando parte de algo,

---

<sup>57</sup> En el capítulo V se ampliará esta referencia, para el análisis de las relaciones que se despliegan en las escuelas en torno de la cuestión del estado.

ocupando un lugar que nos corresponde, sí?. Está claro que como todo lugar, con sus obligaciones y sin meternos donde no corresponde” (Padre de alumno de la escuela. Entrevista realizada en Octubre de 2006).

Al preguntarle por aquella “identidad de padre” que se habría ido perdiendo me explicó:

“Yo estoy ahí hablando específicamente en relación con la cooperadora. Ahí se confundió que el objetivo nuestro era el mismo que el de la escuela... y no necesariamente. (...) darnos un espacio a la discusión de qué cosas nos gustaría que hiciera la escuela, porque nosotros somos padres de la escuela” [Más adelante señaló] “(...)plantear una observación era no tener confianza en los maestros” (Padre de alumno de la escuela. Entrevista realizada en Octubre de 2006).

La cooperadora, como adelantamos, nos permite pensar cómo se negocian los modos de estar presentes los padres en la escuela. Uno de los padres señaló que las autoridades de la escuela los llamaban por momentos “*padres colaborativos* o una cosa así, muy *light*, y nosotros lo tomábamos muy en serio. Nosotros decíamos: “tenemos que formar una cooperadora acá y ocupar un lugar” (Padre de alumno de la escuela. Entrevista realizada en Octubre de 2006).

La disputa por los lugares (y sus límites) está planteada. La cooperadora constituye uno de los terrenos en torno de los que puede reflexionarse sobre estos aspectos. Esta experiencia llevada adelante por los padres, así como sus participaciones en un proceso concreto de crisis, difieren de las presencias que quedan reflejadas en los cuadernos de comunicaciones de los niños, ya que se despliegan casi imperceptibles, pero cotidianamente, en la escuela. En el siguiente punto nos ocuparemos de este tipo de presencias y procuraremos describir los contenidos que asume la disputa de docentes y padres en torno de sus lugares en la institución.

## Más allá de la crisis: las presencias en la escuela y el cuaderno de comunicaciones<sup>58</sup>

Al principio de este acápite dijimos que son múltiples los modos de estar presentes, los adultos a cargo de los niños que asisten a la escuela, en la institución. También dijimos que no siempre están presentes en términos físicos, sino que se expresan a través de distintos canales. Durante el desarrollo del trabajo de campo, notamos que uno de los modos que los maestros identifican como canal privilegiado para hacerles llegar los padres sus opiniones/pedidos/comentarios/quejas es el cuaderno de comunicaciones que diariamente llevan los niños de la escuela a las casas y viceversa. A su vez, el cuaderno aparece como documento que permite que los papás, en su conjunto, estén al tanto de lo que los chicos van haciendo en la escuela; o como herramienta eventual para alguna comunicación específica sobre algún niño en particular. Frente a la información que circula por este medio, heterogénea en los contenidos a los que refiere, los padres pueden adoptar diferentes posiciones que van desde la realización de extensos comentarios, reflexiones o preguntas a los docentes, hasta el hecho de limitarse a firmar cada una de las notas que reciben. De todos modos, es importante aclarar que el uso del cuaderno de comunicaciones muchas veces se articula con otras iniciativas (como acercarse personalmente) tanto cuando la comunicación se inicia desde los docentes, como cuando parte desde los padres de los niños.

### - 'La Biblia y el calefón' y el cuaderno de comunicaciones<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup> Los cuadernos de comunicaciones a partir de los cuales se realizó el análisis son del año 2006. Consideramos necesario hacer esta aclaración, ya que además de constituir material de otro orden (en relación con las entrevistas) refieren a otro momento institucional. Reconocemos como antecedente de trabajo con este tipo de material, el análisis realizado por Graciela Batallán de Cuadernos de Actuación Profesional. (Ver Batallán, 2007).

<sup>59</sup> El desarrollo de este punto está basado en el análisis de los cuadernos de comunicaciones de los chicos de primer grado, a los que accedimos a través de la

No todas las notas que se envían desde la escuela a través del cuaderno de comunicaciones tienen las mismas características. Comenzando por las que se envían a las casas "desde la escuela", conviene distinguir dos grandes grupos. El primero de ellos incluye información de corte administrativo, como la cuestión del arancel y las cuotas. Nos hemos encontrado por ejemplo con notas que refieren a decretos del poder ejecutivo que establecen aumentos específicos en los salarios docentes que, en determinadas circunstancias pueden reflejarse en las cuotas.

Dentro de un segundo grupo, se incluyen notas que, en general, firma la directora. Algunos tienen que ver con pautas organizativas, otras con actos escolares, etc. Dentro de este conjunto, llamaron nuestra atención algunas en particular, como una que refería al cierre de los talleres del turno tarde (en la que aparecía la voz de los niños), u otra que se manda en simultáneo con la entrega de boletines y se extendía sobre lo que significa evaluar, en el marco de esta escuela. Mencionaba esta comunicación que tiene que ver con "medir" y con "el recorrido, la manera en que cada uno pudo aprender".

Entre las notas que envían los docentes, se destacan aquéllas que se mandan a las casas al final de cada semana, y que dan cuenta del trabajo que los chicos vienen realizando, tanto en términos de actividades como de procesos que van transitando en la escuela. Dentro de este grupo, muchas veces se les solicita a los papás que trabajen o charlen sobre determinada problemática con sus hijos. Nos resultaron altamente significativas aquéllas que iban describiendo con cierto detalle lo trabajado en el espacio de asamblea a propósito de cuestiones grupales y vinculares, así como la evolución del grado en función de momentos previos. Una de ellas se explayaba sobre "las maneras de jugar": se comentaba en primera instancia

---

docente a cargo. Consideramos que este universo es limitado y no permite que surja la diversidad de situaciones que podrían haber aparecido si se hubiesen analizado también cuadernos de chicos de otros grados. Sin embargo, creemos que el análisis que se hace en este punto se ve complementado con el que se realiza en el siguiente.

que los docentes venían observando cómo estaban jugando “los chicos de primero”, y que notaban que a veces algún mal entendido podía ocasionar malestar o peleas entre los niños. Se señalaba a continuación que se venían trabajando estas cuestiones con los chicos en asamblea y que entre todos estaban pensando algunas maneras de solucionar y prevenir esto que venía pasando. En la nota, se transcribían además “algunas de las cosas que surgieron” como: “expresar el enojo con palabras y no pegando”; “probar jugar con otros con los que no juego siempre”. Sobre el final de la nota, como adelantamos más arriba, se pide que se converse en las casas sobre el tema.

Las respuestas de los papás son de lo más variadas y van desde la sola firma a las extensas notas. Pero puede pasar que una nota en el cuaderno llegue de vuelta a la escuela firmada simplemente, pero que los papás se acerquen directamente a la docente para intercambiar sobre algún aspecto o hacer preguntas más específicas en relación con sus hijos. El cuaderno es uno de los canales a través de los cuales se organizan las relaciones entre docentes y padres. Pueden también utilizarse otros medios o utilizarse el primero en articulación con otras estrategias como acercarse directamente a los maestros del grado: “está bueno cuando vienen y preguntan en qué lugar está su hijo, en este caso cómo juega... si está del lado de los que pegan, o de los que no lo invitan a jugar” (Docente. Entrevista realizada en Junio de 2007).

- Los cuadernos de comunicaciones como arena de disputa<sup>60</sup>

Nos interesa precisar que aquí trabajamos sobre las interacciones entre maestros y padres a través del cuaderno de comunicaciones como uno de los analizadores que permite reflexionar sobre la configuración del trabajo de los

---

<sup>60</sup> El análisis que desarrollamos en este punto se basa en material proveniente de observaciones y entrevistas con docentes, particularmente de sexto y séptimo grado.

docentes en relación con las presencias de los padres en el espacio de la escuela.

A lo largo de nuestro trabajo de campo el tema del cuaderno de comunicaciones se fue volviendo cada vez más un elemento capaz de iluminar algunos “malestares” de los maestros. Ellos señalaron que a partir de esta vía, los papás y mamás orientaban ciertas demandas que, al parecer de algunos docentes, confundían los dominios de “lo familiar, y lo que a la escuela le corresponde resolver por ser un ámbito educativo” (Docente. Entrevista realizada en Mayo de 2007). Para echar luz sobre esto último, trabajaremos sobre dos situaciones particulares comentadas por una docente de la escuela y que fueron canalizadas a través del cuaderno de comunicaciones. La primera de ellas surge cuando conversamos sobre las familias que eligen la escuela, lo que lleva a esta maestra a señalar que los padres llegan con “expectativas diferentes”. Concretamente, esta primer situación se organiza en torno de que uno de los chicos pierde su campera:

“[Los padres llegan] con una exigencia mucho más grande desde todo lo que es la contención, como que la escuela, como que piden o exigen que la escuela se haga cargo de cosas que anteriormente se hacía cargo la familia. Como que vos [refiriéndose al docente] más o menos tenés que fijarte que el pibe aprenda, pero también cuidarle los materiales... qué sé yo, si al pibe se le pierde la campera...y los padres vienen a hacer responsable directamente a la escuela, y vienen a pedir que la escuela devuelva la campera. Cosa que yo creo que el pibe... bueno, si se la olvidó tiene que aparecer acá esa campera, otra cosa es qué pasa con el hábito que uno como familia tiene que crear en ese chico para que no ande perdiendo todo por la vida, y no hacer cargo a ese chico y sí a la escuela. Cosas que yo no estoy de acuerdo. Que el pibe pierda la campera y no la encuentren, no la encuentran, porque es una campera cara, que tenga que salir una nota en la escuela, en el cuaderno, pidiendo, diciendo ‘fulano perdió la campera’, o sea que la escuela tenga que hacerse cargo de recuperar eso... o padres que han venido a pedir el dinero directamente: ‘era una campera de x marca y salía tanta plata. Que

la escuela me de el importe...' No, yo... hay un gran grueso de papás que viene con esta mecánica" (Docente. Entrevista realizada en Mayo de 2007).

La segunda de las situaciones que se plantea refiere en lo específico a ciertas notas que los papás de chicos que se retiran en transporte habrían enviado a los docentes:

"A veces se te aparecen notas que...por ejemplo, las familias de los chicos que van en transporte, por el cuaderno de comunicaciones (ahora no porque ya mandamos una nota) te mandan el sobre con la plata de lo que hay que pagarle al transportista, 'el vuelto ponélo en tal lado', 'decíle que hoy tiene que ir a la casa de mi suegra que está en tal...'. Creo que no corresponde, que hay otros canales. Agarrás el teléfono, llamás al transportista y arreglás. Traen los chicos acá un montón de plata que además es una responsabilidad para el colegio también. Pero esto de que ya que sos la maestra, pagále al transportista también, decíle a dónde tiene que ir, etc. este tipo de cosas que uno cree que no sucederían, suceden más que en una escuela del Estado. Los chicos están más solos, los padres trabajan todo el día, y los pibes están realmente solos. Los grandes se van solos, algunos. Yo creo que esto pasa también en otros lugares, pero uno tiene la fantasía de que en una escuela privada no pasa. Y pasa, pasa mucho. [...] Acá demandan porque hay muchos chicos que están todo el día solos, que los trae la chica, o la empleada, o el transportista. Hay familias muy poco presentes en la escuela. Y uno cree que porque la gente que viene acá no es una comunidad humilde (entre comillas) estas cosas no pasan, el abandono no existe" (Docente, entrevista realizada en Mayo de 2007).

De las dos situaciones planteadas nos proponemos recuperar tres cuestiones, para analizar el modo en que se relacionan. En primer lugar, la caracterización que esta docente (y algunos otros que se expresaron sobre estos temas en el mismo sentido) hacen sobre los modos en que las familias

de los niños suelen organizarse; segundo, el reflejo de ello que creen encontrar en la escuela; por último, la percepción que manejan sobre su propio trabajo en la actualidad. Nos parece sugerente volver sobre estos puntos y pensar cómo se relacionan en este contexto particular: una escuela de gestión privada a la que asisten, por lo menos en el presente, niños y niñas cuyos padres son por lo general profesionales.

Si bien existe abundante bibliografía acerca de las representaciones de los docentes sobre las familias de sus alumnos; de las demandas que orientan los unos sobre los otros; así como trabajos, tanto académicos, como oficiales (documentos para la implementación de planes o programas específicos); en su inmensa mayoría están tomando como referencia las escuelas públicas de gestión estatal.

Sobre el primer punto, las caracterizaciones de estos docentes sobre los modos de organizarse las familias, la referencia más fuerte es la cuestión de un supuesto "abandono" de los niños por parte de sus padres, que se expresa en afirmaciones como ser que "[en la escuela] hay muchos chicos que están todo el día solos". Tal "abandono" aparece contextualizado, ya que se señala que no se trata de "una comunidad 'humilde'" por lo que se tiende a pensar que "estas cosas no pasan, [que] el abandono no existe". Gómez y Díaz (2000) han trabajado con un grupo de docentes de la Provincia de Santa Cruz, Caleta Olivia específicamente, sobre las causas de las dificultades de aprendizaje de sus alumnos. Los maestros entrevistados han apelado recurrentemente a la situación socioeconómica de las familias (bajos recursos, dificultades para proveer la alimentación a los hijos, vestimenta, etc.) sosteniéndolo con afirmaciones como ser que "la mayoría de los chicos está todo el día solo" (Gómez y Díaz, 2000: 80). Lo que nos interesa señalar con esta referencia es el contexto diferenciado en que han trabajado estos investigadores, y cómo los maestros con los que ellos se vincularon se refirieron también a la cuestión de que los niños permanecen muchas horas solos. Gómez y Díaz han señalado también que los docentes "sienten que la familia está ausente cuando se requiere de su auxilio y colaboración. Por lo tanto, se sienten limitados en sus posibilidades de intervención" (2000: 81).

Lo anterior permite dejar planteada la pregunta sobre si en el contexto en que hemos desarrollado nuestro trabajo, los docentes se sienten limitados en su accionar, o si consideran sin más que "no les corresponde" atender ciertas demandas que los padres orientarían sobre ellos.

Pero este primer aspecto, tal como se construye para estos docentes, tiene sentido si introducimos el segundo. En este punto, parecen marcar que las familias demandan "más" a la escuela, porque los chicos están "todo el día solos". ¿Cómo se expresan entonces estos modos de organizarse las familias en la escuela, desde la perspectiva de los maestros?; ¿cómo se expresa en las dos situaciones concretas planteadas ese "demandar más"? El contenido de la demanda que los padres formularían a los docentes comprende el cuidado del material de trabajo ("más o menos tenés que fijarte que el pibe aprenda, pero también cuidarle los materiales"); lo que atañe a los traslados de los chicos que se retiran en transporte, desde la comunicación con la persona que brinda ese servicio sobre los destinos a los que deben llevarse los niños ("decíle que hoy tiene que ir a la casa de mi suegra"); hasta la mediación de los maestros para el pago mismo del servicio, ya que se envía el dinero correspondiente a través del cuaderno de comunicaciones para que los docentes efectúen el pago ("el vuelto ponélo en tal lado"); la apelación a que la escuela "devuelva" la campera, expresado en "que me de el importe". Frente a la pérdida de un objeto concreto, los docentes reflexionan sobre la conducta de los niños y sostienen que de algún modo la familia está "fallando", por lo menos en relación con "el hábito que uno como familia tiene que crear en ese chico para que no ande perdiendo todo por la vida".

El tercer punto está estrechamente ligado con el segundo. Los docentes con los que nos vinculamos se refirieron a cierta "sobrecarga" cuando procuraron caracterizar su trabajo actual. Ellos son quienes reciben las múltiples demandas de los padres de sus alumnos y, aún cuando ellas vayan dirigidas a "la escuela" (y no a ellos, en términos personales) suelen ser los encargados de "hacerlas llegar" a la instancia que corresponda.

A partir de la descripción de estas situaciones que, consideran, "recargan" su trabajo, ellos fueron construyendo interpretaciones sobre los aspectos que originan las demandas que reciben.

Pero en un nivel más profundo de análisis, habría que decir que parece estar disputándose la definición de "lo educativo". Esto, se expresaría en los relatos como los ámbitos "educativo" y "familiar", con fuerte impronta en el sentido de los "roles" que a cada uno le correspondería desempeñar. Otra vez resulta sugerente recuperar material de otras investigaciones, realizadas en contextos diferentes. Abate y Arué han analizado la relación familia, escuela, comunidad "frente a los problemas de aprendizaje y al fracaso escolar en una zona periférica del Gran San Miguel de Tucumán" (2000: 88). Las familias estaban conformadas en su mayoría por trabajadores no calificados, como albañiles, empleados o vendedores ambulantes. Las mujeres que trabajaban fuera del hogar, lo hacían en general como servicio doméstico (Abate y Arué, 2000: 91). Estas referencias son centrales, ya que constituyen un contexto sumamente diferente al de nuestra investigación. Sin embargo, en ambas surge la cuestión de los ámbitos "educativo" y "familiar" y la pregunta por "qué cosas debería enseñar la escuela al niño?, ¿qué cosas debería enseñar la familia?" (2000: 95).

Estos autores hallaron que el discurso de la mayor parte de las familias señalaba que "la enseñanza que los niños deberían recibir de su familia (...) es eminentemente moral. Sería ésta la institución encargada de transmitir al niño las 'buenas costumbres' y los valores básicos de 'urbanidad'" (Abate y Arué, 2000: 96). Aquí, la mirada de estas familias parece corresponderse con la de los docentes en este contexto. Sin embargo, la familia también parece percibir un fracaso en estas tareas, que deposita a su vez en la escuela" (2000: 96). Consideramos que esto último, en este contexto específicamente, no invalida aquel sentido común compartido por docentes y padres respecto a que la escuela sería la encargada de impartir enseñanza de contenidos conceptuales específicos; mientras las familias deberían enseñar normas, valores, hábitos y actitudes.

Volviendo a nuestro contexto de investigación, podemos decir que muchos de los docentes con los que trabajamos se han posicionado sobre las cuestiones que según su parecer debería atender la escuela, y cuáles las familias, en el sentido anteriormente descrito:

“Es como que están medio tergiversadas las cosas: lo que es de la escuela, lo que a la escuela le corresponde resolver por ser un ámbito educativo, lo terminan resolviendo los padres en la casa; y lo que en realidad correspondería a la casa, como es “¿qué hago para que mi hijo cuide las cosas y no las ande perdiendo?” [...] o el tema del transportista, que eso sí es un rol que debe cumplir la familia, te lo trasladan acá” (Docente. Entrevista realizada en Mayo de 2007).

Si bien conviene insistir en que las posiciones de docentes y padres son heterogéneas y dinámicas, una pregunta similar a la que formulamos anteriormente para los docentes puede quedar planteada para el caso de los padres: ¿el contenido de las demandas que ellos estarían orientando sobre los docentes se relaciona con cierta percepción de su propio “fracaso en estas tareas(...)” (2000: 96); o en cambio se considera, sin más, que “a la escuela le corresponde resolver [o atender estas demandas] por ser un ámbito educativo” (Docente. Entrevista realizada en Mayo de 2007).

### **A modo de cierre**

En este capítulo hemos trabajado en torno de la estructuración del trabajo de los docentes, en relación con las presencias de los padres de los alumnos en la institución.

Hemos documentado distintas modalidades en cuanto a las presencias de los padres en la escuela, a través de cada uno de los analizadores planteados: una crisis institucional específica, que abrió un período de fuerte participación de los padres en la escuela; una experiencia concreta que reunió a un grupo

de familias en torno de una cooperadora de padres; el análisis de los cuadernos de comunicaciones, como uno de los canales a través de los que se vinculan cotidianamente docentes y padres.

Cada uno de estos analizadores nos ha permitido dotar de contenido concreto la disputa en torno de los lugares de padres y docentes en la escuela y los procesos de escolarización, central para el estudio de los modos en que los docentes perciben y significan su propio trabajo.

El análisis específico de las participaciones de los padres en el período de crisis institucional (a partir de mediados de la década del 90, y en articulación con la profundización de la crisis social y económica de nuestro país), y específicamente de la experiencia de la cooperadora de padres (creada en el año 1998), nos permite iniciar, en este capítulo, la reflexión sobre el trabajo de los maestros a través de las diferentes etapas atravesadas por la escuela. En un comienzo los docentes percibieron esta iniciativa de los padres como un hecho sumamente positivo, ya que la cooperadora fue creada con el propósito inicial de recaudar dinero para colaborar con el pago de los maestros. Sin embargo, una vez conformada la cooperativa de docentes y no docentes, en 2002/2003, fueron emergiendo ciertos malestares en los vínculos entre quienes integraban la cooperativa y los padres de la cooperadora que tornó aún más visible la disputa por los lugares en la escuela e influyó consecuentemente sobre las valoraciones de los maestros sobre su trabajo. En este período, los contenidos más concretos en juego tuvieron que ver con el destino del dinero que resultara de las actividades organizadas y realizadas por los padres. Los docentes, organizados en este punto como cooperativa, han procurado dejar en claro que ellos serían los encargados de definir las prioridades y por tanto el destino de lo recaudado. Al avanzar con sus relatos, estos maestros han referido cierta "interferencia" en su tarea, relacionada con el lugar (siempre cambiante) de los padres de sus alumnos en la institución.

El tercero de los analizadores planteados para el análisis de las presencias y participaciones de los padres en el espacio de la escuela remite a otro

período institucional (los cuadernos analizados son del año 2007), en el que la escuela venía atravesando un proceso de recuperación, respecto de los principales puntos que habían caracterizado la crisis previa. El análisis de este material, nos ha permitido formular preguntas, como ser: ¿qué transformaciones se vislumbran en la relación entre maestros y padres, en los diferentes períodos?

La forma en que hemos procurado responderla tuvo que ver con la profundización en cuanto a los modos en que las presencias de los padres tomaban forma, y la vinculación que ello tuvo con la estructuración del trabajo de los docentes en los diferentes momentos. Por estos años, atravesando una importante recuperación, y con la cooperativa más "asentada", las percepciones de los maestros sobre las participaciones de los padres no tuvieron tanto que ver con que "interfirieran" sino con cierta "recarga" que describieron en términos de una multiplicidad de demandas que al parecer, los padres orientaban sobre ellos. Los contenidos de estas demandas se relacionaron, en el decir de estos docentes, con exigencias hacia ellos sobre el cuidado de los útiles y objetos de los niños; pedidos relacionados con los traslados de los niños; etc.

Desde una perspectiva relacional (Achilli, 2005; Menéndez, 2002 y 2006) que recupera los significados producidos por diferentes actores (maestros, padres de los niños en este caso) que intervienen en la construcción de una problemática específica, y al considerar que los distintos actores no pueden comprenderse sin atender a las relaciones que establecen con otros; en este capítulo hemos iniciado una indagación acerca de los procesos de estructuración del trabajo de los docentes documentado la heterogeneidad que caracteriza esos modos de estar presentes los padres, considerando que dichas presencias constituyen una de las dimensiones en torno de la cual se organiza este trabajo.

En el capítulo que sigue nos detendremos en otra de las dimensiones que interviene en los procesos de estructuración del trabajo de maestros y

profesores: los proyectos institucionales de las escuelas en las que se desempeñan.

### CAPÍTULO III

#### **Configuraciones del trabajo docente y su vinculación con los proyectos institucionales de las escuelas**

Como venimos planteando, el trabajo de los docentes se estructura en torno de múltiples dimensiones. En este punto abordaremos las configuraciones del *trabajo docente* en relación con el proyecto institucional de una de las escuelas que tomamos como referente empírico.

Como veremos enseguida, centrarnos en el proyecto institucional como dimensión que interviene en los procesos de construcción del trabajo de los maestros no significa un corte respecto del análisis realizado previamente sobre los efectos de las presencias de los padres en esos procesos. Al contrario, procuramos mostrar como el análisis detallado de esta nueva dimensión refuerza lo planteado con anterioridad: el carácter relacional de los procesos de construcción del *trabajo docente*. Sucede que cada una de estas dimensiones ilumina tramas de relaciones dinámicas que, al tiempo que constituyen sujetos, *hacen institución*.

La lectura de diversos documentos institucionales comprende múltiples referencias a las familias de los alumnos, y referencias puntuales a la tarea de los docentes. Inicialmente, entonces, recuperaremos estas cuestiones, aunque considerando que si bien estos textos se constituyen como orientadores de la práctica, el proyecto institucional no se reduce a lo especificado en la letra sino que es construido y tensionado cotidianamente por los distintos sujetos.

El análisis avanzará sobre los factores que intervienen en la configuración del lugar de los padres en la escuela. Al respecto, se harán breves referencias al carácter activo de padres y madres, y a la heterogeneidad de tareas que desarrollan en el ámbito institucional. Tal como expresamos en el capítulo

anterior, sostenemos que la dimensión familiar o lugar de los padres en la escuela constituye una de las líneas en torno de la que se estructura el trabajo docente. Aquí nos interesa sostener que la construcción del lugar de los padres está mediada por la formación y prácticas concretas que los maestros despliegan en cada contexto institucional. Analizaremos las diversas valoraciones sobre el proyecto institucional de la escuela y las historias de formación y trabajo de los maestros que en ella se desempeñan.

Recuperaremos lo expresado en documentos institucionales a propósito de que desde la escuela se apunte a la construcción de "espacios significativos" para trabajar sobre los modos en que docentes, padres y niños construyen continuidades entre los distintos ámbitos en los que desarrollan su acción social, y cómo reflexionan sobre sus lugares en torno del proceso de escolarización en términos de cierta *optatividad*.

### **Docentes y familias en la letra: una mirada sobre los documentos institucionales**

A continuación iremos puntualizando las referencias a las familias de los alumnos y a los modos de trabajo de los maestros presentes en dos documentos institucionales: "Hacia la autonomía y la solidaridad" y "Proyecto Institucional Cooperativa [nombre de la escuela]". Estas referencias se organizarán más sistemáticamente al ser relacionadas con las principales orientaciones del movimiento de la escuela nueva. En particular nos referimos al hecho de haber posicionado al niño en el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje junto con la crítica al paidocentrismo o hegemonía del maestro en la relación escolar.

En el primero de los documentos, producido por la dirección de la escuela en el momento de su creación en el año 1964, se señala la necesidad de "abrir espacios de convivencia significativos entre humanos, con adultos consistentes (docentes y familia) dispuestos a acompañar el proceso". Ese acompañamiento de los padres resulta fundamental y se logra a través de su

participación. En esa dirección, la escuela les ofrece: entrevistas individuales, reuniones grupales, talleres con los niños, participación en proyectos. Desde el proyecto educativo se intenta trabajar “ayudando a los padres a conocer más profundamente a sus hijos en sus posibilidades y necesidades y participando activamente en su educación”. Sucede que “la escuela y la familia tienen que estar juntas y comprometidas en la educación de sus niños”.

También en el documento “Proyecto Institucional Cooperativa [nombre de la escuela]”, elaborado por la dirección al momento de la formación de la cooperativa en 2002, puede leerse: “Los padres, tienen un espacio activo en la educación, nuestra propuesta parte de compartir desde diferentes lugares del programa escolar la inclusión de la familia como parte vital en su proceso de crecimiento”.

El niño es reconocido como parte de una trama mayor, que se busca intencionalmente acercar, dar lugar, ya que “(...) el hombre es ‘una persona humana en relación con otros’” [Palabras del fundador de la escuela]. Desde el proyecto educativo se persigue el desarrollo de las capacidades de los niños, y esto se logra en interacción con los otros. Podemos decir que el individuo es concebido como *espacio* de relaciones sociales, como *proceso* de construcción de vinculaciones (Díaz de Rada, 1996: 255).

La escuela aparece en el terreno local como ámbito por el cual circulan niños que conforman tramas mayores y que constantemente están *en relación*. La escuela se concibe como “lugar de confluencia de agentes que son, ellos mismos, entidades plurales” (Díaz de Rada, 1996: 256). Cotidianamente, los niños circulan por la escuela con sus múltiples mundos de referencia: si bien su lugar en los procesos de escolarización remite a la idea de *alumno*, el proyecto institucional parece abrir explícitamente el juego para que lo hagan también manteniendo las referencias de sus mundos domésticos y sociales, en términos más generales, haciendo entrar a la escuela esa trama mayor que los constituye.

Los documentos no se extienden sobre las características del trabajo docente, sino que aparecen referencias puntuales. La tarea de los maestros se orienta al acompañamiento de un proceso educativo que se centre en el niño, entendido como sujeto pleno, relacional, y cuyas capacidades se desarrollan en interacciones concretas con pares, padres y docentes. El trabajo de los educadores, entonces, será también sostener esas vinculaciones con las familias de los niños, a través de reuniones, convocatorias de participación en proyectos, etc.

El proyecto institucional que analizamos propone prácticas como la realización de asambleas con los niños para tratar problemáticas determinadas, planificar el trabajo escolar de manera conjunta, o la posibilidad de que los niños se autoevalúen. Muchas de ellas han sido desarrolladas en el marco de las experiencias que constituyeron el movimiento de la escuela nueva<sup>61</sup>, de origen europeo y norteamericano, y que “tuvo notorio impacto en la Argentina durante las primeras décadas del siglo XX”. Entre sus rasgos centrales deben contemplarse el haber procurado “convertir a la escuela en un lugar grato para el educando”; el haber posicionado al niño “(...) en el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje”; haber apelado a la formación de un “hombre nuevo”<sup>62</sup>; y haber defendido la autonomía infantil (Carli, 2005: 191, 194, 195 y 197).

Muchas de las ideas pedagógicas del movimiento de la escuela nueva se introdujeron en la formación de maestros ya que:

---

<sup>61</sup> También ha recibido otras denominaciones, entre ellas: escuela activa, escuela renovada, escuela serena.

<sup>62</sup> Entre las observaciones que se realizaron en la escuela se incluyó el acto del día de la bandera del año 2007, en el que cuarto grado “prometió” la bandera. En el texto que se les leyó a los niños (que aclararon con entusiasmo distintos docentes, “no es el que baja el ministerio, sino uno escrito por [nombre del fundador de la escuela]”), se menciona que “la lealtad que hoy ustedes asumen, es lealtad a un estilo de vida...estilo de vida que nos es propio pero que busca recrearse continuamente para anticipar al Hombre nuevo, a una nueva manera de vivir donde ningún hombre viva a expensas de otro, a una sociedad nueva que como argentinos deseamos y nos merecemos tener”. Dejamos pendiente para futuros análisis el trabajo sobre la relación entre la categoría de “hombre nuevo” y la noción de “alumno” escolar.

“las prácticas pedagógicas de la escuela nueva se diferenciaron del normalismo antecedente a partir de la argumentación de la necesidad de que los alumnos ocupen una posición más protagónica en la relación escolar, bajo principios políticos democráticos; esto implicó una crítica a la hegemonía del maestro –paidocentrismo- y a la didáctica positivista, anclajes en la psicología del niño y creaciones de experiencias de autonomía y gobierno infantil” (Padawer, 2006).

