

el encuentro de lo cooperativo con lo educativo

algunas notas sobre las escuelas-cooperativas
para pensar la participación y la autogestión
en las escuelas y en las cooperativas

*Mariana Alonso Brá**

I.- Aproximarse al universo cooperativo

La organización cooperativa siempre suscita la simpatía o el interés de aquellos preocupados por las relaciones sociales desde algún tipo de pretensión por modificarlas en un sentido alternativo. Aquellos, frecuentemente orientados por valores, como la justicia o la igualdad, o por el reconocimiento de la relevancia de la autonomía y la capacidad de autodeterminación de grupos sociales subalternos. Y esto parece ocurrir más allá de la perspectiva política particular involucrada y de los diferentes significados que pueden asumir estos valores sociales.

Desde una imagen comunitaria, humanista o utópica o desde una más cruda y violenta que despierta la asimetría del trabajo respecto del capital, lo cooperativo se presenta como una modalidad de organización colectiva seductora para el análisis y la reflexión. Tal vez, su atracción se construye con una cuota variable de todas ellas.

Así, podríamos afirmar que el movimiento cooperativo sigue vigente en cuanto a las imágenes sociales que puede suscitar; por lo menos, a aquellos menos decepcionados o exigentes que guardan cierta saludable dosis de candor respecto del futuro.

En cambio, cuando uno comienza a introducirse en el cooperativismo (ese universo completo), sorprendentemente, emerge un panorama de abru-

(*) Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Mg Sc en Administración Pública (UBA). Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y docente de la Facultad de Ciencias Económicas (UBA). Profesora de Posgrado en el Programa de Política y Administración de la Educación, de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF).

madora diversidad y dispersión que pone en juego nuestra capacidad de analizar la realidad, no sólo como pura posibilidad sino, especialmente, en sus condicionamientos ciertos: históricos, políticos, económicos. En ese momento, no hay mucho lugar para absolutos y, una vez más, nos encontramos con un escenario que no es tan 'pródigo' o pleno como tal vez habíamos imaginado o pretendíamos mantener en nuestra imaginación.

En términos políticos, el carácter 'contestatario' de las experiencias que uno comienza a conocer es tan variado como complejo. Finalmente, uno descubre que la condición cooperativa no nos 'dice' todo acerca de una institución, una empresa o un proyecto colectivo; más bien, sólo nos abre un conjunto de preguntas como punto de partida para interpretarlos y conocerlos con relativa 'rigurosidad' en alguna de sus facetas.

Más aún, se descubre que esa condición cooperativa, aunque considerada en términos genéricos, puede tener significados diametralmente distintos de acuerdo a la geografía y, a su vez, atraviesa fuertes transformaciones en el tiempo. La época actual no es justamente una excepción a ello; el cambio profundo en las condiciones económicas, sociales y políticas con una dimensión internacional parece incidir profundamente como, por otro lado, no podría ser de otra forma.

Desde una mirada centrada en las relaciones asociativas de los sujetos, sus límites se confunden y se desdibujan respecto de otras experiencias asociativas basadas en la resolución colectiva de necesidades comunes que no tuvieron o tienen un grado de institucionalización, formalización o 'legalidad' equivalente: emprendimientos populares barriales o de determinadas comunidades rurales, vinculados a la autosubsistencia, a veces de grupos muy pequeños. O, incluso, esta yuxtaposición se produce respecto de fenómenos sociales más amplios, con una carga política importante que pueden trascender fronteras nacionales, como los movimientos sociales. Pero, tanto en unos como en otros, uno parece volver a reconocer aquella misma simpatía o preocupación por un cambio social alternativo, en algún sentido.

Así, el mundo cooperativo se despliega frente a nuestra mirada y nos encontramos con una sugerente dispersión donde resulta complicado o, quizás, inútil establecer categorías o límites concluyentes a riesgo de esterilizar sus alcances ciertos o, más importante aún, sus alcances y articulaciones futuras posibles.

Sin embargo, esto último no excluye establecer algunos puntos de referencia, ir re-definiendo aquella impresión inicial, indefinida y difusa, de acuer-

do a las experiencias a las que uno se aproxima y, entonces, bosquejar las brechas que abre una organización de este tipo, antes que abordarlas en términos de ‘puras posibilidades’ o ‘puros límites’.

Es decir, se vuelve a descubrir el valor de este tipo de organización en términos de ‘lazos sociales’ aunque desde otra perspectiva. Ya no se trata de encontrar aquella promesa de cambio absoluto sino de analizar experiencias colectivas en un marco de restricciones estructurales propias de la vida social que nos atraviesan y ‘sujetan’.

