

Disclaimer: *In the interest of making our publishing program as inclusive as possible, the editors of the Oxford Research Encyclopedia of Education are pleased to offer this article in Spanish. Although the scholarly content of the entry was reviewed and revised in its original language, only the translated English-language version has been approved for publication and copy edited. Any errors in grammar or usage are not intended.*

Entre usos teóricos y actitudes metodológicas: etnografía para el estudio del trabajo docente en Latinoamérica

Dra. Lucía Petrelli

Summary

En este artículo exploro las posibilidades de la comparación en la investigación etnográfica sobre el trabajo docente. A partir del análisis de un ejercicio comparativo alusivo a las *presencias estatales* al interior de dos escuelas cooperativas, y a las formas en que las experimentan maestros y profesores, voy explicitando las correlaciones entre usos teóricos y actitudes metodológicas que me permitieron reinsertar la reflexión sobre el trabajo de enseñar en el contexto total de vida de quienes lo ejercen.

Keywords

Etnografía – Comparación- Trabajo docente – Estado - Latinoamérica

Introducción

La **etnografía** no es una técnica de campo, ni un método, ni consiste únicamente en hacer una buena descripción. En cambio, constituye una forma de producción de conocimiento que articula método y teoría y que acarrea sus propias exigencias epistemológicas (Achilli, 2005; Rockwell, 2009; Wolcott, 2003; Velasco y Díaz de Rada, 2009). Tomada como enfoque o perspectiva, “la etnografía siempre ha sido ecléctica”, ha tomado de muchas otras disciplinas sus técnicas y herramientas, combinándolas de modos diversos de acuerdo a los problemas estudiados y las perspectivas teóricas de cada investigador (Rockwell, 2009).

Frente a aquellas formas de concebir la etnografía como técnica o estrategia metodológica autónoma (respecto de la teoría), en este artículo documento una serie de correlaciones entre usos teóricos y actitudes metodológicas operadas en el desarrollo de mi investigación doctoralⁱ. Para ello, presento el análisis de un ejercicio comparativo alusivo a las presencias estatales al interior de dos instituciones, reflexionando sobre las formas en que las experimentan maestros y profesores. Mi objetivo es argumentar en favor de la etnografía para el estudio del trabajo docente sosteniendo que, tomada como un enfoque que entrelaza método y teoría, permite reinsertar la reflexión sobre el trabajo de enseñar en el contexto total de vida de quienes lo ejercen. La potencialidad del análisis comparativo propuesto se inserta en un contexto académico internacional en el que vienen desplegándose discusiones que apuntan a la construcción de una perspectiva comparativa basada en la investigación cualitativa y etnográfica (Rockwell y Anderson-Levitt, 2017). Estos esfuerzos han quedado plasmados en la realización de eventos como el XIII Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica de la Educación, realizado en 2013 en UCLA, así como en la producción de volúmenes como *Comparing Ethnographies: Local Studies of Education Across the Americas*, editado por Kathryn Anderson-Levitt y Elsie Rockwell. En este volumen, se incluyen artículos en co-autoría que comparan etnografías realizadas en diferentes países y por distintos investigadores, en torno de algún campo temático. Inspiradas en la noción de meta-etnografía desarrollada por Noblit and Hesse-Biber (1998), Anderson-Levitt y Rockwell (2017) presentan la comparación como un ejercicio de *interpretación de las interpretaciones* de los autores cuyas etnografías que

estén siendo comparadas. Más específicamente, lo que en estos casos se está comparando son las metáforas o conceptos clave empleados en cada estudio. A grandes rasgos, señalan que el punto central al desarrollar las comparaciones es preguntarse si las metáforas de un estudio pueden ser trasladadas al otro y viceversa (*reciprocal translation*); si en cambio las metáforas empleadas en cada uno de ellos son opuestas en términos de visiones del mundo (*refutational synthesis*); o si los estudios describen diferentes pero complementarias partes de una totalidad (*lines of argument synthesis*).