El movimiento de la escuela nueva procuró convertir el espacio escolar en un lugar placentero para los niños. Varios elementos presentes en los documentos institucionales parecen inscribirse en esa tradición: la concepción de niño y la apuesta a su autonomía; la presencia de su entorno primario; las características del trabajo de los maestros. En los textos, la escuela es concebida como un lugar ameno para el educando al fomentar cotidianamente que los niños circulen sin desprenderse de la trama mayor que los comprende, sin necesidad de abandonar sus múltiples mundos de referencia y ocupando un lugar destacado en su propio proceso de aprendizaje. En este marco, la tarea de los docentes será, ni más ni menos, que el acompañamiento del proceso.

### **La dimensión familiar de la escolarización y el *trabajo docente***

Comprender el proceso a través del cual se configura cotidianamente el lugar de los padres en la escuela requiere que explicitemos una serie de consideraciones. Se trata de un proceso continuo, que no se realiza de una vez y para siempre ya que, en primer término, la escuela no es una entidad homogénea que pueda asignar a los padres un determinado lugar. En cambio, creemos que el mismo irá modelándose en interacciones entre personas concretas, vinculadas de diversos modos con la vida institucional.

El lugar de los padres en relación con la escolarización de sus hijos es cotidianamente construido y disputado por ellos de maneras más o menos

explícitas. Como vimos en el Capítulo II, las familias habitan la cotidianeidad escolar de diversos modos. Sintéticamente, puede decirse que estos adultos acompañan a sus hijos, participan en diferentes instancias pautadas desde diversos ámbitos de la escuela, se hacen preguntas e incluso cuestionan aspectos de la vida institucional; pero también ponen en juego aspectos relacionados con su propia socialización y experiencias (Bruner, 1986; Grimberg, 2009; Thompson, 1984; Williams, 2009; Willis, 1979). Los límites de aquella dimensión familiar de la escolarización no se circunscriben a lo que podría englobarse como “el acompañamiento por parte de las familias de la escolarización de sus hijos” sino que lo trascienden<sup>63</sup>.

Pensar y concebir a los sujetos como necesariamente *en relación*, refuerza la cuestión de las presencias en la escuela de las familias de los niños que a ella concurren.

Desde la perspectiva relacional (Achilli, 2005; Menéndez, 2002 y 2006) podemos plantear que la construcción del lugar de los padres de los niños en la escuela está mediada por la formación de sus docentes. La escuela no puede pensarse como estructura capaz de determinar a priori un lugar fijo para sus maestros, sino que ellos asignarán sentidos múltiples al proyecto institucional, y valorarán de diversos modos sus recorridos de formación y trabajo. Sobre esa base, establecerán vinculaciones diversas con los padres de sus alumnos. En definitiva, lo que está por detrás de la construcción de la dimensión familiar referida son las relaciones que se establecen entre los padres de los niños y las distintas instancias de *lo escolar*.

Nos interesa reafirmar que cuando aludimos a la cuestión del *trabajo docente* nos distanciamos, siguiendo los desarrollos de E. Rockwell y R. Mercado, de la idea de la existencia de *un* rol docente. En cambio, nos situamos 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,

---

<sup>63</sup> Ver siguiente punto.

apropiándose selectivamente de saberes y prácticas para poder hacerlo<sup>64</sup> (1990: 66 y 71).

Cuando utilizamos las categorías de *trabajo, formación o aprendizaje* asumimos que existen entre ellas interdependencias que producen sentidos específicos. Al referirnos a la cuestión de la formación de los maestros, no estamos circunscribiéndola a las instancias formales por las que transitaron ni a los títulos obtenidos, sino que estamos considerando procesos más amplios, que se extienden en el tiempo, que abarcan las experiencias concretas de trabajo del pasado y del presente, y los sentidos y apropiaciones<sup>65</sup> que de ellas realizan los sujetos.

Como ya hemos señalado, A.M. Zoppi retomó en sus desarrollos investigaciones que puntualizaron que "la formación de los docentes realizada en las instituciones superiores específicas constituye lo que se denomina *empresa de bajo impacto*. Ello implica que, partiendo del concepto de socialización profesional, la formación institucional no es una fase decisiva sino una entre otras(...)" (Zoppi, 2001: 85).

A su vez, esta autora plantea que la particularidad del trabajo de los docentes respecto de otros profesionales es que habrían incorporado tempranamente aspectos del "ser maestro" desde su previo rol de *alumnos*. Por otra parte, acciones pedagógicas tempranas desarrolladas en el medio familiar habrían dejado su huella y filtrarían experiencias posteriores (Zoppi, 2001: 85).

---

<sup>64</sup> La cuestión de que los sujetos seleccionan y se apropian de determinados saberes en contextos específicos no debe hacernos perder de vista que esos contextos están constituidos por relaciones. Por lo tanto, la trama de relaciones que se construye y reactualiza en todo momento, es la que irá dando forma a los procesos de formación y aprendizaje de los docentes, en este caso.

<sup>65</sup> "En lugar de partir de la acción de las instituciones (familia, escuela, estado), el análisis de la apropiación parte de la actividad del sujeto, aunque ésta no sea voluntaria ni intencional" (Rockwell, 1991: 25).

En la misma dirección, los recorridos laborales puntuales pueden considerarse *formativos*. De hecho, Rockwell y Mercado sostienen que siempre maestros y profesores se forman en el marco de las escuelas en las que trabajan. Los docentes se desempeñan en determinado contexto institucional caracterizado fuertemente por condiciones materiales que no sólo remiten a recursos físicos para el trabajo, sino también a condiciones laborales, organización escolar específica del espacio y el tiempo “y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres” (1990: 66).

Asimismo, los aprendizajes que en relación con su trabajo realizan cotidianamente los docentes, se producen desde nuestro punto de vista a partir de las experiencias vividas, en medio de tensiones y valoraciones específicas que cada sujeto pone en juego.

El trabajo de maestro en una determinada escuela le exige un específico conjunto de prácticas según la trayectoria histórica de la institución. Por otro lado, “la biografía misma de los maestros, su apropiación de saberes a lo largo de su experiencia docente, contribuye a conformar las características propias de cada escuela” (Rockwell y Mercado, 1990: 66 y 67).

En la escuela bajo estudio, una de las prácticas propuestas institucionalmente desde los orígenes fue la de “asesorar padres”. Ello requirió que los maestros “aprendieran a trabajar”<sup>66</sup> en este contexto particular. Una docente (que se desempeñó en la escuela desde el año 1983 hasta el 2006) se refirió a los primeros años de la institución y al proceso por el cual los docentes se vincularon con el proyecto:

“En el año 64, que fue la época de que los chicos tenían demasiado límite, pero a la vez toda la época de los Beatles, de toda esa revolución hippie que no sabían dónde poner el límite, entonces el fundador... porque el proyecto

---

<sup>66</sup> “Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera” es el título de la famosa etnografía de Paul Willis, que ya hemos citado.

es muy especial, el proyecto de esta cosa individualizada, de qué le pasa al chico, de tener en cuenta al chico, de su entorno social primario. Entonces empezaron con el asesoramiento en el barrio a los padres que tenían dudas. Daban educación sexual, año 64, todo esto hacía que las maestras que se iniciaban junto al fundador tuvieran charlas con padres, hasta dónde el límite, charlas sobre educación sexual, sobre un montón de cosas que en ese momento, las familias que salían de una cosa estricta, absoluta, de padres que decían 'no te ensucies, no te manches, no comas con la boca abierta', tener otra mirada sobre la educación de los hijos era importante. Entonces ellas estaban con el fundador que las asesoraba a ellas, ellas iban a las reuniones, por ejemplo, él era pastor, asesoraba para adopción. Estaba la parte de asesoramiento y la parte de la escuela. Se hacían talleres para el barrio<sup>67</sup>" (Docente. Entrevista realizada en abril de 2007).

En el marco de nuestro trabajo de campo, fueron muchos los docentes que se refirieron a los modos en que se formaban quienes comenzaban a trabajar en la institución. Sin embargo, cada uno realizó su propio recorrido hasta referirse al tema. La directora de la escuela, reflexionando sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, caracterizó sucintamente la modalidad con la que se trabaja con los niños. Nos resultó especialmente significativo el paralelismo que explicitó entre la dinámica de trabajo con los alumnos y los modos en que se forman los maestros que van incorporándose a la institución:

"Es más fácil apuntar a 'esto es así' que dejar que fluya la duda. El que puede, puede. El que no, no. Nuestra forma supone un aula con movimiento, chicos que se levantan, que se preguntan, una cuenta que capaz para llegar al resultado tenés que escuchar 50 cosas. [Se requiere] flexibilidad y capacidad de asombro frente al descubrimiento del otro, también lo tenés que tener para ese adulto que entra y trata de poder vivenciar esto. Lo que básicamente se trata de hacer cuando llega un maestro nuevo es

---

<sup>67</sup> Ver Capítulo I, apartado "Los referentes empíricos y los procesos institucionales bajo estudio".

involucrarlo. No a todo el mundo le va esto y eso está bien. No es para todos. No todos los adultos nos animamos a poder vivenciar el aprendizaje así. (...) Hoy te diría que el 50% de los maestros y maestras 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. (...) Es en la acción que se aprende a trabajar acá. Yo con los docentes nuevos que tengo digo 'vení y vamos a caminar esto' y ellos se van a tener que apropiarse, la mayoría, y van nutriendo el proyecto con nuevas ideas y otros no" (Directora Nivel Primario. Entrevista realizada en Mayo de 2007).

Los procesos de formación acontecen en buena medida en la práctica, lo que permite que los maestros puedan ir apropiándose progresivamente del proyecto institucional. En la entrevista citada se valoran positivamente ciertas experiencias previas de los docentes, como las que portan aquéllos que hoy se desempeñan como maestros y que fueron ellos mismos alumnos de la institución. Lo anterior tiene sentido si se considera que las biografías de los docentes influyen en la configuración de las características de cada escuela (Rockwell y Mercado, 1990). Sin embargo, lo dicho por la directora refiere la posibilidad de que no todos logren apropiarse del proyecto. Entendemos que lo que se producen son apropiaciones diferenciales, a partir de las experiencias particulares y las biografías formativas de cada uno de los sujetos<sup>68</sup>. Es desde esas apropiaciones (múltiples) que cada uno de los docentes decide irse o quedarse en la institución, o que se siente más o menos *involucrado* con la tarea que desempeña.

Muchos docentes de la escuela relatan que tomaron contacto con el proyecto, inicialmente, acompañando al fundador de la escuela en el desarrollo de determinadas prácticas, para lo que pasaban largas jornadas en la escuela. Sin embargo, por lo que referimos acerca del complejo proceso

---

<sup>68</sup> Sobre este punto pueden consultarse: Alliaud, 2005; Goodson, 2003; Zoppi, 2001, entre otros.

de selección y apropiación que protagoniza cada maestro a lo largo de su recorrido; no es posible pensar que todos lo hayan experimentado del mismo modo. Al respecto, la misma docente que tomamos previamente para contextualizar los inicios del funcionamiento de la escuela y la cuestión de "asesorar padres", se refirió a los "primeros maestros" y a las formas de vincularse inicialmente con la propuesta de la escuela, retrotrayendo ciertos aspectos como el acceso diferencial al fundador, por parte de los docentes, al momento en el que la escuela y su proyecto estaban en auge:

"La primera característica para funcionar como ellos funcionaban, era que habían nacido con la escuela. Ellos estaban todo el día en la escuela: trabajando, asesorando a padres, junto con el dueño, no? Asesorando a padres, mamaron este proyecto directamente del fundador. Entonces, a ellas les daba como un ímpetu, una soberbia que no tenía el resto. El resto no tenía la posibilidad de llegar al fundador. Si bien cuando yo entré en el 83, todavía había reuniones con él, caminaba la escuela... ellas eran como las intocables. Ellas sabían de todo porque nacieron en la escuela. Había una cosa muy loca, sigue estando, no?: 'yo sé el proyecto, pero no te lo paso', y así tengo el poder. Yo tardé como años en darme cuenta, si bien daba clases, cuál era la esencia del proyecto, que nadie te lo terminaba de transmitir. (...) Te tiraban en el aula, pero te decían 'quedáte tranquila, te vamos a acompañar', 'acá tratamos a todos de forma muy personalizada', 'te estamos acompañando'. Me acuerdo que una de las frases que se utilizaba en ese momento entre los maestros más nuevos, nos decíamos 'vos quedáte tranquila que te estamos acompañando', porque ellas decían eso y eso nunca llegaba. Yo lo aprendí sola, y otras tantas" (Docente. Entrevista realizada en abril de 2007).

El trabajo etnográfico nos permitió visualizar aspectos como la percepción de determinados docentes acerca del acceso diferencial al fundador y la tensión en torno de la transmisión del proyecto institucional. A partir de allí, pudimos retrotraer determinados aspectos conflictivos al pasado. Esto último resulta central ya que el pasado no opera en la actualidad como simple telón de

fondo, sino que configura el presente en tanto que este se encuentra atravesado por huellas del pasado. Los relatos que los docentes nos ofrecieron sobre sus recorridos de formación y trabajo en la escuela albergan en su seno elementos de los *distintos pasados* que construyen, a partir de sus propias experiencias, los diferentes sujetos. Rockwell y Mercado han precisado que la "acumulación histórica expresada en el presente se constituye en otra dimensión que permite comprender la práctica docente actual" (1990: 69). Lo que ella refleja, entonces, es el complejo proceso por medio del cual los maestros se apropian y construyen su trabajo, "en el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas sociales y educativas. Su práctica, siempre heterogénea, revela huellas de tradiciones pedagógicas variadas surgidas de diferentes contextos históricos (1990: 70-71).

Como planteamos en la Introducción, la configuración contextual en medio de la que se despliega la práctica docente se conforma a partir de una serie de niveles: el contexto político y económico del momento, y las huellas de períodos anteriores; las diversas tradiciones pedagógicas en juego; las características del contexto urbano y barrial, y sus transformaciones a través del tiempo. Todos ellos se articulan y configuran la cotidianeidad de la escuela<sup>69</sup>.

Hechas estas precisiones, trabajaremos sobre las valoraciones de los docentes sobre el proyecto institucional en la actualidad. Pensamos que así como los maestros construyen sus recorridos de formación y trabajo en la escuela de múltiples modos, encontraremos heterogeneidad en las valoraciones que manejen sobre el proyecto hoy.

---

<sup>69</sup> E. Achilli (2000) ha precisado que: "(...) con la noción de "contexto" no estamos suponiendo un mero contorno "externo" a las relaciones y procesos cotidianos. Más bien, estamos pensando relacionalmente la interacción entre los distintos niveles contextuales, los que mutuamente se van configurando y configuran las condiciones y límites de los distintos procesos y relaciones. (...) hablar de la configuración cotidiana de determinados procesos o prácticas implica considerar las huellas de distintos tiempos y "espacios" / situaciones que se van entrecruzando en el presente" (Achilli, 2000: 16).

Consideramos que los docentes se van formando en la práctica concreta orientada (aunque no de manera exclusiva) por dicho proyecto, al tiempo que lo construyen y reconstruyen cotidianamente. Esta dinámica va configurándose a partir de "historias múltiples" que los sujetos seleccionan, se apropian y disputan, para ir dando forma a su propio presente. Determinados maestros sostuvieron en las entrevistas que el proyecto "se perdió":

"Creo que la escuela tiene aspectos... o sea la ideología, la esencia del proyecto, no está más. Lo que está son las metodologías, o sea, hacen las actividades que corresponden a esa ideología, pero la esencia, no está, se perdió. Quedan como las paredes con historia, no?" (Docente. Entrevista realizada en abril de 2007).

Los docentes manejan valoraciones múltiples, que sostienen con argumentos de todo orden, en función del proceso de apropiación que constantemente *actualizan*. Una maestra de grado, que trabajó en la escuela desde el año 99 hasta el 2002; y retomó con el ciclo lectivo 2007, centró su argumentación en aspectos que le permitieron establecer un hilo que atravesaría toda la historia de la escuela:

"La escuela se arma desde un proyecto evangélico. Más allá de que se arma como una escuela laica. El proyecto sale y nace de ahí. Para mí lo que atraviesa es la concepción de vínculo, de hombre, creo que eso se está jugando, y creo que eso es lo que se mantiene. Creo que si un maestro está un tiempo y no termina de compartir esa concepción, o se va, o 'lo van a ir'. Porque está la concepción de hombre debajo de todo esto que fue la que armó este proyecto" (Docente. Entrevista realizada en Junio de 2007).

La continuidad del proyecto pasaría para esta docente por la concepción de hombre, y por el hecho de que la mirada estaría puesta "sobre el pibe"<sup>70</sup>. En sus palabras:

"Hoy por hoy, teniendo experiencias en otras escuelas, veo que las cosas que acá hacen por los pibes, para que los pibes estén mejor, yo no lo encontré en otro lado, ¡ni a palos!" (Docente. Entrevista realizada en Junio de 2007).

Luego de preguntarle por las características del trabajo con los chicos, decía:

"Hay como dos pilares. Yo lo separo en dos: por un lado lo que el pibe tiene para hacer, decir, la apuesta a la palabra, etc. Creo que por ese lado la confianza en el pibe. Y por otro lado, que a mí esto me lo enseñó [nombre de la directora de la escuela] que es la mirada sobre el pibe en el sentido de 'acá no nos fijamos en el gasto porque va a estar bueno para el pibe, le va a hacer bien' y yo en otra escuela no lo encontré. 'Agarremos plata para el regalo de los pibes', 'hagamos una salida', 'contratemos una obra de teatro', 'esto está bueno para...' ¡guau! Y en otras escuelas era 'no, estamos gastando mucha guita'. Es como buscar desde lo concreto, vas con una idea y sí! Si la propuesta tiene la mirada en los pibes, en la [nombre de la escuela] podés hacer cualquier cosa. Si vos lo que querés es que los pibes hagan y estén bien... cualquier cosa. Si vos estás centrada en los pibes, podés como volar, hacer lo que quieras. Podés irte a donde quieras, si está fundamentado, si está bien mirado... eso no es fácil de encontrar" (Docente. Entrevista realizada en Junio de 2007).

---

<sup>70</sup> Hubo quien señaló que "con la cooperativa nunca más se volvió a mirar al pibe [y que se trató de ver] cómo acomodar a los adultos para que no estén molestos" [Docente. Entrevista realizada en abril de 2007] Sin embargo, consideramos apropiado detenernos en esta cuestión al analizar en los capítulos siguientes el funcionamiento de la cooperativa, las categorías diferenciadas al interior del conjunto de sus trabajadores, y las relaciones en ese nuevo marco.

La centralidad dada a “la palabra”, nos dirige al desarrollo de asambleas en los distintos grados, y nuevamente, a muchas de las experiencias desarrolladas en el marco del movimiento de la escuela nueva. Además, en términos de las particularidades del trabajo de los maestros en esta institución específicamente, aquello de que “si la propuesta tiene la mirada en los pibes (...) podés hacer cualquier cosa” deja planteados amplios márgenes para la tarea docente.

Recuperar, aunque muy esquemáticamente, los distintos posicionamientos en cuanto a la vigencia del proyecto institucional fundante en la actualidad, junto con la multiplicidad de sentidos presentes en los relatos de los docentes sobre sus historias *con la institución*, nos permite reforzar la idea de que la escuela no es una estructura homogénea que pueda establecer un determinado lugar para sus maestros.

### **Construyendo continuidades socioculturales específicas**

En este apartado partiremos de las menciones que se hacen en los documentos institucionales sobre el lugar de las familias de los alumnos en la escuela y la necesidad de “abrir espacios de convivencia significativos”, aspectos que profundizaremos a la luz del material de campo, preguntándonos por los modos en que se construyen estas cuestiones en la práctica.

Sintéticamente, podemos decir que los documentos establecen que los padres de los alumnos “participen activamente en su educación” y que “la escuela y la familia tienen que estar juntas y comprometidas en la educación de sus niños”. Habíamos llegado a plantear que las presencias de las familias de los chicos en el espacio de la escuela se ven reforzadas por la forma en que parece concebirse al niño, esto es, como parte de una trama mayor, como sujeto que está permanentemente *en relación*. Estos aspectos sostienen de algún modo la búsqueda deliberada de “espacios significativos”.

Uno de los elementos que estructura esta construcción es la existencia de un determinado circuito, en el que la escuela está comprendida, pero en el que tienen lugar, además, otras instituciones. Allí se incluirían escuelas donde han trabajado o trabajan los docentes que se desempeñan actualmente en la institución bajo estudio; institutos de formación docente a los que ellos asisten a cursos, o los dictan; clubes a través de los cuales conocieron personas que los contactaron inicialmente con la escuela. Los sujetos transitan (haciendo cada uno su propio recorrido) por los distintos ámbitos, pero parecen "volver" a la escuela en momentos determinados, desde los más diversos lugares. Al conversar con maestros y padres de la escuela, nos fuimos encontrando con vinculaciones e historias *con la escuela* que los preceden y los exceden como individuos. Esto se expresa de diversos modos: maestros ex alumnos; maestros que mandan o mandaron sus hijos (y hasta nietos) a la escuela; maestros cuyos padres también fueron maestros de la institución; personas que hoy trabajan en la escuela o en relación con ella y que fueron ellos mismos alumnos: quien atiende actualmente el kiosco durante los recreos fue alumna y luego maestra de la institución; quien se encarga de realizar el transporte de niños (los padres pueden o no contratar el servicio) también ha sido alumno. Estas son solo algunas de las situaciones que hemos relevado. Además, ellas pueden combinarse entre sí.

Siguiendo en este punto los desarrollos de Ángel Díaz de Rada (1996), podríamos plantear que la escuela en cuestión se constituye en función de poblaciones transitorias, esto es por alumnos y sus familias que transitan por ella según sus ritmos académicos. Sin embargo se procura explícitamente generar puentes, vínculos entre los sujetos y las diferentes instancias de la institución. Asimismo, se valora el mantenimiento de esos vínculos en el tiempo.

Por otra parte, esta idea de circuito a través del que los sujetos transitan y se van relacionando puede pensarse tanto para el caso de las familias y sus niños, como de los docentes. De hecho, haber abierto una línea de trabajo con las familias de los niños (no prevista al comienzo de esta investigación) nos ha permitido precisar determinados aspectos presentes en los relatos de

padres y madres para luego retomarlos al analizar los recorridos de los maestros. Del mismo modo que los padres, los docentes elegirían la escuela por sus características específicas:

“Así como los padres no la eligen porque les queda cerca, tampoco es así para los maestros. Para trabajar en la escuela te tiene que cerrar ideológicamente; así como a los padres les tiene que cerrar, a los docentes también. Si algo me encantaba [se refiere al momento en el que la llamaron para trabajar en la escuela] era laburar en una escuela que concuerde ideológicamente con lo que yo quería” (Docente. Entrevista realizada en Junio de 2007).

Estos trayectos que fuimos reconstruyendo parecen responder a construcciones intencionadas de continuidades socioculturales específicas, organizadas en torno de cierta adhesión ideológica. Como dice A. Díaz de Rada:

“En su vida diaria, los agentes construyen puentes prácticos y cognitivos entre los diversos contextos en los que se desarrolla su acción social. Estos puentes fundan experiencias de continuidad sociocultural” (1996: 257).

Si los sujetos construyen cotidianamente puentes que vinculan los distintos contextos en los que se desarrolla su acción, van configurando al tiempo determinados circuitos. Con esto no estamos queriendo señalar una simple sumatoria de puntos en los que confluyen los agentes, sino un *espacio* constituido fundamentalmente por relaciones, sobre el que se cargan sentidos múltiples y que, a su vez, es leído desde las experiencias heterogéneas de los sujetos. A la luz de estas precisiones es que conviene analizar los contenidos de aquellos espacios significativos que se procuran generar desde la escuela.

La escuela bajo estudio, al concebir al niño como entidad plural (Díaz de Rada, 1996), como red de relaciones, fomenta, no sin contradicciones, que el entorno del niño se haga presente en la escuela, ofreciendo a sus alumnos cotidianamente "(...) la posibilidad de poner en sintonía el sentido social de sus prácticas con las actividades propuestas desde el marco formal" (Díaz de Rada, 1996: 258). Podemos precisar algunos de los efectos que resultan de lo anterior. Entre otros, resulta posible mencionar cuestiones como "transformar la copresencia en relaciones sociales significativas y recodificar de ese modo, hasta cierto punto, la condición de obligatoriedad en una condición de 'optatividad'" (Díaz de Rada, 1996: 259). Es importante tener presente que bajo determinadas circunstancias "un mismo y único símbolo representa a la vez lo obligatorio y lo deseable" (Turner, 1980: 60).

La construcción de 'optatividad' es resultado de la acción de múltiples sujetos<sup>71</sup> (alumnos, docentes, padres y madres), y de sus interacciones específicas. En el marco local, han sido numerosas las referencias de los padres entrevistados a que los chicos "no quieren faltar", que "terminan séptimo grado y siguen yendo". Podemos plantear, brevemente, que la construcción que los alumnos realizan de esta 'optatividad' que referimos se relaciona con sus experiencias vinculadas al espacio escolar, y se expresa<sup>72</sup> en que, al egresar, "siguen yendo". Sin embargo conviene señalar que esa "optatividad" que crean está mediada por decisiones, valoraciones y propuestas de los adultos. Por un lado, pensamos en los padres de los niños y la elección de la escuela para sus hijos. Por otro, en los docentes y directivos que, a través de la propuesta institucional específica, promueven la construcción de "experiencias significativas".

---

<sup>71</sup> No nos olvidamos de que se trata de una escuela de Gestión Privada. Como ya hemos señalado, sobre los márgenes para construir un proyecto propio orientado a determinada población, y seleccionar sus docentes, puede consultarse Morduchowicz, 1999.

<sup>72</sup> 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: 5). La relación entre experiencia y sus expresiones es siempre problemática (Bruner, 1986: 6). Ambas se constituyen mutuamente, de manera dialéctica.

Por su parte, distintos maestros precisaron los modos en que esto se venía dando en los chicos, y cómo entraban también en escena los padres:

“Amaban a la escuela. La amaban, venían y agradecían. Y pasaban años. Venían pibes a visitar la escuela con esa adoración... pibes que estaban en la universidad... Toda esta camada de gente hasta el 90, 91... los pibes todavía vienen a ver la escuela. Todavía en el jardín hay padres que fueron alumnos...” (Docente. Entrevista realizada en abril de 2007).

La construcción de este carácter *optativo* que estamos refiriendo se realiza desde los diversos posicionamientos de docentes, padres y niños. Sin embargo, conviene aclarar aquí varias cuestiones. En primer lugar, los sujetos no son recortables por su lugar en relación con los procesos de escolarización. Ellos circulan por distintos contextos en los que desarrollan su acción social (Díaz de Rada, 1996: 257).

En segundo término, hemos precisado cómo, en esta institución en particular, los sujetos pueden ocupar distintos *lugares* de manera simultánea (ser en un mismo momento docentes y padres de alumnos por ejemplo), o haberlos ocupado sucesivamente a lo largo del tiempo (el caso de docentes actuales que previamente eligieron la institución para que sus hijos concurriesen). Recuperar esa multiplicidad de historias *con la escuela*, que en muchos casos preceden y exceden a los sujetos tomados individualmente, nos permitió plantear la existencia de un circuito que se configura y reconfigura constantemente, y en el que la escuela queda comprendida como una de las instituciones que lo componen. Sin embargo, al recuperar esta trama específica no estamos sugiriendo que en otros ámbitos los sujetos sí puedan adscribirse a determinadas posiciones, sino todo lo contrario: consideramos que más allá del recorte establecido en cada investigación, deberá considerarse que las personas circulan cotidianamente por distintos espacios.

Para precisar los contenidos de esta construcción de 'optatividad', nos detendremos en los argumentos esgrimidos por muchos de los padres con los que nos vinculamos en esta investigación, a propósito de la elección de la escuela para sus hijos y a las expectativas que como adultos ponen en juego en torno a la escolarización.

La preocupación que se explicita desde el proyecto institucional por abrir espacios significativos parece corresponderse con la de los padres, quienes manejan infinidad de intencionalidades y prácticas que exceden el tránsito de los niños por la escuela. El contenido de ellas podría sintetizarse como *expectativas de socialización*. En principio, los argumentos dados por los papás a propósito de la elección de esta escuela en particular se refieren casi sin excepción a sus aspectos *más sociales*, a su modalidad de trabajo, al funcionamiento de asambleas para la resolución de problemas entre los chicos; y no a los contenidos específicos o didácticas en juego. Al respecto, dijo uno de los papás en una extensa entrevista:

"El jardín, la primaria es un lugar donde vos pedís que los cuiden [a los chicos], que los socialicen. El componente pedagógico está en la secundaria. Mis chicos llegaron alfabetizados a la escuela, no aprenden mucho más de lo que aprenden con nosotros acá y con los abuelos. Mamá antropóloga, abuelo físico nuclear, no hay mucho más. Que jueguen entonces a la pelota, que cuiden que no se rompan la cabeza... que no les pudran el balero" (Padre de dos alumnos de la escuela. Entrevista realizada en Noviembre de 2006).

Una madre de otro de los alumnos de la escuela se extendió sobre las razones por las cuales mantuvo (no sin contradicciones) a su hijo en la escuela en un momento en el que la institución atravesaba una fuerte crisis:

"Yo pensaba 'algo tiene que aprender'. Además de hacerse un grupo de amigos y de pasarla bien, algo tiene que aprender en la escuela este niño!. Es un muy buen lugar para elegir pero tiene sus vicisitudes: en términos de

plan de estudios y esas cosas te quedás pagando” (Madre de alumno de la escuela. Entrevista realizada en septiembre de 2006).

Podemos notar como en el proceso mismo de otorgar sentidos a la escolarización de sus hijos, estos padres parecen hacerlo construyéndola en términos de cierta ‘optatividad’. Algunos lo hicieron dando cuenta progresivamente de los modos en que eligieron la escuela a la que sus hijos concurrirían y cómo, para ello, seleccionaron determinados aspectos que valoraron especialmente (“que te los cuiden”, “que te los socialicen”, en relación con “que no les pudran el balero”; que jueguen, que puedan tener su “grupo de amigos”, dejando en un segundo plano la cuestión de los “contenidos”, de lo que llamaron el “componente pedagógico”). Otros, pusieron en tensión algo efectivamente valorado como positivo, la posibilidad de que los chicos estuvieran en “un muy buen lugar”; con la percepción de que “en términos de plan de estudios(...) te quedás pagando”. Por último, una fuerte crisis que atravesó la escuela entre fines de los años 90 y el año 2003, año en que el ciclo lectivo se inicia con los docentes organizados de manera cooperativa, genera espacio para que los padres describan aquél momento como “cargado de rumores” que señalaban que la escuela cerraba y que había que “llevarse a los chicos”. Una nueva tensión surge en este punto, y hecha luz sobre cómo se construye aquella ‘optatividad’ a la que nos venimos refiriendo: si la situación en plena crisis invitaba, al decir de una de las mamás, a “huir”; lo que ella percibía era “de acá no salgo tan fácil”. En este punto, los bordes de lo que mencionamos como *expectativas de socialización* comienzan a hacerse más flexibles, ya que ellos mismos se ponen en el centro:

“Cuando muchos decían ‘¿me los llevo [a los chicos], los dejo?’, yo no salí a buscar escuela (...). Es que [su hijo] estaba en un grado en que... no solamente de los pibes, sino de los padres... había una cosa muy armada. Íbamos de campamento a San Clemente y de primero a séptimo nos fuimos todos los diciembres allí. Había como una cosa social muy fuerte. Uno decía:

'de acá no salgo tan fácil'" (Madre de alumno de la escuela. Entrevista realizada en septiembre de 2006).

