

Problemática y Perspectiva de la Pedagogía Contemporánea

Tema 8 LAS COOPERATIVAS DE EDUCACION

En Argentina, si se quiere brindar un servicio educativo podría hacerse bajo tres formas diferentes. Mediante:

- **La Educación Pública**
- **La Educación Privada**
- **La Educación Cooperativa**

La diferencia fundamental es que la forma de resolver los distintos temas que se plantean está en que, **en la cooperativa**, cada uno de los asociados tienen un voto y, por lo tanto, el poder de decisión es las actividades de la Escuela es ejercido de manera **DEMOCRÁTICA**.

DEFINICION

Se trata, entonces, de una entidad que se dedica a la Educación en donde las personas se reúnen libremente, en igualdad de derechos y obligaciones y emprenden un objetivo en común, para lo cual asumen, como si fuese una empresa, un determinado riesgo.

Por supuesto que la actividad que realiza está en función del **SERVICIO PÚBLICO** que tiene que brindar. Vale decir que deberá cumplir con los programas académicos y con las disposiciones que marcan los Ministerios de Educación de las distintas provincias, ya que son ellas quienes tienen competencia en materia de educación primaria y secundaria (EGB. y Polimodal).

Distintas formas

Las Cooperativas de Educación pueden tener diferentes formas en cuanto a la composición de sus asociados.

- **Cooperativas de Trabajo:** en ella los docentes, el personal administrativo y el resto de las personas que trabajan y que no cumplen funciones docentes, son los asociados a la cooperativa. En este caso las familias hacen la contratación de los servicios de la entidad, como si fuese una escuela privada. Los docentes, de manera democrática, eligen la organización interna, organizan las actividades educativas, teniendo cada uno de ellos un voto a la hora de resolver las diferentes cuestiones, tanto en materia educativa como en materia de administración de la entidad. Por supuesto que el margen de decisión en materia educativa está dado por lo que el Estado le permite, ya que se trata de un Servicio Público que tiene que funcionar dentro de un Sistema Educativo. Los ingresos económicos que perciben, en función de las cuotas cobradas o en función de los subsidios recibidos, son administrados por todos los que trabajan y la distribución de esos ingresos, una vez pagados los gastos que ocasiona la actividad, son distribuidos en proporción a las tareas realizadas por cada asociado.

En el reglamento interno de la Cooperativa se debe disponer de qué forma se remunera al trabajo tanto al personal docente, al directivo, como al personal no docente. Esta distribución TEORICA del ingreso tiene que tener relación con la distribución REAL del mismo, ya que lo que se puede distribuir son los EXCEDENTES que se producen una vez pagados los gastos que ocasiona la actividad. Todas las remuneraciones mensuales que reciben los asociados que trabajan son pagos a cuenta del excedente final que se conocerá cuando se realice el Balance de la Cooperativa a fin de ejercicio, que coincide, en general, con la finalización del año escolar.

Los docentes y no docentes AUTOGESTIONAN un proyecto educativo. La ventaja respecto de una Institución privada lucrativa es que el lucro es eliminado. El objetivo de las personas es el mantenimiento de las fuentes de trabajo, para lo cual tienen que preocuparse por la mejora permanente de sus tareas y el prestigio de la institución, que le permitiría que las familias se interesen por llevar a sus hijos a esa Cooperativa. A su vez, para que ello ocurra, deben tener un plan de capacitación permanente por cuanto, como asociados que son, los cambios de docentes implicarían una expulsión como asociados, cosa más difícil que se produzca que si desarrollan sus actividades en una institución privada (despido). Además, en las instituciones privadas lucrativas el objetivo final, como empresa, lo marcan quienes son los dueños de la institución, por supuesto dentro de los límites que el Estado tiene que imponer como Servicio Publico que es.

- **Cooperativas de Padres:** En realidad la figura es similar al concepto de “Cooperativa de consumo”. Las familias auto-organizan su propio servicio educativo. Son ellas las que tienen que llevar adelante la administración de la entidad y quienes tienen que contratar los servicios del personal Docente y no docente. Estas personas trabajadoras tendrán una relación de dependencia con la Cooperativa de propiedad de las familias. Este tipo de cooperativa tiene una rotación de asociados importante ya que serán asociados mientras sus hijos estén en el colegio. Aunque puede que los estatutos permitan la continuidad de los mismos, pero, en este caso, el incentivo del padre no será tan grande como cuando sus hijos cursaban en el colegio. Los padres tienen que resolver, de manera autogestionada, qué cuota tienen que abonar como para que el colegio se autosustente, económicamente hablando. Estos aportes pueden provenir de las cuotas mensuales que sean complementadas con los subsidios que consigan, como los que abona el Estado, especialmente a los colegios confesionales, en Argentina.

Se entiende que las familias, responsables máximas de la educación de sus hijos, son las más interesadas en participar en este tipo de entidades. La participación que en Argentina se da en los colegios públicos, en general es sólo a través de las Cooperadoras (Cooperadoras y no Cooperativas). En este caso más que una participación en la educación, ha terminado siendo una participación para el financiamiento parcial de la Educación Pública.

El ejemplo que vamos a desarrollar en esta clase, referida a la experiencia de la Cooperativa Olga Cossettini de la localidad de Capilla del Monte en la provincia de Córdoba, es de una cooperativa cuyos asociados son los padres. Su proyecto educativo nació de la discusión entre ellos y con los docentes elegidos, quienes son los profesionales que están en condiciones de llevar a delante un proyecto educativo. Lo novedoso de esta organización está dada por la forma en que una comunidad, con pocos recursos económicos, idearon una forma de financiamiento en base a la valoración del TRABAJO de las familias participantes. Ese trabajo significa el RESPALDO de la propia “moneda” creada por ellos, que aceptan y cuyo funcionamiento y circulación está descripta en otro documento correspondiente a esta clase.

- **Cooperativas Mixtas:** No la desarrollaremos en demasía ya que se trata de una Cooperativa que es combinación de las dos anteriores, en donde los docentes y las familias son todos asociados, de manera que cada uno participa con un voto. En este caso la dificultad mayor está dada en que los docentes, que tienen intereses no del todo coincidentes con los de las familias, son minoría en las asambleas y es probable que puedan existir a veces autocensura en sus decisiones.

- **Cooperativas de Servicios Públicos Educativos:** Este tipo de entidades en Argentina no se ha dado y sería muy interesante que se puedan desarrollar. Sabido es que la ley de cooperativas permite que el Estado sea UN asociado de las cooperativas. Así por ejemplo en el caso de las cooperativas eléctricas, en Argentina, los municipios son asociados y tienen derecho a estar en el consejo de administración con un solo voto. Vale decir que el Estado municipal participa pero no decide. Así podría ser un actor importante a la hora de estar presente cuando se realiza la plena actividad de la Escuela Cooperativa (o de la Empresa Educativa). El control a posteriori que realiza el Estado en las actividades educativas privadas no es eficiente por cuanto, si hubo problemas, si bien puede obligar a rectificarlos, el daño ya se ha producido. Y, ese daño, es localizado nada más ni nada menos que en un colegio. Lo ideal es que el Estado participe pero no domine las gestiones. Más adelante comentaremos algunos conceptos respecto de este tema.
- **Cooperativas que tienen un colegio:** Existen cooperativas (agropecuarias en su mayoría), que aportan dinero para mantener un colegio de una zona poco poblada y ese colegio, en la práctica, está dentro de las actividades que hace la cooperativa agropecuaria. Esos colegios, otras a veces, funcionan como una asociación civil. El Estado abona los salarios de los docentes y la cooperativa se hace cargo del mantenimiento del edificio y de los gastos comunes del establecimiento.

Argumentos a favor de las cooperativas de Educación

- **Respecto a la Educación Pública:** En un país como la Argentina, con una larga historia de Escuela pública, hay que buscar argumentos que sean importantes de forma que permitan ver si es posible mejorar esa organización. La escuela pública lleva equidad, es decir que iguala a los ciudadanos en el campo educativo. El Estado tiene que brindar este servicio y lo debe hacer de manera gratuita y para todos por igual. Los ciudadanos, en teoría, tienen los mismos derechos, independientemente del nivel económico y social que posean. De esta forma podría decirse que se tiende a conformar una sociedad más equilibrada. Es decir, que desde el punto de vista social existe una justificación importante para estar a favor de **LA ESCUELA PÚBLICA**. En la práctica la justificación económica no lo es tanto ya que el Estado no es eficiente en su gestión y nadie que trabaja en el Estado tiene el estímulo hacia la eficiencia. Es decir los que trabajan reciben sus ingresos independientemente de la eficiencia en sus trabajos.

PREGUNTA

La pregunta sería: ¿Qué pasaría si una escuela pública, de forma descentralizada, recibe el dinero que gasta el Estado para que lo administren COOPERATIVAMENTE quienes participan del proceso educativo?

No es difícil calcular cuanto cuesta por año, REALMENTE, un colegio al Estado. Se trata entonces de decidir, por ejemplo, que ese monto sea administrado por quienes participan del proceso educativo de forma cooperativa. Si el gasto es mayor, es porque la administración cooperativa fue muy mala y, por lo tanto, las familias deberían cubrir el exceso del gasto que ellas hicieron o consintieron; pero si los gastos son menores podrán decidir en qué pueden usar esos excedentes para mejorar la educación. El incentivo al ahorro sería evidente ya que habría interés por: no romper las instalaciones (muebles) ahorrar en energía, teléfonos, etc. La cooperativa, constituida para administrar este presupuesto, cumpliría una función importante que es complementaria con la propia educación pública. Es decir que habría argumentos económicos para desarrollar un esquema de estas características. Por supuesto que esto dicho de una manera un tanto simple; pero que hay argumentos para hacer un desarrollo profundo del tema en donde el Estado mantenga sus funciones y lleve adelante el objetivo de la igualdad de oportunidades en la educación de los ciudadanos. En definitiva es posible que la cooperativa no rompa el concepto de EQUIDAD y sea más eficiente que el sector público en la gestión de un establecimiento educativo.

- **Respecto a la Educación Privada:** En cuanto a la forma privada de organización el tema que siempre imperó fue el de la eficiencia, pero no así el tema de la equidad ya que las organizaciones privadas lucrativas no tienden a la equidad. Un establecimiento educativo privado impone su cuota pensando también en el lucro que pretende el inversor. Por supuesto que no hará lo que quiera sino realizará su actividad educativa con los parámetros que marca el Estado para prestar este servicio Público. No obstante, dentro de estos establecimientos se producen algunas situaciones que es necesario puntualizar. En primer lugar la participación de las familias está supeditada a la organización del colegio y a su discrecionalidad. Las familias son, en cierta medida, clientes del establecimiento educativo y no participes de la actividad. El estado, por ejemplo, promueve las cooperadoras en los establecimientos públicos pero no impone la formación de una Asociación de Padres que defienda, en bloque, los intereses de las familias frente a un establecimiento educativo privado. La relación de las familias con el establecimiento es una relación privada e individual, no el grupal. Por otra parte no se da el tema de la equidad ya que quienes no están en condiciones de abonar un precio (no una cuota supeditada al costo como en las cooperativas), no podrá hacer uso del establecimiento.
 - **Las Cooperativas de Educación:** Dado el nivel alcanzado en el desarrollo de este curso, pondremos a continuación algunos conceptos generales en favor de la organización de las cooperativas de Educación sobre los cuales los alumnos podrán hacer sus propias deducciones y opinar si los argumentos los considera válidos.
-

JUSTIFICACIÓN ECONÓMICA DE LAS COOP. DE EDUCACIÓN

- ✓ Permite la **descentralización de la gestión y del gasto** con lo que mejora la eficiencia.
- ✓ Promueve la **participación para la eficiencia**. Existen decisiones grupales y responsabilidades individuales.
- ✓ Los **trabajadores son origen y ejecutores** de las decisiones.
- ✓ **Menor gasto Público** .
- ✓ **Estímulo al ahorro** .
- ✓ **No desviación hacia el lucro** .
- ✓ El **ingreso del trabajador** tiende a premiar al trabajo.
- ✓ Los **niveles jerárquicos son decididos democráticamente** en las cooperativas de trabajo.