Desarrollé la investigación a la que vengo haciendo referencia entre los años 2006 y 2010. Allí abordé, desde una perspectiva etnográfica, los procesos de trabajo de maestros y profesores de escuelas con una configuración particular, a partir de su estatus legal. Trabajé en dos instituciones situadas en la zona centro de la Ciudad de Buenos Aires, de gestión privada, y a las que de aquí en más referiré como la Escuela y el Instituto. Ellas venían atravesando procesos de crisis desde finales de los años noventa, por lo cual sus docentes y no docentes optaron por constituirse como cooperativa para que, de ese modo, las escuelas pudieran mantenerse funcionando. Dichos establecimientos se registraron, en aquel momento, serios atrasos en el pago de los sueldos y aportes (destinados a cobertura de salud, asignaciones familiares, jubilación) a los docentes y no docentes. Muchos de ellos, frente a la situación de no cobrar en tiempo y forma, debieron buscar otros trabajos. Simultáneamente, disminuyó la matrícula estudiantil

Tomando como referente empírico las instituciones presentadas anteriormente, diseñé en principio una estrategia de desarrollo del trabajo de campo con una lógica consecutiva. Apuntaba a registrar *todo lo posible* (Rockwell, 2009) sobre el primero de los procesos -el de la Escuela-, para luego hacer lo propio en el Instituto. En este sentido, encaré metodológicamente el trabajo desde una **actitud holista**, teniendo como meta el registro, lo más exhaustivo posible, de prácticas y relaciones tramadas por sujetos concretos en sus contextos institucionales particulares. Como plantea Díaz de Rada, si bien el holismo antropológico presenta distintas versiones (2003) “no es tanto -y técnicamente no puede ser- el logro de un saber total sobre una sociedad total, como una **actitud de búsqueda generalmente inagotable de relaciones muy diversas y concretas entre agentes, instituciones y prácticas sociales**” (cf. Dumont, 1987 en Díaz de Rada, 2013: 19).

Al presentar el holismo en términos de actitud metodológica, no intento sugerir que no medie la teoría. Mi intención, a lo largo de todo el artículo, es más bien la contraria: visualizar la articulación de los aspectos teóricos y metodológicos en el desarrollo de la etnografía. Como plantean Velasco y Díaz de Rada (1997), el holismo puede pensarse como una operación de conocimiento practicada por el antropólogo(...). Esto implica que el *todo*, la *totalidad* y el *holismo* son categorías a definir en el nivel de la teoría y el método, no en el nivel del objeto, entendido como realidad pre-teórica” (Díaz de Rada, 2003: 238).

Ese proceso de registrar exhaustivamente prácticas e interacciones, y aspectos de los contextos en que se desplegaban, me fue permitiendo establecer conceptualmente una serie de dimensiones que, desde mi punto de vista, intervienen en la configuración y desarrollo de los procesos de trabajo docente. Entre ellas, encontré que los proyectos y contextos institucionales de las escuelas en las que se desempeñan los maestros y profesores constituyen una dimensión que moldea la tarea y *forma* a los docentes (Petrelli, 2010a y Petrelli, 2010b); otra se vincula a los modos de participación de las familias de los niños en el ámbito escolar, influye en la configuración del trabajo docente y permite comprenderlo en clave profundamente *relacional* (Petrelli,

2008a y 2010a). Asimismo, las modalidades en que el Estado se hace presente en las instituciones constituye otra de las dimensiones clave (Petrelli, 2012).

El trabajo en las instituciones con esta particular configuración (de carácter privado y organizadas a su vez como cooperativas) me llevó a documentar no solo quiénes eran los sujetos que protagonizaban cada uno de los procesos y las posiciones que ocupaban en la jerarquía escolar, sino también cómo se ubicaban en la estructura de las sociedades cooperativas y qué relación existía entre esas cuestiones y el desarrollo del trabajo docente cotidiano. También, conforme avanzaba la investigación y con la permanencia en el campo, comencé a atender especialmente a **las formas diversas en que se expresaban las dimensiones estructurantes del trabajo docente** que iba identificando, en cada uno de los espacios sociales en los que desarrollé el trabajo de campo. ¿Cómo se expresaban las dimensiones identificadas para la Escuela en el proceso del Instituto? ¿qué otras (nuevas) dimensiones me permitía construir un segundo escenario?