De este modo los recorridos familiares, que van configurando un determinado circuito; las referencias a los amigos y la mención a los grupos que "perduran" y que eventualmente "vuelven" a la escuela; entre otros aspectos, se van fundiendo "como en un núcleo generador de continuidad sociocultural" (Díaz de Rada, 1996: 269). Una de las dimensiones que conformarían esa continuidad sería la temporal, que iría ligando las diversas referencias que conforman la tradición local de la institución que estudiamos, moldeando progresivamente "un sentido de continuidad relevante entre el pasado y el futuro, en la medida en que el tiempo se codifica en símbolos concretos y prácticas simbólicas que pretenden representar a una comunidad duradera" (Díaz de Rada, 1995: 130). En términos más generales, dice Díaz de Rada que la escuela "ofrece a las personas y a los grupos experiencias concretas en un marco de socialización" (ídem). Estas experiencias ponen en relación "(...)en el seno de una institución formalizada, las interpretaciones instrumentales y las interpretaciones convencionales del mundo social de la vida<sup>73</sup>(...)" (Díaz de Rada, 1996: 31). Cada escuela construye y reconstruye cotidianamente la relación entre la dimensión instrumental y la dimensión convencional, subrayando en cada caso concreto una u otra. La institución específica bajo estudio parece subrayar la dimensión convencional estimulando, de maneras diversas y heterogéneas, la construcción de una identidad de estudiante que se vaya forjando "en el conjunto de los campos de acción sociocultural" (Díaz de Rada, 1996: 300). Si vinculamos esta cuestión con la concepción del sujeto en tanto relacional, podremos volver a traer al centro de la escena a los docentes de la escuela, y notar cómo ellos también construyen 'optatividad' (a través de cierta adhesión ideológica) y

---

<sup>73</sup> "Si el terreno de las interpretaciones instrumentales se establece sobre un sistema desocializado y universal de relaciones objetivadas y normalmente racionalizadas, el terreno de las interpretaciones convencionales hunde sus raíces en el ambiguo entorno de las *mediaciones expresivas*, desplazándose entre el mundo local subjetivamente vivido y las representaciones objetivadas de la acción" (Díaz de Rada, 1996: 32).

construyen continuidad trazando puentes que conecten los contextos en los que cotidianamente se desenvuelven.

### **A modo de cierre**

A lo largo de este capítulo hemos documentado el modo en que el proyecto institucional de una de las escuelas que tomamos como referente empírico interviene en la estructuración del trabajo de sus maestros.

A través del análisis de documentos institucionales y de material de campo producido por nosotros, hemos podido precisar que, en este ámbito, se considera que en la escuela confluyen sujetos que poseen sus propias historias, sus familias, que están *en relación* y son parte de tramas mayores a partir de las que se constituyen. La institución bajo estudio parece estimular desde su proyecto la entrada de esos *otros* mundos de los sujetos al ámbito escolar. De todos modos, como hemos analizado, los lugares en la escuela y en referencia a los procesos de escolarización son construidos cotidianamente por diversos actores, que disputan sentidos y se apropian selectivamente del pasado para dar forma al presente.

Si desde el proyecto institucional se concibe que los niños llegan a la escuela con sus múltiples mundos de referencia, sus familias, etc., todo ello será *constitutivo* del trabajo de los docentes. Independientemente de las formas que pueda asumir la presencia de los padres en la escuela, la concepción de los niños como sujetos relacionales reafirma dichas intervenciones como una de las dimensiones en torno de la cual los maestros organizan y otorgan sentidos a su labor.

Como adelantamos al comienzo de este capítulo, el análisis de las formas en que interviene el proyecto institucional en la configuración del trabajo de los maestros no representa un corte respecto de lo planteado en el Capítulo II, sino que nos permite profundizar el estudio del modo particular en que, en

este contexto, se despliega *la dimensión familiar de la escolarización y el trabajo docente* a través de la construcción de la escuela, por parte de docentes, padres y niños, en términos de cierta 'optatividad'. Los primeros lo hacen al detenerse en las especificidades del proyecto y señalar la necesidad de adherir ideológicamente para poder desempeñarse profesionalmente en la institución. Esa orientación institucional a la que se requiere adherir es aquella centrada en el niño, concebido como espacio de relaciones y que requiere, para poder aprender, la presencia de su familia en el contexto escolar.

En el próximo capítulo abordaremos la especificidad de los modos de organización adoptados por las escuelas que tomamos como referente empírico como otra de las dimensiones que interviene en los procesos de estructuración del *trabajo docente*.

## CAPÍTULO IV

### **La estructuración del trabajo de maestros y profesores y su articulación con los modos de organización adoptados: sujetos, relaciones e instituciones**

En el capítulo anterior hemos abordado los modos en que se construye el trabajo de los docentes en relación con los proyectos institucionales de las escuelas en las que se desempeñan. En el presente capítulo, procuramos profundizar las vinculaciones de los sujetos y las instituciones pero considerando particularmente los modos de organización adoptados por las escuelas bajo estudio, estructuradas como cooperativa desde los años 2002/2003.

Partimos de la idea de que sujetos e instituciones se constituyen mutuamente, y de forma dinámica. Consideramos, además, que la dinámica institucional acontece en el plano de las relaciones, siendo los sujetos quienes *hacen institución* en condiciones estructurales específicas.

Realizaremos el análisis en diferentes tramos. En primer lugar, haremos foco en la trama de relaciones que se establece entre los maestros que estuvieron desde los inicios de las cooperativas y los que ingresaron con posterioridad; y en los modos en que institucionalmente se dio cabida, en cada caso, a estos *nuevos* trabajadores. Documentaremos las formas en que fueron incorporándose *nuevos* docentes sosteniendo como hipótesis que las relaciones que se despliegan entre ellos y los que venían desempeñándose con anterioridad son relevantes en la configuración del trabajo de maestros y profesores y están en relación con las formas en que cada institución procesa la llegada de los *nuevos*<sup>74</sup>. En segundo término, reconstruiremos la trama de

---

<sup>74</sup> El abordaje de este primer punto se basa fundamentalmente en el proceso institucional de la Escuela. Sin embargo, incorporamos múltiples referencias a lo

relaciones que se organiza cotidianamente, en el Instituto en torno de lo que algunos actores denominan "proceso de institucionalización". Por último, veremos cómo los procesos institucionales se expresan en las relaciones personales.

### **Docentes e instituciones frente a la llegada de los *nuevos***

El abordaje de los modos en que se incorporan nuevos trabajadores a las instituciones posee múltiples aristas. Identificamos un primer plano que remite a la relación formal que se establece entre los docentes que ingresan y las sociedades cooperativas. En la Escuela los docentes que se incorporaron con la entidad ya conformada lo hicieron como contratados de la misma. En la otra, en cambio, ingresaron como asociados.

Otro plano relevante para el análisis refiere a la construcción social y cotidiana de las categorías "cooperativistas", "contratados", "socios", "empleados", que ponen en juego estos sujetos para ordenar de algún modo los procesos que experimentan. 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.

Asimismo, podemos pensar en un tercer plano relevante para la comprensión de los modos en que se incorporan a las escuelas *nuevos* trabajadores: el institucional en sentido amplio.

---

sucedido en el Instituto o Colegio, como modo de establecer contrastes y enriquecer el análisis.

Aquí entendemos institución en un sentido gramsciano<sup>75</sup>, destacando el cuestionamiento de "la norma" como el elemento articular y uniformador de las instituciones y poniendo el eje en las mismas en tanto múltiples y heterogéneas (Rockwell, 1987). Desde esta perspectiva, no sólo estamos pensando en las definiciones sobre si los recién llegados deben incorporarse como "socios" o como "contratados", sino que la llegada de los *nuevos* se procesa también en orientaciones institucionales que construyen *perfiles* de docentes, en relación a la historia y características de cada una de las escuelas.

Por lo tanto, la orientación institucional en lo que refiere a los docentes que se incorporan no es un fenómeno que suceda una vez que se efectiviza el ingreso de los mismos, sino que es previa y tiene que ver con los criterios que se van estableciendo para configurar dichos *perfiles*.

Sin embargo, tampoco esos criterios se estructuran o definen de una vez y para siempre. Esto tiene que ver en primer lugar, con que la dinámica institucional es el resultado de diversos posicionamientos de los sujetos, que se relacionan cotidianamente y confrontan puntos de vista. En segundo término, y en articulación con el punto anterior, esa dinámica de relaciones que *construye institución* y definiciones específicas está atravesada por los condicionamientos estructurales de cada período y por el inevitable establecimiento de relaciones en las que no prima la *igualdad* sino que se establecen y recrean relaciones de hegemonía/subalternidad como las que se analizan en el párrafo siguiente.

Si bien los procesos institucionales son el resultado de las acciones de múltiples sujetos (que ocupan distintos lugares en la estructura de las escuelas y de las cooperativas), quienes conducen las instituciones tienen un papel destacado en la selección de nuevos maestros y profesores. El conjunto de los docentes participa de algún modo en la definición de los *perfiles* mencionados y puede colaborar explícitamente con la búsqueda de

---

<sup>75</sup> Elsie Rockwell ha realizado una lectura de los escritos de Gramsci, sistematizando aquellos aspectos referidos a su concepción de institución.

nuevos trabajadores. Pero son los directores, rectores y coordinadores los encargados de entrevistar a las personas interesadas en ingresar a las instituciones, de comentarles los aspectos básicos del funcionamiento de las mismas, la modalidad de trabajo y en ocasiones las condiciones laborales en términos formales. Lejos de regirse únicamente por criterios establecidos con anterioridad, deben actuar considerando las posibilidades de cada contexto histórico específico.

Como ya adelantamos, los docentes pioneros de las cooperativas, devenidos socios, requirieron el ingreso de nuevo personal, pero las modalidades de incorporación adoptadas por cada una de las escuelas fueron diferentes.

En el contexto del trabajo de campo en la Escuela los maestros refirieron preocupación acerca de quiénes querrían incorporarse “dejando de ser docentes y asociándose” (Docente. Entrevista realizada en Noviembre de 2006). Tal como ellos mismos lo venían experimentando, el estar asociado implicaba dejar de regirse por Estatuto docente<sup>76</sup> y por tanto no percibir los beneficios asociados al mismo, como ser vacaciones o antigüedad. Al referir su nueva condición, los “cooperativistas” lo hicieron en términos de pérdida, señalando que “lo más duro fue dejar de ser docentes” (Docente. Entrevista realizada en Abril de 2007) y que, “con la cooperativa, perdieron la condición docente” (Docente. Entrevista realizada en Junio de 2006).

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>77</sup>, la inmensa mayoría continuaba abocado a tareas pedagógicas y a cargo de niños. Frente a esta situación, nos preguntamos

---

<sup>76</sup> Nos extenderemos en estas cuestiones en el Capítulo V.

<sup>77</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.

inicialmente: ¿porqué aparecía con tanta recurrencia e intensidad la cuestión de “dejar de ser docentes”?

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 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 misma 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” (Docente. Entrevista realizada en Junio de 2006). Este año trascurrido 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>78</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: 5).

La relación entre *experiencia* y sus *expresiones* es siempre problemática (Bruner, 1986: 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.

De esta manera, la crisis que abre luego la posibilidad de la cooperativa marca un quiebre 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 acercar nuevos elementos que expliquen por qué consideramos que aquél "dejar de ser docentes" es experimentado en

---

<sup>78</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: 11).

términos que exceden el cambio de condición formal de trabajo, cuestión a la que, sin embargo, no deseamos quitarle importancia<sup>79</sup>.

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 su trabajo se construyen en relación con otros, es que profundizaremos enseguida el 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.

Ante este panorama, la opción que fue configurándose fue contratar nuevo personal, que sí quedaría bajo el amparo de la norma que regula la actividad docente. Los “cooperativistas” les asegurarían a los recién llegados “las mismas condiciones que les ofrecerían en cualquier escuela a la que fueran a trabajar como docentes” (Docente. Entrevista realizada en Noviembre de 2006).

Comenzamos a preguntarnos quiénes eran los maestros que progresivamente se habían ido incorporando y nos encontramos con que, casi sin excepción, se trataba de ex alumnos de la institución.

Si bien individualmente los nuevos maestros ingresaban con ciertas condiciones aseguradas, era cierto que la escuela aún estaba recuperándose de una crisis institucional de varios años. Nadie mejor que los ex alumnos para sostener este proceso que los eximía formalmente de asistir a las

---

<sup>79</sup> De hecho, volveremos sobre este punto en el Capítulo V.

asambleas, realizar trámites fuera de la escuela, o colaborar con tareas de mantenimiento del edificio (cuestiones que recaían sobre los “cooperativistas”); pero los convocaba desde sus experiencias personales ligadas a la institución. Violeta<sup>80</sup>, una ex alumna de la escuela que se desempeña como docente, y está contratada por la cooperativa, se refirió estas cuestiones del siguiente modo:

“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[los “cooperativistas”]. 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” (Docente. Entrevista realizada en Julio de 2007).

Las categorías “cooperativistas” y “contratados” son un recurso en uso, que les ofrecen a estos maestros un primer ordenamiento para referirse a los procesos que experimentan. Sin embargo, por momentos parecen impugnar tal separación, sugiriendo otros modos posibles de presentarse y relatar sus experiencias. Violeta comienza planteando una situación que, en principio, asignaría tareas diferenciadas a “cooperativistas” y “contratados”. Pero enseguida las barreras se quiebran cuando dice no “exigir que me tuvieran el aula limpia” e incluso que “buscaba la manera de participar de lo mismo”. Con todo, podemos plantear que no hay en la práctica una escisión definitiva entre socios y contratados, ni entre docentes pioneros de la organización cooperativa y docentes *nuevos*.

---

<sup>80</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.

En este caso la llegada de los *nuevos* se procesa institucionalmente en definiciones formales respecto de la incorporación (quienes ingresan a la cooperativa lo hacen como contratados) y en procesos de construcción de *perfiles* docentes adecuados para esta escuela en particular. Dicha construcción no ocurre en el vacío sino que está informada por el contexto del momento, referencias históricas y propias del establecimiento. Quienes experimentaron la institución en el pasado siendo alumnos y hoy se desempeñan como docentes tienen un conocimiento que es valorado en el ámbito local y que orienta la construcción del *perfil* de maestro que se busca. Ya la categoría misma de "ex alumno" tensiona la identificación única de ellos como "contratados" y "nuevos". En este sentido, una confusión que se generó durante el trabajo de campo resultó realmente significativa. Mientras la directora señaló en una entrevista que desde ese año [en referencia a 2007] estaban desempeñándose tres nuevos docentes, una docente de grado fue contundente al expresar que "en la escuela no hay maestros nuevos" (Docente. Entrevista realizada en Junio de 2007). Posteriormente pudimos reconstruir que, sencillamente, estos ex alumnos que comenzaron por ese entonces a desempeñarse como maestros en la institución no habían sido percibidos por Paula como *nuevos*, sino como profundamente imbricados con la historia y el proceso particular de la escuela. Finalmente, podemos remarcar, basándonos en un extracto de entrevista que utilizamos previamente, el acuerdo de la directora en este sentido:

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 (Directora del nivel primario. Entrevista realizada en Mayo de 2007).

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 nuevos extractos de entrevista con Violeta:

"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 volvés 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 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".

"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" (Docente. Entrevista realizada en Julio de 2007).

Los distintos tramos del relato 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" y "contratados".

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, esa situación se reflexiona 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 socios cuidaban mucho no exigirles a los contratados cosas que no "estuvieran contempladas legalmente", frente a lo cual Violeta se esforzaba por "participar de lo 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".

Las 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 otra docente 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" (Docente. Entrevista realizada en Julio de 2007). Violeta, al poner en cuestión de algún modo el *ser docente* al desempeñarse en una institución en la que no se sintió "cómoda", refuerza lo señalado anteriormente sobre el "dejar de ser docente" asociado a la necesidad de trabajar en otras instituciones y la percepción de esto último como algo "doloroso". Pensamos en que el *trabajo docente* parece construirse contextualmente, de manera situada. Como dicen Rockwell y Ezpeleta (1990) 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. 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), y la cuestión de la diferencia formal entre "cooperativistas" y "contratados" es por momentos minimizada. Sin embargo, 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 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” (Docente. Entrevista realizada en Julio de 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” (Docente. Entrevista realizada en Noviembre de 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>81</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 mi no me cerraba que no les ofrecieran [a los docentes contratados que son ex alumnos] ser cooperativistas” (Docente. Entrevista realizada en Junio de 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

---

<sup>81</sup> Puede consultarse Alliau (2005).

actividad de los cooperativistas...es como un laburito aparte" (Docente. Entrevista realizada en Junio de 2007).

Del pasaje anterior de la entrevista con Paula nos interesa destacar varios aspectos. 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 socios 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 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” (Docente. Entrevista realizada en Abril de 2007).

Por último, nos interesa introducir la mirada de Natalia. Ella se desempeña como maestra de grado y está formalmente asociada. Si bien coincide con el resto de los docentes en que existen diferencias en cuanto a las condiciones de trabajo de quienes integran la entidad 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” (Docente. Entrevista realizada en Agosto de 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>82</sup>, vinculado a recuperación de la escuela, en el sentido de salida de la crisis.

En el Instituto, los profesores que conformaron desde los inicios la cooperativa comentaron en las entrevistas que no resultó sencillo encontrar personas que estuvieran interesadas en trabajar en la institución, en las condiciones que por ese entonces (años 2003/2004 fundamentalmente) se podían ofrecer:

---

<sup>82</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.

"Muchas veces tomamos docentes por necesidad. Hemos tomado gente que como docentes eran un fracaso, pero necesitábamos. Vos pensá, los primeros años ofrecíamos el 40% del sueldo<sup>83</sup>. Y no te das idea con lo que se trabajaba. En una época no teníamos ni calefacción en el colegio, y hacía frío, yo te cuento para que te des una idea, y conseguimos alguien que enseñara informática, no era profesor pero bueno. Y cuando lo empezamos a ver nos queríamos morir. Pero por lo menos teníamos al frente a alguien que intentaba dar clases. Y una clase escuchamos mucho barullo y el profesor corría alrededor del escritorio y trataba de que los alumnos hicieran lo mismo porque hacía mucho frío. La rectora lo llama y le llama la atención, y el le dice que igual los pibes no le daban bola" (Coordinador general. Entrevista realizada en Julio de 2009).

A diferencia de lo sucedido en el primer caso, en el Colegio los trabajadores que se fueron incorporando lo hicieron como socios de la cooperativa, por lo que tanto los pioneros de la organización como los que llegaron con posterioridad mantuvieron la misma relación formal con la entidad. Pero más allá de esta dimensión formal, el fragmento citado visibiliza otra, la contextual, que interviene en la definición de *perfiles* de docentes acordes con las características de la escuela. Si bien el contexto prácticamente obtura en aquél momento la posibilidad de selección de docentes, el proceso de construcción de *perfiles* no se detiene. Volveremos enseguida sobre este punto.

Si por un lado nuestro interés en este capítulo se relaciona con la construcción del trabajo de los docentes en relación a los modos de

---

<sup>83</sup> Casi la totalidad de los docentes con los que nos vinculamos se refirió a que en la actualidad no cobran "el 100%" o "lo que nos corresponde". Sin embargo, otro de los profesores entrevistados señaló que "hay un problema en lo que se supone que deberías cobrar. Hay una grilla salarial del Gobierno de la Ciudad de cuánto vale la hora cátedra, que se multiplica por la cantidad de horas trabajadas, y eso te da el salario. Vas a escuchar que te dicen 'nosotros cobramos el 85%'...de la grilla de SADOP, de lo que dicen que debemos cobrar. A mi entender hay que agarrar el total que se produce en la cooperativa, y sacar el valor de la hora de trabajo en la cooperativa. Nosotros para mí cobramos el 100%...de lo que la cooperativa puede pagar" (Docente. Entrevista realizada en Octubre de 2008).

organización adoptados por estas escuelas, que instala la cuestión de si socios o contratados; por otro es imprescindible plantear que los modos mismos de organización condensan aspectos de la dimensión de *lo cooperativo*, así como del ordenamiento jerárquico que estructura el sistema educativo y las escuelas.

Refiriéndose a las entrevistas que realiza con los docentes que se acercan al colegio para trabajar, una de las directoras comentaba:

“Es difícil porque vos en la entrevista le hablás de lo pedagógico que esperás y le hablás de lo administrativo... ya tenés que arrancar diciéndole que no es un empleado, que yo no lo estoy tomando como una persona empleada. Lo estoy invitando a querer ser socio. Yo no soy ni tu jefe, ni tu contratador: ¿a vos te interesa formar parte de un proyecto en el que no sólo sos un docente sino que sos un dueño del colegio? No tomás decisiones pedagógicas por vos mismo, porque en las cuestiones pedagógicas estás bajo las órdenes “de”; pero en las cuestiones societarias, tenés voz y voto como todos los otros” (Directora nivel primario. Entrevista realizada en Noviembre de 2007).

Más allá de la especificidad que aporta la *dimensión cooperativa*, es importante señalar que siempre, en todos los contextos institucionales, el trabajo de maestros y profesores excede la cuestión estrictamente pedagógica. Una de las formas específicas de abordar este tema es refiriéndonos a los modos de evaluación del desempeño de los docentes, destacando en principio que la misma considera una amplitud de campos de actuación profesional.

G. Batallán, ha tensionado lúcidamente “el supuesto de que la evaluación no discrimina entre los aspectos del trabajo como funcionario y la calidad profesional de los maestros” (Batallán, 2007: 120).

“La observación del desempeño y su medición por parte del “superior jerárquico”, equipara implícitamente a ambos polos de la relación pedagógica

(maestros y alumnos) como si fueran analogables. Sin embargo(...)la evaluación del trabajo de los maestros en la escuela, documentada en el Cuaderno de Actuación Profesional, no sólo considera la función pedagógica específica sino que abarca otros aspectos y campos que incorporan las obligaciones burocráticas atribuidas al trabajo. El peso que tienen en el resultado de la evaluación la “Colaboración con la escuela” y el “Cumplimiento funcionario” (asistencia, puntualidad y ciertas formas de subordinación jerárquica), desdibuja los límites de la definición profesional” (Batallán, 2007: 152).

Como modo de profundizar su interés por el conocimiento de la construcción de la identidad de los docentes de infancia y sus reacomodamientos, esta antropóloga ha desarrollado una línea de investigación sobre los modos cambiantes en que fue evaluado su trabajo. Mediante el análisis del Cuaderno de Actuación Profesional de una maestra que llama Laura González, que se desempeñó profesionalmente entre los años 1945 y 1982, ilustra los cambios en las políticas educativas en relación, específicamente, a la evaluación del desempeño de los docentes y construye una serie de etapas<sup>84</sup>.

Historizando los modos en que fue evaluado el desempeño de los docentes, Batallán ubica un cambio formal significativo al remplazarse la evaluación conceptual por la numérica, lo que marca la reorientación profesionalista de la política educativa. El hito será la sanción del Estatuto de 1958. Entre los años 1958 y 1975<sup>85</sup> el intento de imponer el profesionalismo en el trabajo quedó reflejado, además, en la tercerización del magisterio. El año 1985 es

---

<sup>84</sup> La primera de las etapas es la de evaluación conceptual, entre los años 1931 y el año 1957. Luego ubica la transición técnico-profesionalista, entre los años 1958 y 1975. A continuación, la consolidación tecnocrática, entre 1977 y 1983. Por último señala la crisis del sistema burocrático de evaluación, de 1984 a la actualidad. Dentro de la segunda de las etapas diferencia tres momentos: la orientación desarrollista, entre 1958 y 1968; la reconstrucción racionalista de la planificación, entre 1968 y 1972; y la incipiente participación docente, entre los años 1973 y 1976. Las subetapas planteadas están marcadas por cambios políticos a nivel nacional, como el golpe militar de Onganía, o el gobierno de Cámpora.

<sup>85</sup> Ver nota anterior.

señalado por la autora como el comienzo de la crisis del sistema de calificación profesional, junto con la progresiva deslegitimación social del trabajo de los docentes de infancia.

El seguimiento analítico del cuaderno de Laura Gonzáles ilustra la trayectoria de una maestra "normal", semejante a la de muchos maestros. Sin embargo, Batallán aborda otros casos "excepcionales" que "abren interrogantes sobre la eficacia de la evaluación del trabajo de los maestros en los aspectos específicamente pedagógicos, y pone de relieve la potencia punitiva del instrumento en el terreno ideológico". Se trata de los recorridos de dos docentes que denomina "la maestra pasiva" y la "maestra universitaria". Concluye que "el incumplimiento en los aspectos que atañen al maestro en tanto subalterno puede coartar la carrera profesional de un docente de excelencia como así también un "mal maestro" desde el punto de vista pedagógico difícilmente pueda ser castigado con la expulsión del sistema, a pesar de reiteradas evaluaciones negativas" (2007: 120).

En las configuraciones institucionales que estudiamos los maestros y profesores no son, estrictamente, funcionarios estatales aunque, como abordaremos con detalle en el Capítulo V, el estado se hace presente en las instituciones asumiendo distintas modalidades. Sin embargo, la organización cooperativa establece sus propios *deberes de funcionario* a sus miembros, como puede apreciarse en el extracto citado previamente. De hecho, en el mismo se puede observar múltiples indicios de que, más allá de los avatares del contexto, la producción de *perfiles* docentes continúa su curso. En este proceso, el hecho de que esta escuela esté funcionado en la actualidad como cooperativa constituye un aspecto central que se expresa en la invitación a "querer ser socio", o a la mención a un proyecto institucional que requeriría "no sólo ser un docente". Además, lo que podría interpretarse apresuradamente como un hecho en sí mismo, nos referimos a la decisión institucional de que los nuevos docentes se incorporen como asociados, es

valorado de modos específicos. La directora agrega [dirigiéndose al investigador]: “no vas a encontrar un solo maestro que facture” (Directora nivel primario. Entrevista realizada en Noviembre de 2007).

Para finalizar, queremos retomar la referencia de la directora acerca de que en la escuela, por su particularidad, se requiere que quienes ingresen *no sólo sean docentes*. Nos interesa plantear que nunca se es *sólo un docente* en sentido estrictamente pedagógico. En todo caso, será importante precisar en qué consiste la especificidad de estas configuraciones institucionales estableciendo relaciones entre la *cuestión pedagógica* del trabajo de los docentes, el *deber funcionario* y la *dimensión cooperativa* que las atraviesan.

### **¿"Proceso de institucionalización"?: Los sentidos del proceso institucional**

Sosteniendo las hipótesis de que sujetos e instituciones se constituyen mutuamente; y de que la dinámica institucional acontece en el plano de las relaciones, en determinadas condiciones estructurales nos centramos, en este punto, en la trama relacional que se organiza en torno de lo que los actores del Instituto denominan “proceso de institucionalización”.

Aquí nos interesa relevar la multiplicidad de formas a través de las cuales el mismo es construido, experimentado y valorado por los docentes, en función de los lugares que ocupan tanto en la estructura escolar, como en la estructura de la sociedad cooperativa.

Estudiar un determinado proceso implica para nosotros adentrarnos en la trama de relaciones que vincula a los diferentes sujetos. Aquí asumimos que este tejido se redefine en forma permanente, por lo que las personas pueden ocasionalmente encarar nuevos vínculos, aumentar o disminuir la intensidad y forma de los ya existentes o quebrarlos en determinadas circunstancias.

Los docentes, en este caso, construyen cotidianamente apreciaciones sobre el rumbo de la escuela y los sentidos del trabajo en ella. Las valoraciones que sobre ello sostienen varían y se articulan con las de sus compañeros de modos particulares, compartiendo con unos valoraciones semejantes y tomando distancia de otros que perciben los fenómenos de otros modos. Por lo tanto, es posible plantear que las diferentes valoraciones que se ponen en juego organizan en buena medida la trama relacional (y su dinámica) y que las acciones de los actores inciden en la configuración institucional específica, que será leída por cada uno de ellos a partir de sus propias experiencias. Sobre una "matriz histórica y estructurante heterogénea, la unidad es producto de procesos históricos precisos siempre relacionados con las luchas por la hegemonía. (...) La coherencia o diferenciación interna de las instituciones no se debe a la "internalización" o "desviación" respecto a las normas; es producto del carácter contradictorio e histórico de la misma formación social" (Rockwell, 1987: 26).

Esta orientación, dista mucho de las formulaciones del estructural funcionalismo, que entiende "por *institucionalización* la integración de las expectativas de los actores en un sistema apropiado de roles interactivos que poseen un patrón normativo y compartido de valores. La integración es tal que cada uno está dispuesto a recompensar la conformidad de los otros, e, inversamente, a condenar o desaprobado la desviación" (Parsons y Shils, 1968[1951]: 42).

Como ya hemos señalado en la Introducción, el concepto de rol ocupa un lugar central en la sociología parsoniana, y refiere a un "sector organizado de la orientación de un actor que constituye y define su participación en un proceso interactivo. (...) Los roles se hallan institucionalizados cuando son totalmente congruentes con los patrones culturales vigentes, y se organizan alrededor de expectativas acordes con los patrones moralmente sancionados de la orientación de valor que es compartida por los miembros de la colectividad en que el rol funciona" (Parsons y Shils, 1968[1951]: 41 y 42).

En esta tesis sostenemos que sujetos e instituciones se constituyen mutua y dinámicamente. Los sujetos no *hacen institución* sino a través de relaciones y atravesados por condicionamientos. Por otra parte, no todos ellos experimentan los procesos del mismo modo, sino que los viven de formas específicas. Los sentidos sobre el proceso institucional se construyen progresivamente y no pueden abordarse analíticamente en términos de rol o expectativas de rol. De todos modos, sí hemos podido registrar un “concepto de *rol* en uso, que aflora una y otra vez en las escuelas” (Montensinos *et al*, 2000) y que, al igual que la cuestión de la “institucionalización”, recuperamos como “categorías nativas” (Rockwell, 2009) procurando desentrañar los sentidos que a ellas quedan asociados.

Como se señaló en el Capítulo I, en el año 2009 se retomaron contactos establecidos con anterioridad y se resolvió hacer entrevistas por fuera de la escuela con personas que ya hubieran sido entrevistadas durante los años previos. La intención fue profundizar líneas de investigación identificadas previamente y actualizar nuestro conocimiento sobre el proceso de la institución. El año 2009 encuentra a la escuela en una nueva etapa de la vida institucional.

Al relatar los comienzos del ciclo lectivo 2009, los docentes se detuvieron casi sin excepción en lo acaecido en una reunión de personal, en el mes de febrero. En ella, las autoridades les informaron cuestiones organizativas a través de un cronograma con fechas de actos escolares, mesas de examen, y responsables para cada una de estas instancias. También se repartió entre los presentes un organigrama en el que se sintetiza la estructura de cargos y funciones para el nivel. Si bien los profesores que figuran en el gráfico ya venían trabajando en la escuela, muchos obtuvieron nuevos cargos como jefe de área, encargado de cartelera, o coordinador pedagógico. En cambio, la salida de determinados docentes de talleres o coordinaciones de proyecto interdisciplinario fue informada, al decir de quienes dejaban sus cargos, sólo verbalmente y sin mayor detalle.

