

## **LAS PRESENCIAS ESTATALES EN ESCUELAS CONFIGURADAS COMO COOPERATIVA**

*Notas sobre la estructuración del trabajo docente*

LUCÍA PETRELLI

### **Resumen:**

En este artículo reflexionamos sobre las formas en que las *presencias estatales* intervienen en los procesos de estructuración del trabajo docente, basándonos en los datos construidos a partir del trabajo de campo etnográfico realizado en dos escuelas privadas de la Ciudad de Buenos Aires, configuradas a su vez como cooperativa. Para ello documentamos distintas modalidades en que el Estado se hace presente en estas escuelas y los distintos posicionamientos de los sujetos sobre tales intervenciones, analizando los cambios en las condiciones laborales de los docentes una vez creadas las cooperativas y registrando las relaciones tramadas entre ellos mismos y con el Estado.

### **Abstract:**

In this article, we reflect on the ways that state presence intervenes in processes of structuring teaching work. We base our study on data constructed from ethnographic fieldwork carried out in two private schools, both configured as cooperative, in the city of Buenos Aires. To this end, we document various forms of state presence in the two schools, along with individual positions regarding such interventions. We analyze the changes in teachers' working conditions once the cooperative is created, and describe teachers' relations with each other and with the state.

**Palabras clave:** Estado, profesores, trabajo docente, cooperativas, planteles escolares, Argentina.

**Keywords:** state, teachers, teaching work, cooperatives, schools, Argentina.

---

Lucía Petrelli es investigadora del Instituto de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires. Puán 480, 4º piso, oficina 415, 1406, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. CE: petrellilucia@gmail.com

## Introducción

En este artículo nos interesa reflexionar sobre las formas en que las *presencias estatales* intervienen en los procesos de estructuración del trabajo docente. Las escuelas que tomamos como referente empírico poseen una particular configuración, a partir de su estatus legal. Como adelantamos, se trata de 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 optaron por constituirse como cooperativa para que, de ese modo, las instituciones pudieran mantenerse funcionando. En dichos establecimientos se produjeron por esos años serios atrasos en el pago de los sueldos y aportes (destinados a cobertura de salud, asignaciones familiares, jubilación) 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.

Los procesos de crisis institucional atravesados por las escuelas bajo estudio deben ser analizados en articulación con la crisis socioeconómica profunda que, por esos años, atravesaba la Argentina. En ella se produjeron cierres masivos de empresas de todo tipo, lo que llevó a numerosos trabajadores a defender sus fuentes laborales, haciéndose cargo de las firmas en las que trabajaban, fenómeno que suele denominarse *recuperación* de empresas por parte de sus empleados. La figura de la cooperativa fue la modalidad por excelencia que adoptaron estos últimos para dar continuidad a las sociedades en las que se venían desempeñando.

Las escuelas que estudiamos se estructuraron como cooperativa en los años 2002/2003, momento en que dicho fenómeno atravesaba una etapa de visibilidad pública notoria. Además existían, en ese entonces, dos grandes movimientos que agrupaban a los trabajadores que protagonizaban 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>1</sup> por lo que los lazos tramados en los inicios fueron perdiendo fuerza progresivamente.<sup>2</sup>

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 acceder a la entidad pero fueron percibidos por los primeros como responsables de haber llevado a la quiebra al colegio y haberse enriquecido en ese proceso. Progresivamente, los más antiguos se fueron retirando.

El hecho de que hayamos seleccionado como referente empírico estas dos escuelas en particular no significa que consideremos que sus 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, particularmente a la luz de las distintas modalidades de la presencia estatal. En diferentes tramos de este artículo 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 aquellos sitios en los que se requiere establecer algún tipo de comparación o relación entre ambos procesos.

En este punto, resulta imprescindible referir el modo en que concebimos el *trabajo docente*. Coincidimos con Rockwell y E. Mercado (1990:66 y 71) en la necesidad de discutir la idea de *un rol docente* en “singular”, y en cambio situarnos 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. 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, 1990:66-67). 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” (1990:70-71).