Fue entonces que adopté un segundo posicionamiento metodológico: una **actitud comparativa**, entendiendo a la misma como “condición necesaria de la descripción etnográfica(...) [en pos de] **construir analíticamente las dimensiones de variabilidad de los fenómenos estudiados**” (Rosato y Boivín, 2017: 92 y 20). Respecto de la naturaleza, la validez y los alcances de la comparación, Gaztañaga y Koberwein señalan:

“Al encarar un análisis comparativo, una de las consideraciones de rigor refiere a si los procesos elegidos como “casos” son efectivamente comparables. Esto que podría parecer una obviedad tal vez no o sea tanto, puesto apunta a las dimensiones analíticas que determinan la naturaleza y los alcances de la comparación. (...)Para superar este problema, siguiendo a Barth, podemos considerar que estamos “comparando descripciones” y no realidades empíricas evidentes por sí mismas. El contexto, entonces, deja de ser un contexto etnográfico propiamente dicho, pero las categorías producidas en ese marco llevan incorporadas el valor del trabajo etnográfico previo. De allí su potencial como herramienta que nos permita dar un paso analítico más” (2017: 114).

Como adelanté, sostengo que las **modalidades en que el Estado se hace presente en las instituciones constituye una de las dimensiones clave en los procesos de configuración del trabajo docente**. Este será entonces el eje del ejercicio comparativo que presento a continuación. Aunque sustraído del contexto etnográfico propiamente dicho, incorpora el valor del trabajo etnográfico previo (Gaztañaga y Koberwein, 2017). En definitiva, ofrezco en este artículo una síntesis de lo registrado acerca de las modalidades que asume dicha presencia en las escuelas bajo estudio (Petrelli, 2012), pero en clave de reflexión teórico-metodológica en la que vayan explicitándose los **correlatos entre posicionamientos teórico/conceptuales, actitudes metodológicas, y relaciones de estos aspectos con la particularidad del referente empíricoii**.

La investigación actual sobre trabajo docente en Latinoamérica y Argentina: las posibilidades de la comparación

Los estudios sobre el trabajo docente constituyen un campo tan rico como heterogéneo, y provienen de distintas disciplinas como la antropología, la sociología, la historia, la pedagogía, entre otras. A nivel institucional es dable destacar el papel que, para el contexto latinoamericano, viene desempeñando la Red

Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (RED ESTRADO), creada en el año 1999 por iniciativa del Grupo de Trabajo “Educación, Trabajo y Exclusión Social” del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Desde la Red, se estimula la producción de conocimiento sobre la problemática del trabajo docente en la región, el intercambio fluido de investigadores y otros actores implicados -funcionarios estatales u organizaciones sindicales-, así como la elaboración de políticas públicas para el sector. En la actualidad, la RED ESTRADO está estructurada en diversos países del cono sur, desde los cuales se sostienen asimismo intercambios con investigadores de otras regiones, que residen en países como Estados Unidos, Canadá, Francia, Inglaterra, España y Portugal (<http://redeestrado.org>).

En cuanto al abordaje antropológico del trabajo docente en la región, la producción está marcada por estudios pioneros producidos en los años 80 desde el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional (México DF), con las investigadoras Elsie Rockwell y Ruth Mercado Maldonado como referencias ineludibles en la temática. Ambas continúan haciendo contribuciones a este campo de estudios, deteniéndose en dimensiones como la transformación e intensificación del trabajo docente, su complejidad y los retos que conlleva su evaluación, los procesos de reforma y las apropiaciones de los docentes, la relación familias-escuelas y su impacto en el trabajo de enseñanza, etc. (Rockwell, 2013a y 2013b; Espinosa Tavera y Mercado Maldonado, 2009; Mercado Maldonado y Montaña Sánchez, 2015). En sintonía con estos desarrollos, en el contexto nacional argentino sigue generándose investigación vinculada a la docencia desde la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Rosario, la Universidad Nacional de Córdoba, entre otras instituciones. Los focos son variados, destacándose la cuestión de las condiciones materiales en que se desarrolla la tarea, la extensión de la obligatoriedad y su impacto en el trabajo docente, el aporte etnográfico para la formación de profesores y para el análisis de la implementación de reformas de la carrera docente (Neufeld y Petrelli, 2017; Petrelli y Neufeld 2017; Sinisi y Petrelli, 2013; Petrelli, 2014; Cerletti, 2013; Cerletti y Rúa, 2016; Batallán, 2007).