JUSTIFICACIÓN SOCIAL

- ✓ Integración de los interesados directos para participar y decidir
- ✓ Estructura democrática, compatible con el concepto de democracia que rige para la comunidad.
- ✓ Organización flexible descentralizada que se adapta a la realidad particular.
- ✓ Equidad como valor , tanto para acceder a la educación como para participar.
- ✓ Entidad que premia al trabajo: La relación de dependencia, con el Estado o con los privados, pierde creatividad e iniciativa.
- ✓ Estructura transparente , no por imposición ni presión sino porque es lo que ofrece toda cooperativa.
- ✓ La cooperativa hace una actividad independiente (dentro del sistema y planes de estudio) y no una mera descentralización del servicio

JUSTIFICACIÓN PEDAGÓGICA

Aprovechar la forma de organización cooperativa . Dentro de ella el docente practica los valores y principios cooperativos los que puede proyectar hacia la enseñanza. Los valores de solidaridad, participación, democracia , etc., tan importantes, no sólo son objetos de enseñanza sino objeto de práctica en las cooperativas.

Dicho desde otro lugar: en los Colegios Privados o en las Escuelas del Estado se pueden enseñar esos conceptos que no son VIVIDOS por los docentes en la organización en la que trabajan. Es como decirles a los alumnos: “Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago”.

Banco de Horas Comunitario

Forma de Financiamiento de la Cooperativa de Educación “Olga Cossettini”, de Capilla del Monte, en la Provincia de Córdoba.

¿Qué es el Banco de Horas Comunitario?

Podemos arriesgar cierto numero de definiciones que nos permitan visualizar el potencial de la idea, pero al tratarse de una práctica innovadora debemos complementar el cuadro señalando claramente lo que “no es” el Banco de Horas Comunitario.

Los paradigmas establecidos no sólo no están respondiendo a los desafíos del momento sino que impiden que reconozcamos nuevos paradigmas debido a cuestiones psicológicas y sociales. Los paradigmas no son sólo **modelos** sino **moldes** que **configuran los proyectos** y las ideas de forma tal que el resultado sea más de lo mismo. Esta configuración se da por medio de presiones legales, culturales, sociales o económicas que rigen el momento.

El **principal paradigma que debemos superar para desarrollar proyectos sociales** con cierta autonomía en las decisiones y con recursos locales, es:

El paradigma de la extraña pareja

En esta pareja

él decide y ella obedece

él invierte y ella administra

él determina y ella acata

él se beneficia y ella sobrevive

Se trata de El Capital y La Capital

Si queremos ser la Capital de nuestros proyectos debemos desarrollar nuestro propio Capital. En el Banco de Horas desarrollamos al máximo el Capital Social de una comunidad organizada.

Lo que no es

- ✓ No es un Club de Trueque.
- ✓ No es un Banco de Recursos Específicos, como ser un Banco de Sangre, Banco de Alimentos, etc.
- ✓ No es un “Banco de Tiempo”, en el cual los profesionales donan servicios para causas específicas (como el banco de horas de Brasil que ayuda a portadores de HIV) o para articular voluntarios y ONGs (como se está dando en algunas universidades de Argentina, que reciben las horas de los voluntarios y los conectan con ONGs para hacerlas efectivas)

Lo que es

- ✓ La **implementación de un sistema económico alternativo administrado por las organizaciones con fines sociales**, que produce un efecto multiplicador del compromiso de los voluntarios dentro de la institución y la sociedad en su conjunto, que mejora los ciclos de consumo y producción local de recursos.
- ✓ **Es un Banco Comunitario que administra y promueve los recursos culturales y sociales de una comunidad mediante la utilización práctica de un símbolo, “moneda local” o “moneda institucional”, según el grado de desarrollo institucional o local.**
- ✓ **Es el desarrollo de un Símbolo Comunitario (el dinero local) firmemente basado en el capital cultural y el capital social de la comunidad, que genera un mercado que ayuda a mejorar los ciclos de consumo y producción local de recursos.**
- ✓ **El Dinero Institucional o Local administrado por el Banco de Horas Comunitario es un Símbolo que representa el compromiso de una comunidad organizada solidariamente y el mercado que se crea a partir de la circulación de ese dinero beneficia doblemente a cada uno de los participantes, a nivel individual y colectivo.**
- ✓ **Es la puesta en valor económico del Capital Solidario de una comunidad, para ser invertido en Capital Social.**

- ✓ Es una **capitalización de los recursos que ya existen en la comunidad**, sin importar cuán "pobre" sea. Es como una usina instalada en dos fuentes de energía:
 - 1) La Misión que los motiva a trabajar juntos.
 - 2) Sus habilidades personales en general. Lo creativo de la idea es la manera de articular estos recursos.

Objetivo General

Contribuir al desarrollo de una economía social que privilegia, promueve y sostiene propuestas educativas innovadoras, incluyentes y de calidad.

La Moneda

Es importante definir el tipo de moneda que emite el **Banco de Horas Comunitario** y en que se diferencia de las monedas existentes.

Es una moneda no estatal. Existen varias monedas no estatales como ser:

- ✓ **Los Ticket de almuerzo. Los puntajes por millaje y todo tipo de bonos** que sirven para acceder a promociones empresariales. Son **monedas privadas** utilizadas por empresas que tienen un circuito delimitado por la empresa, pero que es canjeada muchas veces por la moneda de curso legal a un precio menor.
- ✓ **Los créditos del Club de Trueque** . Es una **moneda social** que facilita las transacciones dentro de un mercado alternativo. En ese mercado se actúa sobre ciertos niveles de reciprocidad, o intercambio y en algunos casos puede lograrse un nivel superior, más cercano a la cooperación. No existen criterios claros sobre emisión, ni respaldo de la moneda, siendo el objetivo final la creación de un mercado alternativo.

El Banco de Horas Comunitario sostiene una moneda **no - estatal, respaldada 100 %, con productos y servicios, administrados por una organización comunitaria sin fines de lucro**. Actúa en los niveles de la Cooperación, incluyendo la reciprocidad, y también puede utilizarse para fines filantrópicos. La moneda del Banco de Horas genera un mercado en el cual circula, y retorna a la organización cuando es "gastada" en la Proveeduría Institucional. La moneda entra en circulación cuando la organización invierte en el presupuesto asignado, principalmente se invierte en recursos humanos para llevar adelante la Misión Institucional.

Así como las monedas nacionales fueron respaldadas durante un largo período por su equivalente en oro, nosotros respaldamos nuestra moneda con nuestras capacidades laborales comprometidas con la causa común. Se dice que el tiempo es oro. Nuestro oro es tiempo. La base oro de nuestro tiempo es aquél que dedicamos a nuestra causas comunes. Es un tiempo medido por la calidad cultural, por el compromiso con el Bien Común, ya sea social o ambiental.

El **eje central** consiste en generar capital social mediante la **cultura solidaria** existente en una comunidad utilizando un símbolo que represente tanto al espíritu solidario como a los acuerdos logrados para realizar el Bien Común.

¿En qué consiste la innovación?

La forma de articular la voluntad de colaborar de **cada uno** con las necesidades de las **organizaciones** y a su vez cubrir las **necesidades individuales** de los voluntarios, es totalmente innovadora.

Cada uno se transforma en un generador de riqueza, y de esta manera la “población objetivo” se activa participando de “objetivos” que **la trascienden y la incluyen a la vez**.

Este sistema puede ayudar a desarrollar una solidaridad más eficiente y al mismo tiempo les da contención a los voluntarios. Esto apunta no solo a mejorar el nivel de vida externo sino a crear conciencia, a asociar los logros individuales con las misiones de las organizaciones que han surgido para realizar las tareas que de alguna manera no está realizando el estado. A crear una moneda local respaldada en valores auténticos, **un nuevo acuerdo colectivo del concepto de riqueza**.

¿Cómo funciona a nivel institucional?

Este "Banco" regula las horas de trabajo y "emite" los valores correspondientes a esas horas con el compromiso de pagarlos en especie. Esos valores son negociables dentro de la comunidad. Cada familia tiene una Libreta de Trabajo Comunitario. En esa Libreta se registran las horas trabajadas. Cada hora tiene un valor asignado (\$ 3). La Administración del Banco de Horas le adjudica las horas en su libreta y las registra en una planilla.

Las familias tienen **tres vías** para gastar sus horas:

- Productos y servicios que ofrece la Proveduría de la Cooperativa
- Productos y servicios que ofrecen las otras familias
- Pagar algunos de sus compromisos con la institución

¿De dónde obtiene el Banco sus productos y servicios?

De **dos fuentes**:

- Las familias firman un compromiso de pago en especie, mensual por un valor de 15 \$.
- Los recursos en especie que obtiene el Departamento de Desarrollo Institucional por medio de su gestión de donaciones.

Resultados: La Cooperativa obtiene aproximadamente el 40 % de sus recursos humanos con este sistema. No hemos medido a nivel familiar cual puede ser el promedio de recursos que obtienen mensualmente. Beneficia especialmente a los más necesitados y desocupados. El 80 % de las familias que componen la Cooperativa están marginadas del sistema económico formal. Pertenecen al sector empobrecido de la población del Capilla del Monte pero están altamente motivados y comprometidos con la educación de sus hijos. El 100 % de las familias colabora con la Cooperativa gracias a este sistema que les permite pagar o donar con su trabajo en forma directa o indirecta. De este modo logramos que el trabajo voluntario sea eficiente y que todos aportemos con lo mejor de nosotros mismos.

Pensamos que las dos condiciones necesarias para implementar cualquier **sistema de trabajo voluntario** son:

- **Disponibilidad**
- **Capacidad**

El Banco de Horas Comunitario nos permite el 100 % de disponibilidad y el máximo de efectividad.

La **disponibilidad** la logramos gracias a que la persona no tiene que distraerse de sus actividades para colaborar sino que aporta al sistema aquello que sabe hacer bien utilizando generalmente su capacidad ociosa.

La **efectividad** la logramos convocando a los idóneos, según el tipo de tarea. Cuando no hay recursos humanos disponibles en la Cooperativa le ofrecemos el trabajo a terceros que acepten nuestra forma de pago.

Algunas “lecciones” para el campo cooperativo y el campo educativo

Mariana Alonso Brá¹

I- INTRODUCCION

El **propósito** de nuestro trabajo es exponer los principales resultados de una investigación referida a las **escuelas-cooperativas**, desde una preocupación particular por las **prácticas de participación y autogestión**.

¿Por qué detenerse en el examen de las escuelas- cooperativas?, un caso tan “extraño” respecto de lo que se entiende convencionalmente por una escuela o por una cooperativa y tan poco extendido en el sistema educativo y en la actividad cooperativa.

