

Escuelas recuperadas

El caso del Instituto Comunicaciones

GABRIEL FAJN¹ Y NATALIA BAUNI²

Resumen

Este artículo tiene por objetivo reflexionar sobre el proceso de recuperación de escuelas y su posterior conformación en cooperativas. En particular, se refiere al caso del Instituto Comunicaciones, escuela cooperativa que fue recuperada por los trabajadores-docentes en el año 2002. Estas conclusiones se desprenden de un trabajo realizado en el marco del proyecto de la Secretaría de Políticas Universitario (SPU) "La experiencia del Instituto Comunicaciones": de investigación, formación y transferencia conjuntamente entre la Cátedra de Sociología de las Organizaciones de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y del Idelcoop.

Palabras clave: cooperativas de trabajo, escuelas recuperadas, cooperativismo escolar, autogestión.

Resumo

Escolas recuperadas: Caso do Instituto Comunicaciones

O intuito deste artigo foi refletir sobre o processo de recuperação de escolas e sua posterior transformação em cooperativas. Em particular, no que se refere ao caso do Instituto Comunicaciones, escola cooperativa que foi recuperada pelos trabalhadores-docentes em 2002. Essas conclusões derivam de um trabalho realizado no marco do projeto da Secretaria de Políticas Universitárias (SPU) A experiência do Instituto Comunicaciones de investigação, formação e transferência junto com a Cadeira de Sociologia das Organizações da Faculdade de Ciências Sociais, da Universidad de Buenos Aires e do Idelcoop.

Palavra-chave: Cooperativas de trabalho. Escolas recuperadas. Cooperativismo escolar. Autogestão.

Revista Idelcoop, N°
222, *Escuelas recupera-
das. El caso del Instituto
Comunicaciones*

ISSN 0327-1919. P. 153-
171 / Sección: Educa-
ción y Cooperativismo

¹ Doctorando en Ciencias Sociales, UBA, Adjunto de la Cátedra de Sociología de las Organizaciones, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Idelcoop, Miembro del Observatorio Social de Empresas Recuperadas y Autogestionadas. Correo electrónico: gfajn@yahoo.com.ar.

² Magister en Ciencias Sociales del Trabajo, UBA, Doctoranda en Ciencias Sociales, UBA, Docente de la Cátedra de Sociología de las Organizaciones, Facultad de Ciencias Sociales, UBA- Docente en Teoría de Organización, UNGS, Miembro del Observatorio Social de Empresas Recuperadas y Autogestionadas. Correo electrónico: nbauni@gmail.com.

Abstract

Schools recovered. The case of Instituto Comunicaciones

This article aims to reflect on the process of recovery of schools and their subsequent transformation in cooperatives, in particular refers to the case of Instituto Comunicaciones, a cooperative school that was recovered by the workers / teachers in the year 2002. These conclusions resultant from a work carried out within the framework of the Project of the Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) "The Experience of the Communications Institute": research, training and joint transfer between the Chair of Sociology of Organizations of the Faculty of Social Sciences of the University of Buenos Aires and Idelcoop.

Keywords: *work co-operatives, self-management, recovered schools, school cooperativism*

INTRODUCCIÓN

El proceso de recuperación de empresas se extendió en la Argentina durante fines de la década del 90 y se sostuvo durante toda la primera y segunda década del 2000 con momentos de auge y amesetamiento. Este fenómeno social fue consecuencia de la crisis que estalló en el año 2001 y resultado del modelo instaurado en la Argentina a partir de mediados de la década del 70, que destruyó fábricas, empresas y generó una reestructuración severa en el paradigma fordista de relaciones laborales.

A partir del año 2003, desde las políticas públicas el Estado nacional se promovió una mirada diferente que enfatizó el trabajo como eje ordenador de la sociedad a través de diversas formas de inserción, entre ellas, la economía social solidaria.

El concepto de “economía social” es un término polisémico como señalan diversos autores, designa un conjunto heterogéneo de emprendimientos económicos que se diferencian tanto de la economía privada, cuya unidad es la empresa capitalista, como de la economía estatal³. Dentro de este conjunto de experiencias se ubican a las empresas recuperadas por sus trabajadores.

El movimiento de recuperación de fábricas fue en principio “defensivo”, se centró en la conservación de los puestos de trabajo, pero potenció una serie de cambios en las formas organizativas internas, en las modalidades autogestivas de organización del trabajo que impulsaron un salto hacia adelante al demostrar efectivamente que otra forma de producir y de gestionar era posible. Si bien, desde un primer momento, la forma cooperativa fue el resultado del modo de legalizar los emprendimientos, los trabajadores pusieron en práctica, casi sin conocerlos

previamente, los principales atributos que definen una cooperativa de trabajo: autogestión, asociación y proyecto colectivo.

Sin embargo, a finales de 2015, con el cambio de Gobierno y la asunción de la Alianza Cambiemos, se cerró, aunque no en forma definitiva, una etapa favorable para las empresas recuperadas por sus trabajadores, se retomaron lógicas y actuaciones represivas y disciplinadoras (vetos, recortes de presupuesto, aumentos tarifarios, cierres de programas de financiamiento) contra la fuerza de trabajo y diversas organizaciones sociales de la economía social.

En marzo de 2016, las empresas recuperadas por sus trabajadores son 367 en todo el país⁴ y se constatan un alto nivel de supervivencia de las experiencias, así como el crecimiento constante y sostenido de las recuperaciones.

UN POCO DE HISTORIA

En la Ciudad de Buenos Aires hasta el año 2003, había al menos cinco colegios que funcionan como cooperativas. Dos de ellos se habían reconvertido en cooperativas producto de la acción de sus trabajadores como salida para sobrevivir al cierre o liquidación. Entre las escuelas cooperativas, la más antigua es el Instituto Argentino Excelsior, ubicado en el barrio de Caballito. Fue creado en 1935 y en 1959 se convirtió en cooperativa de trabajo de docentes. Por su parte, el Instituto 9 de Julio tiene ochenta años y nació como cooperativa, su sede desde el 2010 se ubica en el barrio de San Cristóbal. La Escuela Mundo Nuevo, ubicada en Villa Crespo, fue fundada como cooperativa en 1972. Le siguen el Instituto Comunicaciones, ubicado en el barrio de Agronomía, convertido en cooperativa en 2002, luego de que el Club Comunicaciones, del cual dependía, ordenara cerrarlo produc-

³ Pastore (2010).

⁴ Ruggeri (2016).

to de sus dificultades financieras. Y la Escuela Fischbach, ubicada en Villa General Mitre, que pertenecía a la Iglesia Evangélica de los Discípulos de Cristo desde 1964, fue constituida como cooperativa en 2003 producto del cambio de autoridades en la iglesia de la que formaba parte. Por último, durante el año 2014 se sumó la escuela Guido Spano que, luego de maniobras de vaciamiento por parte de los dueños, se convirtió en cooperativa y junto con el Instituto Comunicaciones son los únicos colegios que funcionan como cooperativa con los tres niveles (inicial, primario y secundario) en la Ciudad de Buenos Aires.