Otro de los recortes escogido por investigadores argentinos provenientes de la sociología o la pedagogía - aunque no exclusivamente- se vincula directamente con la pregunta por quienes son los actuales estudiantes de la carrera docente y cómo construir conocimiento sobre ese conjunto social. Si tradicionalmente en la Argentina se caracterizó a los docentes como parte de las clases medias o de la pequeña burguesía, a partir de los noventa se produjo un debate respecto del posible “empobrecimiento” de este grupo (Davini y Alliaud, 1995; Llomovate, 1995; Narodowski, 1990; Tenti Fanfani, 2005 y 2010) aunque se los siguió caracterizando en términos de “clases medias” (Donaire, 2012 y 2013). En ese debate, iniciado hace por lo menos dos décadas, se insertan nuevas preguntas: ¿qué tan distintos son los nuevos estudiantes de formación docente respecto de los del pasado?; ¿puede hablarse de la presencia de una *primera generación de estudiantes de nivel terciario*? ¿con qué formación previa cuentan los ingresantes? (Bottinelli, 2014; Tenti, 2010; Donaire; 2012 y 2013). Estos *futuros maestros* están desarrollando sus estudios en un contexto en que la matrícula de las instituciones formadoras ha venido incrementándose por lo menos desde fines de la década del noventa, aunque no de modo uniforme (Bottinelli, 2014). La literatura disponible registra que dicho incremento tendría como contrapartida una creciente heterogeneidad en cuanto al origen social, recorridos y trayectorias de los ingresantes. Sin embargo, es importante señalar que no se ha alcanzado un consenso respecto de si los nuevos estudiantes provienen o no de sectores más empobrecidos que aquéllos que históricamente seguían

la carrera docente (Birgin, Pellegrinelli y Poliak, 2011; Botinelli, 2014; Donaire, 2012 y 2013; Tenti, 2005 y 2010)¹ⁱⁱⁱ.

Dentro de este eje referido a la caracterización de los ingresantes a la carrera docente, hallamos también desarrollos de Noel (2009), quien reconstruye el perfil sociodemográfico, las expectativas y las representaciones de los estudiantes de los Institutos de Formación Docente (IFD) a partir de los resultados de la aplicación de cuestionarios autoadministrados (3000 casos, en todo el país) en el marco de una investigación coordinada por Emilio Tenti Fanfani publicada en 2010. Esta literatura también se detuvo en la identificación de “factores” o “motivos” que llevarían a las personas a elegir la carrera docente: el contexto económico, la duración de las carreras, la expansión de la cobertura territorial de los IFD, las condiciones salariales del sector, las percepciones que los jóvenes y sus familias tienen sobre la docencia como una profesión más o menos prestigiosa (Botinelli, 2014). Tenti marcó dos grandes tipos de razones: una más vinculada a lo “vocacional” y otra de orden “pragmático”. También se ha registrado que frecuentemente la carrera docente surge como una “segunda opción” a la que muchos llegarían luego de haber pasado por la universidad u otras experiencias (Tenti Fanfani, 2010).

El propósito de estos párrafos no es presentar un estado del arte exhaustivo sino un panorama general de los estudios sobre trabajo docente en Latinoamérica y Argentina. Coloco a continuación un último conjunto de trabajos en torno de un histórico debate que no pierde vigencia: el que gira en torno de si los docentes, como conjunto social, deben o pueden ser considerados como trabajadores, profesionales o semiprofesionales (término, éste último, empleado por Batallán, 2007). Al interior de este grupo de estudios, se han abordado los procesos de intensificación de este tipo de labor, su consideración como oficio, su carácter artesanal, la cuestión de la proletarización/desproletarización de maestros y profesores, y se han problematizado las frecuentes interpelaciones que desde las políticas estatales promueven la *profesionalización* del sector, entre otros aspectos (Alliaud, 2017; Alliaud y Antelo, 2011; Oliveira, 2004; Batallán, 2007; Rockwell, 2013; Petrelli, 2010c; Donaire, 2012 y 2013).

Volviendo al comienzo de este apartado, me resulta interesante insistir en la diversidad de dimensiones vinculadas al trabajo docente analizadas por los distintos investigadores latinoamericanos y argentinos, desde sus diversas perspectivas teóricas y disciplinares. Considero que, puestos en relación, estos antecedentes constituyen valiosos aportes para avanzar en el conocimiento de uno de los trabajos más complejos y menos comprendidos (Rockwell, 2013a). ¿Pero *cómo* podemos poner en relación estos estudios? ¿cómo podemos potenciar sus virtudes? Es aquí que quisiera volver sobre **las posibilidades de la comparación**, ya no en términos de la etnografía en general sino del abordaje (etnográfico) del trabajo docente en particular.