- ✓ Lo primero que resulta necesario señalar es que esta “extrañeza” o “marginalidad” es justamente lo que las provee de un valor particular para la investigación educativa y cooperativa . Este carácter “excepcional” que portan para ambos campos, las constituye en experiencias relevantes para observar desde “los márgenes” el sistema educativo y el universo cooperativo. Margen que, en cuanto a lo cooperativo, pone en primer plano la dimensión social (en términos asociativos) involucrada en todas las organizaciones de este sector; dimensión habitualmente sumergida por una más frecuente discusión conceptual (aunque, también, más estratégica, para el movimiento cooperativo) acerca de su eficiencia económica. A su vez, el límite que expresan en el campo educativo , permite visualizar un extremo posible, en materia de relaciones alternativas (en términos de participación y autogestión) entre los actores escolares, en tanto construcción “autónoma” por parte de ellos.
- ✓ Por otro lado , si bien desde los abordajes académicos más frecuentes de la economía social, este tipo de instituciones se podrían considerar tratadas, en su carácter genérico de cooperativas de trabajo o de cooperativas de servicios, quedan sin examinar aquellas problemáticas propias que refieren al tipo particular de actividad que desarrollan: la educación formal, su singular impronta estatal vinculada al “bienestar general” y, por lo tanto, también, su diferencial articulación con las dimensiones “propias” del ámbito cooperativo.

El objetivo general de la investigación fue **identificar y analizar las dimensiones involucradas en el desarrollo - oclusión (en tanto *continuum*) de una gestión autónoma y participativa.**

Este objetivo fue definido considerando que los resultados tendrían cierta potencialidad para ser **transferidos al conjunto del sistema educativo** indagando acerca de las condiciones de posibilidad de este tipo de gestión, en el espacio escolar. Pero, también, considerando que podían tratarse de resultados **potencialmente transferibles al conjunto de cooperativas**, especialmente, en la medida que nuestra preocupación ponía en primer plano la relación entre el tipo de actividad de estas organizaciones y dos valores centrales del movimiento cooperativo, que destacaban su dimensión social.²

✓ El **abordaje general** fue de naturaleza **exploratoria**, teniendo muy cuenta la inexistencia de estudios previos, que estén guiados por preocupaciones equivalentes o consonantes. Y, en este sentido, la investigación no pretendió corroborar hipótesis previas en la temática, sino ofrecer una aproximación en profundidad a este problema.

☞ Sin embargo, consideramos una **hipótesis inicial de trabajo**: que **las escuelas-cooperativas eran espacios organizacionales tensionados entre aquellos aspectos que los remitían al ámbito educativo y aquellos que los filiaban al ámbito de la economía social.**

Partimos del **supuesto** de que esta tensión se expresaba, especialmente, entre las lógicas tradicionales escolares de gestión vertical y la lógica autónoma y participativa propia de la gestión cooperativa, por lo menos en el plano doctrinario del “deber ser”.

✓ Por su parte, este carácter exploratorio también conllevó que el valor de los resultados a los que arribamos radica, antes que en su condición absoluta o conclusiva, en que **permiten dimensionar la profundidad del problema y la diversidad de aspectos involucrados en el desarrollo de prácticas participativas y autogestivas.** Cuestión que, para el campo de la economía social, conlleva atender seriamente a las implicancias que trae el “tipo de actividad” a la configuración cooperativa, especialmente, en la medida que este sector avance sobre actividades históricamente configuradas desde el estado que mantienen el valor de lo “público” y lo “social”.

✓ En términos generales, el **encuadre teórico** de la investigación es consonante con los de aquellos trabajos que abordan la **economía social desde una mirada organizacional y una preocupación sociológica que hace foco en la perspectiva de los actores y sus procesos asociativos.** (Vuotto 1994,1997; Stryjan 1989, 1998; Crozier, 1970; Crozier y Friedberg, 1990). Para la **dimensión educativa**, el encuadre puede calificarse como aquel propio de la **pedagogía crítica**, que parte de considerar la constitución personal y social de subjetividades (Pérez Gómez, 1998; Fernández Enguita, 1992; Giroux, 1992)

✓ La investigación se organizó en dos partes generales : un estudio teórico o conceptual sucedido de un examen de casos .

- La primera estuvo referida al relevamiento de las principales las cuestiones valorativas y conceptuales involucradas en el tratamiento de la participación y la autogestión en el campo cooperativo y en el campo educativo.
- La segunda, en cambio, refirió directamente al análisis cualitativo de dos casos de escuelas- cooperativas. El abordaje intrínseco de casos (como herramienta previa y necesaria para trascender al campo educativo y cooperativo en general) no involucró un abordaje comparativo en sentido estricto.



Si bien se trata de dos experiencias que presentan características disímiles, incluso confrontables (respecto de su proceso de conformación, su proyecto educativo, su desarrollo en el tiempo y su situación actual), el **tratamiento simultáneo** de ambos casos no tuvo sino como **finalidad poner en evidencia la singularidad de cada uno y destacar la potencial diversidad involucrada en este tipo de cooperativas y de escuelas, a la vez que dar visibilidad a la dispersión existente de escenarios educativos y cooperativos.**

	CASO X	CASO Y
Características generales	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Cooperativa de trabajo ➔ Conformada con docentes tradicionales con formación terciaria. ➔ Atiende a población de clase media empobrecida ➔ Está ubicada en un barrio popular del suburbio de Buenos Aires 	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Cooperativa de trabajo que adoptó también la forma de cooperativa de servicios (mixta) ➔ Los docentes cuentan en su mayoría con formación universitaria en educación ➔ Atiende a una población de clase media alta cuyos padres son profesionales ➔ Está ubicada en la ciudad de Buenos Aires
Origen	Necesidad de mantener la fuente de trabajo de los docentes.	Necesidad de emprender profesionalmente un proyecto educativo alternativo, desde un fundamento ideológico.

Desarrollo en el tiempo	<p>Creada en 1965 como una sociedad anónima. En 1974, frente al peligro de quiebra, se transforma en una cooperativa de trabajo de los docentes.</p> <p>En general, tuvo un crecimiento progresivo y sostenido en el tiempo</p>	<p>En 1972 se crea como un proyecto alternativo de padres y maestros, confrontado a la educación privada tradicional y se configura como cooperativa mixta (de servicios y trabajo). En 1982 pierde la participación de los padres y queda exclusivamente como cooperativa de trabajo de los docentes. A mediados de los ‘90 se transforma en una escuela privada de hecho, con la salida de un grupo considerable de maestros.</p> <p>Tuvo un crecimiento discontinuo, con crisis institucionales importantes, salidas y rotaciones permanentes de asociados.</p>
Actualidad	Para sus integrantes resulta ser una experiencia “exitosa” consolidada como cooperativa en el tiempo	Mantiene sólo formal y legalmente su carácter de cooperativa. Es considerada por sus responsables como una escuela privada.

II. La autogestión

2.1 . La autogestión en términos de autodeterminación

La historia de “Y” va estar caracterizada por permanentes cambios y “ refundaciones ”, acompañadas de una importante rotación de asociados y variaciones en la matrícula. Se podría afirmar que se trata de una historia en la “ discontinuidad ” que siempre mantiene, redefiniendo (aunque también restringiendo), este carácter alternativo fundacional en materia educativa.

El caso “X” aparece como pura continuidad : desde las inquietudes y deseos personales del fundador del colegio, su desarrollo en el tiempo como colegio privado (la construcción de un “ideario” educativo), su prolongación como proyecto educativo compartido por un grupo de docentes en su refundación como cooperativa y su crecimiento posterior, en lo edilicio y en la cantidad de alumnos. En el relato de sus actores todas las etapas parecen guardar una única e invariable dirección, como despliegue de una única matriz (el proyecto educativo original) en el tiempo.

Esta diferencia permite construir nuestra **primera hipótesis: el carácter normalizador de “x” y el carácter contestatario de “Y” constituyen marcas definitivas sobre las que se desarrolla la dinámica organizacional posterior.**



Es decir, se instituyen en **reglas estructurantes** del comportamiento de los actores. Una y otra impronta, a su vez, determinan el peso de las reglas, la estructuración y lo estructurante en cada ecuación organizacional. En términos generales y a grandes rasgos, los márgenes de autonomía para los actores son diferenciales o, en otros términos, el peso de las reglas en uno y otro caso guardan diferente intensidad, con disímiles ecuaciones reproducción/cambio y con un saldo cualitativamente diferente en el tiempo: **la reproducción de la configuración cooperativa en “X” y su limitación progresiva, hasta su pérdida, en “Y”**.

Así como pensamos que el carácter normalizador de “X” y el carácter contestatario de “Y” permite comprender los distintos recorridos organizacionales (o dinámicas institucionales) y, por lo tanto, las diferenciales resoluciones de la tensión autonomía – integración, pensamos también que **ambas improntas estructurantes van configurando los sentidos de la participación y de la autogestión en el ámbito cooperativo y en el escolar**.



En un sentido genérico, la **autogestión**, en uno y otro caso, se **ancla en lo escolar**; no es expresión de los valores doctrinarios del cooperativismo sino que es suplemento de un proyecto pedagógico particular (normalizador o contestatario). **La identidad de la cooperativa en “X” y en “Y” está fuertemente definida desde una identidad pedagógica previa**. Aunque, esta relación que se concreta en el vínculo escuela – cooperativa es disímil en cada experiencia. **En “X”**, la cooperativa es una “solución de necesidad”, la inexistencia de otra alternativa viable, mientras que **en “Y”** es la contracara organizacional (expresamente elegida) que demanda el proyecto político-pedagógico definido.

El carácter autogestivo de “X” se expresa en la capacidad del colectivo docente de llevar adelante (o continuar) un proyecto “normalizador”, es decir, de plasmar en un emprendimiento privado los valores tradicionales del magisterio, que en las escuelas públicas aparecen deteriorados y puestos en cuestión desde la administración educativa, los valores sociales predominantes, en el reconocimiento de los padres a la tarea docente o, incluso, en los propios comportamientos de los docentes. La escuela-cooperativa permite que este proyecto de “restitución del magisterio normal” se haga realidad y se continúe en el tiempo. La cooperativa es una organización de “necesidad”, no es una opción expresa; sin embargo permite concretar, a través del sostenimiento económico de la escuela, condiciones diferentes del trabajo docente (más acordes con el valor histórico del magisterio como tarea social relevante, frente a los alumnos, los padres o la comunidad local). También permite que el proyecto crezca en alcance y duración.