En la organización cooperativa, esta ‘sujeción’ social es identificable en la historia laboral de ese colectivo, el sector social de pertenencia, la historia de su configuración en tanto conjunto de asociados, el contexto ideológico y político más amplio en el que se inscribe esta historia, las representaciones sociales predominantes y los condiciones técnicas y económicas del tipo de actividad que realiza, las condiciones sociales más vastas en términos de emergencia de valores alternativos donde inscribirse, etcétera.

Desde este punto de vista, la validez de una experiencia cooperativa, en la medida que ciertamente se mantengan algunas de sus características, sigue en pie. No tanto por ofrecer una alternativa absoluta o ‘completa’ de relación entre los integrantes de una organización sino más bien por habilitar o abrir nuevas posibilidades de vinculación diferentes a las ‘predominantes’ (cuyo alcance, en las prácticas, sin duda es variable).

Pensemos en un ejemplo extremo, aunque no poco frecuente, de una empresa que sólo mantiene formal o legalmente la condición cooperativa. No hay ningún signo en ella posible de ser interpretado en términos de relaciones horizontales, de gestión colectiva, de participación del conjunto o de autonomía. Sin embargo, es esta misma situación de ‘irregularidad’ la que entreabre una reversión relativa; produce cierta inestabilidad o fisura, construida desde el plano legal.

Miradas las cosas desde este plano, la posibilidad está ahí expectante, disponible (por esa legalidad formal que la soporta) para que, en algún grado, la participación y autogestión puedan emerger como posibilidad ‘habilitada’ para ser apropiada como un camino entreabierto de acción colectiva.

Para plantearlo en otros términos, en esta aproximación al mundo cooperativo se va ‘aprendiendo’ a mirar por resquicios, atendiendo a las ‘bisagras’ de puertas entornadas que se van cerrando y abriendo en la historia de ese colec-

tivo. Una perspectiva del cambio social que, sin abandonar su imprescindible dimensión utópica, la re-actualiza no perdiendo de vista sus condicionamientos más estructurales.

Lo señalado podría considerarse una breve ‘biografía’ acerca de nuestra aproximación progresiva al campo cooperativo y explica el tipo de preocupación que nos acercó a las escuelas –cooperativas.

II.- El valor de lo cooperativo desde lo educativo

La otra ‘parte’ de la explicación de nuestra aproximación a las escuelas-cooperativas tiene que ver con un interés por lo educativo, particularmente, en términos de política y administración pública. Nuestro trabajo previo en investigación había sido sobre la política reformista en este campo (la reforma educativa de los ’90) y sus implicancias para las escuelas y los docentes. En ese período, los enunciados oficiales hicieron particular hincapié sobre la participación y la autogestión en las escuelas (y en alguna medida mantienen hoy este sesgo).

Ciertamente, la reiterada interpelación a estos principios desde la reforma educativa se produjo de una forma muy peculiar que, paradójicamente, parece comprenderse mejor teniendo en cuenta los avatares de la perspectiva neoliberal sobre la educación pública, antes que como la re-emergencia de demandas de democratización del sistema educativo, ya muy visibles y con presencia (política) cierta en los ’60, ’70 y, en cierta medida, en los ’80, en el período de transición democrática en el país. Estaban lejos de ser excluyentes respecto de la educación como un derecho social garantizado por el Estado, más bien involucraban su progresión en alcance. No se trataba sólo de que la educación alcanzara a toda la población (especialmente a los sectores populares) sino de que éstos tuviesen una participación cierta en el sistema, que las tradicionales relaciones verticales internas se fuesen haciendo más horizontales y que la palabra de los docentes, de la comunidad escolar o de los sectores sociales subalternos tuviesen un espacio cierto en las decisiones educativas.

Consideramos que lo que se produjo en el período de reforma fue una ‘distorsión’ en los significados de la participación y autogestión o que, en realidad, aparecieron en un contexto (estatal y social) tan diferente que su enunciación desde la política pública no remitió a la necesidad de realización de estas ‘demandas postergadas’ sino, muy por el contrario, al retiro progresivo del Estado respecto de su ‘obligación’ con la educación pública y, entonces, a una sobre-responsabilización de las escuelas y los docentes en esta materia.

Se trató de una interpelación en el vacío, a conciencia cierta de que las condiciones más estructurales de la educación (sin ir más lejos, la propia historia de la política educativa en el país) no habilitaban su concreción; muy por el contrario, las tendencias más recientes apuntaban a una creciente ‘mercantilización’ de, hasta entonces, un derecho social incuestionable. O, dicho en otros términos, no involucraba una intervención sobre estas condiciones sino su simple ‘prescripción’; una interpelación en términos ‘individuales’ a aquellos sujetos posicionados en la base del sistema (con menor capacidad de incidir y operar sobre este tipo de dimensiones más vastas y profundas). Lo cual previsiblemente conllevaba trasladar la responsabilidad por la marcha educativa a estos sujetos y, a la vez, construir un nuevo mandato estatal pero, uno muy ‘extraño’ e incomprensible porque se trataba de isu ‘autonomía’!