Por ello, el caso abordado en el presente documento resulta un ejemplo en el cual se pueden observar las tensiones propias de las empresas recuperadas, sumado a las contradicciones del sector educativo. El Instituto en sus quince años sorteó muchos obstáculos, como el mismo proceso de cierre y recuperación. Se constituyó como cooperativa y emprendió el camino de aprendizajes y dificultades propias de la gestión educativa, así como aquellos referidos a la forma cooperativa que produjo otra serie de tensiones.

En las cooperativas de trabajo, en general, se produce una situación paradójica⁵ que las enfrenta al dilema de ser una empresa que debe ser eficiente y competir en el mercado capitalista con sus propias reglas y simultáneamente constituirse como una organización de gestión colectiva que funciona de acuerdo a los postulados democráticos y solidarios.

En las escuelas recuperadas, esta tensión o paradoja se potencia durante el proceso de conversión. Al pasar de ser una escuela de carácter privado y constituirse como cooperativa una serie de características complejizan esas contradicciones.

Los docentes pasan de ser asalariados a ser asociados a una cooperativa, por lo que la forma en que se regula el trabajo se ve modificada. La cooperativa se rige por el Estatuto del Docente del GCBA, pero al ser asociados a la cooperativa, las y los docentes dejan de percibir algunos de los beneficios porque la ley los considera como si fueran “dueños” de su emprendimiento.

En principio nos interesa destacar tres ejes a modo de ejemplo para la visibilización de estas tensiones:

- En los derechos laborales.
- Sobre la forma de organización de la escuela y la cooperativa.
- Del modelo pedagógico.

En torno a los derechos laborales, sucede que los docentes pasan de ser asalariados a ser asociados a una cooperativa, por lo que la forma en que se regula el trabajo se ve modificada. La cooperativa se rige por el Estatuto del Docente del GCBA, pero al ser asociados a la cooperativa las y los docentes dejan de percibir algunos de los beneficios porque la ley los considera como si fueran “dueños” de su emprendimiento. La ley que regula las escuelas de gestión social reconoce el modelo económico y social del cooperativismo como parte del sistema educativo nacional, pero al no estar reglamentada las escuelas se encuentran en un marco de fragilidad e incertidumbre con respecto a sus alcances. Por tanto, la situación de desprotección de los trabajadores asociados es doble.

⁵ Petriella (2006), 55.

En segundo lugar, la forma organizacional jerárquica piramidal en que fue pensado el modelo escolar clásico entra en contradicción con la gestión cooperativa sustentada en la democracia, en la horizontalidad, donde prevalecen los valores solidarios de igualdad y equidad.

Si son los directivos de los niveles quienes imponen a los docentes la forma de trabajo en el aula, las modalidades de gestión cooperativas solo tienen lugar en el espacio de lo administrativo, de menor envergadura.

En tercer lugar, el modelo pedagógico de la escuela se pone en cuestión a partir de la conversión en cooperativa, ¿cómo enseñar?, ¿cómo pensar la relación docente-estudiante? ¿Desde qué paradigma se enseña y aprende en una estructura en que las decisiones se toman colectiva y democráticamente? La forma cooperativa definitivamente impacta en los modelos pedagógicos que se implementan y entra en disputa con las modalidades más tradicionales de la educación.

En tal sentido, nos interesa repasar la historia del proceso de recuperación de una institución educativa y plantear algunos interrogantes en torno a las particularidades, a las tensiones y a las problemáticas que estas entidades comprenden, las estrategias de resolución que desplegaron y las perspectivas que estos proyectos encarnan.

SISTEMA EDUCATIVO: REPRODUCTIVISMO Y CAMPO DE FUERZAS

Desde la perspectiva del constructivismo estructuralista de Pierre Bourdieu⁶, el sistema educativo induce, transmite y conserva la cultura de las clases dominantes al contribuir a la reproducción de la estructura social y sus relaciones de clase, y así enmascara esta fun-

ción social a través de la creación de la imagen o de la ilusión de autonomía y neutralidad. La escuela sanciona y legitima un sistema de hábitos y prácticas sociales impuestas por una determinada clase, pues el sistema de educación presenta dichos valores y normas culturales de clase como si fueran universales.

En las lógicas de la reproducción social, se diferencia analíticamente la reproducción social activa de la pasiva. La reproducción pasiva se refiere a aquellos aspectos de la reproducción social anclados en las rutinas mundanas y las actividades de la vida cotidiana. La gente afronta su vida diaria con hábitos y disposiciones inculcados con un sentido de naturalidad y de evidencia del mundo social que provienen del hecho simple de vivir en él.⁷

Esta reproducción pasiva es a la que se refiere Bourdieu con el concepto de habitus, que "es un sistema de disposiciones duraderas adquirido por el individuo en el transcurso del proceso de socialización"⁸. Las disposiciones son actitudes, inclinaciones a percibir, sentir, hacer y pensar interiorizadas por los individuos debido a sus condiciones objetivas de existencia y que funcionan entonces como principios inconscientes de acción, percepción y reflexión.

La reproducción social activa es el resultado de instituciones y de estructuras específicas que están pensadas para servir al objetivo de la reproducción social. Comprenden una amplia variedad de instituciones: la policía, los tribunales, la administración pública, los medios masivos de comunicación, las iglesias y, fundamentalmente, el sistema educativo.

Para esta corriente de pensamiento, la escuela es considerada un espacio social en el que es difícil producir cambios sociales. La educación

⁶ Bourdieu y Passeron (1995).

⁷ Ídem.

⁸ Ídem.

se limitaría a imponer las pautas de autoridad y reproducir el orden social propio de la sociedad de clases al actuar, además, como mecanismo de legitimación de las jerarquías sociales a través de los títulos académicos.

Sin embargo, el sistema educativo no es una estructura inmutable ni inalterable, sino que es un campo de disputa, una red de relaciones entre las posiciones objetivas que hay en un espacio social. Estas relaciones existen con independencia de la consciencia y de la voluntad colectiva. El espacio social se concibe como:

un campo de fuerzas cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con modelos y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o transformar su estructura.⁹

En el proceso de recuperación de empresas en general y de instituciones educativas en particular, es necesario identificar cómo se conforma el campo de fuerzas, cuáles son los espacios en disputa, los agentes que llevan adelante las políticas y confrontan sobre diferentes proyectos e intereses y cuáles son las estrategias que despliegan. Estas escuelas eran instituciones educativas de carácter privado o no públicas que fueron afectadas por las crisis neoliberales y sus dueños generalmente desplegaron estrategias de quiebra (muchas veces fraudulentas y con maniobras de vaciamiento).¹⁰ Las escuelas privadas, que se posicionan en sectores de la

clase media o media alta y que, en términos institucionales en el campo educativo, juegan un papel activo en el entramado reproductor de la cultura dominante.