En “Y” la autogestión se expresa, en cambio, en llevar adelante un proyecto contestatario (en lo político y en lo pedagógico), confrontado a la educación tradicional y por eso con una trascendencia social que excede explícitamente el propio espacio organizacional. La dimensión cooperativa es originalmente coconstitutiva de este proyecto (recreando inicialmente los valores propios de la doctrina cooperativa en tanto comunidad utópica que pretende extenderse al conjunto social), aunque ocupa en el tiempo prioridades diferenciales. En el inicio es plena: la participación de “*padres y maestros en la tarea de educar*” demanda su organización como cooperativa mixta. En la segunda etapa, es complementaria. Como cooperativa de trabajo colabora en la cohesión del

cuerpo docente, en tanto conjunto de pares altamente profesionalizado, y contribuye, a su vez, con el sostenimiento material de esta escuela “alternativa” en el aspecto pedagógico, que parece haber abandonado aquel propósito utópico primero (y tácito) de ser un antecedente experimental para extenderse hacia “afuera” (otras escuelas capaces de apropiarse de la experiencia). Este propósito sólo sobrevive (o se redefine) en la confrontación y diferencia respecto de las prácticas escolares convencionales, lo que parece conllevar, a su vez, cierta obturación respecto de un “afuera” connotado progresivamente en términos negativos. La trascendencia social de la experiencia se redefine en términos de un “nosotros” docente fuertemente delimitado, paralelo al proceso de consolidación de la separación de los padres de la conducción escolar. La etapa final, precedida de fuertes intentos por restituir o redefinir ese carácter cooperativo original, pero desde y para el conjunto de maestros (que recupera este propósito de trascendencia social, en términos de experiencia alternativa docente), resulta en su abandono. El carácter cooperativo, directamente, deja de conformar la identidad educativa diferencial de la escuela, y ésta aparece centralmente preocupada por su supervivencia en términos de matrícula, recurriendo a estrategias de marketing que parecen dar cuenta de una nueva y definitiva reconfiguración. Es decir, de una escuela que se concibe predominantemente en términos de competencia respecto de sus pares, ya no como caso alternativo paradigmático, en términos de prácticas sociales pedagógicas.³

DEFINICION

Esta primera definición de **lo autogestivo**, en ambos casos, se acerca a la definición de “**autodeterminación**” propia de la doctrina cooperativa; define -en la **diferencia**- estas organizaciones en relación con sus pares externos: en un caso por el deterioro y quiebre social y escolar de la **identidad educativa estatal tradicional** y, en el otro, por las **limitaciones (ideológicas y pedagógicas) de las escuelas tradicionales**.



Autodeterminación que en el primer caso se expresa en el “éxito” de la experiencia, en términos de continuidad y crecimiento de la escuela, y que en el segundo aparece como el resguardo del carácter pedagógico alternativo (aún a pesar de la restricción progresiva de su condición de cooperativa).

- **Un indicador de ambas modalidades de autonomía es, por ejemplo, la aceptación o rechazo del financiamiento estatal.**

En “X” el subsidio oficial, si bien genera inconsistencias legales⁴, se considera “natural”, colaborando con el crecimiento del colegio y como expresión que otorga el estado de la legitimidad social de la tarea educativa. Nunca se presenta atentando contra su proyecto pedagógico, porque, justamente, la educación pública parece ser la matriz de ese proyecto.

En “Y”, a pesar de las fuertes crisis económicas y financieras que atraviesa, nunca se apela al financiamiento estatal como una resolución posible a estas dificultades recurrentes. Creemos que es porque pone en peligro la libertad pedagógica y, más profundamente, el carácter alternativo de la escuela, que se presenta (en definitiva) como no asimilable a ninguna otra experiencia educativa, el nudo de su identidad en el tiempo, que a su vez la va retrayendo y esterilizando respecto de lo “diferente” o del “exterior”.

En el mismo sentido, la expansión de la escuela nunca es considerada un alternativa cierta de crecimiento o una herramienta disponible para la resolución de crisis internas. Sus dimensiones y actividades se mantienen relativamente inmutables en toda su historia a pesar de la existencia de propuestas formuladas por diferentes grupos de docentes: la incorporación de otros niveles educativos, el aumento de la cantidad de grupos de alumnos, la realización de actividades pedagógicas dirigidas a docentes de otras escuelas, la difusión abierta de la experiencia a través de vinculaciones interinstitucionales o la realización de actividades dirigidas a la comunidad barrial. La “autodeterminación” en este caso se va redefiniendo en una organización que resguarda su interior, y lo inmoviliza, cerrando filas frente a un exterior amenazante. El carácter confrontado del proyecto parece derivar en cierto aislamiento (por la amenaza de dejar de ser una escuela “totalmente diferente”) lo que, a su vez, favorece sucesivos desmembramientos, como expresión de la imposibilidad de articular cierta diversidad en su interior que termina en el enfrentamiento polarizado y conlleva linealmente exclusiones.

En el caso de “X”, en cambio, esta diversidad parece subsistir, aunque moderada o restringida, en la “autoridad”, o sea, reciclada (en su potencialidad de enfrentamiento disruptivo) en la figura totalizadora del fundador.

2.2. La autogestión en términos de “membresía”

La autodeterminación es sólo un primer plano general desde donde puede interpretarse el carácter autogestivo de ambas experiencias que no nos exime de considerar un segundo: el proceso autogestivo “interno”, en tanto relaciones entre el conjunto de asociados respecto de la organización (es decir, respecto de la concreción de un proyecto pedagógico en prácticas educativas particulares, como un caso de acción colectiva).

En términos de **Stryjan** (1997) el carácter autogestivo de una organización se define a partir de la particular relación (o afiliación) que establecen los miembros con la organización: la “**membresía**”.

Esta involucra tres cuestiones:

- la interdependencia entre miembros,
- la entrada de nuevos condicionada por el conjunto
- y la participación en la gestión

Aspectos de la vida institucional, no presentes en las organizaciones convencionales, que hacen a un colectivo de asociados con capacidades propias (e interdependientes) involucrado en la marcha de la institución. En este sentido, el foco de preocupación es la participación activa de los miembros, a través de diversos aportes, en el desarrollo de la escuela (en todas las dimensiones que hacen a su crecimiento o dirección, no sólo en términos estrictamente “pedagógicos”), y las condiciones para que esta participación se reproduzca en el tiempo (en términos del tipo de condiciones establecidas para la entrada de nuevos asociados).

- *La dependencia mutua entre miembros*, expresada en el “destino común” del conjunto de asociados.

En el caso de “X”, la dependencia con el conjunto aparece en los testimonios de los actores traducida en la figura fundacional como conjunto amalgamado y, actualmente (con la desaparición de esta figura), emerge directamente en la preocupación compartida frente al peligro de la disolución, la no continuidad o, directamente, de la pérdida de la fuente de trabajo. Se trata de un peligro que se enfrenta colectivamente. También este “conjunto indisociable” tiene expresiones negativas (particulares) en algunos actores, que aparecen en términos de las limitaciones que involucra la conformación cooperativa de la escuela. En el caso de alguno de los asociados fundadores, se presenta como la ausencia de una retribución diferencial (en términos de retorno, salario o ganancia) respecto de los más recientes y en el caso de asociados vinculados al quehacer del consejo de administración, como las restricciones para operar con flexibilidad en la composición del conjunto docente (por ejemplo, en el marco de cambios que impone la administración educativa⁵).

Es decir, este “destino común” generalmente se percibe como “protección” que ofrece el conjunto, especialmente para los asociados que no desempeñan directamente tareas de gestión, pero también aparece como restricción o imposibilidad, en términos individuales, en casos de asociados que realizan estas tareas. Por su parte, la dependencia mutua, desde un punto de vista funcional, para el desarrollo de la escuela está directamente involucrada con la jerarquía escolar y la división propia del trabajo que conlleva una escuela. Es decir, como requerimiento de que cada uno cumpla con sus obligaciones y tareas antes que como una necesidad de promover aportes alternativos o innovadores desde diferentes áreas. El carácter de esta interdependencia, asentada en lo “establecido”, es expresión consonante de los mandatos fundacionales, en tanto reglas de juego instituidas en el tiempo. Los aportes emergen más bien “a pesar” de estas reglas estructurantes, expresando las estrategias de diversos actores. En “Y” la dependencia mutua o la unión del colectivo parece estar prácticamente naturalizada en los períodos de mayor estabilidad. Es un “nosotros” que se percibe igualitario, en el marco de las diferentes funciones (cooperativas y escolares). Las innovaciones y aportes dentro de la división del trabajo, escolar y cooperativo, están presentes y son promovidas desde la propia socialización en la institución, donde las inquietudes profesionales, la innovación y la iniciativa constituyen un requisito importante para

formar parte del colectivo. Aunque esta intensidad y flujo permanente de aportes, a la vez que son promovidos por las propias reglas institucionales, parecen tener que permanecer dentro de determinadas restricciones, que surgen en los períodos de crisis. Es decir, la contracara de este “todos”, que se materializa en diferentes responsabilidades equivalentes (con un compromiso cierto de dedicación y esfuerzo por parte de sus integrantes) aparece en los momentos de enfrentamiento abierto, cuando los aportes exceden cierto límite y se abre el conflicto respecto de la marcha institucional posible (“qué escuela” o “qué cooperativa ser”). En los testimonios relevados (por lo menos en los de la última fractura) los “perdedores” se ven efectivamente así, teniendo que abandonar un espacio y una experiencia que les era propia, cuestión que parece dar cuenta de un colectivo efectivamente constituido como tal. A partir de la crisis (un “destino común” cercenado o una interdependencia funcional finalmente disuelta) la integridad del conjunto pasa a segundo plano. Recién entonces es posible para los actores determinar diversos sectores con diferentes intereses y estrategias, y diversas relaciones de poder en correspondencia con la distribución funcional de tareas (por ejemplo, identificar que la participación en determinadas comisiones de trabajo no era equivalente a la participación en otras, en términos de capacidad de decisión y gestión, o que el tipo de participación en el trabajo “institucional” tenía correspondencia con los cargos propios de la jerarquía escolar, etcétera).

- *La entrada condicionada por la aceptación de la organización* . En sentido estricto, la adquisición de la condición de “asociado” a un conjunto preexistente de “pares”, estructurado en determinadas reglas, que definen esta incorporación.

En ambos casos este condicionamiento está presente. Se trata de períodos de prueba (de seis meses a un año) tutelados formal o informalmente por algunos asociados. En ambos casos, también, el ingreso de nuevos asociados está restringido a la aceptación por parte de determinadas figuras que ocupan cargos de conducción en materia educativa (que son los que llevan adelante las entrevistas de admisión), y no por el “conjunto” de miembros, en sentido estricto. Esto parece ocurrir porque la asociación está centrada en la tarea docente, y su evaluación por parte de las autoridades en la materia es la prueba a atravesar, ya sea en relación con el cumplimiento de las obligaciones o normas establecidas, ya sea en relación con las inquietudes, la autonomía, la capacidad o la formación profesional. En “X” este criterio es absoluto ; en “Y” se complementa con el trabajo “institucional”, vinculado al desempeño cooperativo. Aunque cabría hacer la salvedad que la centralidad de este último aspecto fue variando a medida que se modificaba su configuración cooperativa.

De todos modos podría concluirse que la condición cooperativa en “X” e “Y” resulta un aspecto secundario que hace a particulares condiciones institucionales (ser docentes “autónomos”, percibir un salario-retorno más elevado que en otras escuelas o tener que colaborar con tareas de mantenimiento) pero que no determina el tipo de interpelación o la clase de convocatoria institucional hacia los postulantes, ni los criterios fundamentales de ingreso. Es decir, estos postulantes ingresan a “una escuela”, con determinadas singularidades, y no a “una cooperativa” cuya actividad es la educación. Sin embargo, la interdependencia, la aceptación del conjunto, el compromiso, o la idea de destino “común” aparece con el tiempo, a través de una socialización en el carácter cooperativo de la institución (que sólo aparecía como ciertas “singularidades” institucionales en el momento de ingreso), más allá de las diferentes formas e intensidad que adquiere en cada caso.

- Una *posición privilegiada en la interacción con la organización* (en términos de conducción, dirección o gestión) que requiere de todos los miembros aportes creativos o “correctivos”.

Si se tiene como parámetro de referencia una escuela convencional (donde la conducción está fundada exclusivamente en la jerarquía escolar o en la propiedad –no colectiva- de la institución), esta posición privilegiada está presente en ambos casos, aunque con diferentes alcances, contenidos y modalidades. Cuestiones que están directamente vinculadas a nuestra segunda dimensión bajo análisis, la participación.