Los procesos de estructuración del trabajo de maestros y profesores resultan de una multiplicidad de dimensiones. Cuestiones como los proyectos institucionales de las escuelas en las que se desempeñan, las participaciones de los padres y madres de sus alumnos en el ámbito escolar, las formas en que se expresa lo estatal en este terreno o los modos de organización específicos adoptados por las instituciones y su cotidianidad son algunas de las dimensiones que se despliegan y entrelazan de formas específicas dando lugar a diversas configuraciones del trabajo de los docentes según las trayectorias (Grimberg *et al.*, 1999)<sup>3</sup> y experiencias (Thompson, 1984; Williams, 2009; Willis, 1988; Bruner, 1986; Grimberg, 2009) de los distintos sujetos.

Cada una de las dimensiones señaladas ilumina tramas de relaciones particulares entre actores: entre padres y madres de los niños y docentes, entre maestros y profesores y funcionarios estatales, entre los docentes mismos en torno de temas variados, y se despliega atravesada por condicionamientos específicos y no en el vacío. 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, el sector de realidad en estudio 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 (2002:340), se re-

quiere orientar la búsqueda hacia la diferencia, la desigualdad, y no hacia la homogeneidad.

Asimismo, 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.<sup>4</sup> Aquí hemos resuelto centrarnos en una de ellas en particular (las *presencias estatales* en las escuelas) sólo a los fines del análisis.

Levinson y Holland (1996:2) definen la escuela como una “institución estatal organizada o regulada de instrucción intencional”; por su parte, Neufeld (2010) plantea que son uno de los indicadores más sólidos de la presencia estatal en la organización de las sociedades. Resulta sugerente para nosotros preguntarnos por las modalidades que asume dicha presencia en las escuelas bajo estudio, dada su particular configuración. En primer lugar, como instituciones privadas, son reguladas por el Estado en su actividad pedagógica sustantiva y, en segundo término, por tratarse de cooperativas (con un tipo de organización específica y un régimen laboral también particular) aunque “atípicas” por ser, simultáneamente, escuelas (ver el siguiente apartado).

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 Marx y Weber. En el enfoque de Marx (1973) el Estado es un instrumento de dominación, “una máquina para la opresión de una clase por otra”. 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, lo ha definido 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 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 marxista clásica, cree conveniente “agregar” 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 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 aquí, es la obra de Gramsci. Dado el carácter fragmentario de su producción escrita, y en algunos de sus textos metafóricos (ya que fueron realizados 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, tomando a su vez los trabajos de Soares (2000),<sup>5</sup> 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, 2010:293-294). 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 (1987:4) 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 hallan o no “dentro” de él. 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. Ezpeleta y 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 y, 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, etcétera. 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).

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 este artículo denominamos *presencias estatales*.

Lagos y Calla (2007:13) 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 movilización social”. Apuntando a desmitificar al Estado como entidad monolítica y examinarlo en sus formas más amplias y cotidianas, publican,<sup>6</sup> en 2007, una serie de artículos entre los cuales se incluye la primera traducción al español de la introducción y posdata del trabajo de los historiadores Corrigan y Sayer *El gran arco: la formación del Estado inglés como revolución cultural*, de 1985 que, “para desafiar la definición convencional que tiende a objetivar al Estado como aparato [...] describen la forma del Estado como ‘mensaje y prácticas de dominación’” (Lagos y Calla, 2007:15-16). 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 noción de gubernamentalidad 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, 2007:22-23).

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 “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>7</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 (2009:23), tomando a Sharma y Gupta (2006), plantean que “es en la cotidianidad 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”.

Desde 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*, en discusiones o debates, en demandas. Documentar estas *presencias estatales* nos permitirá hacer algunas reflexiones sobre la estructuración del trabajo de los docentes en los contextos institucionales específicos bajo estudio.