En el proceso de recuperación de las instituciones educativas –como en la mayoría de los procesos de recuperación–, los trabajadores docentes, que conforman las cooperativas para mantener abierta la escuela y conservar su empleo, debieron llevar adelante un repertorio de lucha diverso de iniciativas y de acciones.

En estas escuelas, como en la mayoría del resto de las empresas recuperadas, los trabajadores intervinieron en el mismo proceso de la quiebra, al desarticular las maniobras de vaciamiento y al evitar el cierre abrupto de la institución. El objetivo de muchos empresarios fue circunscribir la resolución del conflicto al marco de lo judicial, no porque tuvieran un gran respeto por lo legal, sino para encontrar los vericuetos que les facilitaran evadir la ley y desentenderse de la empresa con los menores costos económicos “personales”, aunque esto significara la destrucción y el cierre de su empresa.

En tal sentido, los campos de acción en donde se despliegan las estrategias de recuperación por parte de los trabajadores articulan varias lógicas de intervención, y se disputan en el plano de lo jurídico, en lo legislativo, en la calle, en la comunidad barrial, en los medios masivos de comunicación y fundamentalmente, en el caso investigado, en el de la escuela.

En este campo de fuerzas en el que se insertan en la disputa de espacios las escuelas recuperadas, se deben tener presente que conviven:

- Las escuelas de educación pública.

⁹ [dem.

¹⁰ Es importante aclarar que no es el caso de Mundo Nuevo que en 1972 fue creada como una cooperativa por un grupo de padres y docentes (Le Monde Diplomatique Edición N° 197, Buenos Aires, 2015), ni el de FishBach que fue creada en el año 1964 por un pastor de una iglesia evangélica, aunque tuvo siempre una orientación laica y pluralista (Petrelli, 2008).

- Las escuelas de carácter privado.
- Las escuelas de gestión social.

En relación a las escuelas de gestión social, se debe destacar que en el año 2007 se constituye la Federación de Cooperativas de Enseñanza y Afines de la provincia de Buenos Aires (FECEABA), con la finalidad de nuclear a las escuelas (tanto en la provincia de Buenos Aires como en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires).¹¹ La misma está integrada por más de 72 espacios educativos, con cerca de 13.600 estudiantes de distintos niveles y 1.500 docentes.¹²

CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS RECUPERADAS-COOPERATIVAS

La cooperativa de trabajo constituida por los trabajadores es una organización económica que no tiene fines de lucro, en la que el conjunto de los asociados toma decisiones en forma colectiva y el voto tiene el mismo valor de cada uno de ellos (una persona, un voto) y no se determina como en una sociedad anónima de acuerdo al capital aportado. La cooperativa configura sus espacios de participación, decisión y representación de manera horizontal y democrática.

La cooperativa como forma organizativa de emprendimiento económico, democracia interna y gestión colectiva genera necesariamente nuevos vínculos intersubjetivos y prácticas renovadas en la resolución de las problemáticas y de la vida cotidiana. Una fuerte diferencia reside entre tales formas organizativas, democráticas, horizontales, con valores solidarios, de igualdad y equidad en un mundo educativo del cual formaban parte, en un

entramado de escuelas privadas, un campo hegemonizado por las prácticas reproductivistas de clase, culturales y educativas.

Estas escuelas comparten con el conjunto de empresas recuperadas los procesos de lucha, el protagonismo en ese novedoso repertorio de protestas y las formas de reorganización cooperativa y de gestión colectiva que adquieren estas instituciones. En estas entidades, también cobran un significado especial los momentos refundacionales, en ese pasaje de una escuela privada "clásica" dirigida por sus dueños, a la conformación de una cooperativa de trabajo conducida por los trabajadores. Tal momento refundacional, es una marca central en los rasgos identitarios de la institución por la intensidad que adquirieron los conflictos en cada lugar, la recomposición de los lazos sociales, las prácticas colectivas que experimentaron en los momentos de lucha y el inicio de un proyecto colectivo, democrático orientado por valores solidarios y cooperativos.

En palabras de una maestra que rememora esos primeros momentos:

Recuerdo mi primer día, cuando entré, lejos de la escuela que es hoy, un grupo de personas que estaban armando un ciclo lectivo próximo a comenzar, me recibe la directora diciéndome más que las cuestiones pedagógicas, las cuestiones que tenían que ver con ponerse a trabajar, a levantar y a preparar el ciclo lectivo y posterior a eso me reciben con unos guantes de látex y un tarro de pintura y me dicen: esta es tu aula, agarrá y ponete a pintar. Eso fue para mí como la bisagra, porque tenés dos opciones: o seguís y formás parte de esto o pegas media vuelta e ir a otro lado. Sin embargo, después todo comenzó a rodar, comenzó el ciclo lectivo, con todo lo que suponía trabajar en esas condiciones y no solo elegí quedar-

¹¹ Desde el año 2006, la Ley Nacional de Educación N° 26.206 reconoce, entre otras cosas, a las escuelas de gestión social y a la gestión cooperativa como una de las modalidades de gestión que conforman la escuela pública

¹² Chavez *et al.* (2016).

me, sino que lo sigo eligiendo. Después terminó siendo la escuela de mis hijos, por lo cual aún más apuesto a este proyecto. Tuve la suerte también de ser parte del Consejo de Administración y tener otra mirada de la cooperativa, gracias a mis compañeros que me dieron esta posibilidad, y esa es la foto que tengo del primer día acá, en la cooperativa. (Valeria B., docente de primaria y vocal del Consejo de Administración)

De las palabras se desprende el compromiso que fue adquiriendo un conjunto de docentes en los inicios con mantener abierta la escuela, con multiplicar sus acciones y con el aprendizaje de lo atinente a las formas cooperativas de organización. La relevancia de este tipo de escuelas no es cuantitativa, su valor radica en su constitución institucional singular,¹³ no son linealmente asimilables a la educación privada, tienen características claramente diferentes de un emprendimiento lucrativo, no tienen un propósito confesional y se fundan en principios muy similares a los de la actividad pública vinculados al bien común. Tampoco se pueden considerar escuelas públicas en su acepción frecuente, directamente asociada a la condición estatal.

Las escuelas que fueron recuperadas por los trabajadores y conformadas en cooperativas representan una institución "extraña" en ese campo de fuerzas educativo, porque su origen se remite a la conservación de los puestos de trabajo y al mantenimiento abierto del establecimiento y, más allá de su forma cooperativa, se constituyen en una estructura "contradictoria e inestable"¹⁴ en el campo de fuerzas en el que se encuentra inserto. Asimismo, es una estructura en transición abierta, que no está claramente predeterminado hacia dónde orienta su proyecto institucio-

nal en el futuro, pero que necesariamente se aleja de su historia inmediata anterior que se sostenía en el carácter lucrativo y privado.