Por otra parte, durante dicha reunión de personal, la flamante coordinadora pedagógica presentó el proyecto interdisciplinario para el año 2009: "Las reglas del juego". Quienes habían sido coordinadores durante los años previos percibieron que el tema no había sido puesto a consideración de todos, sino que había sido "bajado" sin consulta alguna al resto de los docentes.

El organigrama entregado en aquella reunión, el cronograma de fechas y responsables de eventos futuros, y la presentación del proyecto "Las reglas del juego" son algunos de los aspectos que los profesores entrevistados inicialmente en esta etapa integraron en lo que denominaron "proceso de institucionalización o normatización": "Si mirás el proceso desde marzo de este año, y las raíces un poco más atrás, el proceso de normatización está clarito" (Docente. Entrevista realizada en Abril de 2009). Matías sustenta esta afirmación en cuestiones como la creación del cargo de coordinador pedagógico<sup>86</sup>, que interpreta como parte un plan de "reestructuración interna"; o "la designación, como parte de este esfuerzo normatizador, de un encargado de cartelera al cual hay que solicitarle permiso para poner afiches o cosas: ¿Porqué?, ¿porqué hace falta un encargado? No se entiende!" (Docente. Entrevista realizada en Abril de 2009).

Sin embargo, para comprender mejor estos argumentos, es necesario mencionar situaciones previas que fueron combinándose e instalando un malestar importante entre los docentes. Los profesores que hoy perciben un "esfuerzo normatizador"<sup>87</sup> se mencionan como protagonistas de un proceso progresivo de cambio, desarrollado centralmente en el marco de los talleres que funcionan por la tarde. En este proceso se generaron producciones como

---

<sup>86</sup> Más precisamente, lo que señalaron distintos profesores sobre la creación del mencionado cargo es que el mismo pasó a ser ocupado por una docente que además de dictar una de las asignaturas curriculares en distintos cursos es tutora de uno de ellos, está a cargo de la coordinación del proyecto interdisciplinario y ocupa la secretaría de la estructura cooperativa. En las entrevistas esto se expresó en frases como "todos los espacios vacíos los pasa a administrar Florencia" o "No estoy de acuerdo con que se acaparen 14 cargos en una persona, no estoy de acuerdo con que se normaticen ciertas cuestiones que funcionaban con sus elogios y todo".

<sup>87</sup> Se trata de docentes que se incorporaron a la escuela con la cooperativa ya conformada. Lo hicieron del año 2004 en adelante.

revistas y documentales sobre el colegio, se discutieron temas desde los enfoques de cada una de las áreas trazándose puentes entre ellas, etc. Todo esto imprimió una marca distintiva al proyecto institucional de la escuela, lo que constituye para estas personas "la diferencia" o la particularidad de lo que hoy puede ofrecer el colegio a diferencia de otros<sup>88</sup>.

Quienes encabezaron estas actividades sostuvieron que se trató de un trabajo progresivo y "hecho a pulmón", llevado adelante con recursos materiales que por lo menos inicialmente aportaron ellos mismos. El proceso requirió en sus comienzos horas de trabajo extra y esfuerzos que se refirieron a través de expresiones como "ponerse la escuela al hombro".

Lentamente los talleres fueron aumentando el número de inscriptos, los cargos de los docentes fueron formalizándose, y fueron agilizándose las relaciones entre estos espacios y algunas asignaturas dictadas por la mañana. Los relatos de los primeros talleristas y coordinadores de proyecto incorporaron referencias a otros docentes que desde su punto de vista "no participaron" o "ni siquiera se acercaron a preguntar si se necesitaba algo".

Quienes sostienen que en la escuela se viene dando este "proceso de institucionalización", dejan entrever en sus relatos los aspectos que lo definen al tiempo que procuran resistirlo. Sin embargo, los mismos aspectos que estas personas integran en la "normatización" que estaría ocurriendo, son leídos por otros de modos diferentes, a través de sus propias experiencias.

Quienes ocupan cargos directivos o de coordinación<sup>89</sup> y que encabezan las transformaciones más importantes en cuanto al funcionamiento curricular, la elección de la planta docente, entre otros aspectos, interpretan que el proceso institucional de los últimos años se corresponde con un

---

<sup>88</sup> Si bien este proceso se concretó en talleres como periodismo, video debate y afines, es importante recordar que se trata de una escuela con orientación deportiva, en el que los alumnos cursan materias como Fundamentos deportivos. Las valoraciones sobre dicha orientación son heterogéneas.

<sup>89</sup> Conviene aclarar que estas personas trabajaron en "el viejo colegio", previo a la conformación de la cooperativa. Por lo tanto, todos atravesaron la crisis institucional más seria. Avanzaremos sobre esto en el Capítulo VI.

ordenamiento deseado, que se diferencia cada vez más de otro momento de la vida de la institución: la crisis del viejo colegio, y lo vivido durante los primeros años de la cooperativa. El coordinador general se extendió sobre esto:

“La escuela cada vez está mejor (...)pensá que los primeros años ofrecíamos el 40% del sueldo. Y no te das idea con lo que se trabajaba. En una época no teníamos ni calefacción en el colegio, y hacía frío, yo te cuento para que te des una idea, y conseguimos alguien que enseñara informática, no era profesor pero bueno. Y cuando lo empezamos a ver nos queríamos morir. Pero por lo menos teníamos al frente a alguien que intentaba dar clases. Y una clase escuchamos mucho barullo y el profesor corría alrededor del escritorio y trataba de que los alumnos hicieran lo mismo porque hacía mucho frío. Valeria [rectora]lo llama y el le dice que igual los pibes no le daban bola<sup>90</sup>. Y bueno, el alumnado con el que nos quedamos era todo en una situación muy compleja, tenías que levantarlos borrachos del piso. La gente no tiene idea en siete años lo que cambió. Y los tenías que aguantar hasta fin de año porque no podías ofrecerle a otro otra cosa porque nadie se quería quedar!”.

“Y eso que te narro, de tener que tomar lo que venía, también marcaba el clima del colegio. Era un colegio de descarte, venían los que no podían ir a otro lugar. Cuando empezamos a poner en práctica cosas que vos tirás una punta y funcionó, como el taller de periodismo, y más talleres, cuando se les dio más formalidad a los talleres de deportes, que antes eran tan informales que no funcionaban (los docentes no iban porque los pibes no iban, y después sabés cómo funciona esto: si el profesor logra que le paguen sin tener que ir, después se queda en la casa). A partir de apuntar ciertas formalidades, ciertas legalidades, esto empieza a cambiar. Y empezó a cambiar el perfil de alumno que venía, y nosotros también a hacer un trabajo

---

<sup>90</sup> El extracto ya fue citado. Sin embargo, volvemos a considerarlo relevante para el análisis del presente punto.

previo de admisión” (Coordinador general. Entrevista realizada en Julio de 2009).

Consideramos que el hecho de haber experimentado la crisis institucional más seria constituye un dato central para comprender los modos en que quienes se desempeñan en el Colegio desde aquellos momentos valoran el rumbo del proceso institucional, lo sucedido en los últimos años.

Rectora, coordinador general y coordinadora pedagógica construyen el devenir de la institución retomando muchos de los aspectos que fueron señalados, pero proponiendo nuevos sentidos en cada caso. Así, plasmar en papel una estructura de cargos y funciones, con jefes de área que puedan ejercer un nexo entre la rectoría y los docentes de determinadas asignaturas de los distintos años, resulta un paso importante en el ordenamiento que se viene buscando. Además, como nos explicó Florencia que

“la creación de nuevos cargos como los Jefes de departamento permitió dar reconocimiento formal a los que ya venían trabajando en la práctica(...)y respondió también a la necesidad de que ellos ayudaran a coordinar para que yo no quedara tan sola en esa función. La idea es que trabaje con ellos proponiendo, sugiriendo actividades para realizar” (Docente y coordinadora pedagógica. Entrevista realizada en Julio de 2009).

Estas personas también se detuvieron en los sentidos del proyecto “Las reglas del juego”. Al respecto, señalaron que la intención principal que sostuvieron al diseñarlo fue la de involucrar áreas que habitualmente “quedaban al margen<sup>91</sup>, como las deportivas, las exactas, biología” (Docente y coordinadora pedagógica. Entrevista realizada en Julio de 2009).

---

<sup>91</sup> El tema del proyecto interdisciplinario 2008 fue Trabajo y el del 2007 Vínculos.

El proceso institucional es construido por los actores a partir de valoraciones disímiles, que pueden orientarse incluso en direcciones opuestas. Sin embargo, no se trata de dos grupos cerrados que sostengan en cada caso una única y homogénea posición. Sucede que

“la actuación de sujetos concretos conserva o modifica ciertas relaciones sociales (de dirección y jerarquía, autoridad o disciplina, solidaridad o resistencia) que tienden a mantener y romper la relativa unidad del ordenamiento institucional. Estos actores inciden en la constitución de las instituciones; se dan conformaciones “únicas” como resultado de su actividad” (Rockwell, 1987: 41).

Así, quienes coinciden en considerar que la escuela viene atravesando un proceso de “institucionalización” o “normatización” lo construyen con matices, y actúan de modos diversos frente al mismo. En el punto que sigue veremos cómo se expresa el proceso en el plano de las relaciones personales, cómo es vivido y experimentado por los distintos sujetos. Pero antes quisiéramos plantear, a modo de hipótesis, que la dinámica de relaciones que se organiza en torno del mencionado proceso se corresponde con pautas en el uso de los espacios, que trazan progresivamente circuitos diferenciados e incluyen por momentos estrategias de evitación.

Durante años el lugar que los profesores utilizaron para pasar los recreos y sus horas libres fue la preceptoría. Sin embargo, en 2008, las autoridades destinaron un nuevo espacio para que pasara a funcionar la sala de profesores exclusivamente. Por su parte, los preceptores debieron continuar desarrollando sus tareas en el lugar físico original. La rectora comunicó la medida a todo el personal y en forma escrita, despertando reacciones que la sorprendieron. Un grupo de profesores y fundamentalmente los preceptores se opusieron argumentando que la preceptoría era el espacio de encuentro en el que se solía conversar sobre la escuela, la cooperativa e instancias como las asambleas, o sobre otros temas de actualidad que resultaran de interés. También argumentaron que en esos intercambios habían surgido

propuestas de trabajo como clases interdisciplinarias que realizaron profesores de diferentes asignaturas y en las que participaron también preceptores que en algunos casos se desempeñaban como talleristas por la tarde.

“Lo que ellos [las autoridades] decían era que impedíamos el correcto desempeño de la función de preceptor. Yo siempre me quedaba arriba [en la sala de preceptores], tomábamos unos mates, charlábamos, y te aseguro que las clases más interesantes y los proyectos más interesantes en los cuales participé salieron de esas charlas. Hablamos de cosas del proyecto, no de la vida de los famosos” (Profesor. Entrevista realizada en Abril de 2009).

Vera, quien se desempeñó como profesora de distintas asignaturas durante el año 2008 y mantuvo contacto luego con algunos docentes, señaló que durante los últimos meses se produjo “una clara avanzada de las estructuras, o por lo menos los preceptores siempre lo entendieron como dividir las aguas, los profesores por un lado, los preceptores por otro” (Entrevista realizada en Mayo de 2009). Ella fue, durante el tiempo que trabajó en la escuela, una de las docentes que se involucró en la preparación de clases interdisciplinarias y aportó ideas al conjunto de los profesores para el tratamiento de temas específicos<sup>92</sup>. A partir de esa experiencia, comentó que buena parte del trabajo lo compartió con los preceptores y que incluso eso le permitió abordar uno de los cursos que le “resultaba imposible”:

“No sé, un preceptor que bueno... los roles muy raros. Estás laburando con un preceptor que pueda dar clases... desde el lugar que él ya tenía construido con los pibes. Yo también desde un lugar muy amplio de ‘vení y participá’, yo también desestructurando el lugar de la docencia” (Profesora. Entrevista realizada en Mayo de 2009).

---

<sup>92</sup> Asimismo, participó de instancias como la asamblea.

La decisión de la rectoría de destinar un espacio para trasladar la sala de profesores (y dejar la preceptoría exclusivamente para el desempeño de las tareas administrativas que se le asignan) fue uno de los elementos que un sector de los docentes recuperó al intentar describir lo que entendía por "proceso de institucionalización", "normatización", "avanzada de las estructuras", etc. Los extractos de entrevista presentados más arriba señalan que por lo menos algunos maestros y profesores percibieron que las autoridades pretendían "dividir las aguas, los profesores por un lado, los preceptores por otro". Esta mención es interesante en términos de los usos del concepto de rol que se pudieron registrar en el transcurso del trabajo de campo. Vera, al final de su relato, hizo referencia a los proyectos en los que participó y a la preparación de clases conjuntas con preceptores y talleristas. Desde esta lógica, podríamos pensar que "la avanzada de las estructuras" se percibe en términos de intencionalidad (por parte de las autoridades) de fijar roles, asignando en cada caso repertorios de acción específicos. Pero esta cuestión quedará más esclarecida cuando recuperemos las razones que se esgrimieron desde la rectoría acerca de la separación de la preceptoría y la sala de profesores.

Las referencias realizadas por este sector de los docentes a lo que sucede cotidianamente en la nueva sala de profesores resulta relevante para el análisis que estamos realizando. En sus relatos, explican que en ese ámbito únicamente se habla del comportamiento de los alumnos, de la cuestión de las sanciones, de las evaluaciones y si debe o no tomarse recuperatorio, cuestiones todas vinculadas con la especificidad *pedagógica* del trabajo de los docentes.

Además, se puso una cartelera en la que las autoridades dejan por escrito mensajes o pedidos para los profesores, lo que generó desconcierto en algunos de ellos: "(...)si siempre que me quisieron decir algo me lo dijeron... ¿para qué?" (Profesor. Entrevista realizada en Abril de 2009).

Esta valoración sobre la cotidianeidad de este ámbito interviene en la

interpretación del proceso institucional que progresivamente han ido moldeando quienes desaprueban su direccionalidad. Su percepción de que allí sólo se habla de sanciones, disciplina y evaluaciones, otorga crédito a la cuestión de "dividir las aguas". Sin embargo, paradójicamente, hemos presenciado charlas entre los profesores sobre la asistencia a las asambleas y sobre eventos de la cooperativa, pero quizá orientados en direcciones diferentes a las deseadas por algunos docentes y preceptores.

El traslado de la sala de profesores a otro espacio físico diferente de la preceptoría, desde el punto de vista de las autoridades, responde a la necesidad de agilizar la cuestión administrativa. También se orienta en el mismo sentido la búsqueda de un nuevo preceptor una vez que quedó vacante uno de esos cargos. En una de las entrevistas que realizamos con la rectora, ella explicó que necesitaba alguien que fuera "bien ordenado" y que "pudiera sacar al día las cuestiones de papeles". Estaríamos ante una noción de rol en su versión estructural funcionalista, totalmente vigente en nuestros días. Podría sintetizarse en la concepción de que cada sociedad establece "una serie de papeles que necesitan cumplirse de una determinada manera. Cada rol se caracterizaría por una serie mínima de atributos específicos" (Menéndez, 1999: 24).

Sobre los preceptores actuales, la rectora se expresó del siguiente modo:

"Son divinos pero uno por despistado y el otro por colgado... Insisto en esto, porque en esta escuela la función de preceptor tiene un plus que tiene que ver con el acompañamiento de los chicos. Eso lo quiero conservar, y ellos realmente lo hacen bien. Pero yo también necesito que los papeles salgan, aceitar este asunto" (Rectora. Entrevista realizada en Septiembre de 2008).

Si bien el extracto anterior permite interpretar que los preceptores realizan distintas tareas y que no todas ellas refieren a lo administrativo; "el acompañamiento de los chicos" es presentado como una especificidad de la escuela, un "plus" institucional, uno de los atributos específicos que se le

asignaría al rol. En este punto podemos plantear que los modos en que se vaya delineando en este contexto específico el trabajo de los preceptores (y de los docentes) lejos de responder a una serie de papeles asignados con anterioridad, resulta de una disputa en constante movimiento, en la que en todo caso los distintos actores luchan por correr los límites de los “roles” que se les asignan, crear nuevos contenidos y relacionarlos creativamente.

La rectora se mostró sorprendida porque los preceptores eran los principales oponentes a la medida y no los profesores, quienes se verían obligados a bajar al nuevo salón y luego volver a subir. Sin embargo, los extractos presentados más arriba nos permiten pensar que la mayoría de los preceptores y determinados docentes no se piensan como dos grupos separados, con tareas asignadas que les sean exclusivas, sino que sostienen en conjunto expectativas de trabajo en equipo, vinculando distintas áreas que reúnen los intereses de cada uno de ellos.

Frente a la decisión de la rectoría de crear un espacio específico para que permanecieran los docentes en los recreos y durante sus horas libres, los sujetos fueron desplegando infinidad de prácticas. Mientras algunos decidieron cumplir con la disposición (con mayor o menor entusiasmo), otros lo hicieron sólo por momentos; hubo profesores que continuaron eligiendo la preceptoría como lugar para transcurrir sus recreos aún notando la disconformidad de las autoridades: “Ahora cuando ven que algunos de nosotros estamos en la preceptoría nos miran como diciendo ‘ustedes saben que no pueden estar acá’” (Profesora. Entrevista realizada en Junio de 2009). En cambio, docentes como Matías encontraron alternativas a los espacios mencionados: “yo muchas veces voy con los preceptores al patio en los recreos. Me quedo hablando con ellos ahí(...), ya veo que se viene la normativa: ‘los profesores no pueden...’” (Profesor. Entrevista realizada en Abril de 2009).

Hemos procurado mostrar como uno de los elementos que interviene en las construcciones que realizan los docentes sobre la etapa que analizamos del proceso institucional tiene que ver con los usos de los espacios.

Determinados lugares, la nueva sala de profesores por ejemplo, parecen aportar materialidad, constituirse en sede de la "embestida normatizadora". Quienes resisten los sentidos hegemónicos impulsados institucionalmente en este período los evitan, procurando conformar al tiempo nuevos circuitos. De este modo, permanecer en la preceptoría, bajar al patio durante los recreos, asistir a la nueva sala de profesores sin verificar (adrede) si alguna autoridad dejó alguna pauta de trabajo o aviso administrativo en la cartelera<sup>93</sup>, constituyen el modo en que van conformándose circuitos alternativos. En simultáneo, los sujetos implicados evitan otros espacios como la flamante sala de profesores o las asambleas, por percibir las como instancias en las que se comunican decisiones sin poner previamente los temas en discusión.

Pero no sólo quienes consideran que en la escuela está desarrollándose un proceso que pretende "normalizar" la vida institucional han resistido la medida. Lo mismo ocurrió por parte de docentes que acuden a la escuela, dictan sus clases y se retiran. Estos últimos, no han participado de los talleres ni han intervenido en la preparación de clases interdisciplinarias, ni se han involucrado en la administración de la cooperativa. Nada han manifestado acerca del "proceso de institucionalización" descrito por sus compañeros. Valeria me explicó que "les cuesta cumplir porque algunos salían a la terraza a fumar (lindante con la preceptoría y no con sala de profesores) (Entrevista realizada en Septiembre de 2008). De hecho, presenciábamos situaciones en las que autoridades llamaron la atención de docentes que pasaban los recreos en la sala de preceptores. Los profesores, entonces, respondieron que no bajarían con frases como "tenemos que ir al baño" o "salimos a tomar aire".

Valeria tenía previsto que la medida no fuera del agrado de todos. Sin embargo, se encontró con una variedad de posiciones que procuramos

---

<sup>93</sup> Uno de los docentes se preguntaba: "¿desde cuándo necesitan hacer esto?" y nos explicaba que los mensajes que allí se les dejan a los profesores "pueden ser pasar a firmar algún papel, o cosas así. Y bueno, a veces incluso iba a la sala de profesores sin mirar lo que estaba ahí, y después me decían 'te dejé tal cosa', 'ah, no lo vi'. Hay algo de pequeña resistencia. Para mí es una apuesta normalizadora absolutamente innecesaria. Absolutamente innecesaria" (Profesor. Entrevista realizada en Abril de 2009).

destacar. Esta cuestión nos permite plantear que no sólo las apreciaciones sobre el rumbo institucional en la actualidad varían sino que, las prácticas que de acuerdo a ellas despliegan los docentes son múltiples y heterogéneas. No hay una manera preestablecida de resistir una medida, la resistencia no se produce *en bloque* sino que asume distintas modalidades, a través de las que se relacionan unos sujetos con otros.

### **Entre sufrimientos y dolores: sobre cómo se expresa el proceso institucional en las relaciones personales**

De modo similar al tratamiento de la cuestión de los espacios en relación al "proceso de institucionalización" tal como lo definieron los docentes, a cómo el mismo *señala* determinados espacios que parecen ser su sede; a continuación abordamos cómo se expresa en las relaciones personales e incluso cómo determinadas personas son percibidas por otras como "encarnando la norma".

Quienes perciben el devenir institucional de los últimos años en términos de un proceso que pretende "normatizar", "reglar", "institucionalizar" la vida de la escuela, adoptan por lo general posiciones desde las cuales les es posible diferenciarse, resistir.

El hecho de construir los fenómenos en coincidencia con determinados compañeros, o hacerlo de un modo diferenciado, se expresa para nosotros en una trama de relaciones específica. Esta trama no permanece estática sino que se reconstruye de un modo dinámico en función de distintos eventos que invitan a los sujetos a establecer nuevos vínculos, a sostener los ya existentes, reformularlos o incluso romperlos.

Los modos en que los sujetos interpretan un determinado acontecimiento responde a las expectativas de cada uno y tiene un correlato en el plano relacional. Uno de los profesores, Matías, al considerar que quienes ocupan cargos de autoridad encabezan "un claro proceso institucionalizador", ha

llegado a plantearle a Florencia<sup>94</sup> que ella “representa la norma” (Entrevista realizada en Abril de 2009), lo que aparentemente le impide sostener la relación que solían tener en el pasado tanto fuera como dentro de la escuela. Explica que procura que no se crucen evitando determinados espacios los días que ella concurre.

Florencia, en su relato, se detuvo en los cambios en su relación con Matías del siguiente modo:

“Matías me dijo algo como ser ‘vos representás la regla o la norma y yo con eso no puedo’. Hizo un planteo de que era un proceso normatizador, que pretendía reglar cosas que antes funcionaban de hecho y que no era necesario ponerlas en un organigrama. Valeria [actual rectora] trató de explicarle que no, que no se trataba de eso pero que había una jerarquía, y que en todas las instituciones la había, que ella era la rectora, que yo era la coordinadora y que él no podía no contestarme un mail. Nos dijo que podíamos no juntarnos a tomar un café pero sí que íbamos a tener que trabajar. Aún después de eso, Matías no me dirigió la palabra, no hizo nada, no aportó una idea, ni está trabajando como lo hacía” (Entrevista realizada en Julio de 2009).

Florencia se muestra desconcertada frente a los cambios de Matías. Dice no entender “qué pasó, que se dio vuelta totalmente” y comenta, visiblemente triste, que él fue una de las pocas personas que ella invitó a la ceremonia en la que le entregaron su título universitario. Aquí consideramos que los modos en que los sujetos interpretan un determinado acontecimiento responde a las expectativas de cada uno y tiene un correlato en el plano relacional.

Florencia dice estar “dolida” frente a las actitudes de Matías que evita cruzarse con ella, y que “prácticamente no me habla” pero además, en torno de cuestiones estrictamente laborales, también parece existir un conflicto

---

<sup>94</sup> Además de desempeñarse como profesora y coordinadora pedagógica, Florencia ocupa un cargo en la estructura formal de la cooperativa.

abierto: "Ni siquiera me contesta los mails(...)no vino, Ramiro<sup>95</sup> tampoco, a la reunión que convoqué, así que tuve que aclararle a los talleristas nuevos que hay un conflicto, un problema personal" (Entrevista realizada en Julio de 2009).

El proceso institucional se estructura, acontece, en el plano de las relaciones personales, expresándose a través de sentimientos y emociones que vinculan a unos sujetos con otros<sup>96</sup>. Abordar la cuestión de las emociones en tanto una de las dimensiones de la experiencia permite, según entendemos, reconstruir tramas de relaciones (Daich, Pita y Sirimarco 2007).

El coordinador general señaló que por primera vez en muchos años se está dando "un conflicto abierto que Valeria y Florencia sufren mucho" (Coordinador general. Entrevista realizada en Julio de 2009). El *sufrimiento* referido expresa los modos en que los docentes experimentan esta etapa e indica, además, relaciones específicas. Concretamente, Valeria y Florencia se vinculan entre sí de un modo particular. En primer lugar, compartiendo una serie de apreciaciones sobre el momento institucional y padeciendo en alguna medida las redefiniciones en sus relaciones previas con determinadas personas. En segundo término, ese sufrimiento que les provoca el proceso actual de la escuela las relaciona con otros docentes que perciben los acontecimientos de otros modos, resistiendo, e interpeándolas por momentos, al considerar que "representan la norma". Por último, conviene aclarar que no estamos sugiriendo que, por ejemplo, Florencia y Valeria sostengan siempre una misma posición y que actúen del mismo modo; ni que quienes observan el proceso del colegio en términos de "institucionalización" o "normatización" lo hagan. De hecho, aún definiéndose como "un grupito que más o menos tenemos las mismas posturas" (Docente. Entrevista realizada en Abril de 2009) no despliegan necesariamente el mismo tipo de prácticas. Frente a un tema polémico abordado en una asamblea, Ramiro y Matías compartieron pareceres; sin embargo, mientras el primero permaneció, el

---

<sup>95</sup> Se desempeña en la escuela como preceptor de uno de los cursos y en el pasado estuvo a cargo de uno de los talleres que funcionan por la tarde.

<sup>96</sup> Ver Capítulo VI.

segundo decidió retirarse antes de finalizada la reunión. Ambos retomaron en las entrevistas esta diferencia en el accionar.

Algunos docentes viven esta etapa de la vida institucional como un proceso "innecesario" que pretender regular aspectos que funcionaban bien con anterioridad sin necesidad de ser "formalizados", "normatizados", "institucionalizados". En los relatos aparece la idea de "control", de "imposición" de determinados espacios para permanecer durante momentos específicos, junto con la directiva de que no se debe permanecer en otros. Estas pautas, que parten de la rectoría, van generando reacciones variadas y configurando tramas de relaciones. Quienes reciben dichas pautas, las integran en lo que han denominado "proceso normatizador" junto con otros aspectos, como el organigrama de cargos y funciones. Sin embargo, no parecen recibirla sin mediaciones, sino que al tiempo que produce padecimiento o bronca, se reestructuran expectativas, se fabrican otros circuitos, o directamente se desafía la norma.

### **A modo de cierre**

En este capítulo hemos priorizado una de las dimensiones que interviene en los procesos de construcción del trabajo de los maestros y profesores: nos referimos a la organización cooperativa adoptada por las escuelas bajo estudio. Luego de registrar la necesidad de incorporar nuevos trabajadores, resultó relevante considerar las distintas estrategias institucionales que dieron cabida a los recién llegados así como las relaciones entre los docentes que ingresaron y los que se venían desempeñando con anterioridad. Sobre esto último, sostenemos que estar asociado o estar contratado no determina el tipo de relaciones que se desplegarán entre los pioneros y los que llegaron con posterioridad. Sucede que no se trata de dos bloques, que sostengan posiciones internamente homogéneas y externamente diferenciadas sino que las particularidades que aporta *lo cooperativo* habilitan múltiples posicionamientos de los distintos sujetos que, al confrontarlos, dinamizan el funcionamiento institucional.

De hecho, el análisis realizado sobre las valoraciones del proceso institucional durante los últimos años para el caso del Instituto, que reveló posiciones por demás heterogéneas, refuerza lo planteado en el párrafo precedente ya que, formalmente, todos son socios de la cooperativa.

Del mismo modo, el análisis de los modos en que se procesa institucionalmente la llegada de los *nuevos* no puede acabar en definiciones formales, como las que establecen que se ingrese como socio o como contratado sino que las categorías no hablan por sí solas sino que son puestas en uso por los sujetos<sup>97</sup> que las construyen en relación con otras, asociándolas libremente y disputando, de ese modo, el rumbo del proceso institucional.

Postulamos que cada uno de los docentes experimenta la vida institucional según sus propios recorridos, los lugares ocupados en la estructura de funcionamiento escolar y en la sociedad cooperativa, y las expectativas sostenidas en cuanto al trabajo en las instituciones. Analizar la especificidad de *lo cooperativo* en la cotidianeidad de las escuelas requiere de una mirada compleja<sup>98</sup>. La complejidad radica justamente en que el plano de *lo cooperativo* y el propio de las instituciones educativas no están escindidos en la práctica sino profundamente entrelazados. Son los sujetos los que construyen cotidianamente estos órdenes y los que, lejos de mantenerse como pasivos observadores de *abstractas formas de organización*, hacen cosas con ellas, *hacen institución*. Estos dos órdenes que referimos, insistimos, sólo son separables a los fines del análisis. El funcionamiento

---

<sup>97</sup> Sin embargo, lejos de la idea de que los sujetos construyen las categorías que utilizan en la práctica y a partir de sus propias experiencias, profesionales vinculados al mundo cooperativo que pudimos entrevistar refirieron que si no todos eran asociados "no se trataba de una verdadera cooperativa" e incluso que "[había] gato encerrado".

<sup>98</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 (2007).

cotidiano de la escuela y el trabajo concreto de los maestros se configura  
atravesado por ambos, sin posibilidad de trazar límites claros.

## CAPÍTULO V

### **Las presencias estatales en las escuelas y la configuración del trabajo de los docentes<sup>99</sup>**

A lo largo de esta tesis venimos sosteniendo el carácter relacional de los procesos de construcción del trabajo de los docentes. En este capítulo reflexionamos sobre las formas en que las *presencias estatales* intervienen en estos procesos, basándonos en los datos construidos a partir del trabajo de campo en las escuelas que tomamos como referente empírico.

Como planteamos anteriormente, el análisis de cada una de las dimensiones que interviene en la estructuración del trabajo de maestros y profesores ilumina tramas de relaciones específicas. En el caso de las *presencias estatales*, repararemos centralmente en los vínculos entre los docentes y eventuales funcionarios o empleados del estado y, también, en las relaciones que se organicen entre los maestros y profesores mismos, en torno de *la cuestión estatal*. Trabajar desde un enfoque relacional implica, en un nivel, asumir que por más que centremos nuestro interés en el conocimiento de un actor determinado, en nuestro caso los docentes como un sujeto colectivo, la realidad no se reduce a ese actor sino que otros actores son significativos para poder entender la construcción de una problemática particular. En otro nivel, la perspectiva relacional nos lleva al trabajo con diferenciaciones internas. La consideración inicial para nosotros se relaciona, en este punto, con la heterogeneidad de experiencias de los docentes mismos, implicados en estos procesos institucionales. Como dice Menéndez, se requiere orientar la búsqueda hacia la diferencia, la desigualdad, y no hacia la homogeneidad (2002: 340).