### **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 con problemáticas variadas, se expresan a través de distintas categorías, implican valoraciones particulares, etcétera. Para poder entender los distintos posicionamientos de los sujetos, así como la variedad de formas en que se expresa el Estado en estas instituciones es necesario referir algunos elementos en materia de cooperativas.

En primer término, 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). En el marco de esta definición, desde el ámbito cooperativo se proporcionan, asimismo, pautas referidas a la organización de este tipo de entidades. En este sentido, la asamblea y el consejo de administración son dos de los órganos principales de una cooperativa, cada uno con atribuciones y funciones específicas. Chiappetta y colaboradores, 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>8</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 *et al.*, 2009:36-38).

Otra dimensión central a considerar es el modo en que los socios de las cooperativas cobran por el trabajo que realizan. Quienes integran formalmente este tipo de entidades no cobran un “salario” (no están en relación de dependencia) sino que realizan mensualmente “retiros”. Sin embargo, durante el transcurso del trabajo de campo hemos notado que en la Escuela, quienes se incorporaron con la cooperativa ya conformada lo hicieron como contratados de la misma (cobrando un salario); mientras que en el

Instituto quienes ingresaron lo hicieron en calidad de asociados, cobrando a través de retiros. Esta referencia resultará central para comprender el análisis que sigue.

**“Con la cooperativa dejamos de ser docentes”:**

**Estado, estatutos y relaciones en la Escuela**

En el transcurso del trabajo de campo en la Escuela hemos registrado, de modo recurrente, expresiones como “dejar de ser docentes”, “con la cooperativa dejamos de ser docentes”, “lo más duro fue dejar de ser docentes”. Hemos analizado en otros trabajos (Petrelli, 2008) cómo las mismas remitían en principio a cambios en la condición laboral y particularmente, según ellos mismos lo señalaron, a dejar de regirse por estatuto docente<sup>9</sup> y “perder” los beneficios asociados al mismo. Asimismo hemos planteado que el análisis no se agota en este cambio de condición formal.

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, 2007:61-62).

Los diferentes puntos que conforman los estatutos establecen la autonomía (o profesionalidad) y la dependencia respecto del Estado (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 periodo 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 es el Estatuto del Docente Argentino, de 1954, sancionado durante el gobierno del general Juan D. Perón. 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>10</sup> En cambio, el Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires de 1957 avanza sobre los reclamos de profesionalización de estos gremios. Por su parte, el Estatuto

del Docente de 1958 destierra de la República Argentina 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).

Hemos recuperado estas referencias ya que, más allá del caso particular de la Argentina, 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*. Los estatutos mismos condensan a nivel normativo la tensión autonomía/dependencia respecto del Estado. En el contexto de las escuelas bajo estudio, esta tensión asume rasgos particulares ya que los docentes no son en sentido estricto funcionarios estatales sino que, dentro del sector privado de la educación, integran las entidades cooperativas en calidad de socios. De todos modos, son supervisados por autoridades del Estado al igual que sus colegas que se desempeñan en escuelas públicas de gestión estatal.

Lo que sucede en la cotidianidad de las escuelas excede cualquier definición formal. Sin embargo, la especificidad en cuanto al tipo de organización adoptada (la organización cooperativa) suele ser presentada por distintos actores<sup>11</sup> junto con una serie de expectativas/implicancias del desempeño de los docentes en estas escuelas. Ciertamente, el carácter cooperativo habilita el despliegue de determinadas prácticas como asistir a las asambleas de la entidad para el tratamiento de temas relevantes a nivel formal e institucional o 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 linealmente el tipo de relaciones que se organicen en la cotidianidad. Sostenemos que los sujetos experimentan el trabajo en las cooperativas de modos específicos “y no de prestado” (Willis, 1988:13).

Como hemos mencionado, desde el momento mismo de la fundación de estas cooperativas ha sido necesaria la incorporación de nuevo personal.