En este punto, resulta ineludible la referencia al capítulo 5 del volumen editado por Anderson-Levitt y Rockwell (2017): *Teachers' Work: Comparing Ethnographies From Latin America and de United States*, de Kathryn Anderson-Levitt y Belmira Oliveira Bueno. Apoyándose en la meta-etnografía (Noblit and Here, 1988; Anderson-Levitt y Rockwell, 2017), las autoras ofrecen tres ejercicios comparativos de etnografías provenientes de diversos sitios y referidas a distintas dimensiones vinculadas al trabajo docente. En todos los

1

casos, presentan las investigaciones a comparar e identifican los conceptos clave o metáforas empleadas en esos estudios, para finalmente reflexionar sobre el carácter recíproco, opuesto o complementario en cada una de las situaciones. En primer lugar, comparan el estudio de Ruth Mercado sobre los *saberes docentes* en México con el trabajo de Kathryn Anderson-Levitt en torno del *cultural knowledge for teaching* en Francia. Argumentan que los conceptos empleados son similares y recíprocos, aunque contengan sus especificidades. En segundo término, se detienen en la cuestión de la intervención del estado en las escuelas y su relación con el trabajo docente, para lo recuperan un estudio estadounidense de Cynthia Coburn en California y mi propia investigación -desarrollada en Buenos Aires, Argentina-. De esos trabajos extraen para la comparación las metáforas (external) *environment* (Coburn) y *Presencias estatales* (Petrelli), analizando que se trata de conceptos opuestos o que se refutan entre sí, dado que ofrecen respuestas contradictorias a las pregunta ¿dónde se encuentra el estado? En tercer y último término, comparan estudios provenientes de los Estados Unidos (Sally Galman) y de Brasil (Belmira Bueno) en torno del proceso de hacerse/convertirse en docente. Aquí encuentran que las metáforas identificadas resultan complementarias y permiten documentar diversos aspectos del complejo proceso bajo estudio. Las metáforas identificadas en el estudio de Galman son “*Easy course of study e inevitability*”, mientras que en el de Bueno son *Less demanding e inevitable*.

Los tres ejercicios comparativos presentados por Anderson-Levitt y Bueno fueron realizados a posteriori de los estudios locales (meta-etnografía), mientras que el ejercicio que desarrollo en este artículo va en otra dirección: ofrece un análisis de una comparación efectuada al interior de una única etnografía (la que yo misma desarrollé). Pese a esta marcación central, encuentro una relación sugerente entre mi propuesta y la tercera de las variantes de la meta-etnografía: aquella en la que los conceptos empleados en los casos que estén siendo comparados se complementan, permitiendo complejizar la mirada sobre un proceso o problemática. En mi caso, lo registrado en cada uno de los sitios en los que desarrollé el campo (y el análisis que conllevó) permitió avanzar en la comprensión de la totalidad, de la complejidad de la presencia estatal (que debí colocar en plural) en las escuelas cooperativas, y en las resonancias de ello en las experiencias de sus docentes.

Presencias estatales, holismo y comparación: entre usos teóricos y actitudes metodológicas

Como punto de partida, me interesa explicitar aspectos de la trama teórica/conceptual desde la que realizo el análisis. En sintonía con los desarrollos del DIE reseñados en el apartado anterior, tomo distancia de la idea de la existencia de un *rol docente* abstracto y singular, y me intereso en el **trabajo concreto y contextualizado** que maestros y profesores desarrollan a diario, que involucra diferentes dimensiones y exige poner en juego múltiples saberes construidos a lo largo de la trayectoria profesional y de la vida (Rockwell y Mercado, 1990; Petrelli, 2010a; 2010b; 2013; entre otros). Los docentes se desempeñan, siempre, en contextos institucionales particulares y en condiciones materiales que no sólo remiten a recursos físicos para el trabajo, sino también a condiciones laborales, organización escolar específica del espacio y el tiempo “y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres” (Rockwell y Mercado, 1990: 66; Rockwell, 2013).

Este posicionamiento teórico acerca del trabajo docente trae aparejada una concepción (también teórica) particular sobre las instituciones, sus dinámicas y la vinculación de ellas con los sujetos que las habitan: me refiero a los desarrollos gramscianos, que permiten pensar en procesos de **constitución mutua de sujetos**

e instituciones. En esta perspectiva, son los sujetos concretos quienes configuran la particularidad de las instituciones en las que se desempeñan o, en otros términos, quienes *hacen institución*; al tiempo que *se forman* -en sentido amplio- en las instituciones en las que trabajaniv (Rockwell 1987; Rockwell y Mercado, 1990; Petrelli, 2010a y 2010b).