---

<sup>99</sup> Realizamos un primer análisis sobre estas cuestiones junto con Victoria Gessaghi. Puede consultarse Gessaghi y Petrelli, 2009.

B. Levinson y D. Holland definen la escuela como una "institución estatal organizada o regulada de instrucción intencional" (1996: 2). Por su parte, M.R. Neufeld (2010) plantea que las escuelas son uno de los indicadores más sólidos de la presencia estatal. Resulta sugerente para nosotros preguntarnos por las modalidades que asume dicha presencia en las escuelas bajo estudio, dada su particular configuración (escuelas de gestión privada, organizadas a su vez como cooperativas). Sostenemos que, sin ser estrictamente escuelas estatales, constituyen un espacio local en el que lo estatal se expresa, está presente.

Pero la pregunta por los modos en que el estado está presente en las escuelas debe ser historizada, es amplia y puede ser analizada desde distintas perspectivas.

En principio, digamos que en el estudio del estado como relación de dominación convergieron los desarrollos de K. Marx y E. Weber. En el enfoque de Marx, el estado es un instrumento de dominación, "una máquina para la opresión de una clase por otra" ([1850]1973). En consecuencia, los intereses que defiende no son los del conjunto del cuerpo social, sino los propios de la clase dominante. El estado se conceptualiza como aparato coercitivo, como instrumento de clase. Weber, por su parte, ha definido el estado como comunidad humana que posee el monopolio del uso legítimo de la fuerza física dentro de un territorio determinado. "El Estado, en Weber, fue visto como una relación de dominio apoyada en medios internos (legitimación, motivos que tienen los dominados para obedecer) y externos (coacción física)" (Manzano, 2010: 266).

Polemizando con el postulado del estado como aparato represivo, el teórico L. Althusser, marxista estructural francés, se ha formulado la siguiente pregunta: ¿qué se aprende en la escuela? Ha señalado que allí se aprenden no sólo técnicas y conocimientos, sino "las *reglas* del buen uso, es decir de las conveniencias que debe observar todo agente de la división del trabajo, según el puesto que está *destinado* a ocupar: reglas de moral y de conciencia cívica y profesional, lo que significa en realidad reglas del respeto a la división social-técnica del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por la dominación de clase" (Althusser, 1975: 14).

Explica que la reproducción de la fuerza de trabajo no sólo exige reproducir su calificación sino también su sumisión al orden establecido, preexistente al individuo. Implica, en resumidas cuentas, sumisión a la ideología dominante (Althusser, 1975: 14). En términos del autor, "la escuela (y también otras instituciones del Estado, como la iglesia, y otros aparatos como el Ejército) enseña las *habilidades* bajo formas que aseguran el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su *práctica*" (Althusser, 1975: 15).

Señala que para el marxismo leninismo "el aparato de Estado, que define a éste como fuerza de ejecución y de intervención represiva *al servicio de las clases dominantes*, en la lucha de clases librada por la burguesía y sus aliados contra el proletariado, es realmente el Estado y define perfectamente su *función* fundamental" (Althusser, 1975: 19). Retomando la definición clásica del estado cree conveniente "agregar"<sup>100</sup> algo, que optimice la comprensión de los mecanismos del estado en su funcionamiento (Althusser, 1975: 21). Sin embargo, reconoce en una nota al pie que "los clásicos del marxismo, en su práctica política, han tratado al Estado como una realidad

---

<sup>100</sup> Señala que Gramsci fue "el único que siguió el camino tomado por nosotros. Tuvo esta idea "singular" de que el Estado no se reduce al aparato (represivo) del Estado, sino que comprende, como el decía, cierto número de instituciones de la "sociedad civil": la iglesia, las escuelas, los sindicatos, etc. Gramsci, lamentablemente, no sistematizó sus intuiciones" (Althusser, 1975: 24).

más compleja que la definición dada en la *teoría marxista del Estado*" (Althusser, 1975: 24).

Otra referencia ineludible para poder aproximarnos a la cuestión de las *presencias estatales* en las escuelas, tal como las conceptualizamos en esta tesis, es la obra de A. Gramsci. Dado el carácter fragmentario de su producción escrita, y en algunos de sus textos metafórico (ya que fueron escritos en prisión y debían *pasar* la censura de la cárcel), aquí recuperamos lecturas y reelaboraciones conceptuales realizadas por otros. La antropóloga Gabriela Novaro se detuvo en los desarrollos gramscianos sobre los conceptos de Estado y Hegemonía. Sobre el primero, señaló que el militante comunista italiano refirió un "(...)Estado ampliado o Estado pedagógico. En él, como es evidente, resultan fundamentales las funciones educativas y morales. (...). Funciones educativas no implican la supresión de la instancia ni las funciones coercitivas del Estado" (Novaro, 2010: 294).

Esta autora ha precisado que la"(...)distinción entre estructura y superestructura(...)sociedad política y sociedad civil, coerción y consenso, etc. (...)no resultan ni momentos ni entidades distintos, sino que se expresan simultáneamente y en tensión. Esto se advierte por ejemplo en algunas de sus definiciones sobre el Estado: (...)en la *noción general de Estado entran elementos que deben ser referidos a la sociedad civil, se podría señalar al respecto que Estado = sociedad política más sociedad civil, vale decir, hegemonía revestida de coerción* (Gramsci, 1997: 158, citado en Novaro, 2010: 301).

Rockwell ha realizado un análisis de los escritos de Gramsci y ha destacado como central la pregunta por los modos en que se encuentra el Estado dentro de las instituciones, en lugar de cómo éstas se encuentran o no "dentro" del Estado (1987: 4). Asimismo señaló la necesidad de retomar un concepto de Estado como sistema hegemónico, esto es, en sentido amplio, en vistas a

aprehender “el “sentido estatal” de acciones y procesos que se dan en las instituciones “privadas” de la sociedad civil” (1987: 9).

Afirmar la presencia del estado en las escuelas no debe llevarnos a pensar que la dinámica de los procesos institucionales responde linealmente a la intencionalidad estatal. Al contrario, creemos que la vida de las escuelas resulta de un constante proceso de construcción social y de la interacción de múltiples procesos. J. Ezpeleta y E. Rockwell plantean que, si por un lado el estado elabora contenidos y asigna funciones y de este modo define, idealmente, relaciones sociales disponiendo implícitamente sistemas de control; por otro, y pese a la intencionalidad estatal, no es posible encontrar dos escuelas iguales. Lo que existe es un “concreto real” en el que la normatividad y el control estatal están siempre presentes pero no determinan totalmente la trama de interacciones entre los sujetos ni el sentido de las prácticas observables. Cada escuela, plantean las autoras, es producto de una constante construcción social y resulta de la interacción de distintos procesos: reproducción de relaciones sociales, generación y transformación de conocimientos, control y apropiación de la institución, resistencia, etc. La interacción de estos procesos produce determinada vida escolar, da sentido preciso a la relación entre estado y clases subalternas en la escuela (Ezpeleta y Rockwell, 1985: 198) que es necesario documentar. Sucede que, más allá de la intencionalidad estatal, “los procesos desde “arriba” son puestos en práctica en vinculación con los procesos desde el “medio” y desde “abajo” (Barragán y Wanderley, 2009: 23).

De modo análogo, las definiciones elaboradas por el *movimiento cooperativo*, los *valores* y *principios* para la acción que se establecen desde el sector, intervienen en los modos de configurarse la cotidianeidad de las escuelas pero, de ningún modo, determinan el tipo de relaciones que se establecen, ni las decisiones que se toman, ni los modos de resolución de las problemáticas que surgen. Sí se ofrecen como una modalidad, aunque ideal, de conducir los

procesos institucionales. Frente a esto, los sujetos seleccionan, matizan, filtran o desechan cada uno de los aspectos que estructuran este *deber ser cooperativo*.

Producciones de los últimos años sobre la *cuestión estatal*, heterogéneas en cuanto a las tradiciones teóricas que las sustentan, fueron compiladas en libros, reunidas como dossier en revistas científicas u objeto de análisis en jornadas o congresos en el área. Las mismas constituyen importantes antecedentes de lo que en esta tesis denominamos *presencias estatales*.

M.L. Lagos y P. Calla recuperan una serie de estudios que sostienen en todos los casos la “necesidad de desarrollar nuevas perspectivas de análisis para entender cómo los procesos de transformación generados en un capitalismo cada vez más globalizado y transnacional tienden a socavar la soberanía y territorialidad del Estado, a dismantelar al Estado benefactor, a incrementar la pobreza y la migración transnacional y a intensificar la movilizaci3n social (2007: 13). Apuntando a desmitificar al Estado como entidad monolítica y examinarlo en sus formas más amplias y cotidianas, publican<sup>101</sup> en 2007 una serie de artículos entre los cuales se incluye la primera traducci3n al español de la introducci3n y postdata del trabajo de los historiadores P. Corrigan y D. Sayer “El gran arco: la formaci3n del Estado inglés como revoluci3n cultural”, de 1985 que, “para desafiar la definici3n convencional que tiende a objetivar al Estado como aparato(...) describen la forma del Estado como “mensaje y prácticas de dominaci3n” (Lagos y Calla, 2007: 15 y 16). Las autoras sintetizan:

“Otras contribuciones recientes que conceptualizan al Estado en sus formas más amplias y cotidianas se instalan dentro de un marco teórico que combina el concepto gramsciano de hegemonía con la noci3n de gubernamentalidad

---

<sup>101</sup> El libro se originó en la conferencia internacional “Estado, clase, etnicidad y género”, que se realizó en Cochabamba en el año 1999.

de Foucault, definida como técnicas de gobierno que producen una compleja serie de efectos de Estado provisionalmente articulados por una racionalidad discursiva de prácticas de gobierno (Trouillot, 2001). Hansen y Steputatt (2001) y sus colaboradores destacan la importancia de explicar las formas en que las categorías experienciales emergen de encuentros cotidianos; cómo el Estado figura en el imaginario político de la gente común (...) y cómo forjan sus estrategias dentro del ámbito de instituciones y reglas fragmentadas y dispersas del Estado. Así, los encuentros cotidianos y eventuales de la población con funcionarios del Estado en retenes de policía o con burócratas para tramitar títulos de propiedad, títulos de estudio(...)se convierten en espacios de análisis de las relaciones de poder (Barragán 2003; Poole 2004, IDH-PNUD 2007). Esta apertura a las técnicas y estrategias de mando y a la serie de efectos de Estado permite analizar al Estado "desde abajo", a partir de las visiones e imaginarios construidos por la gente común sobre el Estado y desde sus múltiples posicionamientos en términos de clase, género, etnicidad, raza, etc." (Lagos y Calla, 2007: 22 y 23).

Otra categoría que recuperan las autoras de los desarrollos recientes sobre la cuestión del estado es *márgenes*. Señalan que algunas corrientes foucaultianas rechazan el concepto de estado como un poder centralizado, examinando sus márgenes (no sólo en relación al territorio) "donde el Estado tiene que reestablecer continuamente la legalidad y el orden" (Asad 2004, Das y Poole 2004, citado en Lagos y Calla, 2007: 23).

Barragán y Wanderley presentaron en 2009 un dossier titulado "Etnografías del Estado en América Latina" en la revista *Íconos*, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Una de las cuestiones que destacaron fue que "las investigaciones más recientes han insistido en que el Estado tiene que dejar de ser un objeto de contornos claramente delimitados porque sus fronteras constituirían un sí mismas resultados del ejercicio del poder. En consecuencia, se ha planteado la necesidad de problematizar y comprender la construcción del espacio de separación y distinción entre el Estado y la sociedad" (Barragán y Wanderley, 2009: 22).

Concebimos al estado como un conjunto de prácticas, procesos y sus efectos<sup>102</sup> y como carente de fijeza institucional. Su materialidad reside “en el discurrir de los procesos y relaciones de poder” (Trouillot, 2001: 4) que se despliegan cotidianamente en múltiples sitios, muchas veces no previstos o subestimados por los investigadores sociales. Barragán y Wanderley, tomando a Sharma y Gupta (2006), plantean que “es en la cotidianeidad que se reproduce la materialidad y las representaciones del Estado, y es también a través de las representaciones y discursos que se materializa la construcción de estatalidad. Estas perspectivas suponen dejar de considerar al Estado como un ente unitario y coherente” (2009: 23).

A partir de aquí, y partiendo de la consideración de que maestros y profesores se encuentran y relacionan con el estado de forma cotidiana y de que se requiere considerarlo “en su desagregación, en su concreción, en sus encarnaciones y en sus funcionarios” (Barragán y Wanderley, 2009: 22) documentamos, a continuación, algunas de las modalidades en que *lo estatal* se hace presente en las escuelas. Suponemos que la no fijeza institucional del estado permite que podamos ver rastros de esos encuentros en situaciones o ámbitos no imaginados a priori. Hablar de *encuentros* es una invitación a preguntarnos en qué ámbitos ocurren, qué formas adoptan, cómo se posicionan los sujetos en cada situación particular en relación con el estado.

---

<sup>102</sup> En su tesis de doctorado, Laura Cerletti ha mencionado que el rótulo “maestros” tiene que ver con una definición circunscripta al trabajo en la escuela y que esta categorización se vincula con procesos de productividad social en los que el estado tiene un lugar central. Basándose en los desarrollos de Trouillot (2001) Cerletti analiza la cuestión de los docentes y los “efectos de estado” identificados por este autor, como el “efecto de aislamiento”, “de identificación” o de “legibilidad”. Puede consultarse Cerletti, 2010.

## Documentando presencias: el estado en la escuela

En este apartado documentamos algunas de las modalidades que asume la presencia estatal en las escuelas bajo estudio. Procuramos mostrar un estado menos monolítico, anclado en relaciones sociales dinámicas y que se encarna en la vida cotidiana de personas y grupos (Barragán y Wanderley, 2009: 23).

En los registros de campo aparecen múltiples referencias al estado. Las mismas resultan verdaderamente heterogéneas, se asocian a problemáticas variadas, se expresan a través de distintas categorías, implican valoraciones particulares, etc.

Los sujetos que se refieren al estado lo hacen desde posicionamientos diferenciados en relación al lugar que ocupan en las escuelas, ya sea en cuanto a la actividad docente, como a los cargos ocupados en la estructura de las cooperativas.

En el campo pudieron relevarse una serie de polémicas y problemáticas que de un modo u otro trajeron al centro de la escena la *cuestión estatal*. Ellas se nutrieron de argumentaciones variadas, que fueron intercambiando los sujetos en distintos ámbitos y con distintos niveles de intensidad según el contenido de lo discutido y los contextos de desarrollo de las discusiones.

“El estado no debe intervenir en este tipo de procesos”: matices y polémicas desplegadas en el Instituto

En este punto analizamos, específicamente, dos de las polémicas registradas. La primera se organizó en torno de una eventual “subvención” a los “salarios/retiros” docentes por parte del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, a través de la Dirección General de Educación de Gestión Privada. La segunda, se relaciona con el uso de las instalaciones del Instituto por parte del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Las polémicas que documentamos se organizaron en torno de una serie de categorías que procuramos *seguir*, explorar cómo se relacionaban con otras, de qué modos eran usadas. La “subvención” como categoría nativa, por ejemplo, se asocia a otras como “retiros” o “salarios”.

Para comprender cómo es que se estructuró la polémica inicial, es necesario reafirmar cuestiones que fueron desarrollándose a lo largo de esta tesis y que se retomarán más adelante. En primer lugar, sobre el funcionamiento de la cooperativa, fundamentalmente en relación con el modo en que los docentes cobran cada mes por el trabajo que realizan. Recordemos que, estrictamente, los maestros y profesores organizados como cooperativa no cobran un “salario” (no están en relación de dependencia) sino que realizan mensualmente “retiros” (están formalmente asociados a la entidad, la integran). A su vez, esos “retiros” se establecen teniendo como referencia una grilla elaborada por el Sindicato Argentino de Docentes Privados que establece el valor de la hora cátedra. En este punto surge una nueva discusión: por qué tomar esa referencia y no “lo que la cooperativa puede pagar” en determinado momento. Por otra parte, en la grilla mencionada está diferenciado lo que vale la hora de cada trabajador según la función que desempeña (docente programático, extraprogramático, preceptor, tutor, entre otras). Sin embargo, la discusión en la cooperativa sobre si debe o no ser así

está abierta. Esta cuestión fue referida anteriormente, y reaparecerá en los capítulos que siguen.

En segundo lugar, es importante considerar la evolución de lo percibido por ellos en los distintos momentos de la vida institucional. Si en el período que se inició la cooperativa un docente cobraba un 60% de lo que establecía la grilla mencionada; actualmente cobra entre el 95 y el 100%. Esta descripción de la evolución de lo percibido por maestros y profesores es incompleta si no tenemos en cuenta otros elementos. Formalmente, ellos no se rigen por Estatuto docente<sup>103</sup> por lo que no cobran ciertos beneficios asociados al mismo, como ser aguinaldo, vacaciones, y no se jubilarán como docentes. Si bien esto continúa siendo así, lo percibido fue variando y si en un comienzo, por ejemplo, no tenían ningún tipo de aporte, hoy la cooperativa se hace cargo del monotributo de todos sus asociados, por lo que en el futuro sí podrán jubilarse (no como docentes, sino como monotributistas) y tienen garantizada una obra social.

La totalidad de los docentes considera que resulta necesario contar con un flujo de dinero extra, más allá del que ingresa a través de las cuotas abonadas por los padres de los alumnos que concurren (se trata de una Escuela Privada, incorporada recientemente a la enseñanza oficial, que no recibe subvención por el momento). Aquí varían las opiniones. Mientras la mayoría se inclina por la subvención a través de la DGEGP, otros creen que debiera ser a partir de un subsidio o crédito (a través del Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social<sup>104</sup> o de otro tipo de organizaciones<sup>105</sup>). También están quienes sostienen que debe obtenerse por medio de la expropiación del edificio (actualmente la sociedad cooperativa destina un

---

<sup>103</sup> Enseguida avanzaremos sobre la cuestión del Estatuto docente.

<sup>104</sup> El INAES es un organismo del Estado Nacional encargado de legislar, controlar y promover la economía social con respecto a cooperativas y mutuales. Depende del Ministerio de Desarrollo Social.

<sup>105</sup> ONGs.

porcentaje de los ingresos al pago de un canon al club, en concepto de alquiler) <sup>106</sup>.

¿Pero cómo construyen su argumentación quienes consideran que el camino es "ir por la subvención"? (que siendo al momento sólo una posibilidad, implicó un cambio de estatuto, el consecuente cambio en el tipo de entidad formal -de ser una Cooperativa de Trabajo pasaron a ser una Cooperativa de Provisión de Servicios Educativos- y discusiones específicas sobre esto). Hay dos grandes cuestiones que toman en cuenta quienes creen que la subvención es un camino válido para garantizar el ingreso de dinero necesario. La reflexión sobre la situación propia, las expectativas del trabajo en esta escuela en particular, lo que se considera "debe cobrarse", etc.; y, por otro lado, la problemática que significa la posibilidad concreta de que muchos docentes se inclinen por trabajar en otros contextos en los que sí se les garanticen cuestiones como aguinaldo, vacaciones, jubilación docente, etc.

¿Cuáles son los elementos que juegan en las argumentaciones de quienes rechazan la subvención? En estos casos se construye una relación entre la obtención de la subvención (dinero proveniente de la DGEGP) y la pérdida de "autonomía". Aparecen expresiones que señalan que de obtenerse la subvención, de algún modo "la autogestión se licúa". La construcción no acaba aquí sino que se establece una suerte de periodización, en la que se diferencian claramente distintas etapas: si en un primer momento la organización de la cooperativa no requirió este tipo de intervención ("si llegamos hasta acá solos"<sup>107</sup>), menos admisible resulta solicitarla ahora, cuando los principales puntos que caracterizaron la crisis institucional más seria fueron revirtiéndose progresivamente.

---

<sup>106</sup> Incluso algunos discuten eventuales aumentos en las cuotas, poniendo sobre la mesa una nueva discusión: "el perfil de alumno al que se le quiere brindar educación".

<sup>107</sup> La escuela no ha estado subvencionada, pero sí ha contado con distintos subsidios por parte del GCBA para obras eléctricas, instalación de puertas antipánico, construcción de una escalera de evacuación, entre otros.

Como señala Nugent (2007), "la relación de la población local con el estado (...) tiene dimensiones espaciales y temporales nítidas que varían en el transcurso del tiempo" (Nugent, 2007: 141). Los conflictos en torno de la demanda de subvenciones en la escuela articulan orientaciones cambiantes de los sujetos respecto del estado. No decimos que todos compartan la misma construcción, es decir: una determinada orientación respecto del estado para cada período. Nuestro interés se centra en considerar los modos concretos en que se relacionan estos maestros y profesores con el estado como cuestión situada, contextual, atravesada por dimensiones espaciales y temporales y que van transformándose en el tiempo.

Otro de los elementos que aparece en la construcción de algunos profesores que rechazan la vía de la subvención apunta específicamente a las particularidades de la organización como Cooperativa de Provisión de Servicios Educativos, aparente requisito para tramitar la subvención. Se señala que este tipo de conformación requiere tener contratados por lo que "se abre la puerta para un sujeto explotador colectivo, un patrón no individual sino colectivo, que explota a otro que no pertenece a la cooperativa, un 'outsider', digamos. El concepto de igualdad de la cooperativa, que para mí es fundante... bueno, va a haber algunos más iguales que otros. Si yo como patrón de la cooperativa puedo contratar a otro que no participe ni de los éxitos ni de los fracasos de la cooperativa..." (Docente. Entrevista realizada en Abril de 2009).

Pero al margen de la cuestión de una posible "pérdida de autonomía", y de lo referente al funcionamiento de la escuela como Cooperativa de Provisión de Servicios Educativos, se esgrimen otras razones (con raíces históricas)

cuando se argumenta que no debe recibirse la subvención. Uno de los docentes de la escuela explicaba que:

“[si bien] en un proyecto de escuela el Estado está metido, cruza todo, por ejemplo a través de los programas, la normatización, yo no tengo ganas de que el estado subsidie mi salario. Yo estoy totalmente en desacuerdo de que el Estado resigne su rol de educador público y subsidie la cuota de los que pueden pagar una escuela privada. Yo no quiero ser parte de ese proceso. Me parece gravísimo. Horrible. Es tenebroso” (Docente. Entrevista realizada en Abril de 2009).

Entre los docentes que consideran que no es válido el camino de la subvención, hubo quienes señalaron que no quieren “que el estado les pague el sueldo” e incluso que “el estado no debe intervenir en estos procesos”. Ramiro fue uno de los que se situó más claramente en contra de la obtención de la subvención pero, al mismo tiempo, consideramos que sus referencias al estado incorporan matices, valoraciones específicas acerca de una u otra gestión de gobierno. Ramiro se detuvo durante una entrevista en el hecho de que Daniel Filmus, Ministro de Educación de la Ciudad bajo el mandato de Aníbal Ibarra como Jefe de Gobierno, había presenciado en 2003 el acto de inicio del primer ciclo lectivo bajo la gestión de la cooperativa. Al respecto, comentó lo siguiente:

“(…)hay cierto aire progresista en nosotros que a mí no me hace ruido que venga Filmus a hablar acá. Pero la espera siempre fue para muchos por un subsidio. ¿En qué momento el estado, o el Gobierno de la Ciudad, se va a hacer cargo de que necesitamos apoyo? Yo en particular no espero nada de nadie” (Docente. Entrevista realizada en Noviembre de 2007).

Luego, avanza en su relato señalando que en las elecciones de la Ciudad del año 2007 resulta electo Mauricio Macri, por lo que asume Mariano Narodowski la cartera de educación porteña. El flamante ministro pronto se haría presente en la escuela “y a mí me crecen las uñas, aunque pienso que está bien, en realidad es lo ideal que venga el Ministro de Educación de la Ciudad para ver qué necesitamos, y a eso vino!” (Docente. Entrevista realizada en Noviembre de 2007).

Si su orientación respecto del estado puede plantearse por momentos a través de afirmaciones como que “el estado no debe intervenir en este tipo de procesos”; en otros se establecen rupturas en la idea del estado como entidad homogénea, filtrándose elementos específicos que distinguen entre una y otra gestión de gobierno. La orientación que Ramiro construye respecto del estado también va transformándose en el tiempo y enardece cuando afirma que “la subvención de Macri no la quiero” (Docente. Entrevista realizada en Mayo de 2008).

Esas transformaciones en la orientación que Ramiro construye sobre el estado pueden comprenderse mejor si se contextualizan algunos cambios que se sucedieron a nivel del contexto nacional y de la CABA, durante la última década. El año 2001 fue un verdadero punto de inflexión, que permitió que salieran a la luz distintas formas de organización popular vinculadas con la movilización social. Si bien los efectos de los noventa siguen vigentes, en el período 2003-2009 se registró una mejoría de los índices de desocupación y otros indicadores y se produjeron importantes cambios en la orientación de

las políticas sociales y educativas. No se trata sólo de cambios en el discurso sobre los derechos sino de la recuperación de las políticas universales, la lucha por condiciones protegidas y decentes de trabajo, de la implementación de la asignación universal por hijo. En cuanto a las medidas tomadas en educación, se puede mencionar la derogación de la ley federal y la sanción de una nueva ley de educación nacional (26206) en el año 2006<sup>108</sup>, los intentos, desde el Ministerio de Educación Nacional en 2009 de definir los nuevos marcos para la escuela media, las estrategias para lograr mayor "inclusión", el desarrollo del Programa Nacional para la Igualdad Educativa, o el reconocimiento a los bachilleratos populares bajo la forma de la gestión social para diferenciarlos de lo 'estatal' y lo 'privado'. A nivel de la CABA, durante el mandato de Aníbal Ibarra como Jefe de gobierno, la gestión de Roxana Perazza en el Ministerio de Educación creó las Escuelas de reingreso y el Programa de fortalecimiento de la escuela media, como modos de efectivizar el cumplimiento de la obligatoriedad.

En el año 2007 resulta electo Mauricio Macri como Jefe de gobierno, por lo que asume la gestión ese mismo año, en el mes de Diciembre. M.R. Neufeld caracteriza la nueva gestión, señalando que:

"se produce en este punto una combinación de distintos lineamientos que se articulan explosivamente en la gestión PRO: a) el sorprendente manejo de los recursos financieros de la ciudad, caracterizado por la subejecución de las partidas destinadas a las obras de infraestructura, mientras que se subejecutan partidas destinadas a cuestiones tales como las veredas y el bacheo(...), b) una fuerte presencia de políticas que privilegian al sector privado y que apuestan a la resolución vía "mercado" de cuestiones tales como la salud o la vivienda c) un abandono fáctico(...)de la zona sur (por

---

<sup>108</sup> Desde el Ministerio de Educación de la Nación, ocupado en 2006 por Daniel Filmus, se solicitó a la ciudadanía que se formularan aportes para el debate. Junto con Victoria Gessaghi, hemos analizado aspectos del debate convocado por el Ministerio, a partir de las observaciones de las jornadas de discusión entre docentes y las de consulta con padres, en escuelas de la CABA. También abordamos específicamente los sentidos que se construían en las escuelas en torno de la *participación*. Puede consultarse Gessaghi y Petrelli 2006 y 2008.

considerar que los problemas que allí deberían resolverse son producidos por actores indeseables: población del conurbano que se asiste en hospitales de la ciudad o pretende anotarse en sus escuelas, o migrantes de países vecinos, tampoco “merecedores” de la atención estatal, y d) tipo de intervención autoritaria con el que se intenta avanzar por todos los frentes” (Neufeld, 2010: 93).

Específicamente sobre la cuestión educativa, en el contexto de la CABA durante el gobierno de Mauricio Macri, dice esta autora que “las cuatro características señaladas en términos generales para la gestión macrista – predominio de lo secundario sobre lo estructural visible en la sub y sobreejecución del presupuesto, políticas privatizantes, abandono intencional de trasfondo xenófobo y clasista de la zona sur, fuerte autoritarismo- pueden identificarse en su totalidad en el abordaje de la problemática educativa en la ciudad: la gestión de Macri se inicia con Mariano Narodowski como Ministro de educación(...)[quien]jugó un papel fundamental en la implementación del proyecto de Escuelas Autogestionadas en el feudo puntano de los Rodríguez Saá, tal vez el experimento más avanzado en la instalación de un modelo educativo neoliberal”, explica Neufeld basándose en apreciaciones del pedagogo P. Imen (2010: 94).

A continuación, presentaremos la segunda de las polémicas que hemos podido relevar en el campo, para profundizar y articular en el análisis posterior los distintos elementos que van surgiendo.

Si avanzamos en las percepciones de quienes no consideran que los integrantes de la cooperativa deban recibir la subvención de la DGEGP, conviene llevar la mirada a otras cuestiones que también refieren *presencias estatales* y que tampoco son percibidas positivamente por estos docentes.

Lo sucedido en torno de un evento realizado en el año 2008 en el Instituto puede ayudarnos a reflexionar sobre las presencias del estado en el espacio

institucional (en la estructura cooperativa particularmente) y las valoraciones de los docentes sobre ello.

Distintos docentes se detuvieron en el hecho de que funcionarios del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, particularmente de la Secretaría de Cultura, se habían acercado al Instituto para solicitar las instalaciones para la realización de un homenaje a un famoso escritor, que había vivido durante años en el barrio.

Estos funcionarios habrían hablado en ese momento con el Representante legal del colegio y Presidente de la cooperativa, quien accedió al pedido y puso las instalaciones a disposición del equipo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Montar la muestra, que se realizaría durante un fin de semana, requirió un gran equipo de personas que trabajó en el lugar desde el viernes previo. Muchos docentes se mostraron sorprendidos por el equipamiento y el despliegue de recursos tecnológicos que se pusieron en juego.

Los distintos maestros y profesores enfatizaron en sus relatos cuestiones variadas: algunos se mostraron entusiasmados ya que, si bien el evento no había sido algo buscado por ellos, constituía según su parecer la posibilidad de volver visible el colegio ante la sociedad (ya que la convocatoria al homenaje fue abierta y se publicitó a través de medios de circulación masiva); y ante el propio Gobierno de la CABA. Concretamente, acciones que se definieron durante los días previos al evento fueron, por ejemplo, mandar a hacer un cartel de dimensiones considerables con el nombre de la institución para ser exhibido, se seleccionaron producciones realizadas por los alumnos en el marco de los talleres extracurriculares, recortes de periódicos referentes al proceso del Instituto, entre otros materiales, para ser presentados informalmente a los funcionarios durante los intercambios que surgieran en el transcurso de las actividades.

Quienes no compartieron la decisión de poner a disposición de la Secretaría de Cultura las instalaciones se apoyaron principalmente en dos cosas: en principio, recuperaron una discusión que había tenido lugar varios meses antes en torno de las actividades a realizarse en la escuela, en relación a la problemática de la habilitación de ciertos espacios. El disparador de aquella discusión había sido una consulta formulada por las madres de algunos de los niños que concurren al jardín sobre la posibilidad de usar el espacio de la escuela para festejar cumpleaños infantiles. En aquél momento los docentes discutieron esta posibilidad y terminaron definiendo que no resultaba conveniente, ya que era un riesgo por la cuestión formal de los espacios no habilitados. Pero de aquí partió la profundización de una discusión que iba más allá del pedido puntual de estas madres y se instalaba en el tipo de actividades que la cooperativa estaba dispuesta a desarrollar, el público al que ellas serían destinadas, los compromisos diferenciales de los trabajadores que se implicaban en ellas, etc. La polémica iba más allá de la cuestión de la normativa en materia de habilitaciones (cosa que no subestimamos, ni creemos que ellos subestimen) lo cual quedó a la vista frente a circunstancias en las que sí hubo que organizar muestras con las producciones realizadas en los talleres del Nivel Secundario u otros eventos escolares: quienes habían interpretado que la decisión de la mayoría era dejar de realizar actividades en la escuela, se sintieron muy molestos cuando se los instó a realizar la muestra anual "como si no hubiera existido la discusión de principio de año".