En la Escuela, en particular, los asociados explicaron que no había sido sencillo encontrar docentes que quisieran incorporarse a la institución “dejando de *ser docentes* y asociándose”. Ante este panorama, la opción que se configuró fue contratar nuevo personal, que sí quedaría bajo el amparo de la norma que regula la actividad docente. Los “cooperativistas”<sup>12</sup> 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). Consideramos que esta forma de definir y abordar institucionalmente la problemática, y el modo de procesar los sujetos esas definiciones, permiten identificar indicios de la presencia estatal en las escuelas desde el comienzo mismo de su estructuración como cooperativas.

Como hemos señalado, 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*). En el caso que estamos analizando, la cuestión de “dejar de ser docentes” puede ser reflexionada como una apelación al Estado, en términos de una regulación específica, que resguarde los derechos de estos trabajadores. También podría interpretarse en términos de cierta tensión entre el temor a la pérdida de derechos adquiridos a lo largo de los años; y la relativa independencia/autonomía respecto de un patrón y, para algunos, respecto del Estado como aspectos que se habilitan a partir de la elección de la forma institucional (cooperativa) para la conservación de la fuente de trabajo. Sin embargo, todas estas cuestiones son experimentadas por los sujetos de modos específicos en función de sus recorridos particulares, sus expectativas, sus temores, etcétera.

El carácter relacional de los procesos de estructuración del trabajo emerge en sus distintos niveles: si, por un lado, identificamos las percepciones de los docentes sobre el Estado al señalar que “dejaron de ser docentes” (podría interpretarse que dejaron de estar *protegidos* por el Estado a través del estatuto docente); al mismo tiempo, entre ellos mismos se complejiza la trama relacional al señalar los docentes devenidos “cooperativistas” que, mientras ellos “perdieron la condición docente”, deben garantizar derechos a los ingresantes.

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”, explicaron casi sin excepción 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 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.

Los desarrollos del antropólogo Eduardo Menéndez permiten avanzar en el análisis. El autor refiere que, en ocasiones, aun en los casos en que se identifique la existencia de relaciones sociales, si las mismas son catalogadas como “negativas” (como podría ser el caso de docentes que contratan a otros colegas, en contra de lo establecido por la normativa en materia de cooperativas), 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).

Si hasta aquí hemos basado principalmente nuestro análisis en aspectos del proceso de la Escuela; 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 el Instituto o Colegio.

### **“El Estado no debe intervenir en este tipo de procesos”: polémica y matices desplegados en el Instituto**

En este punto analizamos, específicamente, una de las polémicas registradas en el Instituto. Si bien está atravesada por referencias al contexto de la Ciudad de Buenos Aires y por particularidades de la gestión de gobierno de turno, consideramos que permite apreciar nuevas modalidades, resistencias, matices en relación con las presencias del Estado en las instituciones.

La polémica mencionada 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 (DGEGP).

Los docentes que se desempeñan en el Instituto son en su totalidad asociados de la cooperativa.<sup>13</sup> En su calidad de socios es que realizan mensualmente retiros que, a su vez, se establecen teniendo como referencia una

lista elaborada por el Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP) que condiciona a la sanción estatal 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 lista mencionada está diferenciado lo que vale la hora de cada trabajador según la función que desempeña (docente programático, extraprogramático, preceptor, tutor, entre otras); la discusión en la cooperativa sobre si debe o no tomarse como referencia la plantilla está abierta.

En relación con el modo en que estos docentes cobran por el trabajo que realizan, es importante asimismo considerar la evolución de lo percibido por ellos en los distintos momentos de la vida institucional. Si en el periodo en que se inició la cooperativa un docente cobraba un 60% de lo que establecía la plantilla (elaborada por SADOP); entre 2008 y 2009 se cobraba 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. Es importante destacar que lo percibido fue variando y si en un comienzo, por ejemplo, no hacían ningún tipo de aporte, posteriormente fue la cooperativa la que comenzó a realizar los aportes de todos sus asociados, por lo que en el futuro podrán jubilarse y tienen garantizada una obra social, tanto en el presente como cuando se retiren.