No debe analizarse de manera escindida la intensidad de la lucha desplegada por los trabajadores en cada lugar y la reorganización de las empresas a partir de las nuevas prácticas utilizadas para la autogestión, tampoco el grado que el conflicto adquirió, impregnó e instituyó nuevas "formas del hacer" en la reapertura de las empresas. Ese momento re-fundacional tendrá efectos importantes en los lazos construidos entre los trabajadores, en las prácticas colectivas que experimentaron y en los aprendizajes que incorporaron a partir de la lucha, al constituir una continuidad transponible entre la praxis de la lucha y los rasgos de un nuevo modelo. En este sentido, es factible establecer una fuerte relación entre la intensidad que adquirió el conflicto en las empresas y las iniciativas de autogestión adoptadas por los trabajadores en los primeros momentos con la puesta en marcha de la recuperación de la empresa.¹⁵

Uno de los ejes centrales que las diferencia de una escuela privada clásica, al igual que de otros proyectos empresarios, es que no se rigen por la obtención del lucro y la maximización de la ganancia, sino que adoptan la forma cooperativa, excluyen expresamente una opción dirigida a privilegiar la rentabilidad. La propiedad común conlleva la configuración de un colectivo de docentes relativamente horizontal, capaz de definir, a partir de sus propias capacidades, la marcha institucional que demanda la participación expresa de ese colectivo.

Generalmente, en las fábricas recuperadas se mantiene una tensión interna que perdura en el tiempo y dificulta los procesos de autoges-

¹³ Alonso Bra (2001).

¹⁴ Dal Ri y Vieitez (2009).

¹⁵ Fajn et al. (2003).

tión. Por un lado, se generan avances sustantivos en la participación, en la conformación de relaciones internas horizontales y el funcionamiento de las instancias democráticas. Aunque, en esa misma organización subsiste generalmente la rigidez –heredada de las pymes anteriores– en la organización del trabajo (máquinas, herramientas y tecnologías antiguas que requieren de renovación), organización del trabajo que implica muchas veces baja calificación de los trabajadores, trabajo rutinario y repetitivo, puestos fijos, etc. En otros términos, formas rígidas y alienantes determinadas por la organización del proceso de trabajo que no favorecen los procesos de participación, debate, reflexión y toma de decisiones para la democracia y autogestión colectiva. “La tecnología, la estructura organizativa y los métodos de gestión implican todos una microfísica del poder que configura poderosamente nuestras relaciones sociales y conciencia diarias”.¹⁶

En la escuela recuperada y transformada en cooperativa es factible establecer cierto paralelismo con relación a las tensiones que se generan en su interior. Por un lado, las lógicas participativas y de democracia interna, lo horizontal, que se instituyeron en su funcionamiento organizativo con el proceso de recuperación y constitución de la cooperativa, frente a la estructuración jerárquica y separación funcional de cierta verticalidad, que conserva el modelo clásico en la escuela. La rigidez de sus formas jerárquicas no facilita la integración en instancias participativas y democráticas del colectivo.

A esta dificultad se le suma otra tensión probablemente de mayor relevancia vinculada a la distancia que se produce entre las estrategias pedagógicas de la escuela, con relación a las prácticas, valores y principios de las formas cooperativas. En otros términos, dos de

La relevancia de este tipo de escuelas no es cuantitativa, su valor radica en su constitución institucional singular, no son linealmente asimilables a la educación privada, tienen características claramente diferentes de un emprendimiento lucrativo, no tienen un propósito confesional y se fundan en principios muy similares a los de la actividad pública, vinculados al bien común.

los ejes que sostienen el nuevo proyecto institucional educativo: el modelo pedagógico y la organización colectiva y autogestiva corren el riesgo de mantenerse escindidos y de desarrollarse por vías paralelas.

Daría la impresión que, tarde o temprano, el crecimiento de la participación, las prácticas democráticas y la gestión colectiva entran en colisión con una propuesta clásica o reproductivista, y requieren de modelos y proyectos pedagógicos de cambio de carácter transformador. Aunque, como veremos más adelante, este no es un camino predeterminado y único, sino que existe una diversidad de alternativas de articulación entre la gestión colectiva y democrática y la estrategia pedagógica.

En tal sentido, y como ejemplo particular y con rasgos marcadamente diferentes al que venimos analizando, podemos mencionar el caso de las cooperativas de enseñanza en el país Vasco –llamadas ikastolas–.

Desde la década del 60, y como una forma más de resistencia al régimen dictatorial

¹⁶ Smith (1995-1996).

franquista, se constituyó un movimiento en el país Vasco de cooperativas de enseñanza, que adquirió un mayor desarrollo en las décadas siguientes del 70 y del 80, frente a la crisis económica y al desempleo, que tomó forma organizativa mediante las cooperativas de trabajo asociado. Actualmente, el cooperativismo vasco de enseñanza cuenta con 79 cooperativas de enseñanza, con más de 4.700 profesores y 62.000 alumnos.

Estas experiencias de cooperativismo de enseñanza representaron una democratización del sistema educativo, una innovación pedagógica y la preservación de las culturas autóctonas. Este espacio educativo y social cumplía una función de conservación y defensa de la lengua vasca y de los rasgos identitarios de su cultura.

Desde hace varios años, las ikastolas incorporaron en sus modalidades de gestión la "calidad total" y el "compromiso con la excelencia" e implementaron un modelo (el Modelo Europeo de Excelencia Empresarial conocido como EFQM) como instrumento de mejora continua en la gestión de la calidad. Los centros cooperativos de enseñanza han tomado este modelo para enfocarse en el desarrollo de la calidad y la excelencia.¹⁷ Esto nos sitúa en una problemática recurrente para las cooperativas, que tiene relación con los imperativos de eficiencia y la inclusión de modalidades de estrategias e instrumentos de gestión desarrollados previamente en las grandes corporaciones capitalistas y sus centros empresariales.

Un primer interrogante que nos aparece es si las cooperativas deben adaptar este tipo de estrategias y herramientas, dado que no son neutras y generalmente son concebidas sobre la lógica de la racionalidad del capital, en la que priman los criterios de control so-

cial y mejora del rendimiento del trabajo. Lo cierto es que tampoco se pueden omitir los avances en las innovaciones técnicas y organizacionales, en los sistemas de gestión y eficiencia. En tal caso, su adecuación requiere de un análisis interno lo suficientemente crítico para no lesionar prácticas solidarias, democráticas y de vínculo con la comunidad del proyecto institucional cooperativo.

Otro aspecto para destacar, que se desprende de estas experiencias, es la multiplicidad de combinaciones y estrategias que pueden seguir las cooperativas, que en el caso de las cooperativas escolares pueden articular de manera diferente las modalidades de gestión y el proyecto pedagógico, al intensificar la autogestión y la participación interna, y a través de la propuesta de proyectos pedagógicos "intersticiales" que intenten edificar rupturas con las lógicas reproductivistas del sistema educativo o, por el contrario, reforzar los niveles de eficiencia y calidad interna y alcanzar altos niveles de competitividad en el mercado educativo.