Es decir, un punto esencial para comprender esta ‘alteración’ refiere a que la participación o la autogestión escolar no aparecen en el discurso oficial motorizadas por la ‘autodeterminación’ de los actores escolares o educativos (especialmente, de aquellos que representarían sectores amplios de la población o las ‘bases’ del sistema), sino como prescripción enunciada desde los niveles centrales. Una prescripción que, en tanto tal, niega la historia y las condiciones sociales y políticas de nuestro sistema educativo y, entonces, desplaza el compromiso o la obligación del cambio desde el ámbito estatal y el gobierno del sistema educativo hacia los maestros y las instituciones escolares, particularmente las públicas.

Desde nuestra perspectiva y en términos simples, se trata de la ‘imposición’ de una imposibilidad. Imposibilidad de relaciones alternativas que tiene mucho más que ver con las direcciones históricas y actuales de la política educativa que con la buena voluntad y el deseo de transformación de estos sujetos.

En este escenario, la pregunta que aparecía era respecto de la viabilidad de la concreción de estos principios o valores en las escuelas, como prácticas de sujetos en espacios institucionales concretos mirados en su ‘cotidianidad’, conformados por personas particulares y desplegando, reproduciendo o alterando sus relaciones en una institucionalidad singular que se construía a partir de una institucionalidad educativa y social más amplia (las condiciones históricas, sociales y políticas de la educación en el país que la reforma velaba trasladando el problema de la educación a los maestros o a la participación de los padres o la comunidad cercana).

Esta pregunta por las capacidades y los límites de las escuelas respecto de la participación y autogestión era importante porque, justamente, permitía hacer

luz sobre esas condiciones que transcendían en mucho la responsabilidad de esos espacios escolares, pero que en ellos se expresarían de alguna forma en particular. Lo cual permitía contar con evidencia para re- colocar el problema del cambio educativo desde, preeminentemente, la responsabilidad estatal.

Esta cuestión involucraba, por un lado, realizar un ‘estudio de caso’ sobre las escuelas (para poder adentrarse en estas singularidades) y, por otro, tener en cuenta ‘modalidades de organización’ que se presentaran como condiciones de posibilidad para que este tipo de prácticas (bastante alternativas, respecto de la realidad escolar y educativa históricamente predominante) se tornasen más ‘posibles’. En este último sentido, un requisito importante es que la participación y la autogestión se presentaran como resultantes de la ‘autodeterminación’ del colectivo de docentes, especialmente por su centralidad respecto de la configuración de lo escolar.

Uno y otro camino, desde esta preocupación por ‘lo educativo’ condujeron también a las escuelas –cooperativas. Por su parte, el ‘universo cooperativo’, ya despertaba sobre nosotros ese interés y esas inquietudes a las que aludimos inicialmente.

III.- Un tipo muy singular de cooperativa y de escuela

Para nuestras referencias más habituales, las escuelas-cooperativas son un tipo de escuela muy particular si se considera nuestras aproximaciones más habituales a la experiencia educativa a través de nuestra historia escolar o la de nuestros hijos, donde la participación del colectivo docente o del conjunto de padres en la marcha institucional o, en general, las relaciones horizontales en todo el sistema desde la propia política educativa están muy limitadas.

Pero, también, se presentan como una cooperativa muy especial por el tipo de actividad y prácticas profesionales que desarrollan, la educación formal - escolar, bastante atípica respecto de las que tradicionalmente desarrollan las cooperativas.

De hecho, en términos cuantitativos, la cantidad de escuelas que asumen este carácter es sumamente marginal respecto del conjunto del sistema educativo (no superan la media centena y están distribuidas en todo el país). Marginalidad cuantitativa equivalente respecto del campo cooperativo si las contrastamos con la abrumadora mayoría, concentradas en actividades económicas.

Desde nuestra perspectiva, este carácter ‘marginal’ o esta constitución atípica las presenta como ‘precedentes’ muy valiosos para pensar lo educativo y lo cooperativo, en nuevos términos. Es decir, son un objeto relevante de análisis más allá de sus propios límites.

Su particular capacidad explicativa o interpretativa no se sustenta en su representatividad respecto de estos campos (el educativo o el cooperativo) sino, justamente, en su carácter diferencial. Esta diferencia, a manera de negativo fotográfico, permite evidenciar alternativas, extremos o ‘bordes’ de dos universos (el educativo y el de la economía social) que se tensionan en este tipo de escuelas y en este tipo de cooperativas, mostrando otros alcances posibles, diferentes de los más frecuentes. Veamos esto.

Respecto de lo educativo, la condición cooperativa habilita un tipo de relaciones alternativas en el espacio escolar y una posición diferencial del conjunto docente o de padres que, por lo menos ‘doctrinariamente’, se fundan en la igualdad, lo colectivo y su capacidad de autodeterminación. Tendencias que sólo se encuentran en la historia de nuestra educación como experiencias alternativas al modelo dominante.