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),<sup>14</sup> que permita disponer de recursos para mantener las instalaciones o adquirir bienes necesarios sin necesidad de que ello repercuta en el volumen de los retiros de los socios. 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 créditos (a través del Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social<sup>15</sup> o de otro tipo de organizaciones como las no gubernamentales). También están quienes sostienen que ese flujo de dinero debe obtenerse mediante la expropiación del edificio (actualmente la sociedad cooperativa destina un porcentaje de los ingresos al pago de un alquiler al propietario del edificio).<sup>1</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 no sólo de estatuto sino el consecuente en el

tipo de entidad formal: de cooperativa de trabajo a cooperativa de provisión de servicios educativos, con las 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 su propia situación en cuanto a las expectativas del trabajo en esta escuela en particular, lo que se considera “debe cobrarse”; 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, etcétera.

¿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 licua”. En este punto es importante señalar que el aporte gubernamental cubre un porcentaje del valor de los sueldos docentes de planta funcional programática pero siempre teniendo en cuenta mínimos de alumnos y/o secciones establecidos legalmente. Esto significa que, de aceptar la subvención, los docentes deben ajustarse a estas nuevas regulaciones, perdiendo la posibilidad de crear figuras por fuera de la planta orgánica o de abrir grados que no cumplan con el número de alumnos que precisa la normativa. 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 (cuando cobraban por su trabajo menos de lo estipulado en la plantilla) la organización de la cooperativa no requirió este tipo de intervención (“si llegamos hasta acá solos”),<sup>17</sup> menos admisible resulta solicitarla ahora, cuando los principales puntos que caracterizaron la crisis institucional más seria fueron revirtiéndose progresivamente. Dicha mejoría se expresó en la recuperación paulatina de matrícula, en los crecientes porcentajes de los retiros hechos por los socios y, con el correr del tiempo, en el ingreso de nuevo personal que se ocupara de tareas que al inicio recaían sobre los docentes: limpieza, mantenimiento del edificio, etcétera.

Como señala Nugent (2007:141), “la relación de la población local con el Estado [...] tiene dimensiones espaciales y temporales nítidas que varían en el transcurso del tiempo”. Los conflictos en torno de la demanda de subvenciones en la escuela articulan orientaciones cambiantes de los

sujetos respecto del Estado. No es que todos compartan la misma construcción, es decir: una determinada orientación respecto del Estado para cada periodo. 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, requisito para tramitarla. 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.<sup>18</sup> 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 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. Consideramos relevante esto último en términos conceptuales, más allá de la especificidad del caso argentino, y las particularidades de la Ciudad de Buenos Aires. Ramiro se detuvo durante una entrevista en el hecho de que Daniel Filmus<sup>19</sup> había presenciado en el año 2003 el acto de inicio del primer ciclo lectivo bajo la gestión de la cooperativa. Al respecto, refiriéndose a las expectativas de algunos de sus compañeros, 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,<sup>20</sup> 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).

El desenlace de la frase de “¡y a eso vino!”, deja al descubierto la tensión que constituye la presencia del ministro de Educación de la ciudad en la escuela, pero de signo político contrario al de la mayoría de los docentes. Retomando el análisis, nos interesa revisar si la orientación de este docente 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 se 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 ciudad durante la

última década y se incorporan al análisis referencias acerca del posicionamiento ideológico político de los sujetos. 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 periodo 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, en términos de la recuperación de las políticas universales, la lucha por condiciones protegidas y decentes de trabajo, la implementación de la asignación universal por hijo.<sup>21</sup>

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>22</sup> los intentos, desde el Ministerio de Educación Nacional en 2009 por definir los nuevos marcos para la escuela media, las estrategias para lograr mayor “inclusión” o el desarrollo del Programa Nacional para la Igualdad Educativa. A nivel de la Ciudad de Buenos Aires, gestiones previas a la llegada de Mauricio Macri crearon las escuelas de reingreso y el programa de fortalecimiento de la escuela media, como modos de efectivizar el cumplimiento de la obligatoriedad.