Seguramente, no alcanza con enfocarse solo en el itinerario de la institución y se deben tener en cuenta varias dimensiones, tales como el contexto en donde están insertas y su voluntad y capacidad de competir y posicionarse en ciertos mercados, la inclusión en un movimiento social más amplio y las definiciones político-ideológicas que lleven adelante, y el grado de integración y resistencia del movimiento social con respecto al sistema.

LA ESTRATEGIA INTERSTICIAL

Como señala Erik Olin Wright,¹⁸ la teoría emancipadora no debería limitarse a mostrar los mecanismos de reproducción social, sino que también debe identificar los procesos

¹⁷ Del Burgo García (2013).

¹⁸ Wright (2014).

que generan rupturas y resquicios en el sistema de reproducción capitalista. El modelo de transformación intersticial está relacionado en la tradición política del anarquismo y en los movimientos sociales, estos colectivos intentan construir alternativas al margen del Estado y de las capas burguesas de la sociedad. Las transformaciones intersticiales tratan de construir nuevas formas de habilitación social en los nichos y márgenes de la sociedad capitalista, incluso cuando no parece que planteen amenaza inmediata alguna a las clases y elites dominantes.

Hay dos principales vías mediante las cuales las estrategias intersticiales dentro del capitalismo apuntan potencialmente a la forma de superarlo: alterar las condiciones de la ruptura eventual y ampliar gradualmente el alcance y profundidad efectiva de sus operaciones de forma que las restricciones capitalistas dejen de imponer límites.

Las estrategias intersticiales representan, aunque de manera parcial e incompleta, la visión utópica de alternativas radicales y democráticas igualitarias a las instituciones existentes. En tal sentido, las escuelas recuperadas-cooperativas, en su abanico de posibilidades, pueden emprender un camino relacionado con una estrategia intersticial que las aleje de una lógica de reproducción social y que, por el contrario, puedan desarrollar formas organizativas cooperativas, democráticas y solidarias, y desplieguen un proyecto educativo y pedagógico emancipador de transformación social. Lógicamente, esto no está predestinado, ni es un resultado certero en el proceso de avance de estas escuelas. Requiere de condiciones favorables (económicas, políticas, educativas) y de la voluntad de su dirección y sus miembros.

Por otro lado, estas escuelas son un número muy reducido y no tienen la relevancia ni el peso que la escuela pública tiene his-

tóricamente en la Argentina, pero pueden ser aliadas importantes en la construcción de otra educación y, al igual que el resto de las empresas y fábricas recuperadas, pueden ocupar un lugar simbólico fundamental para el resto de escuelas privadas, al mostrar un camino posible a sus docentes para enfrentar las crisis por venir.

EL CASO DEL INSTITUTO COMUNICACIONES UNA ESCUELA RECUPERADA

LA HISTORIA

El Instituto Comunicaciones fue creado por el Club Comunicaciones en asociación con el Sindicato del Correo con el objetivo de cuidar a los hijos de los trabajadores del club a mediados de los años 80. Durante los años de funcionamiento bajo el ámbito del club, fue creciendo en lo referido al espacio físico y ampliando su oferta educativa. Primero se construyó una guardería, luego se abrió la escuela primaria y por último el colegio secundario.

En el año 2000, el Club Comunicaciones entró en quiebra. Durante los años previos, las y los trabajadores observaban diversas irregularidades por parte de los dirigentes del club y la escuela en la relación con las y los docentes: cobraban en cuotas, no percibían aguinaldo, además de que se observaban ciertas irregularidades en el manejo de los estudiantes, hasta amenazas y hostigamiento a los y las docentes. Durante el proceso de quiebra del club, la escuela continuó su funcionamiento, aunque con dificultades, sin embargo, no consideraban como una posibilidad concreta la recuperación de la escuela. En agosto de 2001, el club cerró sus puertas.

Fue en el mes de agosto de 2002 cuando desde el juzgado les comunicaron que en esas condiciones no podían continuar y que tendrían que cerrar las puertas de la es-

En las cooperativas no existe el concepto de salario, sin embargo, en asamblea la cooperativa decidió que los adelantos de retiros deben tender a igualar a los salarios que perciben los trabajadores de las escuelas públicas de la ciudad, por lo tanto, las y los docentes cobran de acuerdo a la hora cátedra que paga el GCBA.

cuela para el futuro ciclo lectivo. Desde ese día hasta fin de año, los y las trabajadores comenzaron el proceso de formación de la cooperativa.

Según el relato de la directora del secundario: "Fue en ese momento que la única fuente que teníamos era nuestra fuerza de trabajo, entonces creamos la cooperativa de la noche a la mañana, el 30 de septiembre de 2002" (Verónica M., entrevista al equipo de conducción; abril, 2016). El proceso de recuperación no estuvo exento de conflictivos. Los directivos de la escuela, relacionados con la comisión directiva que llevó al club a la quiebra, participaron en principio de la formación de la cooperativa. Sin embargo, durante ese tiempo, se produjo un proceso de democratización y construcción de un colectivo que finalmente obligó a ese equipo a retirarse voluntariamente del colegio.

En el primer momento, la cooperativa contó con veinte asociados, en 2017 son más de 70 los asociados-docentes, directivos y personal de mantenimiento que comparten la gestión administrativa y pedagógica del colegio. Por su parte, mientras que al momento del cierre de la escuela privada tenía noventa

estudiantes, al día de la fecha cuentan con más de 450.

Durante el proceso de recuperación, la participación de la comunidad de padres fue activa. Muchos formaron parte de la creación de la cooperativa y contribuyeron con las mejoras edilicias necesarias para ponerla en marcha cuando aún parecía un proyecto inviable. En los primeros años de gestión, había salas, grados y años que quedaban sin estudiantes, por ello el principal desafío era aumentar la matrícula. Por ejemplo, se les pedía a los asociados que lleven a sus hijas e hijos al colegio. Durante los primeros meses de gestión, las y los asociados no pudieron retirar excedentes, y durante un tiempo esos retiros fueron realmente bajos.

En sus quince años de trayectoria, la cooperativa ha sorteado diversas dificultades. Ha tenido que emprender el camino de aprendizajes propios de la gestión educativa, por ejemplo, ejecutar obras que mejoren la infraestructura, incrementar la matrícula, trabajar en el proyecto pedagógico institucional e intentar la obtención de subsidios para que los docentes tengan ingresos equivalentes a lo que percibirían en otros colegios, entre otros.

LA ESCUELA HOY

La escuela secundaria es la única de gestión social que cuenta con orientación en Educación Física en su currícula, aprobada por el Gobierno de la Ciudad. A su vez, la escuela posee un enfoque sobre el deporte no centrado en la competitividad, y prevalecen los valores cooperativos de solidaridad, equidad e igualdad. En este sentido, el predio del Club Comunicaciones es ideal y cuenta con instalaciones específicas para el desarrollo de las actividades. La orientación deportiva se complementa con talleres extraprogramáticos orientados al arte, periodismo y comunicación. Por otra parte, es una escuela con una

mirada inclusiva, luego de una admisión con profesionales de la psicopedagogía y un fuerte acompañamiento de las y los tutores integra a estudiantes con capacidades diferentes.