Mientras que, respecto de lo cooperativo, lo educativo trae a la escena de la economía social el desarrollo de una actividad social muy particular (que sólo reciente y ocasionalmente se presenta con una faz ‘empresarial’ o ‘económica’) porque está dotada de una fuerte impronta estatal y asociada a propósitos comunes trascendentes como la socialización de nuevas generaciones, la constitución deliberada de subjetividades o la reproducción/ alteración de la cultura y, en cierta medida también, de la estructuración social.

Si bien el movimiento cooperativo históricamente involucró hacer visibles las relaciones sociales involucradas en determinada estructuración económica (y su constitución es la búsqueda de una alternativa expresa en este sentido) en el caso de desarrollarse en el marco de la educación formal, la dimensión económica pierde centralidad en sí misma (lo que no involucra que sea inexistente). Es decir, redefine algunos aspectos ‘fundacionales’ de lo cooperativo, al tratarse de una actividad esencialmente social.

Así, la condición cooperativa de una escuela o la condición de escuela de una cooperativa son dos aspectos que, reunidos en las escuelas –cooperativas, las presentan como muy atípicas y, justamente, por eso muy interesantes para pensar acerca de lo cooperativo y lo educativo. Desde esta perspectiva, este tipo de instituciones expresa para ambos campos una configura-

ción institucional y organizacional y un alcance significativos y, en cierta medida, inéditos.

IV.- La participación y la autogestión como prácticas de la vida asociativa

Nuestra preocupación por las escuelas- cooperativas pone en foco la vida asociativa de sus integrantes. Esta se caracteriza por trazar relaciones horizontales entre sus miembros, tanto en lo que refiere a la participación como a la autogestión del conjunto.

Pero en realidad, este interés no queda restringido a los límites organizacionales. Pensamos que estos espacios están atravesados por relaciones sociales y, a su vez, en ellos éstas se producen. Es decir, lo que en ellas transcurre, por un lado, 'proviene' de determinaciones sociales más amplias y, por otro, tiene implicancias sobre esa estructuración social más vasta.

Para ponerlo en 'imagen', diríamos que la organización cooperativa es un tejido de relaciones asociativas que está atravesado por hebras del tejido social; al que constituye y del que forma parte. O sea, de acuerdo al lente que empleemos estos límites entre 'organización' y 'contexto' pueden desdibujarse, especialmente, si pretendemos recoger todo el 'horizonte'.

Un punto de partida común con el movimiento cooperativo es si se considera su impronta primera de utopía social, es decir, la constitución de lo cooperativo en tanto alternativa de relaciones sociales, en relación directa con la dimensión económica de la vida social y sus implicancias en términos de relaciones entre sujetos, clases o sectores.

También, se trata de una perspectiva frecuente para pensar lo escolar y lo educativo en términos político-sociales. Es decir, lo que transcurre en una escuela no puede explicarse totalmente dentro de sus límites, aunque esta mirada sobre su 'interior' también colabora en la explicación del 'exterior' (lo educativo, lo social, lo cultural, lo político y lo histórico) al que, en sentido estricto, pertenece y produce.

En este marco, la preocupación por las prácticas de participación y autogestión en estos espacios singulares, escuelas y cooperativas, no está desvinculada de aquella otra que se interroga por la posibilidad de relaciones sociales alternativas.

Para volver a nuestro punto específico, la pregunta sería entonces: ¿qué nos pueden decir las escuelas-cooperativas respecto de las prácticas de auto-gestión y participación en escuelas y en cooperativas?

Algunos de los resultados de un estudio realizado sobre dos escuelas-cooperativas muestran que la identidad institucional en estas cooperativas particulares se construye medularmente desde lo educativo; probablemente, por su propia constitución en términos de ‘escuelas’ desde el marco más estructurante que provee la educación formal.

Es decir, lo cooperativo aparece como un ‘suplemento’ que permite concretar determinadas facetas de un proyecto educativo escolar. No es, en general, un proyecto cooperativo el que motoriza la construcción de este tipo de escuelas. Por el contrario, la preocupación por crearlas (o mantenerlas) como escuelas es la ‘condición de posibilidad’ para que asuman una configuración de esta naturaleza. Por estas razones, la identidad docente, construida en experiencias laborales o educativas previas, la concepciones en juego respecto de lo educativo o los modelos de escuela socialmente predominantes son referencias determinantes de las características que adquiera esta faz cooperativa, en términos de participación y autogestión.