Como adelantamos, en 2007 resulta electo Mauricio Macri, a través del partido PRO (Propuesta Republicana), como jefe de gobierno y asume la gestión en diciembre de ese mismo año. 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 sobreejecutan 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 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).

La resonancia de estos procesos se expresa en posicionamientos ideológico-políticos de los sujetos como el que se condensa en la frase “me crecen las uñas”, alusiva a la presencia del ministro de Mauricio Macri en el Instituto; o se establecen distinciones entre una y otra gestión de gobierno al señalar uno de los docentes “la subvención de Macri no la quiero”, a contramano de las posturas de otros (que por lo general ocupan cargos en el consejo de administración) que desplegaron sus esfuerzos con el objetivo de obtener un flujo de dinero proveniente del gobierno destinado al pago de los trabajadores. Esta diversidad de posicionamientos impacta cotidianamente en la configuración del *trabajo docente* ya que, por ejemplo, quienes no acuerdan con la obtención de la subvención han dejado cargos de coordinación y se han quedado simplemente con horas cátedra en distintas áreas. Hemos abordado en otros trabajos la complejidad de esta problemática (Petrelli, 2010), asumiendo que se trata de un proceso en el que los sentidos se construyen de modo relacional.

### **A modo de cierre**

En este artículo 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 distintas formas de la *presencia estatal* en las escuelas.

A lo largo del artículo analizamos los cambios en las condiciones laborales de los docentes una vez creadas las cooperativas, así como las relaciones tramadas entre ellos mismos y con el Estado a partir de allí. Los posicionamientos de los sujetos sobre estas intervenciones son heterogéneas, registrándose desde apelaciones al Estado en términos de una regulación específica que resguarde derechos adquiridos, así como matices y hasta resistencias respecto de cualquier tipo de intervención del Estado en los procesos de las escuelas-cooperativas. Si en el caso de la Escuela, más allá de las divergencias se apela al Estado como garante de derechos adquiridos a través de los años y de la lucha; el proceso del Instituto permite apreciar, además, con mayor nitidez, posicionamientos en el sentido de que “el Estado no debe intervenir”.

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 la polémica abordada pudo 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 estos últimos por el estatuto docente. Esta tensión estuvo presente prácticamente desde el momento mismo de la fundación de la entidad, en 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 y procesos sociales ya que, de modo ineludible, “todo sujeto se constituye dentro de relaciones sociales” (Menéndez, 2006:147).

## Notas

<sup>1</sup> Sobre este punto, también se registraron opiniones divergentes que, por razones de espacio, no será posible documentar aquí.

<sup>2</sup> Sin embargo, es importante señalar que el proceso socioeconómico laboral de las empresas recuperadas por sus trabajadores no sólo está vigente “como herramienta frente a la crisis empresaria, aun 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 2010 por el Programa Facultad Abierta, de la Universidad de Buenos Aires (UBA), contabilizó 205 empresas recuperadas que ocupan a 9 mil 362 trabajadores, mientras en 2004 existían 161 empresas y 6 mil 900 trabajadores relevados. El informe completo se encuentra disponible en la página: [www.recuperadasdoc.com.ar](http://www.recuperadasdoc.com.ar)

<sup>3</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”. Aclaran que “significativos” desde la perspectiva de los sujetos implicados (1999:226). El concepto de trayectorias de vida es utilizado junto con el 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).

<sup>4</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 es autónomo y con su propia lógica de funcionamiento. Consideramos el ámbito del trabajo como una esfera específica pero integrada en la totalidad de la vida.

<sup>5</sup> Soares ha sistematizado las concepciones de sociedad civil y Estado en Hegel y en Marx, pensadores muy presentes en la obra de Gramsci (Novaro, 2010:293).