Antes de avanzar en las razones que esgrimieron quienes no acordaron con prestar las instalaciones al Gobierno de la CABA, nos parece interesante introducir en el análisis la cuestión de las relaciones de hegemonía que pueden reconocerse en la situación analizada. Como pretendemos mostrar, los puntos de vista desplegados por los docentes en relación a "prestar" o no las instalaciones del colegio al Gobierno de la CABA son diversos. Muchos ni siquiera consideraron posible rechazar la solicitud de los funcionarios. Sucede que los sujetos no actúan en el vacío sino en un campo de fuerzas en el que se disputan los límites de lo posible y lo pensable para cada

contexto particular<sup>109</sup>. Los desarrollos gramscianos precisaron el abordaje de la hegemonía, complejizando la noción de dominación. “Se trata de una dominación que(...)se traduce en la organización ideológica del consenso a nivel cotidiano, y nunca es completa y total, sino que siempre supone la posibilidad de la diferenciación” (Novaro, 2010: 299).

El análisis de esta segunda polémica registrada también puede enriquecerse a partir de los desarrollos de J. Ezpeleta y E. Rockwell. Nos referimos particularmente al juego entre los procesos de control y apropiación, para pensar los usos del espacio de la escuela. Si bien el proceso de control tiende a articular las acciones del poder estatal (observables casi siempre en disposiciones técnicas o rutinas aparentemente inocuas y sólo en ocasiones como sanciones o uso de la fuerza) (1985: 201), es importante dilucidar los contenidos del proceso de apropiación en la escala cotidiana de la escuela.

Los edificios mismos de las escuelas, señalan las autoras, sintetizan la historia de instauración, negociación y apropiación cotidiana del espacio escolar (Ezpeleta y Rockwell, 1985: 202). Siguiendo sus aportes sobre el espacio escolar como resultado de un proceso histórico de construcción social, nuestro análisis pretende iluminar algunos de los sentidos que adoptan las relaciones de los distintos actores que constituyen la vida de las instituciones (incluido *el estado*) y que se condensan en el espacio.

Si consideramos, por ejemplo, el período que queda comprendido entre los años 2002/2003 y la actualidad, podemos notar indicios de las relaciones de los maestros y profesores (organizamos como cooperativa desde aquél momento) con el estado, condensadas en el sentido que hemos expuesto. Nos referimos a obras de infraestructura que se realizaron en la escuela con dinero proveniente de subsidios estatales, como una escalera de emergencia

---

<sup>109</sup> “E. P. Thompson, en su análisis de la sociedad inglesa del siglo XVIII, describe la relación entre dominantes y dominados (deteniéndose en sus mutuas concesiones y manipulaciones)(...), en el carácter dinámico de las relaciones de fuerza que determinan los límites de “lo posible” y “lo pensable” en una época (Novaro, 2010: 299).

que se construyó en distintas etapas y que al momento aún no fue habilitada. También pueden considerarse indicios de las relaciones con el estado otras modificaciones edilicias y de equipamiento del espacio que se realizaron por decisión, y con recursos propios, de la cooperativa. Si las escuelas son uno de los indicadores más sólidos de la presencia estatal (Neufeld, 2010); si consideramos que, sin ser estrictamente escuelas estatales, constituyen un espacio local en el que lo estatal se expresa, está presente, podemos preguntarnos entonces por las modalidades que asume en estos contextos. Sostenemos que se entrecruzan procesos de elaboración de demandas, expectativas de que el estado intervenga, e incluso posicionamientos en términos de que los recursos deben obtenerse de otros ámbitos considerándose que "el estado no debe intervenir en este tipo de procesos".

Quienes no acordaron con el hecho de prestar las instalaciones al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires insistieron, como dijimos y al igual que con la discusión sobre una eventual subvención a los "retiros" de maestros y profesores, en que "el estado no debe intervenir en este tipo de procesos". Sin embargo, nuevamente, nos hemos encontrado con expresiones que nos permiten reafirmar el hecho de que se establecen distinciones entre distintas gestiones de gobierno, aún en las concepciones elaboradas por quienes se presentan rechazando *de plano* cualquier intervención del estado en el proceso de la escuela. Sobre el homenaje que analizamos, uno de los docentes comentó:

"(...)yo no tenía ganas de que el estado haga algo ahí [en las instalaciones de la escuela]. Mucho menos si el estado estaba representado por un gobierno macrista" (Docente. Entrevista realizada en Abril de 2009).

Los sujetos no sólo reconocen rupturas entre las distintas gestiones, sino que pueden operar distinciones al interior de una única administración. Matías sostuvo que

“(…)al parecer los pibes de Cultura del Gobierno de la Ciudad son muy piolas, tienen una mirada muy piola, el homenaje era a un escritor re piola que vivía a la vuelta del colegio. Entonces me decían ‘¿cómo no te vas a sumar al homenaje?’ No, no me sumo” (Docente Nivel Secundario. Entrevista realizada en Abril de 2009).

Aún reconociéndose espacios diferenciados al interior de una gestión de gobierno y sosteniéndose valoraciones positivas acerca de determinados funcionarios, parece prevalecer en primer plano la percepción del estado como algo externo, unificado que, se desea, quede afuera. Esto se sostiene desde las prácticas: “No, no me sumo”.

La observación de las prácticas concretas de los sujetos, a través del enfoque etnográfico, nos ha permitido recuperar desacuerdos, matices y contradicciones en relación con la presencia estatal en las escuelas configuradas como cooperativa. Las situaciones observadas en relación con estas cuestiones fueron innumerables, pero algunas sin duda constituyeron importantes indicios que orientaron el análisis. Por ejemplo, durante la jornada en la que se montó la muestra en homenaje al famoso escritor, muchos de los docentes permanecieron fuera de horario en la escuela, visiblemente eufóricos, alternando tareas específicas como reunir material de diarios para ser expuesto ante los funcionarios durante el evento, y charlando entre sí acerca de lo que podían implicar esos encuentros para la vida de la cooperativa. También se sintió la ausencia de otros que, antes de retirarse, dejaron constancia de su desacuerdo. Éste último fue otro de los temas que comentaron quienes permanecieron durante los preparativos. Insistimos en que la observación de las prácticas desplegadas por los sujetos constituye un aspecto fundamental en términos de poder documentar la heterogeneidad de posicionamientos, la diferenciación al interior de *los docentes*. Sin embargo, “los antropólogos –y también otros profesionales- hemos, en los hechos, trabajado más con las representaciones que con las prácticas. Inclusive los que dicen trabajar con las experiencias de lo sujetos trabajan básicamente

con las representaciones que dichos sujetos tienen de sus experiencias. La centralidad de las representaciones favorece el trabajo sobre un solo actor, y no sobre el conjunto de actores significativos” (Menéndez, 2006: 174).

Avancemos en el análisis de las heterogeneidades y matices que caracterizan los discursos (y las prácticas) de los docentes en relación a las presencias estatales en las escuelas. Consideramos que el hecho de que un mismo sujeto pueda incluir en sus posicionamientos sobre el tema matices e incluso contradicciones responde a que existe una amplia posibilidad de que de las relaciones que se tramen entre los maestros y profesores y el estado resulten consecuencias tanto positivas como negativas:

“las relaciones –casi todo tipo de relaciones- pueden tener consecuencias tanto positivas como negativas, sobre todo si las observamos a través del conjunto de actores significativos que están en relación y no solamente de un único actor. Y si además asumimos empírica pero también teóricamente, que ambos tipos de consecuencias pueden ocurrir simultáneamente.(...) dicha positividad o negatividad tiene que ver en gran medida con las relaciones de hegemonía/subalternidad, con el lugar que ocupan los diferentes actores en dichas relaciones y con la dinámica que opera entre [y al interior de] los mismos” (Menéndez, 2006: 171 y 173).

#### “Con la cooperativa dejamos de ser docentes”: estado, estatutos y relaciones en la Escuela

Desde el momento mismo de la fundación de las cooperativas surge ineludible, y a veces dramáticamente, la cuestión de las formas en que los docentes y no docentes cobrarán por su trabajo. Este tema fue ampliamente trabajado en el Capítulo IV de esta tesis para el caso de ambas escuelas pero, por su centralidad y su carácter fundante para el funcionamiento de cualquier cooperativa que se inicia, hemos resuelto abordarlo nuevamente, desde otra perspectiva. Aquí nos interesa dar cuenta de las formas en que

institucionalmente se define cómo cobrarán los trabajadores por su trabajo y cómo procesan, los sujetos, esas definiciones sosteniendo como hipótesis que detrás de esta cuestión pueden identificarse indicios de la presencia estatal en las escuelas, desde el comienzo mismo de su estructuración como cooperativas.

Si hasta aquí hemos basado principalmente nuestro análisis en aspectos del proceso del Instituto; a continuación, profundizaremos la indagación acerca de las modalidades en que el estado se hace presente en las instituciones recuperando una problemática particular que se desplegó en la Escuela.

Retomando aspectos ya planteados en el capítulo anterior, las cuestiones recurrentes en el campo de "dejar de ser docentes", "con la cooperativa dejamos de ser docentes", "lo más duro fue dejar de ser docentes" remitían a cambios en la condición laboral y particularmente, según ellos mismos lo señalaron, a dejar de regirse por estatuto docente y "perder" los beneficios asociados al mismo. Como ya hemos señalado, consideramos que el análisis no se agota en este cambio de condición formal pero, de todos modos, el mismo constituye un aspecto nodal que requiere ser historizado.

Digamos en principio que los estatutos docentes hacen referencia a los derechos y deberes de los maestros, estableciendo pautas sobre la carrera profesional y los requisitos para el ascenso a los cargos jerárquicos. También los estatutos determinan la participación de los gremios docentes en lo que se refiere a la composición de los jurados de los concursos para dicho ascenso y el peso de la representación docente en las Juntas de Clasificación y Disciplina (Batallán, 2007: 61 y 62).

Los diferentes puntos que conforman los estatutos establecen la autonomía (o profesionalidad) y la dependencia respecto del Estado (trabajo funcionario), enmarcan legalmente el trabajo y limitan, en última instancia, las negociaciones locales entre los maestros de aula y la dirección de las escuelas. Exceptuando el período de dictadura, entre los años 1976 y 1983,

representan la culminación de luchas gremiales sostenidas durante años por mejores condiciones de trabajo y por la delimitación de las funciones asignadas por el Estado (Batallán, 2007: 62).

Graciela Batallán ha analizado estatutos docentes sancionados en distintos años y para diferentes jurisdicciones. El primero que analiza es el Estatuto del Docente Argentino del General Perón, de 1954. Brevemente, explica que, si bien representa un gran avance en el plano laboral, puede notarse cierta desconsideración en el tratamiento de las características profesionales del trabajo docente<sup>110</sup>. En cambio, el Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires, de 1957 avanza sobre los reclamos de profesionalización de los gremios docentes. Por su parte, el Estatuto del Docente de 1958 destierra la intervención del poder político y las influencias personales o partidarias, reglamentando la carrera docente. En el Estatuto del Docente Municipal de 1978, dictadura mediante, se constituye una Junta de Clasificación Docente, cuyos miembros serían designados por el poder Ejecutivo, a propuesta de la Secretaría de Educación. Asimismo, se eliminan los concursos de antecedentes. En el Estatuto del Docente Municipal de la Ciudad de Buenos Aires, 1985 se reinstala el tema de las Juntas de Clasificación y se redefinen las funciones y composición. En este estatuto la evaluación del docente (la calificación y concepto) surgirán de la autoevaluación del docente y de la evaluación del superior jerárquico (Batallán, 2007).

Es interesante notar de qué manera, en cada uno de los estatutos que se abordan, está presente la tensión entre la dimensión de la docencia como *trabajo* y como *profesión*. En el contexto de las escuelas bajo estudio, configuradas como cooperativas, esta tensión asume rasgos particulares ya que los maestros y profesores<sup>111</sup> que se desempeñan en estas escuelas no son en sentido estricto funcionarios estatales. De todos modos, como

---

<sup>110</sup> No reglamentó, por ejemplo, el modo de conformar organismos colegiados para la confección del "orden de mérito".

<sup>111</sup> Nos referimos a los docentes que son a su vez socios de las cooperativas. Como trabajamos en el Capítulo IV, en una de las instituciones un sector de los docentes no constituye la cooperativa formalmente sino que está contratado por la misma, y se rige por estatuto docente.

venimos señalando, el estado se expresa a través de distintas modalidades, lo que impactará en el modo en que los docentes estructuren su *trabajo* (y su *profesión*). La cuestión de "dejar de ser docentes" puede ser reflexionada, entonces, como una apelación al estado, en términos de una regulación específica, que resguarde los derechos de estos trabajadores. Esta cuestión es experimentada por los sujetos de modos específicos, en función de sus recorridos particulares, sus expectativas, sus temores, etc.

El carácter relacional de los procesos de estructuración del trabajo de los docentes emerge nuevamente, en sus distintos niveles: si por un lado, identificamos las percepciones de maestros y profesores sobre el estado al señalar los primeros que "dejaron de ser docentes" (podría interpretarse que dejaron de estar *protegidos* por el estado a través del Estatuto docente); al mismo tiempo, entre los docentes mismos se complijiza la trama relacional al señalar los docentes devenidos "cooperativistas" que, mientras ellos "perdieron la condición docente", deben garantizar derechos a los docentes ingresantes<sup>112</sup>.

Otra cuestión apuntada por Menéndez y que ilumina nuestro análisis refiere a que, aún en los casos en que se identifique la existencia de relaciones sociales que se cataloguen como "negativas", suelen tomarse como parte de otro sistema de relaciones y no "como parte de relaciones, redes y rituales sociales que están operando y que pueden ser simultáneamente "buenas" y "malas" (Menéndez, 2006: 171). En este punto, pensamos en las expresiones de los distintos profesionales vinculados al ámbito cooperativo cuando les mencionamos que en una de las instituciones bajo estudio no todos los trabajadores son "socios", sino que algunos se desempeñan en calidad de "contratados". Rápidamente, y sin excepción, nos explicaron que "entonces no se trata de una cooperativa". Comentamos a continuación lo planteado por los docentes pioneros (miembros de la entidad) a propósito de las dificultades

---

<sup>112</sup> En ambas instituciones, los docentes pioneros de las cooperativas, devenidos *socios*, requirieron el ingreso de nuevo personal. Sin embargo, las modalidades de incorporación adoptadas por cada una de las escuelas fueron diferentes.

que encontraban para que otros aceptaran trabajar en la institución resignando la *condición docente* y asociándose, y que esa era la vía que al momento habían encontrado para solucionar parcialmente la situación. Nuevamente, afirmaron que estábamos ante una “falsa cooperativa” y que si algunos de los maestros podían contratar a otros había “gato encerrado” ya que el tipo de relaciones que se estimulan desde los “valores” y “principios” del cooperativismo van en otra dirección.

### **A modo de cierre**

En este capítulo hemos descrito diversos modos a través de los cuales el estado se hace presente en la vida de las escuelas, considerando que dichas modalidades constituyen una dimensión que interviene en los procesos de estructuración del trabajo de los docentes.

Procurando mostrar un estado menos monolítico, anclado en relaciones sociales dinámicas y que se encarna en la vida cotidiana de personas y grupos (Barragán y Wanderley, 2009: 23) hemos desplegado nuestro material de campo analizando indicios de la *presencia estatal* en las escuelas, sin reducir la misma a eventuales encuentros concretos de maestros y profesores con empleados o funcionarios estatales.

El análisis de los modos específicos en que se hizo presente la *cuestión estatal* en cada una de las instituciones apuntó a la descripción de la heterogeneidad de relaciones que se tramaron entre los docentes mismos en torno a estas cuestiones y entre ellos y el estado en sus distintos niveles o instancias.

Es importante mencionar que los analizadores (en el sentido de Althabe y Hernández, 2004) de la presencia estatal seleccionados para cada una de las escuelas remiten a etapas diferenciadas de la vida institucional en cada caso. Si las polémicas abordadas pudieron ir estructurándose una vez que el Instituto venía sosteniendo un proceso de mejoría respecto de los principales puntos que habían caracterizado la crisis previa, no antes de 2005; la cuestión de constituirse los docentes en "asociados" de la cooperativa, en el otro caso, implicó una modalidad específica de relación con el estado y con los maestros que ingresaron con posterioridad como "contratados", amparados éstos últimos por el estatuto docente. Esta tensión estuvo presente prácticamente desde el momento mismo de la fundación de la entidad, en el año 2002.

Hemos documentado aspectos que nos permiten plantear que las nociones que los docentes construyen sobre el estado son plurales, albergan matices, están historizadas y responden a coordenadas espaciales y temporales específicas. Hemos procurado mostrar cómo el estado adquiere realidad en la vida de todos los días (Krohn-Hansen y Nustad 2005:11) a través de la descripción etnográfica de relaciones sociales y procesos sociales ya que "todo sujeto se constituye dentro de relaciones sociales" (Menéndez, 2006: 147).

## CAPÍTULO VI

### **Configuraciones del *trabajo docente*: sujetos, experiencia, emociones y sentimientos<sup>113</sup>**

Como hemos planteado en la Introducción, en esta investigación privilegiamos los modos en que los docentes experimentan su trabajo y los procesos institucionales de las escuelas en las que se desempeñan. Centrar nuestra atención en la dimensión subjetiva requiere, asimismo, considerar cuestiones de orden estructural y sociohistórico que condicionan, y constituyen, las experiencias de maestros y profesores. En este último capítulo profundizamos el abordaje relacional de los modos en que se configura el trabajo de los docentes, privilegiando para ello el registro de sus emociones y sentimientos como dimensión específica de la experiencia vivida.

R. Williams ha desarrollado el concepto de “estructuras de sentimiento” para referirse a un área de la experiencia que está siendo definida en un momento determinado. Si nos interesa el material que proveen las emociones y los sentimientos es porque consideramos que incide en los procesos institucionales, que son movilizados a diario por los sujetos. Éstos últimos, al contraponer puntos de vista, reconfiguran sus relaciones participando cada uno a su modo de una experiencia social en proceso. Ese flujo o movimiento continuo involucra sentimientos, pensamientos y expectativas que guardan relaciones entre sí y tienen una lógica. Williams, lejos de oponer sentimiento y pensamiento, se interesa por el “pensamiento tal como es sentido y el sentimiento tal como es pensado(...)”. En consecuencia, estamos definiendo estos elementos como una “estructura”: como una serie de relaciones internas específicas, y a la vez entrelazadas y en tensión. Sin embargo, también estamos definiendo una experiencia social que todavía se halla en

---

<sup>113</sup> Agradecemos sinceramente los aportes de Ariel Thisted, centrales para el desarrollo del presente capítulo.

proceso que a menudo no es reconocida verdaderamente como social, sino como privada" (Williams, 2009: 181).

Sin embargo, Williams ha señalado que la separación que comúnmente se establece entre lo social y lo personal "constituye una modalidad cultural poderosa y determinante" (2009: 175). El interés que sostenemos en esta tesis apunta al conocimiento de las experiencias de conjuntos sociales y no de individuos aislados. No obstante, los que sufren, sienten temor, o se emocionan son los sujetos. Ariel Thisted se ha referido a *la producción social de la singularidad del sufrimiento* poniendo el énfasis en que "las sociedades no sufren como tales, sino los sujetos. Pero este sufrimiento no es producto de una falla del individuo, una mala comprensión de su vida, una patología, sino que sucede a partir de una actividad específica de conjuntos sociales que hacen sufrir con diferente grado de conciencia y voluntad" (2010: 36).

La cuestión de la producción social de la singularidad del sufrimiento nos permite destacar simultáneamente la dimensión de la experiencia como cuestión social y relacional; y como matriz experimentada subjetivamente, de modos singulares, creativos y específicos.

Hemos planteado anteriormente que 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 (Bruner, 1986: 5). Analíticamente recuperamos el registro de las emociones y sentimientos desplegados por los docentes con los que nos vinculamos en tanto expresiones de la experiencia, como uno de los modos a través de los cuales sus experiencias se visibilizan o expresan.

¿Pero cómo avanzar en la construcción de una articulación entre los modos en que los sujetos experimentan sus vidas -dimensión subjetiva-, y los

condicionamientos estructurales específicos?<sup>114</sup>. Más allá de insistir en que sujeto y estructura se construyen mutuamente, nos interesa dotar de contenido concreto dicha articulación. ¿De qué manera, entonces, podríamos utilizar el registro de las emociones y sentimientos de los docentes para ligar de modos particulares cuestiones subjetivas, del orden de la experiencia de las personas, con cuestiones de orden estructural? El primer punto puede sintetizarse en la siguiente afirmación: el registro de las emociones y sentimientos presente en los discursos y prácticas de estos maestros y profesores no remite sólo a individualidades sino a relaciones. En segundo lugar, las experiencias personales no sólo construyen subjetividad, en términos individuales, sino que también configuran la experiencia colectiva y la estructura. Por su parte, la experiencia colectiva habilita múltiples experiencias personales o, podríamos decir, lo colectivo es experimentado por los sujetos de diversos modos.

La construcción de una articulación específica entre las experiencias de los sujetos y los condicionantes estructurales es central en el análisis que proponemos de las configuraciones del trabajo de tres docentes que se desempeñan en el Instituto<sup>115</sup>.

Otro aspecto para destacar sobre el tratamiento que aquí hacemos de la cuestión de las emociones alude a la dimensión cotidiana en que ellas se despliegan (Puede consultarse Fernández Álvarez, 2008). Abordamos entonces *emociones cotidianas* expresadas por los sujetos presentando fragmentos que refieren tanto a momentos críticos extraordinarios como a

---

<sup>114</sup> Eduardo Menéndez ha señalado que ni las concepciones que colocaron el eje en la estructura ni aquellas que lo hicieron en el papel del sujeto se preocuparon demasiado por encontrar las articulaciones entre estructura/sujeto. En la segunda línea, cuando lo hicieron, frecuentemente las encontraron en los mecanismos y características psicológicas de los sujetos o en procesos exclusivamente microsociales (1999: 21-23).

<sup>115</sup> En este capítulo nos basamos principalmente en el proceso de una de las escuelas que tomamos como referente empírico: el Colegio. De todos modos, el registro de las emociones y sentimientos siempre está presente en los discursos y las prácticas desplegadas por los sujetos y fue apareciendo a lo largo de esta tesis aún sin ser abordado en profundidad. En el Capítulo IV, por ejemplo, nos hemos detenido en la cuestión del temor, del miedo condensado en la expresión "dejar de ser docentes".

situaciones ordinarias ya que, postulamos, el material que proveen las emociones y los sentimientos es siempre constitutivo, y no accesorio, en la estructuración de configuraciones del *trabajo* de los sujetos y de las relaciones que establecen.

Insistimos en que el registro de las emociones no refiere sólo a individualidades sino que nos habla de relaciones en las que se definen sujetos (*en relación*), se ensayan propuestas comunes, se producen diferenciaciones, se estructuran configuraciones laborales, etc.

### **El registro de las emociones y sentimientos como productor de configuraciones del trabajo de los docentes**

Nos interesa, en este punto, profundizar en las configuraciones del trabajo de tres de los docentes que se desempeñan en el Instituto ponderando el registro de las emociones y sentimientos, asumiendo que el mismo incide en el modo de estructurarse sus experiencias. Al reparar específicamente en el *trabajo* de estos maestros y profesores, lo conceptualizamos como ámbito específico pero integrado en la totalidad de la vida. Como señalamos en la Introducción, la vida de los sujetos no puede descomponerse en una serie de esferas, cada una autónoma y con su propia lógica de funcionamiento. En este punto pensamos en términos de "experiencia unificada", que remite a los distintos ámbitos de la vida y la pluralidad de temporalidades que la constituyen: en ella se procesa el pasado que vuelve y configura el presente, se selecciona, sintetiza, habilita modos de percibir y vivir, al tiempo que se desalienta otros modos posibles.

Basamos el análisis en los casos de Vanesa, Flavia y Juana. Ellas se desempeñan en distintos niveles educativos, realizan diversas tareas en la escuela (tanto dentro como fuera del aula) y mantienen entre sí vinculaciones heterogéneas.

Al describir y analizar un conjunto de situaciones atravesadas por cada una de estas personas pretendemos dar cuenta de modos particulares de experimentar el trabajo en un ámbito determinado. Los recorridos de estos sujetos no son representativos de lo vivido por otros ya que, por más que algunos compartan posiciones en la estructura de las escuelas y de las cooperativas los sujetos viven los procesos auténticamente "y no de prestado" (Willis, 1979: 13).

Como hemos mencionado en el Capítulo I, el proceso de la escuela comprendió una crisis institucional severa y prolongada. La misma fue ampliamente referida por los docentes del establecimiento, en el marco de entrevistas y conversaciones informales que mantuvimos con ellos. Dicha instancia fue, por excelencia, la que con mayor facilidad habilitó la emergencia de emociones y sentimientos vinculados con el miedo a perder el trabajo (frente a la posibilidad de que la escuela cerrara sus puertas), angustias padecidas cada mes en que sus sueldos no estaban a disposición, incertidumbres múltiples acerca del futuro, etc. Entendemos la *crisis*, como instancia a la vez colectiva e individual. Colectiva, al demarcar un espacio de relaciones entre las personas en ese momento específico del proceso de la escuela; individual, ya que consideramos que la misma ha sido experimentada de distintos modos por los sujetos, leída por cada quien a partir de lo vivido previamente, de las expectativas construidas en diálogo con el pasado y con situaciones familiares, afectivas, etc.

Cuando nos referimos a la *crisis* institucional o a situaciones *críticas* atravesadas por los maestros y profesores pretendemos desentrañar los sentidos que ellos asocian a estas cuestiones y los *usos*<sup>116</sup> que

---

<sup>116</sup> Neufeld y Thisted se han referido a los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. "Cuando hablamos de usos, hablamos de desenlaces no necesariamente previsibles de comportamientos relacionales: establecer las diferencias existentes entre sujetos pertenecientes a colectivos diversos no implica, de por sí, que a partir de esta diferencia se generen relaciones de desigualdad". Han precisado que al hablar de usos también hablan de manipulación (en su caso, manipulación de marcas étnicas). También se incluyen formas silenciosas de discriminación, que en sus manifestaciones más "naturalizadas" cuentan en algún punto con el asentimiento de los mismos discriminados. "Pero también se da el descubrimiento,

eventualmente hacen de las mismas, "alejándonos de interpretaciones que sustancializan las *crisis* y dejan poco margen para el reconocimiento del papel de los sujetos" (Grassi, 2003: 31). En esta dirección, nos interesa señalar que tampoco el registro de las emociones y sentimientos puede ser sustancializado. De hecho, los sujetos despliegan su emotividad de modos específicos en los distintos contextos y ante diferentes interlocutores. A través de diversos *usos* de sus emociones y sentimientos los maestros y profesores, con mayor o menor grado de conciencia, configuran relaciones nuevas, reconfiguran otras ya existentes y pueden incluso romper vínculos tramados con anterioridad. Hemos registrado *usos* tendientes a reafirmar lugares en la estructura de la cooperativa y el funcionamiento institucional, otros orientados a establecer separaciones o diferenciaciones entre un sector y otro de los docentes, a fortalecer vínculos al interior de grupos reducidos de personas, entre muchos otros menos nítidos para su interpretación.

Sostenemos que así como la crisis institucional ha influido posteriormente en los modos en que estos docentes han reconfigurado sus lugares; también han jugado un papel relevante en dicho proceso ciertas crisis personales atravesadas en particular por determinados individuos. Situaciones críticas individuales experimentadas por los sujetos repercuten cotidianamente en los modos en que se configura su trabajo y en los modos en que la institución misma se reestructura cada día<sup>117</sup>. El registro de las emociones y sentimientos relevado para los casos de Vanesa, Flavia y Juana no refiere sólo, entonces, a *recuerdos de la crisis institucional* sino que se abre a *otras crisis*, más individuales o personales, pero producto siempre de relaciones y condicionantes estructurales. Precisar la articulación entre la dimensión subjetiva y la estructura, en el análisis que realizamos, requiere considerar tanto las variaciones en el modo en que los sujetos experimentaron la crisis

---

por parte de grupos reconocidos por marcas étnicas y simultáneamente subalternizados, de la posibilidad de incluir en sus estrategias justamente el diferenciarse por lo étnico. *Manipulaciones subordinadas*, tendientes a efectivizar derechos, que funcionan más a nivel de la supervivencia material y grupal" (1999: 36 y 37).

<sup>117</sup> La especificidad institucional se configura en función de múltiples variables. Como señalan Neufeld y Thisted (2010), ella es efecto tanto de las políticas de estado, como de las interacciones cotidianas entre los sujetos.

institucional, como esas *otras crisis* que día a día construyen y reconstruyen institución, estructura. Los sujetos *hacen institución* y en ese proceso los sentimientos y las emociones inciden y “no necesitan esperar una definición, una clasificación o una racionalización antes de ejercer presiones palpables y de establecer límites efectivos sobre la experiencia y sobre la acción” (Williams, 2009: 180). Simultáneamente, es imprescindible señalar que las experiencias que se configuran subjetivamente están estructuralmente condicionadas. Pensamos que a esto puede aplicarse la afirmación de P. Willis, en realidad referida a la “cultura de clase”. Este autor plantea que ella comprende experiencias, relaciones, tipos de relaciones que establecen un conjunto de “opciones” y “decisiones” y estructuran de manera real y experimental las formas en que se realizan estas “opciones” (1979: 12).

### Vanesa

Vanesa, de unos 40 años, comienza a trabajar en el Instituto en el año 2000 como maestra de grado. Por esos años, dice, “hacía mi trabajo y me iba” (Docente. Entrevista realizada en septiembre de 2008). Fue una de las docentes que decidió permanecer en el Instituto e integrar la cooperativa, una vez que se volvió inminente el cierre del viejo colegio. En el año 2004, Marcelo, quien ocupa el cargo de presidente de la entidad, le propone postularse para formar parte del Consejo de Administración y resulta electa. Entre los años 2004 y 2006 continúa a cargo de grado y al mismo tiempo integra el Consejo (sin cobrar, aclara, por esto último), pero ya en el 2007 “deja el aula” y comienza además a trabajar como administrativa en la escuela cumpliendo un horario fijo, que va de lunes a viernes desde primera hora de la mañana hasta las 14hs. como mínimo.

Estas referencias acerca del trabajo de Vanesa en la escuela, serán leídas y reflexionadas por ella a partir de una serie de sentimientos y emociones que irán particularizando los distintos momentos, distinguiéndolos entre sí, pero a la vez tramando el modo en que irá configurando su *estar en la escuela*. Su lugar en la institución se construye no sólo desde las distintas tareas que

realizó o realiza sino que, además, es mamá de dos niños que a ella asisten, incluso desde antes que se formara la cooperativa.