Tal vez algo similar podría considerarse respecto de otros tipos de actividad cooperativa como la industrial o la agrícola. En muchas oportunidades la condición cooperativa se presenta como una alternativa viable para continuar con la actividad previa y mantener la fuente de trabajo o de ingresos en un contexto de fuertes restricciones y exclusión. Pero no se trata de una pura continuidad respecto de la historia previa de sus integrantes. La condición cooperativa abre brechas importantes en las modalidades de organización del trabajo, la división de tareas, las formas de decisión, la conducción del conjunto, la construcción de una identidad colectiva, etcétera.

Aunque, simultáneamente, cabe considerar que estos nuevos aspectos de la vida asociativa no aparecen ‘espontáneamente’ sino que se articulan y pueden explicarse a partir de esa historia previa, sin ser tampoco su mera réplica. Por supuesto, puede ocurrir que esa historia previa involucre cierta proximidad respecto de otras experiencias asociativas de ayuda mutua o directamente alguna modalidad de organización cooperativa previa. En ese caso, esta preocupación por el desarrollo o continuidad de una actividad va a estar seguramente mediada además por un interés particular por la condición cooperativa en sí misma. En cierta medida, esto involucra un arco de posibilidades más acotado o cierta base de partida compartida respecto de una valora-

ción por las prácticas de participación y autogestión, sin que ello excluya cierta divergencia considerable, propia del universo cooperativo.

Además de estas diferentes formas de emergencia de la condición cooperativa, otra cuestión vinculada con las características y el alcance de las prácticas de participación y autogestión -que aparece en el estudio- es la singularidad de cada una, en tanto espacio institucional u organizacional específico.

Para expresarlo en otros términos, parecen existir formas muy diferentes de '*ser cooperativa*', más allá de su condición general formalmente establecida. Lo cooperativo puede expresarse con diferente intensidad en la vida del colectivo de integrantes: desde interpretarse como una dimensión exclusivamente instrumental que hace al sostenimiento de las escuelas en términos de recursos materiales, hasta involucrar un cambio cualitativo en las formas de concebir y desarrollar la práctica educativa. En este sentido, las prácticas de participación y autogestión pueden estar muy restringidas pero, también, permear en profundidad aspectos significativos de la vida institucional-escolar.

Por lo tanto, en cada organización en singular, parece ser importante la relación que se establece entre el tipo de actividad (su condición de fábrica, empresa agrícola, escuela, etc.) y la condición cooperativa. En los casos estudiados, estas dos 'condiciones' -la que provee el tipo de actividad y la que provee la configuración cooperativa- es diversa: pueden demandarse mutuamente, una puede predominar o absorber a la otra o mantenerse como esferas relativamente escindidas de la vida institucional- laboral del colectivo de asociados.

El primer tipo de relación se presenta como la mejor condición posible para el desarrollo de la participación y autogestión del colectivo. Un equilibrio difícil pero necesario para la subsistencia de la actividad y de la condición cooperativa ya que ambas se necesitan mutuamente para la continuidad y crecimiento del emprendimiento colectivo. En este caso se '*potencian*' una respecto de la otra: el desarrollo de la actividad se produce desde una activa participación de los asociados y, a su vez, esta participación o la capacidad de autogestión aparece como una cuestión ineludible para el crecimiento de la actividad.

En el segundo caso, lo más frecuente es que la estructuración propia de la actividad deje relegada la condición cooperativa. Una tendencia explicable si tenemos presente que las relaciones simétricas no son las prevaecientes en las organizaciones y así, además, parece presentarse predominantemente

en nuestra historia y en nuestra cultura. La participación y la autogestión parecen, más bien, excepciones o experiencias ‘alternativas’ que involucran muchas veces ‘remar en contra’ del ‘sentido común’.

En principio, el desarrollo de cualquier actividad involucra, desde nuestro ‘sentido común’, relaciones de tipo vertical en la toma de decisiones (más allá de la existencia de diferentes áreas de especialización ‘funcional’, de acuerdo a los diferentes tipos de tareas que se desarrollan). Para decirlo en otros términos, nuestro ‘jefe’ es siempre mucho más que alguien que desarrolla una tarea diferente a la nuestra; siempre involucra cierta asimetría en términos de poder, con implicancias mucho mayores que los requerimientos exclusivamente ‘técnicos’.

Ciertamente, no ‘todos’ podemos decidir ‘todo’, hay una distribución de responsabilidades que hacen a la marcha de la actividad. Sin embargo, la cuestión parece residir en mantener áreas colectivas relevantes de decisión. La realización de asambleas frecuentes; la participación regular en comisiones de trabajo; la ‘delegación’ cierta por parte del colectivo a determinados actores ‘representativos’ de la toma de determinadas decisiones respecto de la dirección de la actividad (y no su simple establecimiento formal); la emergencia de iniciativas y proyectos por parte de una diversidad considerable de asociados; la circulación amplia de información; la rotación en los cargos de conducción; la dedicación ‘equivalente’ (aunque no necesariamente ‘idéntica’) de los asociados desde diferentes posiciones de trabajo, etc. son todos cauces que hacen a la posibilidad de construir y reconstruir en el tiempo una apropiación colectiva del emprendimiento. Cuando la estructuración propia (o más extendida) de la actividad ‘absorbe’ la condición cooperativa esta sólo permanece como una faz instrumental de la organización que, probablemente, se vaya limitando a cumplimentar con los aspectos formales o legales mínimos respecto de la participación del colectivo (v.g. asambleas ocasionales para la elección de autoridades).