Como ya señalamos en el caso de “X”, nuestra hipótesis es que el colectivo está presente en la gestión, aunque tamizado en negociaciones previas (casi “privadas”) con la figura fundacional. Es decir, creemos que los actores (desde su posición de asociados)⁶ tienen un espacio cierto (aunque informal) de toma de decisiones dentro de determinado marco, por cierto muy estructurante. Estas decisiones están mediadas y emergen públicamente sólo en la palabra del fundador- rector.

Desde nuestra perspectiva, las sucesivas definiciones que va adoptando “X” como organización (los criterios para fijar anticipos de retorno, la viabilidad de incorporar nuevos niveles educativos, el plan de construcción y ampliación edilicio, las rumbos a seguir a partir del cambio de estructura académica del sistema educativo, las condiciones de contratación a terceros, las relaciones con las autoridades estatales o con otras instituciones o emprendimientos cooperativos –como las cooperativas escolares-, la modalidad de enfrentar las demoras en el cobro de aranceles, el otorgamiento de becas o el ingreso de nuevos asociados) tienen un antecedente necesario en estas opiniones, aportes o inquietudes de los asociados. Estos cursos de acción, parecen estar regulados, en su divergencia, en estas negociaciones informales uno a uno.

Con la desaparición de esta figura central, el esquema parece reproducirse pero con una mayor dispersión y complejidad; parecen existir (o emerger) algunos referentes institucionales (responsables de cada nivel educativo de la escuela, responsable legal, autoridades del consejo, fundadores, etcétera) que cumplen esta tarea, transformando esa instancia “única” de negociación en un circuito más sofisticado capaz de articular consensos fundamentales. Tal vez podría tratarse de un circuito preexistente, es decir, que la negociación uno a uno con el rector-fundador efectivamente nunca lo fuera y que cada integrante que participara de ésta “individualmente”, en realidad, estuviese representando, expresa o tácitamente, las inquietudes de un sector particular de actores. Pero sería un circuito que, ciertamente, con la desaparición de esta figura, está eximido de esta última y final instancia de consenso. Lo que permite la visibilidad de una modulación de instancias (los referentes institucionales) y un despliegue más abierto o público de la divergencia. Esta aparece en los testimonios como una discusión más libre de los problemas, aunque contenida dentro de determinados límites que hacen a la preservación del conjunto y, por lo tanto, a la reproducción de determinadas reglas de juego que configuran, a su vez, las estrategias de estos actores - referentes.⁷

En “Y” la posición privilegiada debe considerarse también en los dos momentos de su dinámica organizacional, en los períodos de estabilidad y en los de crisis. En los primeros parecen existir liderazgos fuertes (construidos desde lo pedagógico y más tarde, además, desde la antigüedad o la experiencia en la institución), pero la participación se percibe igualitaria y abierta, probablemente tratándose de adhesiones claramente espontáneas, acompañadas de un intenso compromiso institucional. Los actores testimonian una fuerte participación en la gestión de la vida institucional, equivalente para todos (su trabajo en diferentes comisiones que se ocupan de resolver todos los aspectos de la marcha institucional y los debates francos en asambleas frecuentes y regulares). Sin embargo, también aparecen referencias a aportes valiosos que no se concretan o sobre los que no

se persiste en su desarrollo (las propuestas, a las que aludimos en la sección anterior, referidas al crecimiento institucional, la diversificación de actividades o, en general, a una apertura de la institución hacia “el afuera”).

En los momentos de crisis (la última en particular) estas propuestas aparentemente “inviabiles” o dejadas de lado se transforman, desde la reflexión de los entrevistados, en estrategias de determinados actores: cursos de acción expresamente truncados por aquellos que ocupaban cargos de conducción en la escuela (especialmente de dirección y coordinación). Estos aportes serían alternativas de gestión que ponían en riesgo la capacidad de control y la posición privilegiada de estos miembros, a cargo de la conducción escolar, sobre el conjunto. La propuesta referida a la distribución de los retornos de acuerdo a criterios más ajustados a la práctica cooperativa, cuestión en la que se expresa la última ruptura, constituye tal vez uno de los aportes “correctivos” más valiosos, formulado por un sector de asociados para preservar el carácter autogestivo. La incapacidad de considerarlo y de construir consensos o articular las diferentes estrategias en torno a la resolución de este problema (imposibilidad que aparece como fiel reflejo “interno” del carácter contestatario de la institución respecto del exterior) conduce a una profundización del conflicto, el aporte se configura como un límite infranqueable y resulta en la salida progresiva del sector que lo promueve. Nuevamente aparece como barrera la dificultad de articular una divergencia abierta que gana en intensidad (como en el período de crisis previa que culmina con la separación de los padres de la gestión institucional) y el resultado es la pérdida total del carácter autogestivo (más allá de la modalidad y alcance que hubiese adquirido). En otros términos, se interrumpe totalmente el proceso de reproducción de la autogestión, transformándose la estructura previa: emerge una escuela que será conducida exclusivamente por sus autoridades escolares. Conducción coincidente con el sector que rechaza terminantemente el último aporte de “reencauzamiento” de la escuela en tanto cooperativa y, en este sentido, configura definitivamente las opciones en términos antagónicos.

En términos generales, podría reseñarse que las características propias de una afiliación de “membresía” están presentes en ambos casos, adoptando rasgos propios que parecen tener como matriz las reglas estructurantes de cada escuela-cooperativa. El colectivo, su configuración como tal, las condiciones de ingreso y la intervención efectiva de los asociados en la gestión adoptan contenidos y alcances que reflejan (aunque no linealmente) el carácter normalizador y contestatario de una y otra experiencia colectiva, concebidas como proyectos pedagógicos que encuentran en la configuración cooperativa un suplemento (“natural” o “necesario”, según el caso) para su desarrollo. En el caso de “Y” esta correspondencia con lo cooperativo (en términos autogestivos) es intensa, especialmente en los períodos de estabilidad, pero se va “desnaturalizando” (o redefiniendo) con el tiempo, hasta que el proyecto pedagógico contestatario original sólo mantiene este carácter en términos de profesionalización pedagógica y ya no requiere de ese complemento autogestivo para continuarse. En “X” se trata de una membresía permanentemente controlada e inhibida en fuertes reglas estructurantes, que determinan la integración del conjunto a través de la “autoridad formal” (particularmente la escolar) que consolida liderazgos. Curiosamente, la regulación permanente del componente autogestivo (en sus alcances y posibilidades de innovación) parece asegurar su presencia que, aunque moderada, es persistente en el tiempo.

III. La intersección entre autogestión y participación: los aportes de los miembros

La “membresía”, como un tipo particular de afiliación propia de las organizaciones autogestivas, enfatiza la permeabilidad de la organización a los aportes de los asociados, considerando que el carácter autogestivo se reproduce a partir de éstos. Desde esta perspectiva, dichos aportes constituyen una dimensión de análisis que no sólo refiere a la condición autogestiva de las organizaciones sino también, directamente, a su carácter participativo.

Estos aportes pueden ser sistematizados en relación con la reproducción (positivos / negativos) y el cambio (creativos / no creativos) de la organización, en cuatro tipos (Stryjan, 1989):

	creativo	no creativo
positivo	Compromiso Permite la resolución cierta de problemas, la movilización de los asociados y favorece el aprendizaje y cambio organizacional	Lealtad Asegura un desempeño básico indispensable pero genera problemas de pasividad, inmovilismo o tendencias a la concentración de poder
negativo	Voz/protesta Señal de alerta y una oportunidad de cambio	Salida Selección negativa, deterioro de la “membresía”



De acuerdo a esta tipología es posible caracterizar, en sus recorridos específicos, la autogestión y la participación en ambas escuelas-cooperativas, considerando los tipos de aportes predominantes y la permeabilidad de la organización a incorporarlos.

Esta permeabilidad en el caso de “X” está presente pero restringida formalmente en la jerarquía establecida (especialmente de la escuela, pero también del Consejo, una vez que ambas instancias se escinden claramente con la muerte del fundador). Es una permeabilidad construida centralmente a partir de una relación (o aportes) de “lealtad” respecto de una figura inaugural de la institución, que se traslada (con menor intensidad y menos compacta) hacia sus “sucesores”, en tanto expresiones de la “institución”. En este sentido, la integración del colectivo (en tanto organización) y su desempeño básico está asegurado en estas relaciones de los miembros respecto de estas figuras (cuya existencia, fácilmente identificable, da cuenta de una tendencia a la concentración del poder). Éstas actúan en sus interrelaciones como dispositivos de imposición/consenso y, por lo tanto, de integración de la divergencia (de los intereses y estrategias de los diferentes sectores de actores), donde “la voz” de los asociados parece seguir un circuito subyacente y donde la “protesta” está públicamente censurada. Estas características, en relación con estos tipos de aportes, conllevan una dinámica institucional cuya impronta es la continuidad, la sucesión o, incluso, el inmovilismo. Sin embargo, esta primera caracterización no es absoluta; también es posible identificar cambios incrementales, moderados, a través de un crecimiento paulatino de la organización, que en los relatos de los actores aparece especialmente en términos edilicios y de matrícula, pero también en relación con el perfil de la escuela, que va cambiando progresivamente

para viabilizar este crecimiento o para, cuestión no menor, asegurar su permanencia en el tiempo.⁸ Desde esta perspectiva, son otros los aportes a los que la organización es permeable, centralmente aquellos vinculados al “compromiso”. Las inquietudes de los asociados están presentes (aunque mediadas -más o menos, de acuerdo al alcance del cambio involucrado- a través de estas figuras-referentes) en la resolución de problemas ciertos. En los problemas cotidianos, menores, la iniciativa de los miembros puede identificarse más directamente, sin una mediación importante (como, por ejemplo, la inclusión de nuevas actividades al plan extracurricular definido o la elaboración del proyecto pedagógico institucional anual –como requerimiento formal de las autoridades educativas estatales-). En los problemas estructurales, como la distribución de los aportes en trabajo de los asociados, la “voz” de éstos subyace a las posiciones que van adoptando los referentes institucionales (por ejemplo, en la asignación de materias en el marco de la nueva estructura académica que fija la Ley Federal de Educación, en la fijación de la renta al trabajo en el consejo de administración, en la asignación de trabajos de mantenimiento o en la viabilidad de emprender proyectos respecto de otros niveles educativos, como el terciario). Una voz o incluso “protesta” que nunca cobra visibilidad y se dirime en negociaciones con estos referentes que se interpelan en términos de “autoridades”, a cargo de la conducción organizacional. Es decir, pensamos que estos vínculos de “lealtad” no obstruyen totalmente la presencia de aportes creativos (si bien los restringen en su intensidad de cambio). Estos aportes pueden estar fundados en el “compromiso” y en este caso emergen casi sin mediaciones como propuestas de los asociados, referidas a cuestiones menores que no interfieren directamente en las relaciones de poder existentes. También hay aportes de “voz” o “protesta”, pero sólo circulan en “los pasillos” por canales predeterminados (las negociaciones con los referentes-institucionales). Nunca aparecen señales o indicios de una protesta abierta; el conflicto o la crítica están connotados *a priori* negativamente en los relatos de los diferentes actores y sólo se presentan veladamente. Es una permeabilidad al cambio existente, pero acotada en la “autoridad” y las “normas”, expresión de esta relación predominante de “lealtad” (hacia los actores que aparecen como “autoridades” y, a través de éstas, hacia la institución) que resulta muy eficaz para contener la dispersión. En este sentido, el carácter autogestivo está presente con cierta regularidad en el tiempo, aunque con una intensidad refrenada, colaborando en la configuración de una dinámica institucional cuya impronta es la “estabilidad” y que tiene, a su vez, expresión en una importante inmovilidad en el tiempo de la composición del conjunto.⁹