En lo referido al inmueble, se le paga todos los meses un alquiler al juzgado que tiene a cargo la quiebra del club. Ese alquiler representa uno de los gastos más importantes de la cooperativa, cuestión que tensiona la dependencia institucional de la escuela con el club y sus administradores.

En las cooperativas no existe el concepto de salario, sin embargo, en asamblea la cooperativa decidió que los adelantos de retiros deben tender a igualar a los salarios que perciben los trabajadores de las escuelas públicas de la ciudad, por lo tanto, las y los docentes cobran de acuerdo a la hora cátedra que paga el GCBA. Esto hace que, ante un aumento del salario docente, la cooperativa deba aumentar las cuotas que se les cobra a los padres. A su vez, al ser una cooperativa de trabajo, los docentes no cobran antigüedad, ni presentismo, lo que genera un marco de cierta precariedad que presagia nuevas conflictividades. Es la cooperativa quien se encarga del pago del Monotributo, que es la forma de tributar que poseen todos los asociados a las cooperativas de trabajo.

En cuanto a las regulaciones del trabajo, la cooperativa se rige por el Estatuto del Docente del GCBA. En ocasiones, esta reglamentación entra en contradicción con el espíritu cooperativo de la institución, en la medida en que el empleador en la cooperativa es el colectivo de trabajo y las licencias, días de estudio y huelgas van en perjuicio, en última instancia, del mismo colectivo al que pertenecen y no a un empleador que contrata la fuerza de trabajo en forma externa.

Este es un desafío central en la agenda futura de las empresas recuperadas y de las coopera-

tivas de trabajo en general, las que no deberían convivir con un marco de desprotección o precarización laboral que las coloca en un retroceso con relación a un trabajador asalariado formal. Tal situación se puede comprender en un período acotado, en transición hasta estabilizarse, no como un escenario de vulnerabilidad permanente. Tal desprotección obedece al vacío legal en relación a una mayor y mejor regulación de las cooperativas de trabajo y a la ausencia y retracción de políticas públicas activas en función de estas organizaciones.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006, en sus artículos 13 y 14 definió la prestación del servicio educativo en gestión pública, gestión privada, gestión cooperativa o gestión social, lo que generó un hecho disruptivo y positivo para la realidad del sistema educativo, por cuanto se reconoció el modelo económico y social del cooperativismo como parte del sistema educativo nacional. Sin embargo, estos artículos nunca fueron reglamentados y las denominadas “escuelas de gestión social” navegan en un vacío legal.

Fue a través del Programa de Trabajo Autogestionado (PTA) del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación que recibieron un subsidio para complementar el retiro de excedente de los trabajadores. A su vez, desde el mismo programa se recibió otro subsidio para mejoras en los servicios: la compra de una nueva caldera y la renovación de las instalaciones eléctricas. La conducción de la cooperativa fue cambiando a lo largo de los años. La gestión actual está representada por docentes de los distintos niveles. La falta de participación en las asambleas y las actividades que convocan a todos los asociados suelen ser problemas comunes a todos los emprendimientos autogestivos.

Como señalamos anteriormente, el enfoque pedagógico de la escuela se encontró escin-

dido de las modalidades de gestión cooperativa. Lo cooperativo desde la recuperación estuvo relacionado con la gestión de la escuela en tanto entidad empleadora, con los docentes, con los padres, pero lo pedagógico no recogió los lineamientos de una posible mirada distintiva al pensar a la escuela como una institución de reproducción social con una mirada diferente a partir de una pedagogía con perspectiva de cooperativismo escolar.¹⁹ Estas problemáticas fueron abordadas durante el año 2016 por el equipo de trabajo en conjunto con la cooperativa y en particular con la conducción.

EL PROYECTO DE INTERCAMBIO CON LA UNIVERSIDAD

Durante los años 2016 y 2017, desde la Cátedra de Sociología de la Organizaciones de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos (UBA) en conjunto con el IDELCOOP²⁰ se realizó un trabajo de acompañamiento con el Instituto Comunicaciones, financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias perteneciente al Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. El objetivo fue analizar la experiencia de la cooperativa Instituto de Comunicaciones a partir de tres cuestiones problemáticas identificadas en el diagnóstico general realizado con el equipo de gestión de la cooperativa: a) las características, problemáticas y aprendizajes propios de la forma de gestión cooperativa estipulada en la Ley Nacional de Educación N° 26.206; b) los aprendizajes, dificultades y características de la recuperación de la ins-

titución educativa por parte de los trabajadores y de todo el proceso de construcción como cooperativa en los quince años de funcionamiento; y c) las relaciones administrativas, educativas y pedagógicas entre la gestión de la cooperativa y el enfoque, desarrollo y práctica curricular.

TALLERES CON DOCENTES Y CON EQUIPO DE CONDUCCIÓN AMPLIADO

Durante los meses de trabajo con la cooperativa, el equipo de investigación efectuó un diagnóstico construido colectivamente con un grupo de participantes que denominamos el "equipo de conducción ampliado". El proceso constó de una serie de entrevistas en profundidad a trabajadores-asociados de la cooperativa y la realización de talleres con el equipo de gestión de la cooperativa y otros con todo el plantel docente de la escuela.

Tal relación entre el equipo de la universidad e Idelcoop con los miembros de la escuela, permitió, además de relevar datos de diferentes instancias (entrevistas, talleres con docentes y conducción ampliada), desarrollar una metodología de estudio de tipo cualitativo, en el que se avanzó progresivamente en la implicación y participación del colectivo en el proceso de investigación, en el análisis de los problemas organizacionales y en el carácter propositivo de la búsqueda de soluciones. Esto requiere también de los espacios de interacción y convivencia entre los diferentes equipos.

Los primeros talleres con el equipo de conducción se realizaron con la reanudación de algunas conceptualizaciones diseñadas por la metodología de la planificación popular participativa planteada por Carlos Matus: "Es un método creativo, diseñado para guiar discusiones de organizaciones de base popular. Propone que las organizaciones de base y la comunidad identifiquen y seleccionen los

¹⁹ López Cardona y Calderón Castillo (2015).

²⁰ Idelcoop Fundación de Educación Cooperativa es una entidad civil, sin fines de lucro, creada por el Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos, con el objeto de promover, realizar y estimular la educación, la capacitación cooperativa y los estudios e investigaciones destinados al adelanto y difusión de la doctrina cooperativa, de su práctica y de las ciencias y técnicas vinculadas a ella. Inició sus actividades el 12 de octubre de 1973.

problemas que consideren más relevantes, los jerarquicen y definan maneras de enfrentarlos con los medios a su alcance”²¹ Durante esos espacios de amplia discusión, se logró arribar a la construcción colectiva de los principales problemas que atravesaba la cooperativa, así como plantear diferentes objetivos, metas y actividades que faciliten formas de abordaje concretos de esas problemáticas.