En principio, la propuesta de Marcelo es interpretada por Vanesa como "un gran reconocimiento por tantos años de esfuerzo". Pero para poder precisar los contenidos con los que ella construye esta idea de esfuerzo es necesario indagar cómo fue que experimentó los distintos momentos de la vida institucional, las situaciones en las que se involucró, y las decisiones que progresivamente fue tomando en ese marco.

Entre muchas otras acepciones para el término "esfuerzo", según la Real Academia Española, tomamos y transcribimos a continuación dos que nos resultan sugerentes para el análisis que aquí estamos realizando. Esfuerzo aparece como "empleo enérgico de la fuerza física contra algún impulso o resistencia" o como "empleo enérgico del vigor o actividad del ánimo para conseguir algo venciendo dificultades".

Los contenidos puestos en juego por Vanesa en torno de la cuestión del esfuerzo resultan verdaderamente heterogéneos. Todo su relato parece estructurarse en referencia a esa categoría: al nombrar su trabajo como docente lo hace destacando que siempre se esforzó para lograr que sus alumnos fueran "buenas personas incluso en detrimento de algún contenido específico". En otro tramo de la entrevista se nombra como "maestra referente", asociándolo a una característica suya que define con la siguiente frase: "entrego hasta el final". Esta característica parecería explicar el haberse constituido ante ciertos padres como "referente". La carrera de psicología social que, comenta orgullosa, está a punto de finalizar requirió "un esfuerzo personal importante, la terapia: revisé toda mi vida en los últimos años". En otro orden de cosas, trabajar en la escuela estructurada como cooperativa significa, por el momento, que quienes se desempeñan en ella no cobran antigüedad<sup>118</sup>. Esta cuestión, que remite en principio a las condiciones

---

<sup>118</sup> Como se señaló previamente, los docentes que se desempeñan en la escuela son en su totalidad asociados de la cooperativa. En su calidad de socios de la entidad es que realizan mensualmente retiros. Al no regirse por estatuto docente no

formales de trabajo, nos lleva enseguida a un plano más general en el que Vanesa irá ponderando unos aspectos sobre otros para ir tomando decisiones, por ejemplo, acerca de la escolaridad de sus hijos. Al respecto, la cuestión de no cobrar antigüedad (aclarar que tiene 15 años de antigüedad en la docencia, 9 en el Instituto) es considerada por ella como lo que destina al colegio de sus hijos, que concurren al establecimiento. Pero también parece resignar y esforzarse para sostener esta decisión ya que dice ser, en realidad, partidaria de la escuela pública. Vanesa tiene muy claro que la decisión de mandar a sus niños al colegio en el que trabaja "cierra en un contexto específico, donde además era un modo de que, en plena crisis, hubiera más chicos, de llenar el jardín y la escuela" (Entrevista realizada en septiembre de 2008).

Su salida del aula también puede leerse en la clave que estamos proponiendo. Vanesa dice sentir "culpa" por esa decisión, ya que "siempre había querido ser docente"; sin embargo explica que lo ha hecho en pos de "no mezclar", ya que sus hijos estaban en la primaria; y por la cuestión de "colaborar con el proceso de la escuela" una vez que se le propuso trabajar regularmente en la Administración. Actualmente me cuenta que está a cargo de cuestiones vinculadas con el edificio, el manejo de la gente de limpieza, entre otras tareas. Pero estas funciones que ella desempeña en la actualidad se articulan en su relato con un pasado en el que debió realizar una multiplicidad de tareas: "¡No sabés las cosas que tuve que hacer!, yo limpié este edificio con mis propias manos, yo saqué basura de acá con mis propias manos, hice cosas que mi familia me dice que estoy loca. Conozco cada rincón" (Docente. Entrevista realizada en septiembre de 2008).

---

cobran antigüedad en la docencia y otros beneficios asociados a la condición. Estos temas suscitan cotidianamente múltiples discusiones que incrementan o disminuyen su intensidad en los distintos períodos y en función a otros puntos de los que deben ocuparse los maestros. Frente a esta situación se ha formulado la propuesta de que sí se cobre una suerte de antigüedad pero en función del año de creación de la cooperativa. Este punto se retomará más adelante.

Las imágenes evocadas por Vanesa a través de su relato se reafirman en documentación fotográfica almacenada cuidadosamente en la Administración de la escuela, como testimonio del estado en el cual los docentes recibieron el edificio. A partir de ahí despliega largos relatos acerca de las innumerables cosas de las que debieron ocuparse *con sus propias manos*. Las fotografías junto con las imágenes de los maestros y profesores poniendo en condiciones el edificio nos transportan al núcleo de una de las acepciones para el término "esfuerzo" que ya hemos mencionado: "empleo enérgico de la fuerza física contra algún impulso o resistencia" (Real Academia Española). Las fotografías documentan esa "resistencia" frente a la cual los docentes debieron desplegar su "fuerza física" y su "actividad del ánimo para conseguir algo venciendo dificultades" (Real Academia Española).

Como dijimos, los maestros y profesores que se desempeñan en la cooperativa no cobran antigüedad en la docencia. Frente a esta situación, el Consejo de Administración elaboró y presentó ante la Asamblea una propuesta que establecía un régimen de antigüedad vinculado con el año de creación de la entidad. La propuesta, según me explicó Vanesa, respondía al hecho de que "no es igual el que estuvo desde el principio, y los que llegaron con esto funcionando". En su caso particular, resuena en este punto aquello de haber tenido que limpiar el edificio "con sus propias manos", el haber optado por esta escuela para sus hijos aún en plena crisis institucional y definiéndose a sí misma como partidaria de la escuela pública, como modo de evitar que el jardín y la escuela "se vaciaran" de chicos. Finalmente, la Asamblea no aceptó esta propuesta con un argumento que ella cree que "está bien". Quienes rechazaron la propuesta, explicó, sostuvieron que si actualmente nadie cobra el 100%<sup>119</sup> no debe plantearse la cuestión de la antigüedad.

Aparentemente los esfuerzos realizados por Vanesa durante los momentos más críticos de la institución, en términos del trabajado realizado, junto con los sentimientos y emociones que se despliegan cada vez que recuerda y

---

<sup>119</sup> De la grilla elaborada por SADOP. Referimos previamente esta cuestión.

relata aquél período, orientan de algún modo su accionar en el presente. “Las emociones se convierten así en un *saber emocional* que no sólo señala al sujeto la dirección en que es lícito que desarrolle su emotividad, sugiriéndole cómo sentirse, sino que lo vincula a su vez a un entorno social, a una cierta comunidad emotiva” (Daich, Pita y Sirimarco 2007: 76 y 77). Es en función de ese “saber emocional”, que Vanesa se reafirma, dirigiéndose a su compañera Flavia e invitándola a compartir esa orientación que encuentra en dicho saber: [Durante la entrevista con Flavia, Vanesa interviene y dice mirándola y refiriéndose a los investigadores] “Yo también me entrevisté y estaba muy sensibilizada. Creo que si hablara hoy me pasaría lo mismo”.

¿Porqué decimos que Vanesa parece reafirmarse en buena medida a través del lenguaje de las emociones?. Sucede que “(...)la emotividad puede ser entendida como una instancia de positividad y construcción. Como una instancia que, lejos de ser percibida como obstaculizadora de la acción, es, en sí misma, configuradora de prácticas y relaciones sociales” (Daich, Pita y Sirimarco 2007: 84). Así, consideramos que a través del lenguaje de las emociones (de los distintos usos que de él realizan los sujetos) se configuran individuos y relaciones, al tiempo que se fabrican distinciones o separaciones. Volveremos luego sobre este punto al referirnos a la experiencia de Flavia.

### Flavia

Flavia ingresa a la escuela en el año 1998 como profesora de plástica. Se desempeña inicialmente en el Nivel Primario y posteriormente en el Secundario, a medida que van abriéndose nuevos cursos<sup>120</sup>. Uno de los primeros aspectos que refiere durante la entrevista son las irregularidades en los pagos en el viejo colegio y luego que con el fideicomiso se produce un “blaqueamiento importante, pero que no dura nada”. Explica que frente a la noticia de que la escuela no abriría en 2003, comenzaron a organizar la cooperativa con el apoyo de un abogado, referente por ese entonces de uno

---

<sup>120</sup> Ver Capítulo I, apartado “Los referentes empíricos y los procesos institucionales bajo estudio”.

de los movimientos de empresas recuperadas. Pero las dificultades no tardaron en aparecer: "vos llegás, armás la cooperativa...y por dónde empezás?" (Docente. Entrevista realizada en Noviembre de 2008).

A continuación, Flavia dice "yo tengo otra carrera, soy abogada", y a partir de este punto su relato avanza señalando que en aquellos primeros momentos su figura aparecía como "la única que tenía herramientas para dar una mano [ya que la mayoría] no sabía ni mirar un expediente ni lo que era un juzgado". El hecho de ser abogada constituyó en el momento inicial y más crítico de la cooperativa un elemento central en la configuración del trabajo de Flavia en la institución. Sin embargo, veremos cómo las raíces de esta configuración no se explican refiriendo exclusivamente a la *condición* de ser abogada, sino de un modo específico de experimentarlo, junto con otras situaciones atravesadas con anterioridad.

A partir de aquí, Flavia irá contando que hizo la carrera de Derecho pero que antes de finalizar comenzó a estudiar Bellas Artes por lo que prácticamente terminó ambas carreras al mismo tiempo. Más adelante dirá que se iba dando cuenta de que no le gustaba pero que tenía facilidad para estudiar y que cree que por esa razón continuaba. También destaca una experiencia que marcó en su recorrido "un antes y un después": la posibilidad de dar clases en una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires, con chicos de cuarto y quinto año del secundario. "De Derecho... y me encantó!" Esa experiencia la motivó a buscar otras escuelas para dar clases pero ya no de Derecho sino de plástica porque "el Derecho ya no me gustaba, no creo en esta justicia" (Docente. Entrevista realizada en Noviembre de 2008).

Durante los primeros años de la cooperativa, ella estuvo "en la puerta", dice refiriéndose al Consejo de Administración. Comenta: "siempre estuve para colaborar [aunque] nunca quise ser parte". Sin embargo, Marcelo le propuso hace unos dos años integrarlo, diciéndole que ella tenía "una impronta que haría que la gente la votara". De esa manera, se postuló y resultó electa.

Ella comparte el espacio del Consejo de Administración con Vanesa, pero además, ambas trabajan en la administración en la escuela, cumpliendo un horario específico. En el caso de Flavia, se concentra en dos tardes a la semana. Las dos mencionaron que trabajan muy bien en equipo, que en general se ponen de acuerdo muy fácilmente, etc., e incluso que han encontrado en la otra "una amiga".

Como particularidad del Consejo actual destaca el nexo que mantiene con los directivos, por lo que las decisiones que se toman "acortan por un lado el camino de las asambleas iniciales, que eran eternas y, por otro, son decisiones que surgen del intercambio frecuente con la dirección de los distintos niveles". Sobre aquéllas primeras asambleas insiste en que eran muy extensas y que

"pasaban horas escuchando las opiniones de todos. Si se partía de que había que comprar ventiladores, se discutía un rato largo cuántos hacían falta y después otro aparecía y decía 'no, yo necesito bancos', y así otros, cada uno con su necesidad" (Docente. Entrevista realizada en Noviembre de 2008).

De a poco, dice con entusiasmo, las asambleas se fueron haciendo más espaciadas y un poco más "expeditivas" y, cotidianamente, es el Consejo el que resuelve sobre numerosos aspectos. Sobre esto último, no hay acuerdo en la escuela. Otros docentes, como Matías, no compartieron el entusiasmo de Flavia:

"Yo todavía quiero que se convoque cada vez a más asambleas, que cada vez sean más los temas sobre los que la Asamblea decida y menos los que decida el Consejo de Administración, porque me parece que es un plano de decisión que está alejado de los asociados. Me parece que el Consejo de Administración tiene que tender cada vez más a lo administrativo. Tampoco va a ir a la Asamblea cada vez que hay que firmar un cheque, en todo caso lo que la Asamblea hace es evaluar si ese cheque estuvo bien firmado" (Docente. Entrevista realizada en Octubre de 2008).

Lo dicho por Matías se corresponde con las orientaciones que se proporcionan desde el ámbito cooperativo. La Asamblea y el Consejo de Administración son dos de los órganos principales de una cooperativa, cada uno con atribuciones y funciones específicas. Chiappetta *et al* señalan:

“la Asamblea constituye la mayor expresión de democracia de la cooperativa. En ella participan todos los asociados en igualdad de condiciones: con voz y voto. Es el ámbito donde el conjunto de los asociados analiza los problemas existentes, expresa sus diversos puntos de vista, confronta opiniones y formula proyectos. Allí se toman de manera conjunta las decisiones centrales de la cooperativa. A todos los asociados les corresponde ejercer las tareas de gobierno: es un derecho y una obligación de cada uno de ellos. [El Consejo de Administración<sup>121</sup> se encarga de] la puesta en práctica de las decisiones estratégicas tomadas por la Asamblea en el día a día de la organización [que] requiere de una intensa actividad cotidiana que no puede ser llevada adelante por todos los asociados en conjunto(...). Es el órgano máximo de decisión de la cooperativa en el período en que la Asamblea no se reúne” (Chiappetta, 2009: 36, 37 y 38).

Sin embargo, como hemos planteado, lo que sucede en la cotidianeidad de las escuelas excede cualquier definición formal.

Flavia, al igual que Vanesa, también menciona la situación específica dada en una asamblea en la que el Consejo de Administración había elaborado una propuesta para que se cobrara antigüedad en relación con el año de conformación de la cooperativa, y agrega la polémica generada en relación con una eventual subvención<sup>122</sup> otorgada por el Gobierno de la Ciudad de

---

<sup>121</sup> Está integrado por el Presidente, el Secretario y el Tesorero de la cooperativa (miembros titulares) y dos suplentes como mínimo. Todos deben ser asociados y ser elegidos por la Asamblea.

<sup>122</sup> Ver Capítulo V.

Buenos Aires a través de la Dirección General de Educación de Gestión Privada. Luego de describir con expresiones de agotamiento y frustración las discusiones dadas en la asamblea me explica que “no se llegó a nada” y me dice refiriéndose a quienes sostuvieron posiciones que a su juicio llevaron a que “quedara en la nada”: “no querés votar?, no se vota!!!!” (Docente. Entrevista realizada en Noviembre de 2008). Pero nuevamente, aparece la cuestión esbozada también por Vanesa: “no es igual el que estuvo desde el principio, y los que llegaron con esto funcionando”. Nuevamente, es a través del lenguaje de las emociones (devenido éste en “saber emocional”) que se configuran sujetos y relaciones, que se reafirman lugares. Pero también a través del mismo lenguaje, se establecen distinciones, se trazan fronteras: “los que llegaron con esto funcionando” no participaron de las primeras y extensas asambleas, ni tuvieron que “limpiar la escuela con sus propias manos”, ni se encontraron con un edificio en el que “no había ni agua para tomar”. No experimentaron los años más críticos de la institución por lo que, en sentido estricto, no comparten aquél “saber emocional”. La frontera que queda trazada se explica en el hecho de que ese “saber emocional” que compartirían únicamente quienes integraron desde el comienzo la cooperativa no sólo sugiere al sujeto “cómo sentirse, sino que lo vincula a su vez a un entorno social, a una cierta comunidad emotiva” (Daich, Pita y Sirimarco 2007: 76 y 77). Al no compartir quienes se incorporaron posteriormente a la entidad aquél “saber emocional”, quedan excluidos de la “comunidad emotiva” vinculada con el tránsito colectivo por la crisis (institucional).

### Juana

Por último nos interesa presentar el caso de Juana, de 32 años, docente del Instituto en el Nivel Secundario. Su primer contacto con la institución se produce a fines del año 2007, a través de un compañero del profesorado en el que ambos estudiaban, y que se desempeña en el colegio desde el año 2005. Juana explica que su compañero se acercó a ella y le habló de la posibilidad de un cargo de preceptora, ya que la había escuchado conversar

con otra de sus compañeras sobre su trabajo en una empresa privada de televisión.

Para caracterizar de algún modo su trabajo en ese marco, menciona que cumplía muchas horas diarias y que para poder estudiar “ni siquiera tomaba hora de almuerzo para poder salir media hora antes y no llegar tan tarde a la cursada. De todos modos, tiendo a ser impuntual, por lo que si llegaba a la mañana quince minutos tarde, no podía salir a la hora pautada porque tenía que recuperar” (Docente. Entrevista realizada en noviembre de 2008).

Durante los ocho años que trabajó en esa empresa, trató siempre de no quedarse en un único lugar, procurando ir cambiando de áreas hasta que de algún modo se “agotó, me puse contestataria y me sugirieron que renunciara”. Juana fue entonces indemnizada, por lo que se mantuvo un tiempo sin trabajar hasta que comenzó a hacerlo en la escuela. La reflexión misma que va estructurando en el contexto de entrevista la lleva a delinear sin matices la idea de que trabajar en aquella empresa la hacía prácticamente “no sentirse persona, no te sentís persona directamente, te vas volviendo cada vez más insensible”. La “insensibilidad” es definida por la Real Academia Española como “dureza de corazón o falta de sentimiento en las cosas que lo suelen causar”. Lo contundente de la referencia de Juana a la pérdida de sensibilidad se relaciona con el “no sentirse persona”, cosa que termina de comprenderse al consultar algunas de las acepciones para el término “sensibilidad”, “facultad de sentir, propia de los seres animados”, “propensión natural del hombre a dejarse llevar de los afectos de compasión, humanidad y ternura”.

Creemos que sobre esta experiencia previa, en diálogo con ella, Juana va configurando su trabajo en la escuela. Anteriormente nos hemos referido a las “temporalidades de la experiencia”, a las apropiaciones del pasado, que no *vuelve como bloque*, sino que es reelaborado. En esta tesis documentamos aspectos de la experiencia de los docentes que está siendo definida (Williams, 2009).

A fines de 2007 se reúne con la rectora. Ya la situación de entrevista marcó un contraste con su trabajo previo. En esa instancia pudo expresar su interés en trabajar en la escuela y con los chicos, el porqué de sus ganas, y qué era en definitiva lo que la había llevado a acercarse. Ella recuerda que fue “una entrevista muy relajada en la que pude mostrar de dónde venía sin ocultar que no había trabajado previamente como preceptora, ni en ninguna escuela de alguna otra cosa” (Docente. Entrevista realizada en noviembre de 2008).

Consideramos que el modo en que cotidianamente Juana va estructurando su trabajo y su lugar en la escuela no sólo se construye en diálogo con una experiencia laboral previa sino que, tanto el pasado como el presente *laboral* se articulan con otras dimensiones de su experiencia. Junto con su relato sobre su trabajo previo en la empresa, Juana acerca elementos vinculados con lo afectivo y lo familiar, ligándolos de modos específicos. ¿A qué nos estamos refiriendo?. Juana vive actualmente con sus padres. Me cuenta que previamente vivió sola alquilando un departamento y luego con su pareja, durante los años en que trabajó en la empresa de televisión. “Pero con el trabajo en la empresa sentí que no podía más, y empecé a pensar en dejarlo (aunque no tuviera otro). Eso me obligó a resolver de otro modo el tema de la vivienda”. Nada de esto se dio de un día para otro, sino que fue elaborándose progresivamente, fruto de intercambios con amigos y familiares

“Yo conversaba con una amiga del profesorado sobre la posibilidad de volver a vivir con mis padres y le decía ‘es como retroceder, ya soy una grandulona, tengo treinta y dos años’. Y mi amiga me decía ‘no sé, pensálo un poco más. A veces lo que para unos es retroceder para otros es distinto” (Docente. Entrevista realizada en noviembre de 2008).

Más tarde, Juana contaría que esta amiga también había dejado su trabajo en una empresa similar y que había resuelto alquilar un departamento con el dinero de la indemnización y que luego, para poder sostener el alquiler, había

tomado un trabajo análogo al que desempeñaba pero en otra empresa. A diferencia de su amiga, Juana decidió dejar su viejo trabajo y, al mismo tiempo, fue tomando una serie de decisiones que poco a poco configuraron una estrategia integral. Dejar la empresa y seguir estudiando no resultaba compatible con sostener un alquiler, por lo que resuelve mudarse a la casa de sus padres. Simultáneamente comenzó a trabajar en la escuela como preceptora lo cual le presentó un abanico nuevo de expectativas en relación con el trabajo.

Los nexos entre las cuestiones laborales, profesionales y afectivas quedan al descubierto, y se vuelven aún más visibles cuando me explica que dejar la empresa también significó para ella “terminar una relación” (Docente. Entrevista realizada en noviembre de 2008). Sucede que los afectos constituyen elementos orgánicos y no residuales de la vida social (Barreira 2001: 112).

La escuela se configura para Juana como ámbito *laboral* (ella ingresa como preceptora de uno de los cursos), a la vez que *profesional* (ya que le ofrecen hacerse cargo del Taller Lectura y Escritura extracurricular y luego de horas de Lengua y Literatura curriculares), generando condiciones para experimentar “un buen clima de trabajo”, en el que puede desempeñarse profesionalmente y ganar un sueldo, pero donde también es posible *recuperar la sensibilidad perdida*, trazar nuevas relaciones, y vincular de distintos modos el trabajo y otras dimensiones de su existencia. Esa sensibilidad que se va reestableciendo progresivamente constituye al tiempo la posibilidad de “sentirse persona” en un nuevo contexto, definido por otras reglas. El trabajo como dimensión de la vida aquí puede articularse armónicamente con otros aspectos. Sucede que “(...)los sentimientos afirman principios, restituyen dimensiones de moralidad a partir de situaciones diferentes(...)” (Barreira 2001: 112).

Hasta aquí hemos presentado elementos que nos permiten ir delineando el modo en que se configura el trabajo de Juana en el Instituto. Este recorrido, junto con los de Vanesa y Flavia, nos permite plantear que el *trabajo* se

construye desde la totalidad de la vida, que no puede descomponerse en niveles autónomos. La “experiencia unificada” nos habla a su vez de sujetos *no escindidos*. Por lo tanto, digamos una vez más que el flujo de emociones y sentimientos no constituye una esfera independiente y sujeta a sus propias reglas, sino que se despliega en contextos sociohistóricos particulares, está atravesado por condicionamientos estructurales, y se trama cotidianamente junto con otras dimensiones de la experiencia de los sujetos.

Nos interesa remarcar que en el momento en que ella ingresa (año 2008) muchos de los puntos que habían caracterizado la crisis previa venían registrando importantes mejoras. A diferencia de Vanesa y Flavia, Juana no experimentó la crisis institucional más seria. Sin embargo, las situaciones críticas atravesadas por ella con anterioridad y en otro ámbito laboral impactaron en la conformación cotidiana del proceso institucional, quizá operando como contraste. ¿A qué nos estamos refiriendo? Juana se desempeñó desde el inicio con mucho entusiasmo e iniciativa, participando por ejemplo en el armado de actividades coordinadas con otros profesores, o asistiendo regularmente a las instancias de discusión y decisión de la cooperativa como las asambleas. Así, de modo progresivo, distintos espacios fueron abriéndose para ella<sup>123</sup>.

El modo en que fue moldeándose el trabajo de Juana en el colegio nos resulta significativo para mostrar cómo el registro centrado en las experiencias de los sujetos (a través del despliegue de emociones y sentimientos) puede abrirse a *otras crisis* y no aferrarse únicamente a los relatos sobre la crisis institucional. El modo en que se configura, subjetivamente, el trabajo de Juana en este ámbito específico permite visibilizar cómo esas *otras crisis* también impactan en el devenir del colegio. No estamos planteando que Juana sea la única que ponga en juego sus propias crisis (personales) en la vida de la escuela: Vanesa y Flavia también despliegan cotidianamente sus experiencias e historias previas afectivas,

---

<sup>123</sup> Al recorrido ya descrito puede sumársele el hecho de que, en 2009, se le ofreció el cargo de Jefa de Área.

laborales, profesionales; lo que decimos es que, a diferencia de la primera, han transitado colectivamente la experiencia de la crisis institucional.

Como adelantamos más arriba, la experiencia de la crisis institucional ha delimitado un espacio de relaciones. Privilegiar la dimensión subjetiva –es decir, las formas en que los sujetos experimentaron dicho proceso- significa para nosotros proponer articulaciones entre ese registro y la configuración más estructural del proceso institucional. En este sentido, conviene tener presente que esas relaciones desplegadas a partir de un conjunto de situaciones materiales específicas fueron modelando una determinada orientación en cuanto al modo de *ser escuela*. Concretamente, los vínculos que se establecieron en esta etapa se ordenaron en torno de la conformación de cierta “comunidad emotiva”. A su vez, fue configurándose un “saber emocional” que orientó prácticas, relacionó a unas personas con otras en el sentido anteriormente descrito y trazó también separaciones o rupturas entre quienes quedaron comprendidos en el ordenamiento mencionado<sup>124</sup> y quienes fueron percibidos por sus integrantes como ajenos o extraños. Esos modos de experimentar los sujetos las dificultades de una etapa de la vida institucional construyen una estructura de relaciones a través de la cual se van tomando decisiones, se asumen nuevos desafíos y, en definitiva, se *hace institución*.

### **A modo de cierre**

En este penúltimo capítulo hemos recuperado el registro de las emociones y sentimientos desplegado por los docentes del Instituto, considerando que el mismo constituye una de las dimensiones en torno del que se organiza el trabajo de maestros y profesores.

---

<sup>124</sup> Siguiendo a A. Thisted (2010), podríamos plantear que un sector de los docentes se estructuró en tanto “grupo de semejantes produciendo una enunciación de identidad” centrada, en nuestro caso, en la experiencia compartida de la crisis institucional.

Como señalamos previamente, cada una de estas dimensiones que interviene en la estructuración del *trabajo docente* ilumina tramas de relaciones específicas. En este capítulo, a través del análisis de las configuraciones del *trabajo* de tres docentes que se desempeñan en el Colegio, hemos iluminado una trama compleja y cambiante en la que permanentemente se generan nuevos vínculos, se redefinen aquéllos ya existentes, o se quiebran otros tramados con anterioridad. Los modos en que los sujetos despliegan, *usan* o manipulan su emotividad, de modos más o menos concientes, están asociados a estos procesos.

En relación a las configuraciones del trabajo de estos docentes hemos prestado especial atención a la reestructuración de lugares de los sujetos en el Colegio luego, para algunos, de la crisis institucional; para otros, luego de experiencias laborales previas (articuladas con otras dimensiones de su existencia). Sobre este último punto, hemos retomado lo ya planteado sobre la "experiencia unificada" y hemos puntualizado para cada uno de los casos cómo las distintas dimensiones de la vida se articulan y estructuran sus experiencias.

Nos interesa destacar que estas reestructuraciones o construcciones del trabajo de cada quien en la institución suceden cotidianamente, de modos más o menos perceptibles incluso para los mismos protagonistas. Las reflexiones sobre la experiencia propia pueden omitirse por momentos y destacarse en otros.

Si bien sabemos que no es posible conocer completamente las experiencias de los otros, aquí hemos asumido, a los fines del análisis, que el registro de las emociones y sentimientos presentes en los discursos y prácticas de los docentes puede recuperarse en tanto "expresiones" que encapsulan de algún modo sus experiencias. Hemos procurado relevarlo atendiendo a los modos en que cotidianamente lo construyen los distintos sujetos ya que al hablar de experiencia incluimos acciones y sentimientos, pero también, reflexiones acerca de ello (Bruner, 1986: 5).

El análisis realizado nos permite sostener que el material que proveen las emociones y sentimientos se caracteriza por ser *social* y *material* en tanto productor, constitutivo (y no accesorio) de la estructuración de los recorridos singulares y configuraciones del trabajo de maestros y profesores, de la construcción de espacios y relaciones en la escuela, y del proceso institucional general. Por ello, no debe ser subestimado por los investigadores. Del mismo modo, no debe ser considerado autónomo respecto de otros ámbitos de la vida.

## CONCLUSIONES

### **Sobre los modos de estructurarse el trabajo de maestros y profesores: sujetos, instituciones y *experiencia***

A lo largo de esta tesis hemos abordado en profundidad los modos en que se estructura el trabajo de maestros y profesores de dos escuelas privadas de la Ciudad de Buenos Aires, que funcionan como cooperativa desde los años 2002/2003.

Partiendo de una preocupación por las formas en que los sujetos viven cotidianamente su trabajo hemos considerado, desde el comienzo, que sus experiencias se constituyen *en relaciones y atravesadas* por condicionamientos estructurales.

A partir de un trabajo de campo intenso y relativamente prolongado en cada una de las instituciones, del análisis del material generado, sustentado éste en el enfoque teórico metodológico de la investigación, hemos podido establecer conceptualmente una serie de dimensiones que intervienen en los procesos de configuración del *trabajo docente*. Nos referimos a las *presencias* de los padres de los niños en el ámbito escolar, los proyectos institucionales de las escuelas, las especificidades en cuanto al tipo de organización adoptada (la forma cooperativa), las *presencias estatales* en la vida institucional, las *emociones y sentimientos* como dimensión específica de la experiencia vivida. Todas ellas nos han permitido reflexionar sobre los modos en que se estructura el trabajo de maestros y profesores sin reducirlo a los aspectos estrictamente *pedagógicos*.

El análisis de las dimensiones mencionadas (abordadas en diferentes capítulos sólo a los fines de la claridad expositiva) nos permitió plantear dos cuestiones. En primer término, que cada una ilumina tramas de relaciones particulares que vinculan distintos actores: docentes y padres; maestros o

profesores y funcionarios o empleados estatales; trabajadores más *antiguos* y quienes ingresaron a las instituciones posteriormente. Simultáneamente hemos procurado profundizar el enfoque relacional considerando también la heterogeneidad de perspectivas, expectativas y prácticas al interior de cada uno de los actores, reparando para ello en las relaciones tramadas *entre* los docentes mismos, *entre* los padres, etc.

En segundo término, aunque vinculado con lo planteado en el párrafo precedente, el abordaje de cada una de las dimensiones que interviene en la estructuración del *trabajo docente* nos permitió sostener que cada una se despliega en determinadas condiciones estructurales y no en el vacío. De hecho, las tramas relacionales que ilumina cada una de ellas van transformándose al compás de los cambios en los contextos institucionales y sociohistóricos. Como procuramos documentar en cada uno de los capítulos, la dinámica institucional responde a las posibilidades y condiciones estructurales que caracteriza cada etapa particular y a las relaciones que en ellas se traman. La intencionalidad estatal, los estatutos que prescriben relaciones democráticas, o los proyectos institucionales plasmados en documentos escritos intervienen, se ofrecen como orientadores de la práctica, pero de ninguna manera determinan lo que sucede cotidianamente en las escuelas. Son los sujetos quienes *hacen institución*, participando de una experiencia social en proceso.

Hemos sostenido a lo largo de la tesis que sujetos e instituciones se constituyen mutuamente. Precisar las distintas dimensiones que desde nuestra perspectiva intervienen en los modos de configurarse el trabajo de los docentes nos han permitido plantear que maestros y profesores *hacen institución* al tiempo que estructuran su *trabajo*, experimentándolo cada cual de modos específicos.