En el caso de "Y" esta permeabilidad está directamente vinculada con los aportes creativos y se corresponde con una dinámica institucional caracterizada por el cambio, pero se trata de transformaciones que finalmente resultan en la discontinuidad antes que en innovaciones que fortalezcan y hagan crecer a la institución en una dirección consonante en el tiempo. Esta discontinuidad, que aparece a través de sucesivas rupturas, refundaciones y una alta rotación de asociados, es paralela a la permanencia de unos pocos asociados y va configurando una asimetría profunda, que cada vez se corresponde más con la división propia de la jerarquía escolar y de la antigüedad en la institución. Los aportes de los asociados en períodos de estabilidad se encuentran con una organización permeable que no sólo es capaz de incorporarlos sino que además los promueve, especialmente en el plano escolar. Se trata de una relación entre cada asociado y el conjunto construida en el “compromiso” directo (que aparece en los testimonios en términos de esfuerzo y dedicación permanente para atender e innovar constantemente sobre la tarea pedagógica y complementariamente sobre la institucional). Estos aportes fundados en el “compromiso”, con una presencia cierta en el trabajo colectivo docente en las diferentes comisiones y en la participación en asambleas, se transforman a su vez en la base a partir de la cual los asociados elaboran nuevos aportes en términos de “voz” o “protesta”. Una protesta abierta y frecuente pero institucionalizada y regulada en las asambleas. Aunque cuando ésta trasciende determinados límites (trasciende hacia la escuela y altera expresa y visiblemente las relaciones de poder establecidas, vinculadas al liderazgo y la autoridad construidos desde el plano escolar), los aportes se polarizan, sin posibilidad de articularse. La permeabilidad preexistente se rigidiza, se produce

una escisión profunda y la consecuencia final es la “salida” del sector de asociados peor posicionado en términos de relaciones de poder. En estos momentos definitorios, los aportes no pueden complementarse sino que se presentan antagónicos (así como la primera definición de escuela se construía en oposición a las restantes). Son momentos donde comienzan a emerger grandes problemas directamente involucrados con la dirección a seguir en tanto organización y, por esto, involucran cambios importantes en las reglas de juego o en las relaciones de poder relativamente consolidadas: primero, la definición del proyecto educativo; luego, el sostenimiento de la escuela en términos de aportes en trabajo o dinero de los padres y, finalmente, los criterios para establecer la distribución de retornos a partir de una definición previa que se vuelve inviable en términos económicos. Puntos de inflexión en la historia del colectivo, precedidos de períodos de relativa estabilidad, de discusión abierta y de permeabilidad a una diversidad considerable de iniciativas. En estas etapas determinantes, los aportes se extreman en términos de una “protesta” amplificada en la “voz” de un número considerable de asociados que, tácitamente, ponen en jaque estructuralmente a la organización, a diferencia de aquellos aportes previos más espontáneos, descentralizados, o contenidos institucionalmente en un espacio específico (como las asambleas), fundados en el “compromiso” y atendiendo a la reproducción cotidiana de las reglas de juego (y que, a su vez, son promovidos por éstas). El resultado es una selección negativa en la composición del conjunto y la redefinición de las reglas (los períodos de “refundación”) a partir de una profundización de las relaciones de poder preestablecidas. Es decir, el sector que permanece (el mejor posicionado en el conflicto) concreta su estrategia e inaugura nuevas restricciones “artificiales” que consolidan su posición diferencial sobre el conjunto. En este sentido, es un sector que se “fortalece” con las crisis, pero el costo en términos autogestivos, participativos o colectivos es alto: un cierre progresivo de la organización a los aportes de los miembros, la salida de un conjunto de asociados en condiciones de generarlos y una gestión cada vez más restringida a la jerarquía escolar que se asimila progresivamente a una escuela tradicional.



Es decir, así como en “X ” es posible concluir que su carácter autogestivo y participativo se constituye a partir de aportes predominantemente de “lealtad”, que no excluyen la presencia secundaria de otros construidos desde el “compromiso”, indispensables para la reproducción y crecimiento relativo de la organización, en “Y” el trayecto “compromiso – protesta – salida” es un recorrido transitado por ciclos, por lo menos en la primera y en la última crisis, cuyos protagonistas son centralmente los docentes¹⁰.

La autogestión y la participación se presentan, entonces, con características peculiares en cada caso, expresión del tipo de impronta original que delinea la identidad de cada escuela- cooperativa.

En “X” están restringidas por un prerrequisito fundacional, el valor de la norma y la autoridad, que reprime la voz o la protesta y limita el compromiso directo. Participación y autogestión ceñidas en reglas de juego profundas y pesadas que parecen reproducirse permanentemente en la historia de la institución. En “Y” la participación y la autogestión están presentes en las propias reglas (configuran la identidad institucional) pero se van esterilizando con las sucesivas salidas (que provocan un deterioro de la membresía). Porque, paradójicamente, se trata también de una identidad institucional constituida en la confrontación o el antagonismo, que circunscribe cada vez más los límites de un “nosotros” (progresivamente reducido) y dificulta retener y articular diferentes posiciones en torno a las grandes definiciones de la marcha institucional.

“A la larga, la manera en que una organización maneja y responde a los diferentes y diversos aportes de sus miembros, determina su composición demográfica (estableciendo qué tipo de miembros serán atraídos y retenidos) y el nivel de competencia de éstos”. (Stryjan, 1997)

IV. La participación escolar y cooperativa

La **participación**, en sentido estricto, entonces se configura en este carácter de “**lo confrontado**” o de “**lo establecido**” de ambas experiencias organizacionales. Pero, a su vez, es expresión directa de la relación entre escuela y cooperativa o, más precisamente, de la preeminencia de las relaciones de una sobre la otra.

- ✓ En “X” el ámbito cooperativo aparece como un espacio ordenado, configurado desde la figura fundacional que sutura posibles desacuerdos. Todo está correctamente pautado y normado para contener el conflicto. Éste más bien parece desplegarse por canales informales, acercamientos personales y negociaciones recíprocas. El liderazgo, construido a partir de la autoridad formal, parece ser la clave de esta llamativa continuidad, la posibilidad de articular distintos intereses en una figura, que se presenta finalmente y a pesar de una “obediencia debida”, como expresión de la voluntad de un “todos”.

Las asambleas de la cooperativa son anuales, se respeta el “orden del día” establecido y las elecciones para el consejo son con listas completas (bendecidas por las figuras protagónicas de la institución). Aparecen casi como un ritual que es necesario respetar atendiendo a la legalidad establecida para este tipo de organización. La participación cierta se desarrolla subterráneamente en estas concertaciones de pasillo y, luego, frente al escritorio del rector o del presidente del Consejo (por mucho tiempo unificados en la misma figura fundacional). La jerarquía de los cargos del Consejo también es una contención cierta a la participación más abierta, aún entre los integrantes de este ámbito más restringido.

La participación en la escuela es mínima, las intervenciones son prácticamente individuales y se ajustan claramente a la jerarquía escolar. Las normas escolares son las que aparecen definitivamente consolidadas, constitutivas de las reglas de juego cooperativas. Cada docente “cumple” con su tarea de acuerdo a las pautas establecidas. Lo cooperativo, en la vida escolar, se restringe a los sentidos de la “ayuda”, “solidaridad” o “asistencia” (nunca se presenta en términos de beneficio común o autodeterminación), en tanto valores a promover en la formación de los alumnos. Incluso la experiencia de formación de una cooperativa escolar entre los alumnos tiene esta finalidad “externa”.

Las autoridades escolares entienden por participación cualquier modalidad conjunta de trabajo donde se sumen docentes y directivos, conjunto siempre atravesado por una división jerárquica que fija las reglas. No hay centro de estudiantes ni ninguna otra expresión del conjunto de alumnos en tanto tal. Tampoco ninguna instancia regular que ligue firmemente a la totalidad del conjunto

docente, más allá del carácter compartido de “asociados”, que subyace y emerge ocasionalmente frente al peligro de perder la fuente de trabajo.

La presencia de los padres en la escuela es interpretada habitualmente como una sobrecarga al trabajo docente, en términos de dificultades “domésticas” de las familias, percibidas en su individualidad y ajenas al quehacer escolar. Cuando la intervención de los padres se valora positivamente, está vinculada a las tareas de “custodia” compartidas con el colegio. Maestros y padres se constituyen en la matriz convencional, y aún fuertemente presente, del normalismo, donde esta relación reproduce la relación unidireccional e individual docente-alumno.

- ✓ En “Y” la participación parece adquirir características totalmente diferentes. Es constitutiva inicialmente de la identidad de escuela. Es una participación que alcanza límites extremos para una institución escolar: suma constitutivamente a los padres en la tarea educativa y valora muy especialmente las inquietudes y la participación de los alumnos (incluso en asambleas). La escuela y la cooperativa se constituyen en una misma identidad. Se trata de una participación abierta, aunque va cerrando fronteras con el correr de las sucesivas crisis.

La primera culmina con la salida de un grupo de docentes y padres, la segunda con la salida de la totalidad de éstos. Esta segunda crisis está precedida de un período donde los padres aparecen permanentemente interpelados para concretar su participación efectiva en el mantenimiento de la escuela. Interpelación repetida que parece adquirir la estructura del convencional reclamo docente hacia las familias, aunque con contenidos disímiles (una participación cierta en el quehacer escolar). Paradójicamente, estos pedidos desatendidos conducen a la exclusión progresiva de los padres; éstos dejan de contar con una participación formal en la tarea pedagógica, para finalmente dejar de ser un sector constitutivo del carácter cooperativo o colectivo del emprendimiento.

En el segundo período de la cooperativa, su conformación como emprendimiento exclusivamente de docentes, la escuela comienza a delimitarse y a cobrar más protagonismo, desdibujándose totalmente esa unidad previa indiferenciada de la cooperativa. La participación forma parte del carácter alternativo de la escuela en términos pedagógicos, y la tarea docente se considera un trabajo esencialmente colectivo, que involucra también la participación de los alumnos (y sólo ocasionalmente la de los padres, en términos de sostenimiento económico). Pero esta participación parece estar legitimada, motorizada y conducida desde la propia jerarquía escolar en términos de “coordinación”. A su vez, lo cooperativo se “escolariza” en tanto contenido “a enseñar” antes que práctica efectiva “a aprender”, informalmente, desde la socialización de los alumnos en la vida institucional.

Por su parte, en el ámbito de la cooperativa (que aparece en este segundo período claramente escindido del de la escuela), la participación también tiene un lugar cierto, que permite que un sector particular de los docentes se fortalezca desde este ámbito (aquellos que alcanzan una antigüedad considerable en la escuela, mayor que la de una base de docentes que permanentemente rota y menor que la de las autoridades escolares) y ponga en cuestión las reglas establecidas respecto de la institución, su identidad y su futuro. La participación abierta, consolidada en un período de estabilidad, una vez más deriva en conflicto y ruptura, lo que conduce a una nueva transformación organizacional: la escuela -cooperativa deja de serlo y se transforma en un “colegio más”. La pérdida del carácter cooperativo redefine la participación previa (que estaba institucionalizada por ese carácter) restringiéndose, precarizándose y quedando sujeta a los

márgenes de libertad “otorgables” desde las instancias de coordinación y dirección escolar.