A estos usos conceptuales de trabajo docente e institución quisiera añadir precisiones sobre la forma en que entiendo la escuela y la mirada que fui configurando sobre la cuestión del Estado y su incidencia en las instituciones, como ámbitos concretos en los que maestros y profesores desarrollan su trabajo. Levinson y Holland definen la escuela como una “institución estatal organizada o regulada de instrucción intencional” (1996: 2); por su parte, Neufeld (2010) plantea que son uno de los indicadores más sólidos de la presencia estatal en la organización de las sociedades. Como señalé en trabajos previos (Petrelli, 2012) la pregunta por **los modos en que el Estado está presente en las escuelas** debe ser historizada, es amplia y puede ser analizada desde distintas perspectivas en las que no me detendré en este artículo. Sintéticamente, repongo aquí que concibo al Estado como un conjunto de prácticas, procesos y sus efectos y como carente de fijeza institucional: “Su materialidad reside “en el discurrir de los procesos y relaciones de poder” (Trouillot, 2001:4) que se despliegan cotidianamente en múltiples sitios, muchas veces no previstos o subestimados por los investigadores sociales. Barragán y Wanderley, tomando a Sharma y Gupta (2006), plantean que “es en la cotidianidad que se reproduce la materialidad y las representaciones del Estado, y es también a través de las representaciones y discursos que se materializa la construcción de estatalidad. Estas perspectivas suponen dejar de considerar al Estado como un ente unitario y coherente” (2009: ” (Petrelli, 2012: 935)

Desde aquí, y partiendo de la consideración de que maestros y profesores se encuentran y relacionan con el Estado de forma cotidiana, y de que se requiere considerarlo “en su desagregación, en su concreción, en sus encarnaciones y en sus funcionarios” (Barragán y Wanderley, 2009:22) documento, a continuación, algunas de las modalidades en que *lo estatal* se hace presente en las escuelas. Supongo que la no fijeza institucional del Estado permite ver rastros de esos encuentros en situaciones o ámbitos no imaginados *a priori*, en discusiones o debates, en demandas.

Para poder entender la variedad de formas en que se expresa el Estado en estas instituciones es necesario referir sucintamente algunos elementos en materia de cooperativas. En primer término, una cooperativa es “una asociación autónoma de personas que se unen voluntariamente para satisfacer sus necesidades y aspiraciones económicas, sociales y culturales por medio de una empresa de propiedad conjunta democráticamente gestionada” (Chiappetta *et al.*, 2009:29). La normativa establece que los trabajadores socios de la entidad cobrarán por su labor a través de “retiros” y no a través de un “salario”, ya que no están en relación de dependencia. Sin embargo, durante el transcurso del trabajo de campo, he reparado en una situación diferencial, una variante en cuanto a cómo cada una de las instituciones resolvía la incorporación de nuevos trabajadores: mientras en el Instituto quienes ingresaron con posterioridad a la conformación de la cooperativa lo hicieron en calidad de **asociados**, cobrando a través de retiros; en la Escuela, lo hicieron como contratados de la entidad, pautando el cobro de un **salario**. Esta referencia resultará central para comprender el análisis que sigue.

Pero antes, es necesario reponer más detalladamente aspectos de los procesos institucionales de las escuelas que constituyeron mi referente empírico, sus principales hitos y los contextos sociales que fueron impactando en sus historias. Como señalé en un trabajo anterior, estos procesos institucionales “deben ser analizados en articulación con la crisis socioeconómica profunda que, por esos años, atravesaba la Argentina.

En ella se produjeron cierres masivos de empresas de todo tipo, lo que llevó a numerosos trabajadores a defender sus fuentes laborales haciéndose cargo de las firmas en las que trabajaban, fenómeno que suele denominarse *recuperación* de empresas por parte de sus empleados. La figura de la cooperativa fue la modalidad por excelencia que adoptaron estos últimos para dar continuidad a las sociedades en las que se venían desempeñando” (Petrelli, 2012: 928).