Es importante destacar que en las configuraciones del trabajo de los distintos sujetos intervienen con más énfasis unas u otras de las dimensiones referidas, articulándose entre sí de distintas formas, de acuerdo a sus propios

recorridos y *experiencia*. Como hemos señalado, se trata de modos singulares y creativos de vivir.

Las dimensiones que intervienen en los modos de estructurarse el *trabajo docente* se configuran en relaciones y condicionamientos, se articulan de modos específicos de acuerdo a la experiencia de cada sujeto, y sólo son escindibles a los fines del análisis. En la práctica no funcionan con autonomía, ya que la experiencia remite a los distintos *planos* de la vida sin permitir que se tracen límites claros entre uno y otro. Por esta razón es que en esta investigación nos hemos referido a *experiencia unificada*. Desde esta perspectiva, sostuvimos el interés por los modos de estructurarse el *trabajo* de maestros y profesores, conceptualizándolo como ámbito específico pero integrado en la totalidad de la vida.

La categoría *experiencia* nos permitió observar cómo en ella se condensa lo que sucede en los distintos ámbitos de la vida, la multiplicidad de temporalidades que la constituyen, y cómo desde esta matriz se filtra, se reelabora y en definitiva se viven los procesos que atraviesan los sujetos. Desde este punto de vista, sostenemos que los sujetos no pueden *recortarse* por su *lugar docente*, ya que en cada una de las dimensiones en torno de las que se estructura este tipo de trabajo intervienen los distintos planos de la vida y no sólo el estrictamente *laboral*.

De la misma manera, tampoco los procesos de las escuelas que hemos abordado pueden reducirse a su organización *cooperativa* sin reparar en sus tradiciones institucionales, los actores que intervienen y los sujetos concretos que las habitan, los contextos en los que funcionan, etc.

El trabajo etnográfico sobre los procesos particulares de dos escuelas de la CABA que funcionan actualmente como *cooperativas* nos ha permitido identificar y conceptualizar distintas dimensiones que intervienen en los modos en que se estructura el trabajo de los docentes. El momento de conformación formal de estas entidades iluminó, específica y

dramáticamente, una multiplicidad de factores que se relacionan con dicha estructuración.

Para finalizar, nos interesa plantear que las dimensiones establecidas en esta investigación constituyen un aporte para el análisis de las configuraciones del trabajo de maestros y profesores en otros contextos institucionales que no revistan la forma cooperativa. Será necesario, en cada caso, identificar progresivamente las dimensiones relevantes y aprehender, a partir de cierta permanencia y de las relaciones que los investigadores tramen con los docentes, las articulaciones entre los distintos aspectos que intervengan en los modos de estructurarse su trabajo.

## BIBLIOGRAFÍA

Abate, N. y Arué, R. (2000) "Escuela, familia y diversidad cultural. Entre la subordinación y la cooperación". En *Revista Ensayos y Experiencias* 36. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Abélès, M. (1990 [2002]) *Antropologie de l'État*. Paris: Payot.

Abrams, P. (1977) [1988] "Notes on the Difficulty of Studying the State". En *Journal of Historical Sociology*.

Achilli, E.L. (2009) *Escuela, Familia y Desigualdad Social*. Rosario: Laborde Editor.

(2005) *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Libros Editor.

(2000) *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde Editor.

(2000) "Escuela y Ciudad. Contextos y lógica de fragmentación sociocultural". En: Achilli, Elena Libia. *Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana*. Rosario: UNR Editora.

Ackerley, I. (2008) "Comunicarse es poder". En *Línea Capital*, Misiones, Argentina.

Alen, B. (2008) "El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo. Algunas articulaciones entre las políticas de formación y las prácticas de los formadores en la experiencia argentina". Ponencia presentada en el *I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Alliau, A. (2005) "La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación". En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* 23. Junio de 2005.

Alliaud, A. y Antelo, E. (2009) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.

Alonso Brá, M. (2001) "Las escuelas cooperativas y la democratización educativa". Publicación del Centro de Estudios de Sociología del Trabajo N 35. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas, Instituto de Investigaciones Administrativas.

(2000) "Educación Pública, Tercer Sector y Economía Social: el caso de las escuelas-cooperativas". En *Banco de Estudios*. Madrid: Organización Iberoamericana de Educación. (<http://www.campus-oie.org/bancoseyt/>).

(s/f) *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.

Althabe, G. y Hernández, V. (2004) Implication et réflexivité en anthropologie. En: *Journal des anthropologues* 98-99.

Althusser, L. (1975) *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires : Nueva Visión.

Asad, T. (2004) "Where are the Margins of the State?" En V. Das y D. Poole (eds.) *Anthropology in the Margins of the State*. Santa Fe, NM: School of American Research Press.

Bagnati, A. (1999) "Función docente: ¿garantía del saber y la verdad?". En: *Ensayos y Experiencias* 30. Buenos Aires: Noveduc.

Barragán, R. (2003) "El Estado pactante, gobierno y pueblos: La construcción del Estado en Bolivia y sus fronteras (1885-1880). Tesis doctoral. París, Francia: L'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Barragán, R. y Wanderley, F. (2009) "Etnografías del Estado en América Latina. Presentación del dossier". En: *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 34. Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Batallán, G. (2007) *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.

Batallán, G. y García, J.F. (1988) "Trabajo docente, democratización y conocimiento". En *Cuadernos de Antropología Social* 2. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Birgin, A. (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Paidós.

Bourdieu, P. (2003) [1997] *Capital Cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Briascó, I. (1994) *Cooperativas de Educación. Elementos para una primera mirada a estas organizaciones*. Buenos Aires: Programa Nacional de Asistencia Técnica para la Administración de los Servicios Sociales (Gobierno Argentino/BIRF/PNUD).

Brito, A. (2009) "La identidad de los profesores de la escuela secundaria hoy: movimientos y repliegues". *Propuesta Educativa* 31. Buenos Aires: FLACSO.

Bruner, E.M. (1986) "Experience and its Expressions". En: V. Turner y E. Bruner (eds.), *The Anthropology of Experience*. Chicago: University of Illinois Press.

Caino, M.A. (1999) "Una perspectiva interpretativa del malestar docente y su sufrimiento psíquico". En: *Ensayos y Experiencias* 30. Buenos Aires: Noveduc.

Canelo, B. (2008) "Dirigentes de migrantes andinos, empleados y funcionarios públicos ante 'el estado'. Una mirada desde abajo para comprender procesos políticos locales". En *Cuadernos de Antropología Social* 27. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Caride, L. (2008) "VII Seminario de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente: *Nuevas regulaciones en América Latina*". En *Propuesta Educativa* 30. Buenos Aires: FLACSO.

Carli, S. (2005) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Carnoy, M. (2001) "La privatización ¿mejora las escuelas?". En *Propuesta Educativa* 24. Buenos Aires: FLACSO.

Castrejón, S. (2007) *La modernización educativa y el trabajo docente*. México: Castellanos editores.

Carro, S.; Neufeld, M.R.; Padawer A. y Thisted, S. (1996) "Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana". En: *Propuesta Educativa* 14. Buenos Aires: FLACSO.

Cerletti, L. (2006) *Las familias, ¿un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil*. Buenos Aires: Noveduc.

(2010) *Una etnografía sobre las relaciones entre las familias y las escuelas en contextos de desigualdad social*. Tesis de Doctorado, Mimeo. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Chiappetta, C.; Díaz Súnico, M.; Giavón, A.S.; Ladizesky, M.; Roffinelli, G.; Silverstein, S.; Soto, C. (2009) *Sinfín de Principios. Propuestas para la educación cooperativa en la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Idelcoop.

Corrigan, P. y Sayer, D. (1985). *The Great Arch: English State Formation as Cultural Revolution*. Oxford: Basil Blackwell.

Daich, D.; Pita, M.V. y Sirimarco, M. (2007) "Configuración de territorios de violencia y control policial: corporalidades, emociones y relaciones sociales".

En: *Cuadernos de Antropología Social* 25. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Das, V. y Poole, D. (2004) "State and Its Margins: Comparative Ethnographies". En V. Das y Deborah Poole (eds.) *Anthropology in the Margins of the State*. Santa Fe, NM: School of American Research Press.

Davini, M.C. (2008) [1995] *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Díaz de Rada, Á. (1996) *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

(1995) "Nociones sobre el tiempo en dos instituciones escolares de Madrid". En: *Revista de dialectología y tradiciones populares*, Tomo I, Cuaderno Primero. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto de Filología.

Díaz Barriga, A. e Inclán Espinosa, C. (2001) "El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos". Disponible en [www.redestrado.org.br](http://www.redestrado.org.br)

Dí Leo, P. (2010) "Estrés laboral, malestar docente y climas sociales en escuelas secundarias". *Novedades Educativas* 234. Buenos Aires: Noveduc.

Duarte, A. (2008) "El trabajo docente en la educación básica: nuevas configuraciones y formulaciones teórico conceptuales". Ponencia presentada en el VII Seminario de la Red Estrado. Nuevas Regulaciones en América Latina. Buenos Aires, Julio de 2008.

Echaide, J. (2009). "Empresas Recuperadas. Situación sobre las Expropiaciones (2008)". En *OSERA 1 – Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas Autogestionadas*. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

Entrevista al Dr. Luis Caro, presidente del Movimiento Nacional de Fábricas Recuperadas. (2009) "La Situación de los Procesos de Expropiación. Junio de 2008". En *OSERA 1 – Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas Autogestionadas*. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985) "Escuela y clases subalternas". En *Educación y clases subalternas en América Latina*. México, IPN – DIE.

Feldfeber, M. (2010) "De la profesionalización al desarrollo profesional: algunas notas para pensar las políticas de formación docente". En Oliveira, D.A. y Feldfeber, M. (compiladoras). *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Políticas y procesos de trabajo docente*. Lima: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.

(2009) (compiladora) *Autonomía y gobierno de la educación. perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique Educación/Facultad de Filosofía y Letras.

(2006) "Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada *por decreto*". En Feldfeber, M. y Oliveira, D.A. comps. *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?*. Buenos Aires: Noveduc.

Fernández Álvarez, M.I. (2008) "El lenguaje de las emociones en el estudio de la movilización social: apuntes para la discusión a partir de un estudio etnográfico sobre recuperaciones de fábricas en la Ciudad de Buenos Aires".

Ponencia presentada en las V Jornadas de Investigación en Antropología Social. SEANSO, ICA, FFyL, UBA, Noviembre de 2008.

(2007) "En defensa de la fuente de trabajo': demandas y prácticas de movilización en una empresa recuperada de Buenos Aires". En *Revista Avá*. Posadas: Universidad Nacional de Misiones.

(2007) De la *recuperación* como acción a la *recuperación* como proceso: prácticas de movilización social y acciones estatales en torno a las *recuperaciones* de fábricas. En *Cuadernos de Antropología Social* 25. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Finocchio, S. (2009) "Las invenciones de la docencia en la Argentina (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente a los enseñantes en sujetos resignados)". *Propuesta Educativa* 31. Buenos Aires: FLACSO.

Firno Barreira, I. A. (2001) "Política, memoria e espaço público: a via dos sentimentos". *Revista Brasileira do Ciências Sociais*. 16(46).

Gessaghi, V. (2009) *Educación y clases altas en la Argentina: un recorrido posible en la construcción de una problemática de investigación*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: FLACSO.

(2006) "Aproximaciones al estudio de las prácticas, sentidos y representaciones acerca de la educación de los sectores dominantes en la Argentina". Ponencia presentada en las IV Jornadas de investigación en antropología social. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Gessaghi, V. y Petrelli, L. (2009) "Sujetos, familias, escuelas y estado: sentidos, relaciones y presencias cotidianas". Ponencia presentada en la VIII Reunión de Antropología del MERCOSUR (RAM), realizada en Buenos Aires, Argentina, entre el 29 de septiembre y el 2 de octubre.

(2008) "El debate en torno de la Ley de Educación Nacional: una mirada sobre la construcción de sentidos acerca de la *participación*". En: *Revista Propuesta Educativa* 29. Buenos Aires: FLACSO.

Gómez, C.N. y Díaz, S.L. (2000) "Las representaciones de los docentes sobre los problemas de aprendizaje de los alumnos y sus causas: 'guerra entre la familia y la escuela'". En *Revista Ensayos y Experiencias* 36. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Goodson, I. (2003) "Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 19. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Goodson, I. y Norrie, C. (2009) "Maestros para mañana: la reestructuración de las vidas profesionales y los conocimientos de los maestros de primaria. Una perspectiva anglosajona". *Propuesta Educativa* 31. Buenos Aires: FLACSO.

Gramsci, A. [1949] 1997. *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Grassi, E. (2003) *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame I*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Grassi, E.; Hintze, S.; Neufeld, M.R. (1994) *Políticas Sociales. Crisis y Ajuste Estructural*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Grimberg, M. (compiladora) (2009) *Experiencias y narrativas de padecimientos cotidianos. Miradas antropológicas sobre la salud, la enfermedad y el dolor crónico*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.

Grimberg, M.; Carrozzi, B.; Lahite, L.; Mazzatelle, L.; Risech, E. y Orlog, C. (1999 [1998]) "Modos y trayectorias de vida, una aproximación a las relaciones de género (estudio de dos casos)". En Neufeld, M.R.; Grimberg, M.; Tiscornia, S. y Wallace, S. (comps) *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Buenos Aires: Eudeba.

Hansen, T. y Stepputat, F. (2001) "Introduction". En Hansen y Stepputat (eds) *Status of imagination. Ethnographic Explorations of the Postcolonial State*. Durham/Londres: Duke University Press.

IDH-PNUD (2007) *El estado del Estado. Informe de Desarrollo Humano*. La Paz: PNUD.

Imen, P. (2010) "Política educativa, trabajo docente y lucha de clases: la cuestión de la autonomía laboral y la democratización de la cultura escolar". En Oliveira, D.A. y Feldfeber, M. (compiladoras). *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Políticas y procesos de trabajo docente*. Lima: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.

(2006) "Trabajo docente: debates sobre autonomía laboral y democratización de la cultura". En Feldfeber, M. y Oliveira, D.A. (comps.) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?*. Buenos Aires: Noveduc.

Kiel, L. (2010) "Hacer lugar al sujeto, una orientación posible". *Novedades Educativas* 234. Buenos Aires: Noveduc.

Krohn-Hansen, C. y Nustad, K, (2005) "*State Formation: Anthropological Perspectives*". Pluto Press.

Lagos M.L. y Calla P. (comps.) (2007) *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina. Cuaderno de Futuro 23*, Informe sobre Desarrollo Humano.

Larrosa, J. (2003). "Experiencia y pasión" y "Sobre lectura, experiencia y formación". En *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Ed. Laertes.

Levinson, B. y Holland, D. (1996) "La producción cultural de la persona educada: una introducción". En Levinson, Foley y Holland. *The cultural production of the educated person*. State University of New York Press. (Traducción).

Levinson, B. Y Holland, D. (1996) "La producción cultural de la persona educada: una introducción", en Levinson, Foley y Holland. *The cultural production of the educated person*. State University of New York Press. (Traducción).

Liss, M.A. (2004) "Autoritarismo y malestar docente". En *Identidades culturales y relaciones de poder en las practicas educativas: construcción de subjetividad y malestar docente*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

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

Malfé, R. (1999) "Apología del 'rebusque'". En: *Ensayos y Experiencias* 30. Buenos Aires: Noveduc.

Manzano, V. (2010) "El Estado: problemas y enfoques en Antropología Social". En Neufeld y Novaro (comps.) *Introducción a la Antropología Social y Política. Relaciones sociales. Desigualdad y poder*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Martínez, D. Nemiña, G. y Vázquez, M.J. (2004) "Malestar docente e identidades culturales. Debates abiertos". En *Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas: construcción de subjetividad y malestar docente*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Menéndez, E.L. (2006) "Desaparición, resignificación o nuevos desarrollos de los lazos y rituales sociales". *Relaciones* 107. Colegio de Michoacán.

Menéndez, E. (2006) "Las múltiples trayectorias de la participación social". En Menéndez y Spinelli (coordinadores) *Participación social ¿para qué?*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

(2002) *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

(1999) "Continuidad/discontinuidad en el uso de conceptos en Antropología Social". En MR Neufeld, M. Grimberg, S. Tiscornia, y S. Wallace (comps.) *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Buenos Aires: Eudeba.

Martínez, D. (2001) "Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente". LASA 2001. Latin American Studies Association, XXIII International Congress, Washington DC. Septiembre de 2001. Disponible en [www.redestrado.org.br](http://www.redestrado.org.br)

Martuccelli, D. (2007) *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.

Marx, C. (1973) *La lucha de clases en Francia de 1848 a 1850*. Buenos Aires: Anteo.

Montero Tirado, M.D.C. (2008) "Debate teórico sobre la profesión docente de los profesores de educación primaria. El caso de la escuela pública". Ponencia presentada en el VII Seminario de la Red Estrado. Nuevas Regulaciones en América Latina. Buenos Aires, Julio de 2008.

Montesinos, M.P. (2010) "Reflexiones en torno a las políticas sociales y el lugar de la educación". Ponencia presentada en el 1er Seminario Taller de Antropología y Educación *La Antropología de la Educación en la Argentina. Problemas, Prácticas y Regulaciones Políticas*. Huerta Grande, Córdoba, 28, 29 y 30 de Abril de 2010.

Montesinos, M.P.; Neufeld, M.R.; Pallma, S.; Thisted, J.A. (2000) "*Lo que se nos va de las manos. Escuelas en contextos de desigualdad*". Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Educación, Crisis y Utopías". Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Morduchowicz, A. (1999) *La educación privada en la Argentina: historia, regulaciones y asignación de recursos públicos*. Documento de Trabajo 38. Buenos Aires: CEDI-Fundación Gobierno y Sociedad.

Morgade, G. (2010) "Trabajo docente y relaciones de género: Aportes conceptuales y epistemológicos de la investigación en torno a la construcción

social del cuerpo sexuado". En Oliveira, D.A. y Martínez, D. (compiladoras) *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Experiencias y subjetividad*. Lima: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.

(2006) "State, Gender and Class in the Social Construction of Argentine Women Teachers". En Cortina, Regina y Sonsoles San Román (eds.) *Women and teaching. Global perspectives on the feminization of a profession*. New York: Palgrave Macmillan.

(2006) "Escuelas, directoras y crisis: hacia una colegialidad nómada en el trabajo de conducir escuelas". Ponencia presentada en el VI Seminario de la Red Estrado. Regulación Educativa y Trabajo Docente. Río de Janeiro, noviembre de 2006.

(1997) *Mujeres en la educación. género y docencia en la Argentina, 1870-1930*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.

(1992) *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.

(1991) "La familia escolar". Buenos Aires: EDUCOO.

(1988) "Docencia, mujeres y tiempo: contradicciones de un trabajo femenino". Buenos Aires: EDUCOO.

Mórtola, G. (2010) "Las interacciones con los alumnos". *Novedades Educativas* 234. Buenos Aires: Noveduc.

(2010) *Enseñar es un trabajo. Construcción y cambio de la identidad laboral docente*. Buenos Aires: Noveduc.

Narodowski, M. (1999) *Hiperregulación de las escuelas públicas y desregulación de la escuela privada. El caso de los "Consejos de Convivencia" de la Ciudad de Buenos Aires*. Documentos de Trabajo 24. Buenos Aires: Fundación Gobierno y Sociedad.

(2000) *Elección de la escuela (sin voucher) y segregación socioeconómica en la Argentina*. Documentos de Trabajo 37. Buenos Aires: Fundación Gobierno y Sociedad.

Narodowski, M. y Nores, M. (2000) "¿Quiénes quedan y quiénes eligen?. Características socioeconómicas de la composición de la matrícula en las escuelas públicas y en las escuelas privadas en la Argentina". Documentos de Trabajo 31. Buenos Aires: Fundación Gobierno y Sociedad.

Nemiña G. (2010) "No se le pega a un maestro". *Novedades Educativas* 234. Buenos Aires: Noveduc.

Neufeld, M.R. (2010) "Desigualdad educativa en contextos urbanos: pensando hoy sobre la CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires)". En Elena L. Achilli y otros (coords.) *Vivir en la Ciudad: tendencias estructurales y procesos emergentes*. Rosario : CEACU EDITORES y Laborde Editor.

(2000) "Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social". En *Revista Ensayos y Experiencias* 36. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

(1988) "Estrategias familiares y escuela". En *Cuadernos de Antropología Social* 2. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Neufeld, M.R.; Sinisi, L. y Thisted (editores) Hirsch, M.M. y Rúa, M. (comps.) (2010) *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social. Investigaciones etnografías en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Neufeld, M.R. y Thisted, J.A. (comps.) (2007) [1999] *"De eso no se habla..." los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.

Novaro, G. (2010) "Guía y selección de textos de Antonio Gramsci". En Neufeld y Novaro (comps.) *Introducción a la Antropología Social y Política. Relaciones sociales. Desigualdad y poder*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Nugent, N. (2007) "La configuración del campo moral en el Perú del siglo XX". En Lagos y Calla (comps.) *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina. Cuaderno de Futuro 23*, Informe sobre Desarrollo Humano.

Oliveira, D.A., Goncalves, G.B., Melo, S., Fardin, V., Mill, D. (s/f) "Transformaciones en la organización del Proceso de Trabajo Docente y el Sufrimiento del Profesor". Disponible en [www.redestrado.org.br](http://www.redestrado.org.br)

Osorio, F. (2010) "Uso razonable de la fuerza". *Novedades Educativas 234*. Buenos Aires: Noveduc.

Padawer, A. (2006). *Cuando los grados hablan de desigualdad. Una etnografía sobre escuelas no graduadas bonaerenses*. Tesis de Doctorado, Mimeo. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

(1992) *La participación y la asistencia en escuelas de sectores populares*. Tesis de Licenciatura, Mimeo. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias Antropológicas.

Pallma, S. (2003) "La capacitación de los docentes del Nivel de Educación General Básica en la Provincia de Buenos Aires". Ponencia presentada en el Coloquio Nacional Ley Federal de Educación.

(2003) "Una experiencia de formación docente orientada a la atención de la diversidad cultural/desigualdad social en contextos desfavorables". Ponencia presentada en las Jornadas de Investigación sobre Ciudadanía, Educación y Migraciones. Córdoba, 2003.

(2004) "Una aproximación antropológica a la problemática de la capacitación de los docentes que trabajan en contextos de pobreza y discriminación". Ponencia presentada en el VII Congreso de Antropología Social. Córdoba, 2004.

Parsons, T. y Shils, E.A. (1968[1951]) *Hacia una teoría general de la acción*. Buenos Aires: Kapelusz.

Petrelli, L. (2010). "Configuraciones del trabajo docente: emociones y sentimientos en la experiencia de los sujetos". En: María Rosa Neufeld, Liliana Sinisi, Jens Ariel Thisted (comps.) *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social. Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

(2010). "Dinámica de un proceso institucional: sentidos, relaciones y sujetos". En: Elena L. Achilli y otros (coords.) *Vivir en la Ciudad: tendencias*

*estructurales y procesos emergentes*. Rosario: CEACU EDITORES y Laborde Editor.

(2008). "Experiencias de maestros en contextos sociales e institucionales de crisis: recuperando el trabajo y construyendo cooperativa". En *Periódico científico Organizações e Democracia* volumen 9, número 1/2. Universidade Estadual Paulista.

(2008). "Las presencias de los padres en las instituciones educativas y la configuración del trabajo docente: el caso de una escuela privada de la Ciudad de Buenos Aires". En: *Revista Intersecciones en Antropología* 9. Olavarría: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

(2009) "Ley de Educación Nacional: aproximaciones al vínculo educación/trabajo". En *Entre Pasados y Presentes II. Estudios Contemporáneos en Ciencias Antropológicas*. Buenos Aires: Fundación de Historia Natural Félix de Azara.

(2008) "Sobre la dimensión familiar de la escolarización y el trabajo docente". En *Revista Avá*. Posadas: Universidad Nacional de Misiones. En prensa.

(2008) "Trabajadores docentes en contextos sociales e institucionales de crisis: recovecos de una proletarización". En *Revista Argentina de Sociología* 14. Buenos Aires: Consejo de Profesionales de Sociología.

(2005) *Recuperando los sentidos del trabajo: las percepciones de los trabajadores de una cooperativa metalúrgica*. Tesis de Licenciatura,

Mimeo. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias Antropológicas.

Petrelli, L. y Gessaghi, V. (2006) "Ley de Educación Nacional: una mirada acerca de la construcción de sentidos y consensos". Ponencia presentada en las IV Jornadas de Investigación en Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

(2006) "¿Ya está todo cocinado?: padres y maestros en la trama del debate por la nueva Ley de Educación Nacional". Ponencia presentada en las VIII Jornadas Rosarinas de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

Poliak, N. (2004) "Reconfiguraciones recientes en la Educación Media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada". En: Tiramonti, G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Poole, D. (2004) "Between Treta and Guarantee: justice and Community in the Margins of the Peruvian State". En V. Das y Deborah Poole (eds.) *Anthropology in the Margins of the State*. Santa Fe, NM: School of American Research Press.

Puiggrós, A. (1990) *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo*. Buenos Aires: Galerna.

Rayou, P. (2009) "El relevo de las generaciones". *Propuesta Educativa* 31. Buenos Aires: FLACSO.

Redondo, P. y Thisted, S. (1997) "Mitos y realidades de las escuelas en los márgenes". Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional "Pobres y pobreza en la sociedad argentina". Universidad Nacional de Quilmes. Centro de Estudios e Investigaciones Laborales CONICET.

Rivas, Axel. (2004) *Gobernar la educación: estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Primera edición, Buenos Aires: Granica.

Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

(1991). "La dinámica cultural en la escuela". En *Cultura y escuela: la reflexión actual en México*. México: Conacult.

(1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Mimeo. México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

(1987). *Repensando institución: una lectura de Gramsci*. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

Rockwell, E. y Mercado, R. (1990). "La práctica docente y la formación de maestros". En E. Rockwell y R. Mercado (coords.), *La escuela, lugar de trabajo docente*. México: DIE-CINVESTAV.

Saavedra, C. y Martínez, D. (1999) "Malestar docente. Primeras Jornadas Nacionales de Análisis de Propuestas de Acción". En *Ensayos y Experiencias* 30. Buenos Aires: Noveduc.

Santillán, L. (2006) *Trayectorias educativas y cotidianidad: Una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de*

*desigualdad*. Tesis de Doctorado, Mimeo. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Santore, M. (1999) "Acerca del malestar docente ¿Un siglo de los niños?". En *Ensayos y Experiencias 30*. Buenos Aires: Noveduc.

Seda, J.A. y Magliones, C. (s/f) "Los códigos de convivencia en escuelas de gestión privada: un espacio para la multiculturalidad". Ponencia presentada en las Jornadas de Patrimonio Cultural y Diversidad Creativa en el Sistema Educativo.

Sharma, A. y Gupta, A. (2006) "Introduction: Rethinking Theories of the State in an Age of Globalization". En Sharma y Gupta, *The Anthropology of the State. A reader*, Blackwell Publishing.

Suárez, D. (2010) "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes". En Oliveira, D.A. y Martínez, D. (compiladoras) *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Experiencias y subjetividad*. Lima: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.

(2005) "Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela". En Anderson, G. y otros. *Escuela: producción y democratización del conocimiento*. Ciudad de Buenos Aires: Secretaría de Educación – GCBA.

Suaya, D. (1999) "El malestar docente. La función del hospital público en tiempos de pobreza". En *Ensayos y Experiencias 30*. Buenos Aires: Noveduc.

Thisted, J.A. (2010). "Escuela, exclusión, discriminación y pobreza, la producción de subjetividad en juego". En María Rosa Neufeld, Liliana Sinisi, Jens Ariel Thisted (comps.) *Docentes, padres y estudiantes en épocas de*

*transformación social. Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural.* Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

Thisted, J.A. y Neufeld, M.R. (2010) "Investigadores implicados: la investigación educativa en espacios barriales de la Ciudad de Buenos Aires". En María Rosa Neufeld, Liliana Sinisi, Jens Ariel Thisted (comps.) *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social. Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural.* Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

Thisted, S. (1997) *Condiciones de trabajo docente en escuelas que atienden a sectores populares. El caso el distrito de San Fernando.* Buenos Aires : IICE/UBA.

Tedesco, J.C. (2003) *Profesionalización y capacitación docente.* Buenos Aires: IIPE.

Tenti Fanfani, E. (2003) *Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política.* Buenos Aires: IIPE.

Thompson, E. (1984). "La sociedad inglesa del siglo XVIII: ¿lucha de clases sin clases?". En *Tradición, revuelta y conciencia de clases.* Madrid: Ed. Crítica.

Tollo, M.A. (1999) "Salud mental y educación". En *Ensayos y Experiencias* 30. Buenos Aires: Noveduc.

Trouillot, M. (2001) "The Anthropology of the State in the Age of Globalization". En *Current Anthropology* 42.

Turner, V.W. (1986). "Dewey, Dilthey, and Drama: An Essay in the Anthropology of Experience". En V. Turner y E. Bruner (eds.) *The Anthropology of Experience*. University of Illinois Press.

(1997). *La selva de los símbolos*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Vaillant, D. (2010) "La identidad docente". *Novedades Educativas* 234. Buenos Aires: Noveduc.

Valencia Aguirre, C.; Prieto Quezada, T. y Carillo Navarro, J.C. (2010) "La profesión docente". *Novedades Educativas* 234. Buenos Aires: Noveduc.

Valles, I. (1999) "Malestar docente. La dimensión social de un síntoma y un posicionamiento ético en la trama social". En *Ensayos y Experiencias* 30. Buenos Aires: Noveduc.

Veleda, C. (2005) *Efectos segregatorios de la oferta educativa. El caso del Conurbano Bonaerense*. Documento de Trabajo 5. Buenos Aires: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento.

Vezub, L. (2010) "El desarrollo de los docentes". *Novedades Educativas* 234. Buenos Aires: Noveduc.

Vieitez, C. G. y Dal Ri, N. M. (2000) "Educación y organizaciones democráticas". En Dal Ri, N. M. y Marrach, S. A. *Desafíos de la educación del fin de siglo*. Marília: Unesp-Marília-Publicaciones.

Weinstein, I. (2007) *La demanda de educación progresista. Evolución del discurso de los padres en las escuelas privadas progresistas (Buenos Aires,*

1970-2000). Tesis de Maestría en Educación con orientación en Gestión Educativa. Universidad de San Andrés, Escuela de Educación.

Williams, R. (2009)[1977] *Marxismo y Literatura*. Buenos Aires: Las Cuarenta Editorial.

Willis, P. (1988) *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajo de la clase obrera*. Barcelona: Akal.

Zeida, R.E. (2007) "Cooperativismo y educación nacional (Ley 26.206)". Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de FACE *Responsabilidad social: nuestro compromiso*. 22, 23 y 24 de Agosto de 2007. San Luis, Argentina.

Zoppi, A.M. (2001) "La construcción social de la profesionalidad docente". En *Revista Propuesta Educativa* 24. Buenos Aires: FLACSO.