El tercer caso que mencionamos alude a la configuración de cierto paralelismo entre ‘cooperativa’ y ‘actividad’ (fábrica, escuela, empresa) como instancias bastante independientes. Puede considerarse una relación ‘de transición’, en tensión respecto de la primera y la segunda sin una resolución predeterminedada, en un sentido o en otro. En este caso, más allá de cierta autonomía relativa, la distancia se profundiza en exceso. La organización del tipo de actividad y la que se corresponde con la condición cooperativa conviven y se articulan en un número limitado de aspectos: la representación legal, algunos aspectos de la administración, el acuerdo sobre algunas definiciones muy determinantes del futuro organizacional, etc. Los cargos de conducción en ambas esferas se corresponden con sectores de asociados claramente dife-

renciables y la división de tareas, entre ambos ámbitos, es muy rígida. En términos de relaciones de poder, se configuran como espacios ‘en competencia’. La participación y la autogestión del colectivo se ve limitada por esta escisión y son generalmente reclamadas desde el sector que ‘se ocupa’ de la ‘cooperativa’ en este nuevo sentido más restringido que adquiere.

Estos tres tipos de relaciones, en realidad, no se presentan en un sentido ‘absoluto’ en la práctica. Se trata más bien de diferentes cauces o tendencias. Generalmente, alguna de ellas es la predominante pero no excluye la subsistencia de otras para la resolución de determinados problemas.

A su vez, el estudio sobre las escuelas-cooperativas muestra que cualquier configuración institucional u organizacional es cambiante a través de las prácticas y relaciones que van desarrollando sus asociados en el tiempo. Es decir, la relación entre estas dos ‘condiciones’ se transforma en el tiempo. Si bien ésta guarda la primera impronta del período y proyecto fundacional, inevitablemente, parece re-crearse con diferente profundidad y alcance con el curso de los años.

Es decir, generalizar acerca de las prácticas de participación y autogestión en escuelas o en cooperativas involucra tener presente este escenario de dispersión en el tipo de configuración que adquiere la condición ‘cooperativa’ (en relación con la actividad que se desarrolla) y, a su vez, su transformación en el tiempo. Las prácticas de participación y autogestión, sus características, su dimensión, su extensión o su alcance en la vida asociativa y organizacional parecen, inevitablemente, modificarse en la historia de las instituciones.

Al respecto, cabe tener presente que la relación entre el plano empresarial o del tipo de actividad que se desarrolla (la gestión del emprendimiento con sus condicionamientos técnicos, comerciales, productivos, etc.) y el asociativo (la relaciones en el colectivo de asociados) es un tema bastante recurrente para el análisis y la comprensión de organizaciones autogestivas. Una cuestión que, incluso, ocasionalmente, en puntos de inflexión de la historia del colectivo se puede plantear expresamente como una pregunta por la identidad y el horizonte del colectivo: ¿Qué somos?. ¿Un conjunto de operarios sujetos a los condicionamientos técnicos de nuestro proceso productivo y su gerenciamiento o un conjunto de asociados en igualdad de condiciones que desarrolla colectivamente un proyecto autogestivo?

Este asunto podría considerarse el nudo de nuestro problema respecto de las prácticas de participación y autogestión. Aquí se encuentra involucrada una tensión constitutiva de lo cooperativo: entre la división del trabajo,

la especialización involucrada en el desarrollo de cualquier actividad (y las cuotas diferenciales de poder implicadas en ésta) y la condición (relativamente) 'igualitaria' de los asociados respecto de la marcha de un proyecto común y propio o apropiado colectivamente. Una cuestión que aparece planteada en términos de '*la paradoja cooperativa*'.¹ A continuación, ilustraremos esta tensión, a partir de algunos casos de escuelas-cooperativas.

V.- Las escuelas-cooperativas

En el caso de las escuelas-cooperativas uno puede concluir que se trata de un tipo de escuela difícil de esquematizar y puede, incluso, presentarse como una materialización social 'caprichosa' de proyectos y concepciones de matrices aparentemente contradictorias. Uno de los casos estudiados, una cooperativa de trabajo de docentes, curiosamente se concreta bajo un proyecto educativo profundamente conformado en los viejos valores normalistas: «la disciplina, el orden y la autoridad». La autogestión de este grupo de docentes (considerada como el despliegue de sus propias capacidades) puede evaluarse, paradójicamente, en la concreción del propósito re-instituir estos valores históricos del magisterio, en un contexto social y estatal que se percibe deteriorándolos progresivamente por la falta de reconocimiento social a la tarea docente, de valoración de su saber educativo o de disposición de recursos materiales suficientes. Un proyecto que se construye expresamente por fuera del aparato estatal pero que sólo es interpretable a partir de la configuración estatal, primera, de lo educativo y del sujeto docente.