A partir de ese listado, se planteó y se desarrolló un segundo conjunto de talleres. Talleres sobre “identidad cooperativa” con el objetivo de valorar la historia, al enfatizar la necesidad de pensar políticas activas de integración de los asociados a la gestión. Se plantearon discusiones sobre las modalidades formales e informales de socialización para los nuevos asociados. Se planteó la necesidad de pensar diversas instancias intermedias de participación en espacios colectivos como las “comisiones” o “delegados por temas” para fortalecer tanto la participación de los asociados, como el involucramiento en la gestión de asociados para implicarlos en el proyecto colectivo. A su vez, se trabajó sobre la práctica concreta y cotidiana de los valores y principios cooperativos.

Luego, se trabajó en otros encuentros los temas de comunicación interna y externa. El objetivo era evaluar las dinámicas de comunicación y abrir el debate sobre la necesidad de reflexionar sobre la comunicación de manera institucional y política; delinear y presentar herramientas y dispositivos que fortalezcan la comunicación interna. En lo referido a la comunicación externa, se elaboró en forma conjunta un mapa de diversos actores externos relevantes y se planteó la necesidad de contar con herramientas de comunicación externas que resalten los valores identitarios de la cooperativa.

Por último, con el plantel docente se llevaron a cabo talleres sobre las particularidades de la “gestión cooperativa” para dar a conocer y profundizar sobre las particularidades de la gestión colectiva y el trabajo en una cooperativa. También se desarrolló el marco teórico sobre la concepción de una pedagogía desde la perspectiva cooperativa y se plantearon diversas herramientas y estrategias para trabajar proyectos de cooperativismo en el aula.

DESAFÍOS PARA EL DESARROLLO

El trabajo conjunto desarrollado durante el 2016 y lo que va del año 2017 con el Instituto Comunicaciones nos permitió complementar información relevada en entrevistas a los docentes, a las autoridades educativas de la escuela, a los miembros del Consejo de Administración, así como sistematizar la información emergente de los talleres que se realizaron con la “conducción ampliada” y con el conjunto de los docentes.

En tal sentido, y a partir del análisis de la información obtenida, retomamos y ponemos de manifiesto algunos nudos de tensión y desafíos que probablemente enfrentará este instituto en el tiempo que se avecina y que seguramente tendrá varios puntos en común con el resto de las escuelas recuperadas cooperativas.

1. Gestión laboral y regulaciones del trabajo

Nos referimos a la gestión y regulaciones en el marco de las relaciones sociales del trabajo entre los trabajadores autogestionados de las cooperativas, a las prácticas que se orientan hacia la formación, capacitación, desarrollo, la integración generacional, toma de decisiones, socialización, ingresos, elaboración de reglamentos internos, etcétera.

La búsqueda de soluciones y alternativas no deben reproducir ni adaptar formas de re-

²¹ Matus (2007).

gulación del trabajo asalariado y de la gran empresa, sino darle tratamiento desde la especificidad del trabajo autogestionado. Las estrategias y modalidades organizacionales no tienen un carácter neutro, generalmente refieren a intereses específicos (de clase, poder y dominación). El mundo del cooperativismo no puede limitarse a una aceptación acrítica de instrumentos de gestión elaborados en el mundo gerencial, porque las organizaciones privadas (sociedades anónimas) representan otra perspectiva, intereses y ética al interior de la sociedad moderna. El desafío del mundo cooperativo es construir sus propios dispositivos de trabajo y caja de herramientas para la gestión y las regulaciones de trabajo que estén al servicio de sus propios valores y principios organizativos y de gestión.

La elaboración de un reglamento interno es una necesidad de relevancia para generar un marco de los derechos y responsabilidades que tienen los asociados de la cooperativa y una perspectiva que precise las instancias de la estructura organizacional y el funcionamiento interno de la cooperativa. En este reglamento debe tenerse presente la imposibilidad de plantear perspectivas que tiendan o esbocen nuevas modalidades de precarización del trabajo.

Después de quince años de su conformación inicial, los procesos internos tienden a ritualizarse y estandarizarse por lo que es necesario revisar cuáles son las instancias formales de participación e integración. Asimismo, se debe tener en cuenta que inicialmente la cooperativa se conformó con veinte miembros-asociados y hoy cuenta con más de setenta, además de la rotación interna que tuvo a lo largo de todos estos años, lo que requiere formas renovadas para la progresiva integración de los miembros que se van sumando a la organización.

Por otra parte, sería favorable conformar instancias estructurales que establezcan espacios compartidos con miembros de la dirección pedagógica y del Consejo de Administración para articular las perspectivas múltiples de los diferentes niveles: inicial, primario y secundario, como así también comisiones y secretarías que avancen con proyectos específicos de la cooperativa (ejemplo: relación con la comunidad; política comunicacional; reglamento interno; etcétera).

2. Desarrollo de los rasgos identitarios, la cultura y lo comunicacional

La mirada retrospectiva de los miembros fundadores de la cooperativa está anclada en un momento refundacional fundamental de la escuela, que no solo modificó la dinámica organizacional, sino que generó nuevos lazos sociales y vínculos interpersonales entre los que compartieron el proceso inicial de recuperación.

Probablemente, durante el tiempo transcurrido después de la refundación en el año 2002, los objetivos del proyecto estuvieron centrados en conservar los puestos, crecer en la matrícula para garantizar y sostener la escuela abierta. En tales procesos, daría la impresión que es favorable fortalecer el proyecto colectivo no solo desde la reivindicación de su momento refundacional y de los hitos que hicieron posible su estructuración, sino también desde la construcción de un consenso y la mística de la visión de un futuro deseable, la participación en movimientos sociales más amplios, la inserción comunitaria y el crecimiento y orientación definida del proyecto pedagógico y cooperativo.

Tales rasgos identitarios, su historia, los hitos más relevantes, las modalidades de gestión colectiva y formas de resolución de los conflictos, la integración de los miembros nuevos, los procesos de socialización orga-

nizacional configuran las lógicas simbólicas compartidos entre los miembros de la escuela sobre la cultura organizacional.

3. Integración de niveles y consolidación del proyecto institucional

La propia inercia del proceso de reconstrucción de la escuela, a partir del proceso de recuperación, genera intensos cambios en áreas específicas de la institución y lógicas que se mantienen inalterables por períodos prolongados. La reconversión organizacional, que supone el pasaje de una entidad privada a la forma de cooperativa de trabajo en un breve lapso de tiempo, demanda una movilización interna y acelerados aprendizajes para la adecuación a formas colectivas. Sin embargo, la lógica funcional en torno al proceso educativo puede mantenerse con mayores o menores alteraciones con relación a las formas anteriores.