<sup>6</sup> El libro se originó en la conferencia internacional “Estado, clase, etnicidad y género”, que se realizó en Cochabamba, Perú, en 1999.

<sup>7</sup> En su tesis de doctorado, Laura Cerletti ha mencionado que el rótulo “maestros” tiene que ver con una definición circunscrita 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.

<sup>8</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>9</sup> Ley 13047. Estatuto del Docente Privado.

<sup>10</sup> No reglamentó, por ejemplo, el modo de conformar organismos colegiados para la confección del “orden de mérito”.

<sup>11</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.

<sup>12</sup> Se trata de una categoría nativa que utilizan en la Escuela para denominar a los docentes que están formalmente asociados a la cooperativa.

<sup>13</sup> Al no regirse por estatuto docente no cobran antigüedad y otros beneficios asociados a la condición. Estos temas suscitan cotidianamente múltiples discusiones que incrementan

o disminuyen su intensidad en los distintos periodos y en función a otros puntos de los que deben ocuparse estos trabajadores. 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. Finalmente, un sector de los docentes, en Asamblea, no aceptó esta propuesta argumentando que si actualmente nadie cobra el 100% no debe plantearse la cuestión de la antigüedad.

<sup>14</sup> Se trata de un establecimiento privado incorporado a la enseñanza oficial, que no recibe subvención por el momento. “Incorporado” refiere a que se trata de un colegio reconocido por el Estado, por lo que expide títulos oficiales. Los institutos “subvencionados” reciben dinero destinado al pago de un porcentaje variable de los salarios docentes. En el campo se exploraron los sentidos de una y otra categoría en relación con la cuestión de las presencias estatales.

<sup>15</sup> El Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (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>16</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>17</sup> La escuela no ha estado subvencionada, pero sí ha contado con distintos subsidios por parte del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires para obras eléctricas, instalación de puertas antipánico, construcción de una escalera de evacuación, entre otros.

<sup>18</sup> Para el caso de la Escuela, como hemos analizado anteriormente, la cuestión de contratar personal asumía otros sentidos a los expuestos en este extracto.

<sup>19</sup> Daniel Filmus asumió como secretario de Educación de la Ciudad de Buenos Aires en 2000. Entre los años 2003 y 2007 se desempeñó como ministro de Educación de la Nación; y actualmente integra el Frente para la Victoria, que gobierna la Argentina desde 2003.

<sup>20</sup> Más adelante trataremos sobre las características de la gestión de Mauricio Macri, de la fuerza política PRO.

<sup>21</sup> Esta herramienta, dispuesta por la presidenta Cristina Fernández a través del Decreto 1602/2009, consiste en una prestación monetaria no contributiva a trabajadores no registrados que ganen menos del salario mínimo, vital y móvil; a desocupados (que no perciban ninguna suma de dinero en concepto de prestaciones contributivas o no contributivas); y a trabajadores del servicio doméstico (siempre que la suma de dinero percibida sea menor o igual al salario mínimo, vital y móvil). Posteriormente se incorporaron también las embarazadas como beneficiarias. Para acceder al beneficio, además, tanto los padres como los hijos deben tener el documento nacional de identidad, residir en el país, y ser argentinos

nativos o naturalizados o con residencia legal en el país no menor a tres años.

<sup>22</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 Ciudad de Buenos Aires. También abordamos específicamente los sentidos que se construían en las escuelas en torno de la *participación*. Puede consultarse Gessaghi y Petrelli (en prensa, 2008 y 2006).