En este caso, la organización cooperativa no aparece como una alternativa libremente elegida sino como una opción seguida, de 'última' necesidad, para garantizar la continuidad de la escuela. Sin embargo, la modalidad cooperativa introduce su propia legalidad que es rigurosamente atendida, justamente, por el valor que guardan las 'normas' en ese conjunto de representaciones educativas. Así, este carácter cooperativo va lentamente construyendo un 'nosotros' que trasciende los requerimientos formales cooperativos (capaz de coexistir solapado respecto de una fuerte estructuración, más pública, sostenida en los cargos de la jerarquía escolar). Los docentes se configuran en un colectivo indispensable para «mantener la fuente de trabajo» y para continuar o hacer crecer aquel proyecto educativo, que se va recreando lentamente con el correr del tiempo.

(1) Mirta Vuotto conceptualiza de esta forma esta tensión:

La educación concebida como actividad ‘misional’ convive, entonces, con una representación de trabajo y el carácter, centralmente individual, de éste comienza a adquirir una faz colectiva, en determinadas circunstancias recurrentes (que se visualizan por los docentes como riesgosas para la subsistencia o desarrollo de la institución). 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, conjunta a partir de una negociación informal entre diferentes sectores (donde aquellos con menor incidencia, en relación con su autoridad formal escolar, tienen una capacidad de intervención considerable).

Es decir, la condición cooperativa, aún en un caso ‘extremo’ de una escuela cerrada a cualquier tipo de relación horizontal (donde la diferencia o la divergencia abierta se conciben como sinónimos de desintegración), es capaz de ir alterando en los bordes las prácticas escolares. Estas asumen progresivamente algunas características directamente vinculables a procesos de democratización, por lo menos, en términos de relaciones entre pares y de representaciones del trabajo docente.

El otro caso estudiado, en cambio, es caracterizable en un sentido simétricamente inverso. Se trata de una cooperativa mixta, formada por padres y maestros que va cambiando en el tiempo su configuración (más tarde se transforma en cooperativa de trabajo de maestros y actualmente no se reconoce como cooperativa, más allá de su condición legal). Así como el caso previo tiene una dinámica predominante de reproducción y continuidad, esta institución va a estar caracterizada por cambios y «refundaciones» (acompañadas de una importante rotación de asociados y variaciones en la cantidad de alumnos). Se podría afirmar que se trata de una dinámica de «discontinuidad», donde el denominador común en el tiempo será contar con una propuesta educativa alternativa, aunque restringida progresivamente a ‘las aulas’, en sentido estricto. Esta discontinuidad, que aparece a través de sucesivas rupturas, exclusiones y refundaciones, es paralela a la permanencia de unos pocos asociados y va configurando una asimetría profunda que cada vez se corresponde más a la división propia de la jerarquía escolar y de la antigüedad en la institución. Esta va relegando la condición cooperativa o esterilizándola en sus múltiples facetas de la vida asociativa.

La potencialidad autogestiva del colectivo inicial, padres y maestros, se manifiesta en la capacidad de generar un proyecto educativo contestatario,

donde ambos «comparten la tarea de educar». Este proyecto se presenta constitutiva y abiertamente confrontado a las escuelas tradicionales. Por esto, el carácter cooperativo es una elección expresa, profundamente solidaria con el proyecto educativo definido. El plano pedagógico y el cooperativo se presentan, en este período inicial, prácticamente fundidos. El proyecto se delinea desde una fuerte profesionalización pedagógica universitaria de los docentes que se corresponde con la formación universitaria de los padres. Esta profesionalización del colectivo se hibrida, indiferenciándose, con un compromiso político particular, asociable, genéricamente, a la izquierda política argentina de los '70. Por eso es válidamente conceptualizable en términos de un proyecto político - pedagógico deliberado.

En perspectiva, esta fuerte profesionalización docente original favoreció el desarrollo de las prácticas de participación y de autogestión, alcanzando límites radicales para una institución escolar (sumar a los padres en la tarea educativa y valorar muy especialmente las inquietudes y la participación de los alumnos, incluso, en las asambleas frecuentes). Aunque también parece haber sido un condicionamiento serio para la reproducción de estas relaciones democráticas en el tiempo.