V. La participación y autogestión desde las escuelas-cooperativas hacia el campo cooperativo y el educativo

La consideración de diversas dimensiones, mutuamente implicadas, al analizar la participación y la autogestión en las escuelas cooperativas preanuncia un escenario complejo para el desarrollo de estas prácticas en el conjunto de las escuelas y de las cooperativas.

- En primer lugar, y en términos generales, lo que aparece claramente en el estudio de casos es que están involucradas formas muy diferentes de construcción de la organización y de la identidad escolar y cooperativa. Esta diferencia parece sólo poder interpretarse a partir de la historia de la conformación del colectivo de docentes y de asociados, de la delimitación de las primeras reglas de juego, de los procesos fundacionales que orientan la dinámica institucional posterior pero, también, de sus recorridos “incierto” en el tiempo a partir de la construcción permanente de nuevas reglas, que si bien guardan la impronta fundacional, no están autocontenidas en ese período inaugural.

La singularidad institucional de las escuelas y de las cooperativas, y sus recorridos particulares, en tanto procesos históricos colectivos, parecen ser dos dimensiones fundamentales a partir de las cuales reflexionar sobre la viabilidad y la intensidad que puedan adquirir la participación y la autogestión en el conjunto de escuelas y en el conjunto de cooperativas. No perder de vista esta singularidad y, por lo tanto, la diversidad contenida en el campo cooperativo y en el educativo, parece ser un requisito importante para comprender las condiciones que favorecen u obstruyen el desarrollo de prácticas participativas y autogestivas en las escuelas y en las cooperativas. En ambos casos consideradas como prácticas que colaboran, por el tipo de lazo asociativo, en la construcción de relaciones sociales alternativas.

Singularidad y procesos que, sin embargo, también pueden adquirir valor “extrínseco” en términos de tendencias. Es decir, lo señalado previamente no involucra que el análisis o la viabilidad de la participación y la autogestión esté fatalmente condenado a quedar cerrado sobre cada institución -cooperativa o escolar- particular.

- En este sentido, creemos que el análisis del caso “X” es elocuente respecto de los obstáculos que se presentan para la participación y la autogestión en las cooperativas que se construyen en términos de “necesidad”, como una herramienta para mantener la fuente de trabajo, y donde la participación y la autogestión colisionan con las identidades profesionales, las prácticas laborales previas y, en definitiva, con las concepciones respecto del tipo de actividad que se desarrolla (consolidadas en otros espacios “no cooperativos”). Identidades que parecen condicionar seriamente los alcances ciertos de la participación y la autogestión en la medida que estas últimas no tengan un lugar cierto en términos de valores “utópicos” -propios del movimiento cooperativo- que orienten los procesos y las prácticas de los sujetos en un sentido alternativo. El carácter cooperativo en estos casos parece subsistir sólo en términos de legalidad, como un conjunto de normas que deben atenderse para no caer en la “ilegitimidad”. Pero son justamente estas

normas las que al institucionalizar ciertos espacios o procesos (formales o informales, públicos o subyacentes), tensionan esas prácticas, valores o identidades, reconfigurándolas con mayor o menor intensidad. El resultado es incierto y sólo puede determinarse en relación con la historia y los procesos singulares de cada experiencia.

La cooperativa como “solución de necesidad” es un tipo de conformación muy extendida y muchas veces, además, está acompañada por la iniciativa estatal. Lo que suma un nuevo obstáculo a sortear para que la participación y la autogestión se concreten porque, en sentido estricto, esta conformación cooperativa no es una elección (aunque condicionada) autónoma. Los límites que conlleva una opción de “necesidad” (mantener la fuente de trabajo) se profundizan, ya que la organización cooperativa ni siquiera aparece como una construcción colectiva, apropiada, sino, en cambio, definida o constituida externamente. En este marco, probablemente, la legalidad que sobredetermine los procesos asociativos sea la estatal y no la cooperativa. Cuestión que aparece, desde algunos referentes del movimiento cooperativo, formulada en términos de legitimidad, es decir caracterizando este tipo de organizaciones como “falsas” cooperativas.¹¹

- El caso de “Y”, en cambio, nos muestra el otro extremo posible, una opción cooperativa fundacional plena, autónoma y abierta, en total concordancia con los principios y valores cooperativos. Pero es una opción que está directamente vinculada con una muy fuerte profesionalización de sus integrantes antes que con una militancia activa, a través de experiencias previas, en el movimiento cooperativo. Una opción “ideológica” promovida desde determinadas concepciones respecto de la actividad a desarrollar. En este caso no se trata de mantener la fuente de trabajo sino de generar un espacio profesional y laboral alternativo, confrontado con otros “externos”, con el propósito de desarrollar una actividad tal como aparece concebida en las más “modernas” concepciones de la época. En la medida que esta finalidad persista asociada a los principios cooperativos, la participación y la autogestión tienen un desarrollo cierto, pero cuando estas concepciones se modifican en sus contenidos y se “independizan” del lazo asociativo cooperativo entre los miembros, la participación y la autogestión se cierran progresivamente.



En este sentido, “Y” es indicativa de un tipo de cooperativas (sólo un poco más frecuentes en las últimas décadas) conformadas por profesionales, como el caso de las organizadas por psicólogos o actores. Éstas presentan determinadas particularidades, a diferencia de las más frecuentes formadas por trabajadores o por pequeños y medianos productores (industriales o agrícolas). En estos últimos casos, el carácter colectivo del emprendimiento está directamente involucrado con las características de interdependencia material que asume el proceso productivo y sus resultados con la supervivencia económica de los asociados. Características, ambas, no necesariamente presentes en el caso de cooperativas formadas por profesionales, donde la actividad que se desarrolla conlleva una amplia autonomía individual y donde la opción cooperativa no está directamente atada a la supervivencia material, sino sólo en tanto una opción singular entre otras, más extendidas y legitimadas socialmente. La modalidad cooperativa, más bien, parece presentarse como una real opción en el plano ideológico o, incluso, utópico y, a su vez, claramente vinculable con el tipo de actividad o el campo profesional de donde provienen sus asociados. En estos casos, según parece demostrarnos “Y”, la autoridad profesional de sus integrantes va conformando las principales asimetrías que atentan contra la posibilidad de construcción de un colectivo relativamente simétrico y del desarrollo continuado en el

tiempo de prácticas ciertas de participación y autogestión. A su vez, cuando aparece en juego una profesionalidad extrema (en nuestro caso de estudio, confrontada externamente con otras modalidades de desarrollo de la actividad), con tomas de posición muy autónomas y determinantes respecto de los cursos a seguir, se presentan sucesivos conflictos internos, sin puntos de retorno, que resultan en fracturas y exclusiones. Éstas, por su parte, también van restringiendo los alcances de la participación y la autogestión y deteriorando la composición del colectivo en términos de iniciativas y cambios.



Pero también “X” e “Y” son elocuentes respecto de la viabilidad de la participación y la autogestión en el sistema educativo.

- El caso de “X” es, en principio, asimilable a las escuelas estatales, especialmente en aquellas donde siguen presentes y predominan las marcas fundacionales del sistema educativo argentino. Esto parece ser así porque se trata de una experiencia que se construye desde la identidad educativa “normalista”, en un intento “autónomo”, aunque no expreso, de un colectivo de docentes por reinstituirlo. Su capacidad para trascender hacia el sistema educativo en general se asienta en que se presenta construida sobre concepciones de los docentes, muy extendidas, respecto del “deber ser” docente, de lo que “debe ser” la educación y de lo que “debe ser” una escuela. Concepciones que restringen seriamente la posibilidad de una participación y autogestión plena y abierta, pero cuyas condiciones de producción trascienden su buena voluntad o libre iniciativa y se inscriben en la historia de la educación formal en nuestro país, en el modelo de instrucción pública hegemónico, en la constitución del magisterio y en los lineamientos de política que lo fueron configurando.

La escuela “X” nos muestra, aunque en un sentido extremo, las dificultades que se presentan para viabilizar la participación y la autogestión como alternativas construidas desde el colectivo docente. Lo que aparece aquí involucrado es un mandato fundacional del magisterio que medularmente contiene la norma y la disciplina. Este mandato no es más que la contracara profesional de un sistema educativo que fue vital en la normalización social y en la construcción y despliegue del estado. Este modelo predominante, seguramente erosionado y puesto en cuestión por muchos docentes, parece permanecer presente como nudo de su identidad, por lo menos histórica, con el cual debatir o al cual aferrarse. Especialmente en un contexto de política educativa y estatal que lo disloca (rompiendo con la concepción tradicional de “educación pública” que lo cimienta) y presenta nuevas orientaciones sobre las cuales resulta muy difícil reconstruir una nueva identidad, es decir, nuevos sentidos ciertos y trascendentes respecto de la tarea docente. Pensamos que esto ocurre, entre otras cuestiones, porque las nuevas direcciones de la reforma educativa antes que trazar articulaciones con la identidad previa la “desmantelan”, yuxtaponiendo un nuevo “deber ser”.

Este nuevo “deber ser” prescribe la participación y la autogestión en el espacio escolar aunque no las regula ni legaliza. Aquí el caso “X” puede ser convincente acerca de la imposibilidad de que estas prácticas emerjan espontáneamente desde las escuelas, en sus condicionamientos estructurales. Aunque también nos muestra una brecha abierta, una tensión que se instala cuando hay una legalidad externa (la cooperativa), en cierto sentido, expresamente elegida, que tensiona la historia y la identidad educativa previa, resignificando, por los menos en sus bordes, la concepción tradicional de la tarea docente y el sentido de la educación. La educación como actividad misional

convive con una representación de trabajo y el carácter centralmente individual de éste comienza a adquirir una faz colectiva. La tarea docente queda involucrada con otras dimensiones ya no tan ajenas a la escuela, como la económica, en términos de una retribución acorde al trabajo y de la necesaria disponibilidad de recursos materiales para desarrollarlo. Incluso emerge una dimensión política en términos de una conducción escolar que se construye, aunque subyacentemente, colectiva a partir de una negociación informal entre diferentes sectores.

- El caso de “Y”, en cambio, nos muestra cómo pueden surgir y desarrollarse la participación y la autogestión en un tipo de escuela caracterizada por una fuerte profesionalización de sus docentes. Esta profesionalización docente también constituye uno de los lineamientos centrales de la reciente política educativa y, en este sentido, el caso “Y” se presenta doblemente valioso.

Pensamos que “Y” demuestra una paradoja interesante: así como originalmente su fuerte profesionalización docente favoreció el desarrollo de las prácticas de participación y autogestión, también parece haber sido el condicionamiento más serio para su reproducción en el tiempo. Esto último ocurre porque esta profesionalización parece conducir a escindir el plano de la enseñanza, o de lo “estrictamente” pedagógico (la escuela), del de las prácticas y vínculos de sus actores cotidianos (los lazos asociativos de los docentes materializados en la cooperativa). La libre opción cooperativa original, incondicionada y no sujeta a necesidades puede divorciarse, entonces, del núcleo de actividad y por lo tanto excluirse de la identidad institucional sin que ésta quede disuelta.