## Referencia

- Althabe, G. y Hernández, V. (2004). "Implication et réflexivité en anthropologie", *Journal des anthropologues*, núm. 98-99.
- Althusser, L. (1975). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- 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", *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.
- Bruner, E. M. (1986) "Experience and its expressions", en V. Turner y E. Bruner (eds.), *The Anthropology of Experience*, Chicago: University of Illinois Press
- Cerletti, L. (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). *Sinfin 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.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). "Escuela y clases subalternas", en *Educación y clases subalternas en América Latina*, México, DF: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Gessaghi, V. y Petrelli, L. (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.
- Gessaghi, V. y Petrelli, L. (2008). "El debate en torno de la Ley de Educación Nacional:

- una mirada sobre la construcción de sentidos acerca de la *participación*”, *Propuesta Educativa* 29, Buenos Aires: FLACSO.
- Gessaghi, V. y Petrelli, L. (en prensa). “¿Ya está todo cocinado?: padres y maestros en la trama del debate por la nueva Ley de Educación Nacional”, en Neufeld, Sinisi, Thisted (comps.) *Políticas sociales y educativas entre dos épocas. Abordajes histórico etnográficos de la relación entre sujetos y Estado*, Buenos Aires: Editorial de FFyL-UBA.
- Gramsci, A. (1997). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- 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). “Modos y trayectorias de vida, una aproximación a las relaciones de género (estudio de dos casos)”, en Neufeld, Grimberg, Tiscornia y Wallace (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, Bolivia: PNUD.
- Krohn-Hansen, C. y Nustad, K. (2005). *State formation: Anthropological perspectives*, Londres: 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, La Paz, Bolivia: INDH-PNUD.
- 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*, Nueva York: State University of New York Press.
- 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: FFyL-UBA.
- Marx, C. (1973). *La lucha de clases en Francia de 1848 a 1850*, Buenos Aires: Anteo.
- Menéndez, E.L. (2006). “Desaparición, resignificación o nuevos desarrollos de los lazos y rituales sociales”, *Relaciones* 107, Morelia: Colegio de Michoacán.
- Menéndez, E. L. (2002). *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*, Barcelona: Bellaterra.
- Neufeld, M.R. (2010). “Desigualdad educativa en contextos urbanos: pensando hoy sobre la CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires)”, en Achilli y otros (coords.) *Vivir en la Ciudad: tendencias estructurales y procesos emergentes*, Rosario, Santa Fe: CEACU, editores y Laborde Editor.
- 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: FFyL-UBA.

- 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, La Paz, Bolivia: INDH-PNUD.
- Petrelli, L. (2008). “Experiencias de maestros en contextos sociales e institucionales de crisis: recuperando el trabajo y construyendo cooperativa”, *Periódico científico Organizações e Democracia*, vol. 9, núms. 1 y 2. Universidade Estadual Paulista.
- Petrelli, L. (2010). “Dinámica de un proceso institucional: sentidos, relaciones y sujetos”, en Achilli y otros (coords.) *Vivir en la Ciudad: tendencias estructurales y procesos emergentes*, Rosario, Santa Fe: CEACU, editores y Laborde Editor.
- Poole, D. (2004). “Between treta and guarantee: justice and community in the margins of the Peruvian State”, en Das y Poole (eds.) *Anthropology in the Margins of the State*, Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- Rockwell, E. (1987). *Repensando institución: una lectura de Gramsci*, México, DF: DIE-CINVESTAV.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1990). “La práctica docente y la formación de maestros”, en Rockwell y Mercado (coords.), *La escuela, lugar de trabajo docente*, México, DF: DIE-CINVESTAV.
- 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*, New Jersey: Blackwell Publishing.
- Soares, R. D. (2000). Gramsci, o Estado e a escola, traducción de la cátedra Antropología Sistemática I, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Ijuí (Brasil): Editorial Unijuí.
- Thompson, E. (1984). “La sociedad inglesa del siglo XVIII: ¿lucha de clases sin clases?”, en *Tradicción, revuelta y conciencia de clases*, Madrid: Crítica.
- Trouillot, M. (2001). “The Anthropology of the State in the Age of Globalization”, *Current Anthropology* 42.
- Williams, R. (2009). *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.

**Artículo recibido:** 15 de abril de 2011

**Dictaminado:** 17 de octubre de 2011

**Segunda versión:** 18 de noviembre de 2011

**Aceptado:** 7 de enero de 2012