Este condicionamiento se presenta porque la dimensión 'política' del proyecto (directamente 'enlazada' a su configuración cooperativa) parece haberse ido esterilizando en el tiempo. Es decir, progresivamente se escindió 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). Es decir, con el tiempo, la participación abierta siguió formando parte del carácter diferencial de la escuela, pero sólo porque la tarea docente se consideraba (desde determinadas perspectivas académico-profesionales) un trabajo esencialmente colectivo que involucraba, también, la participación de los alumnos.

La utopía primera, que aportaba una dimensión de trascendencia social y política a esta experiencia alternativa, fue perdiendo alcance. Posteriormente, la participación parece haber estado crecientemente promovida y conducida desde la propia jerarquía escolar en términos de «coordinación». Las instancias colectivas de lo cooperativo (comisiones de trabajo y asambleas) se fueron formalizando, y se transformaron en un complemento subsidiario de la escuela que atendía a su administración y mantenimiento. Por otro lado, lo cooperativo se fue «escolarizando», es decir, transformando en un contenido «a enseñar» en las aulas, abandonando este carácter más difuso (aunque más profundo) de práctica social efectiva «a aprender», desde la so-

cialización de los niños en la vida institucional (donde los adultos desarrollaban una participación colectiva auténtica que los incluía).

La libre opción cooperativa original, incondicionada y no sujeta a necesidades (a diferencia del primer caso considerado) se fue divorciando del núcleo de actividad y por lo tanto, finalmente, se pudo ir excluyendo de la identidad institucional sin que ésta quedara disuelta. Sin embargo, esto no debería hacernos perder de vista que mientras la condición cooperativa estuvo presente, aunque progresivamente redefinida de acuerdo a las diferentes configuraciones institucionales (más informal y comprensiva en la primer etapa o más estructurada, formalizada y restringida en la segunda), las relaciones democráticas tienen una presencia cierta en esta escuela, sumando a un conjunto de actores escolares en la definición de la marcha institucional y tomando distancias variables (en el tiempo) de las decisiones exclusivamente fundadas en la jerarquía escolar. Esta situación sólo se revierte claramente, con la desaparición de este tipo de lazo asociativo.

VI.- Algunas consideraciones finales

Los principales resultados emergentes de este estudio en profundidad demuestran, en un sentido muy general, cómo el carácter 'cooperativo' de estas escuelas favorece relaciones más democráticas en el espacio escolar. Sin embargo, no las predetermina ni define totalmente en sus contenidos y alcance. Su intensidad parece ser resultante de la trama de un conjunto de dimensiones: la dinámica institucional en el tiempo, la historia de la conformación del colectivo, las identidades profesionales previas, la configuración cambiante de las relaciones de poder internas o el tipo de relación que se establece entre el proyecto educativo y la condición cooperativa.

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.

Esto mismo, para las cooperativas en general, requiere volver a pensar la articulación entre el valor de la participación y la autogestión como relaciones asociativas y los requerimientos técnicos que impone el desarrollo de cualquier actividad. Pero, este carácter 'técnico' también debe problematizarse intentando 'desnaturalizar' las representaciones sociales predominan-

tes respecto de la actividad que se desarrolla, pensando sobre su historia y sobre las condiciones sociales más vastas que las sobredeterminan. Especialmente, sobre el tipo de relaciones involucradas en esos modos ‘de hacer bien las cosas’ para nosotros ‘más naturales’.

Creemos que esta atención y reflexión son importantes para delinear brechas o alternativas ‘imaginables’, que habiliten, involucren y consoliden la posibilidad de prácticas organizacionales fundadas en la igualdad y lo colectivo, en un escenario social de injusticia y exclusión. Un esfuerzo de ‘traducción’ permanente cuyos resultados no pueden ser sino consecuencia de la socialización organizacional de los asociados en el tiempo. Un aprendizaje ‘en lo cooperativo’ construido en la experiencia laboral cotidiana, donde el saber no se diferencia, en sentido estricto, del sentir o del hacer.

Para nosotros, el valor de estas reflexiones es que permiten poner en foco un tema poco atendido: la consideración del tipo de actividad (con todas sus implicancias asociativas y técnicas, sus posibilidades y sus condicionamientos) para la materialización de los principios propios del movimiento cooperativo. Particularmente, en lo que éstos conllevan como posibilidad de construcción de un lazo asociativo diferencial o de producción de un tipo de articulación social alternativa.

Como ya mencionamos inicialmente, no se trata tanto de establecer límites concluyentes respecto a la presencia o ‘distorsión’ de principios doctrinarios cooperativos; más bien, de intentar comprender la realidad institucional u organizacional en profundidad, en tanto experiencia de sus propios protagonistas, para profundizar aquellos cauces que tienden a intensificar la participación de los asociados o su capacidad de autodeterminación. Si no, corremos el riesgo de contar simplemente con una larga lista de ‘fracasos’ o ‘éxitos’ efímeros, corriendo tras una plenitud absoluta, ciertamente inexistente en cualquier campo de la vida social.