Como solía suceder en la perspectiva de gran parte de los trabajadores cuando recuperaban sus fábricas, después de atravesar procesos de crisis desgastante, reducciones drásticas de las plantas, despidos masivos, pérdida de derechos laborales y presiones de todo tipo, la perspectiva está puesta en mantener abierta la empresa, conservar los puestos de trabajo y recomponer las formas de producción. El ideal del futuro es la imagen de la mejor época que tuvo esa fábrica al recordar, varios años atrás, cuando eran todavía muchos trabajadores y trabajadoras y la demanda se mantenía fuerte.

En esta perspectiva, la cuestión central no es modificar el proceso de trabajo, sino recomponerlo lo más rápido posible. Obviamente, no se puede soslayar cuestiones restrictivas centrales como el determinismo tecnológico, la recomposición de las relaciones de confianza con los proveedores y la reconstrucción de la estructura comercial, etcétera.

La elaboración de un reglamento interno es una necesidad de relevancia para generar un marco de los derechos y responsabilidades que tienen los asociados de la cooperativa y una perspectiva que precise las instancias de la estructura organizacional y el funcionamiento interno de la cooperativa.

Si volvemos al plano educativo, los cambios no se producen todos juntos ni de manera homogénea, por lo que es necesario ver cuándo se generan las condiciones de posibilidad, las necesidades internas y la voluntad de los actores para encarar procesos de cambio moleculares e instancias de ruptura relevantes. En este marco, es factible considerar que existen grados de maduración para avanzar en niveles de mayor integración entre los niveles inicial, primario y secundario en las dinámicas institucionales y pedagógicas. Tal vez, tal integración requiera la generación de nuevas instancias organizacionales (comités, secretarías) que reúna autoridades y docentes de diferentes niveles y asignatura y que integren proyectos transversales que den continuidad y faciliten el pasaje entre los niveles.

Por otra parte, la articulación entre lo cooperativo y lo pedagógico es plausible de ser encarado de diferentes formas. Una posibilidad es que esté acotado a alguna asignatura y revise los remanidos “valores y principios” del cooperativismo, o que trascienda esta lógica y avance en la formulación de proyectos cooperativos y solidarios en el aula, como podrían ser los campamentos, o instancias diversas de instalación de juegos cooperativos o el proyecto de armado de una radio. Quizás, un desafío mayor es

la construcción en el tiempo de un proyecto educativo institucional, transversal a la escuela y que sostenga una estrategia sistémica y sistemática y se integre en un movimiento social más amplio con lógicas de transformación políticas y sociales.

Es de notar que, en lo referido a redes e intercambios, la escuela en algún momento decidió por razones políticas dejar paulatinamente los espacios de participación e intercambio

con otras experiencias. Una sugerencia es que resulta trascendental la generación de espacios de articulación con otras escuelas cooperativas y empresas recuperadas. El intercambio permitiría detectar problemáticas comunes, pensar planes de acción conjunto y comenzar a conformar un modo de enseñanza de lo cooperativo que pueda ser un espacio de aprendizaje y construcción de saberes y donde la opción de una organización social más igualitaria sea posible.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso Bra, Mariana. "Las escuelas cooperativas y la democratización educativa", publicación del Centro de Estudios de Sociología del Trabajo, N° 35, noviembre-diciembre, 2001.

Ávila Francés, Mercedes. "Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein", en: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 19, N° 1, Zaragoza, España, 2005.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F.: Fontama, 1995.

Crozier, Michel y Friedberg, Erhard. *El actor y el sistema*. México D.F.: Alianza Editorial Mexicana, 1990.

Chavez, Liliana, Schimkus, Roberto, Colombo, Serena y Gimenez, Juan. "Haciendo escuela desde la gestión social. Una aproximación a las escuelas de gestión social que integran la FECEABA" en: *Revista Idelcoop*. N° 220, Buenos Aires, 2016, pp. 93-107.

Dal Ri, Neusa Maria y Vieitez, Candido. "Trabajo asociado: gestión democrática y cambio social", en: *Revista del Observatorio Social de Empresas Recuperadas y Autogestionadas*. N° 1, Buenos Aires, 2009.

De Souza Santos, Boaventura. *Producir para vivir*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2011.

Del Burgo García, Unai. "El movimiento cooperativo de las ikastolas: su revisión conceptual desde la perspectiva de las empresas sociales", en: *Gezki*, País Vasco. N° 10, 2013, pp. 71-96.

Fajn, Gabriel et al. *Fábricas y empresas recuperadas: protesta social, autogestión y rupturas en la subjetividad*. Editorial CCC, Buenos Aires, 2003.

Fajn, Gabriel y Rebón, Julián. "El taller ¿sin cronómetro? Apuntes acerca de las empresas recuperadas", en: *Revista Herramientas*, Buenos Aires. N° 28, 2005.

Rosemberg Diego "Ni estatales ni privadas: escuelas de gestión social", en: *Le Monde Diplomatique*. N° 197, suplemento UNIFE N° 36, Buenos Aires, noviembre, 2015.

López Cardona, Diana y Calderón Castillo, Javier. "Formación docente en cooperativismo", en: *Revista Idelcoop*. N° 215, Buenos Aires, 2015.

Marc, Maurice y Séller; Silvestre. *Política de educación y organización industrial en Francia y Alemania. Aproximación a un análisis societal*. Madrid, España, Editorial MTSS, 1987.

Matus, Carlos. *Método Altadir de planificación popular*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2007.

Pastore, Rodolfo. "Un panorama del resurgimiento de la economía social y solidaria en la Argentina", en: *Revista de Ciencias Sociales*. N°18, Universidad Nacional de Quilmes, 2010, pp. 47-74.

Petrelli, Lucía. "Experiencias de maestros en contextos sociales e institucionales de crisis: recuperando el trabajo y construyendo cooperativa", *Revista ORG & DEMO*, en: *Marilia*. Vol. 9, N° 1/2, enero-diciembre, 2008, pp. 19-36.

Petriella, Angel. "Contraviento. Organizaciones y poder", Centro Cultural de la Cooperación, Buenos Aires, 2006.

Ruggeri, Andrés. "Las empresas recuperadas por los trabajadores en los comienzos del gobierno de Mauricio Macri", en: *Revista Idelcoop*. N° 220, Buenos Aires, 2016.

Smith, Vicki. "El legado de Braverman, La tradición del proceso de trabajo veinte años más tarde", *Revista Sociología del Trabajo* (ejemplar dedicado a "Braverman: veinte años después"). N° 26, California, 1995-1996, pp. 3-28.

Wright, Erik Olin. *Construyendo utopías reales*. Buenos Aires: Akal. 2014.

Páginas web

Cooperativa 9 de Julio <http://www.inst9dejuliocaba.edu.ar/>, última fecha de acceso: 8/5/2017

Escuela Excelsior <http://www.iaexcelsior.com.ar/> última fecha de acceso: 12 de abril de 2017.