Creemos que esta intensa profesionalización tiene un efecto centrífugo en la organización; debilita seriamente el tipo de integración (en la horizontalidad y el acuerdo) que conllevan la presencia de las prácticas de participación y autogestión como “reglas de juego” singulares. Efecto centrífugo que (muy visiblemente en el caso de “Y”) conlleva exclusiones reiteradas. La imposibilidad de “consenso”, de articulación de la diferencia o de integración está obstaculizada por un reiterado (en diferentes ciclos) enfrentamiento entre pares, configurados así, especialmente, desde el plano profesional que se profundiza, posteriormente, desde el cooperativo, es decir, desde la socialización institucional en prácticas de participación y gestión colectiva.

Mientras las asimetrías propias de la autoridad profesional se mantienen estables, éste parece ser el mecanismo central de regulación del conjunto que atraviesa, aunque también posibilita, la participación y la autogestión del colectivo -dentro de determinados límites (tácitos) que configura esa autoridad-. Pero en la medida que avanza, inevitablemente, el crecimiento profesional de otros integrantes del colectivo, esta asimetría se pone en cuestión (desde la legalidad que provee el carácter cooperativo) y se abre un ciclo expulsivo final. En este punto, la participación y la autogestión quedan excluidas y la autoridad profesional, en perfecta correspondencia con los cargos formales de la estructuración vertical escolar, se reinstituye plenamente. Un punto donde converge la escuela tradicional con los emprendimientos más “progresistas” y altamente profesionalizados.

Desde esta perspectiva, ni la no profesionalización ni la profesionalización intensa de los docentes parecen constituir, en sí mismas, condiciones que vehiculen la participación o la autogestión. Una y otra guardan condicionamientos y posibilidades diversas, importantes de atender en el plano de la gestión y la política educativa.

Lo considerado hasta aquí, para el campo cooperativo, ilumina la existencia de una resignificación permanente de los principios, los valores, las reglas o la legalidad cooperativa desde el tipo de proyecto educativo, particularmente en lo que éste involucra en términos de concebir la educación y la tarea docente. Porque parece ser este proyecto, y no su conformación cooperativa, el que constituye la identidad y las reglas de juego fundamentales. El carácter cooperativo sólo opera como suplemento de ese proyecto pedagógico, por su correspondencia con el proyecto educativo o porque resulta una herramienta organizativa indispensable para su reproducción. Es decir, la identidad de estas organizaciones cooperativas “atípicas” es, en última instancia, de “escuela” antes que de “cooperativa”. Es decir, el tipo de actividad -la educación formal en este caso- parece configurar en todas las dimensiones la faz cooperativa, especialmente, en lo que ésta conlleva en términos de participación y autogestión .

Creemos que **el principal valor de estas reflexiones** es que permiten poner en foco un tema poco atendido: **la consideración del tipo de actividad para la materialización de los principios propios del movimiento cooperativo.**¹²

Particularmente en lo que éstos conllevan como posibilidad de construcción de un lazo asociativo diferencial, en tanto producción de un tipo de articulación social alternativa. La educación, por su parte, trae a escena la extensión de la actividad cooperativa (y de la participación y la autogestión) sobre nuevos ámbitos -diferentes a la empresa productiva- como cuestión relevante, y en forma creciente, en la medida que esta extensión esté promovida desde el estado, a partir de una perspectiva “socio-céntrica” de sus políticas. Nuevos ámbitos que cuentan con una historia y con problemáticas particulares, no asimilables linealmente a un emprendimiento económico o productivo y muy vinculados, en cambio, a “lo público” y al “bienestar general”.

Para el campo educativo , en cambio, las preguntas planteadas aquí, en tanto ejes de análisis, conllevan volver a pensar los lineamientos de política y gestión educativa y escolar desde los condicionamientos y la cotidianidad de las escuelas, pero, muy especialmente, desde un actor protagónico en educación como son los docentes. Reflexionar seriamente acerca de sus posibilidades ciertas de transformación y las direcciones de ésta, en tanto sujeto social y colectivo configurado históricamente en las diferentes orientaciones de política educativa preexistentes. Esta transformación difícilmente pueda descansar en la libre o buena voluntad individual; más bien parece requerir de direcciones expresas, reguladas y coherentes que involucren la corresponsabilidad del conjunto del sistema y no descuiden la profundidad de las cuestiones presentes en la actividad escolar y la tarea docente. Se trata, desde nuestra perspectiva, de poner a disposición de este sujeto nada más y nada menos que los “puentes”, las “herramientas” o las articulaciones necesarias para que la participación y la autogestión tengan un espacio cierto, progresivo, en las escuelas, como construcción colectiva de los actores escolares. Las escuelas- cooperativas son expresión de los serios obstáculos que se deben sortear pero también no dejan de señalarnos que se trata de una posibilidad preexistente y cierta.



Referencias

Alonso Brá, M. (1998); *La concepción acerca de la escuela en la actual reforma educativa*. Informe Final. Proyecto Iniciación UBACYT – FCE- UBA. Mimeo.

----- (2000); Educación Pública, Tercer Sector y Economía Social: el caso de las escuelas- cooperativas. En Banco de Estudios de la Organización Iberoamericana de Educación (OEI). Madrid. (Publicación virtual <http://campus-oei.org/bancoseyt/>)

----- (2001); Cooperativas de educación: ¿alternativas de participación y autogestión en el sistema educativo. Informe Final. Proyecto Perfeccionamiento. UBACYT. FCE- UBA. Mimeo.

Briascó, I. (1994); *Cooperativas de Educación. Elementos para una primera mirada a estas organizaciones*. Programa Nacional de Asistencia Técnica para la Administración de los Servicios Sociales (Gobierno Argentino/BIRF/PNUD). Buenos Aires.

Crozier, M. y Friedberg, E. (1990); *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. Alianza. México.

Fernández Enguita, M. (1985); *Trabajo, escuela e ideología*. Akal. Madrid

----- (1992); *Poder y participación en el sistema educativo*. Paidós Barcelona.

Giroux, H. (1992); *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI. México.

Pérez Gómez, A. (1998); *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata. Madrid.

Stryjan, Y. (1998); *Comprendiendo a las cooperativas. La perspectiva de la reproducción*. Paidós. Buenos Aires. Publicación del Centro de Estudios de Sociología del Trabajo. UBA- FCE- IIA. Buenos Aires.

----- (1989); *Organizaciones imposibles: Autogestión y reproducción organizacional*. Greenword. New York, London .

Vuotto, M. (1994); *Paradojas de la organización cooperativa*. En: AAVV, Acciones colectivas y organización cooperativa. Centro Editor de América Latina- UBA. Buenos Aires

----- (1997); *Estructura y sistemas de gestión en empresas cooperativas. Análisis de casos*. Proyecto UBACYT. FCE. UBA.

- 1- Lic. en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA), Maestría en Administración Pública (UBA). Investigadora del Instituto de Investigaciones Administrativas, Centro de Sociología del Trabajo (UBA) cesot@econ.uba.ar; mab@xlnet.com.ar
- 2- Los objetivos específicos focalizaron la identificación y análisis de estas dimensiones en dos aspectos que consideramos indispensables para atender a la singularidad de estas instituciones: su condición dual, es decir, su constitución simultánea qua escuela y qua cooperativa y sus procesos de desarrollo en el tiempo.
- 3- Cabe precisar que los términos absolutos en los que se presenta este “recorrido” tienen como propósito destacar ciertos aspectos de esta experiencia en términos de autodeterminación. Por ejemplo, en relación con esta reconfiguración última que se señala, cabe tener en cuenta que la experiencia siempre dependió de los aranceles (relativamente altos) y por lo tanto de la capacidad de convocatoria de la escuela a cierto segmento económico-social de la población (que si bien se fue modificando en el tiempo en general puede caracterizarse como medio-alto). Es decir, esta “trascendencia” social a la que aludimos tiene de hecho fuertes restricciones para extenderse al conjunto de escuelas del sistema, a la vez que la preocupación por la matrícula, está presente con diferentes alcances e intensidad en toda la historia de la escuela. Lo que pretendemos destacar, en cambio, son las diferentes concepciones de los actores que se redefinen en el tiempo y las consiguientes reconfiguraciones organizacionales que las acompañan. El problema parece emerger cuando esta “trascendencia social” de la experiencia se divorcia de la capacidad de convocatoria de la escuela a determinado sector económico social, capaz de afrontar sus aranceles. Es decir, cuando este carácter político-pedagógico alternativo de la escuela ya no es representativo de la “educación deseable” para los padres de este segmento socio-económico.
- 4- Este subsidio cubre salarios docentes y así es liquidado oficialmente. En “x” esta inconsistencia legal aparece como el peligro de que los asociados (trabajadores autónomos en sentido estricto) frente a algún conflicto con la cooperativa inicien un juicio laboral como trabajadores en relación de dependencia (identidad que pueden invocar a través de la liquidación formal de sus retornos, que aparecen como “salario”).
- 5- Esta perspectiva se vincula con la imposibilidad de “separar” asociados de la cooperativa frente al requisito de implementar la nueva estructura académica del sistema (EGB y Polimodal) que requiere, a su vez, cambios curriculares. También esta presente en relación con el incumplimiento de las normas consideradas adecuadas para el desarrollo de la tarea docente.
- 6- Posición que como señalamos precedentemente se va construyendo en el tiempo y sólo esta dada formalmente con el ingreso.
- 7- Así, por ejemplo, el temor de perder la fuente de trabajo está presente, pero también parece estar expresamente reactualizado por los actores que actualmente ocupan cargos de conducción (especialmente de la cooperativa) como una forma de asegurar la cohesión del conjunto y restringir los cuestionamientos de diferentes sectores frente a la gestión del Consejo. Es decir, reproduciendo el “carácter protector” de aquella figura fundacional, vital en la integración del conjunto.
- 8- Así por ejemplo aparece en los testimonios una primera caracterización de la escuela, como una institución de “excelencia” en la zona dirigida a hijos de profesionales (que explica la inclusión original del idioma inglés en contraturno, cuando no era un contenido curricular muy extendido, la extracción social de sus primeros propietarios, o los niveles de “exigencia” establecidos para ingresar) hacia una escuela “muy buena” dirigida a la clase media (o media baja), comparable con las escuelas públicas de la zona, que es capaz de atender dificultades de aprendizaje sus alumnos (especialmente para el nivel de EGB) y aceptar una diversidad importante, en términos de económico-sociales de las familias.

- | | |
|-----|--|
| 9- | Cabe tener presente que los asociados “más recientes”, una proporción pequeña sobre el conjunto, tienen una antigüedad nunca menor a diez años. |
| 10- | El caso de la segunda crisis (que concluye con la salida de los padres) requeriría un examen más detenido ya que, desde los testimonios de los docentes que permanecen y refundan la escuela como cooperativa de trabajo, esta ruptura aparece directamente por la ausencia de aportes de los asociados–padres. Como ya mencionamos no contamos con testimonios de éstos últimos para reconstruir e interpretar totalmente este período de crisis. |
| 11- | Los casos más frecuentes, en la Argentina, son los de empresas o servicios públicos privatizados o iniciativas oficiales ad hoc para paliar el creciente índice de desempleo. |
| 12- | Esta cuestión, en principio, es asimilable a lo que ocurre con la mayoría de las cooperativas respecto de la actividad productiva o empresaria. Sin embargo, los esfuerzos de traducción y resignificación están contenidos en los propios orígenes de los principios del movimiento cooperativo, ya que éste se define y construye confrontado con la empresa y las relaciones económicas predominantes. |