En los años en que estas escuelas se organizaron como cooperativa, entre 2002/2003, el fenómeno de recuperación de empresas atravesaba una etapa de visibilidad pública notoria. Esta cuestión se reflejaba en la existencia de dos grandes movimientos que agrupaban a los trabajadores que formaban parte de estas experiencias. Durante el trabajo de campo pudimos advertir que los docentes tomaron contacto en momentos específicos con trabajadores de otras empresas e incluso con referentes de los movimientos. De hecho, en los relatos de algunos de los maestros y profesores, se asocian fuertemente esas vinculaciones con la obtención de subsidios estatales para atender cuestiones edilicias y de equipamiento. Pese a esto, “rápidamente la mayoría de estos docentes percibieron que *la especificidad de ser escuela* los alejaba de este tipo de experiencias por lo que los lazos tramados en los inicios fueron perdiendo fuerza progresivamente” (Petrelli, 2012: 928).

El Estado en el Instituto

Llevaba varios meses de trabajo de campo en el Instituto. Conocía a buena parte de los docentes del colegio, a la totalidad de los equipos directivos pedagógicos de los niveles primario y secundario, y del Consejo de Administración^v (a nivel de la cooperativa). Había compartido con ellos largas horas de conversación sobre la crisis institucional de fines de los años 90 y principios de siglo XXI, sobre las dificultades iniciales una vez conformada la cooperativa, las cuestiones aún pendientes, los aciertos y desafíos. También los había escuchado hablar apasionadamente de política, de sus familias y lazos sociales, de sus angustias y proyectos personales de futuro. Noté enseguida que, en los relatos, estas últimas cuestiones iban entrecruzándose con la narración del proceso mismo del Instituto. De igual manera, advertí que prácticamente siempre se hacía presente el Estado en el decir de mis interlocutores. Aún sin comprender qué me aportaban esas referencias para pensar los procesos de trabajo docente me propuse, desde una intencionalidad holista, registrar todo lo posible sobre eso que aparecía tan ampliamente tematizado: el Estado.

Lo registrado respecto del Estado en el ámbito del Instituto fue realmente heterogéneo (puede consultarse Petrelli, 2012). Aquí me centraré en una polémica que pude documentar en torno de una eventual “subvención” a los “salarios/retiros” docentes por parte del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, a través de la Dirección General de Educación de Gestión Privada (DGEGP).

Cabe recordar que los docentes que se desempeñan en el Instituto son, en su totalidad, asociados de la cooperativa por lo que realizan mensualmente retiros. Como analicé en su momento, es importante señalar que lo percibido por ellos como paga por su trabajo fue variando con el correr del proceso institucional. Si en un comienzo apenas cobraban un porcentaje de lo establecido por su sindicato como valor de la hora cátedra, la recuperación de matrícula y el reordenamiento general les permitió alcanzar el 100% de lo estipulado en la grilla sindicalvi. Aún así, al momento del desarrollo del trabajo de campo, la totalidad de los docentes consideraba necesario contar con un flujo de dinero extra (más allá del que ingresa regularmente a través de las cuotas abonadas por los padres de los alumnos), que permitiera disponer de recursos para mantener las

instalaciones o adquirir bienes necesarios sin que ello repercutiera en el volumen de los retiros de los socios. Amparándome en el holismo como intencionalidad, registré una diversidad de posicionamientos de los sujetos respecto de cómo generar ese plus que, todos coincidían, se requería para potenciar el proceso cooperativo. Mientras la mayoría se inclinaba por la subvención a través de la DGEGP, otros creían que debía ser a partir de créditos (a través del Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social o de otro tipo de organizaciones como las no gubernamentales). También estaban quienes sostenían que ese flujo de dinero debía obtenerse mediante la expropiación del edificio (hasta entonces la sociedad cooperativa destinaba un porcentaje de los ingresos al pago de un alquiler al propietario del edificio).

¿Pero cómo construían su argumentación quienes consideraban que el camino era “ir por la subvención”? Identifiqué dos grandes cuestiones. En primer lugar, ese posicionamiento se vinculaba a una reflexión sobre su propia situación laboral en el ámbito del Instituto. En este sentido, las referencias apuntaban a lo que consideraban que debían cobrar y al hecho de que no siempre resultara posible; a los aportes *patronales* que, por lo menos en el esquema inicial de la cooperativa, estaban ausentes; a las expectativas respecto del futuro profesional -si cambiaban de trabajo, por ejemplo, no se les reconocerían los años trabajados como *maestros y profesores cooperativistas*-; etc. En segundo término, y en relación con el punto anterior, el posicionamiento en favor de la subvención estatal respondía también a la identificación de una problemática: la cobertura de cargos docentes^{vii}. Ellos advertían seriamente el riesgo de que otros docentes no consideraran incorporarse al Instituto sino a otros contextos escolares, en los que sí se les garantizara aguinaldo, vacaciones, jubilación, etcétera.

¿Cuáles son los elementos que jugaban en las argumentaciones de quienes rechazaban la subvención? En estos casos se construía una relación entre la obtención de la subvención (dinero proveniente de la DGEGP) y la pérdida de “autonomía”. Aparecían expresiones que señalaban que, de obtenerse la subvención, de algún modo “la autogestión se licua”. En este punto es importante señalar que el aporte gubernamental cubre un porcentaje del valor de los sueldos docentes de planta funcional programática pero siempre teniendo en cuenta mínimos de alumnos y/o secciones establecidos legalmente. Esto significa que, de aceptar la subvención, los docentes debían ajustarse a estas nuevas regulaciones, perdiendo la posibilidad de crear figuras por fuera de la planta orgánica o de abrir grados que no cumplan con el número de alumnos que precisa la normativa. La construcción no acaba aquí sino que establecían una suerte de periodización, en la que se diferenciaban claramente distintas etapas: si en un primer momento (cuando cobraban por su trabajo menos de lo estipulado en la plantilla) la organización de la cooperativa no requirió este tipo de intervención (“si llegamos hasta acá solos”), menos admisible resultaba solicitarla posteriormente, cuando los principales puntos que caracterizaron la crisis institucional más seria se habían ido revirtiendo. Dicha mejoría se expresó en la recuperación paulatina de matrícula, en los crecientes porcentajes de los retiros hechos por los socios y, con el correr del tiempo, en el ingreso de nuevo personal que se ocupara de tareas que al inicio recaían sobre los docentes: limpieza, mantenimiento del edificio, etcétera.

En este punto, me interesa detenerme en la dimensión temporal de la construcción nativa de lo estatal, para puntualizar la correlación entre usos teóricos y actitudes metodológicas que operaron en la producción de conocimiento sobre el trabajo de estos docentes.

Metodológicamente, procuré atender especialmente a la “historia”, en términos de “la temporalidad de las personas, quienes, realizaron o ubicaron la temporalidad del proceso articulándolo con el pasado, el presente

y el futuro. Y, esa temporalidad servía para fundamentar sus comportamientos” (Rosato y Boivín, 2017: 92). En el ámbito del Instituto, el planteo de algunos de mis interlocutores marcaba que si en el pasado no habían requerido ayuda o sostén (“si llegamos hasta acá solos”), no encontraban razón para solicitarla en un presente en el que el futuro aparecía algo más esperanzador. Sintonizando con los lineamientos metodológicos referidos, puse en uso los desarrollos de Nugent (2007), que encontré teóricamente coherentes. Como señala el autor, **“la relación de la población local con el Estado (...) tiene dimensiones espaciales y temporales nítidas que varían en el transcurso del tiempo”** (Nugent, 2007: 141).

A continuación, reconstruyo sintéticamente lo registrado en la Escuela respecto de la cuestión del Estado y las modalidades a través de las cuales se expresa en ese ámbito específico. Antes, me interesa explicitar una decisión de escritura, que es en rigor una decisión analítica. Me refiero al hecho de haber comenzado el análisis haciendo referencia a lo registrado en el Instituto, que fue el segundo de los ámbitos institucionales en los que desarrollé el trabajo de campo. Esta decisión tiene que ver con la forma en que estoy pensando el ejercicio comparativo. Rosato y Boivín (2017) plantean que cuando el método comparativo introduce el tiempo, establece una forma particular de relación entre las instancias sintéticas y analíticas de la investigación. En este esquema, **“la diacronía no remite necesariamente a las fechas de los eventos registrados sino al proceso de investigación**. Sus descripciones de hechos, sucesos y eventos se ordenaron diacrónicamente, en una secuencia temporal y al mismo tiempo analítica” (2017: 91). Enseguida quedará claro por qué he resuelto invertir este orden y construir, de ese modo, una nueva cronología en términos analíticos.

El Estado en la Escuela

Como dije, mi trabajo de campo comenzó allí y no en el Instituto. Mis primeros interlocutores fueron docentes que llevaban mucho tiempo en la institución, que habían atravesado distintas etapas y vicisitudes, que se compenetraban cuando hablaban del proyecto fundante y que se emocionaban -expresando seguramente distintas cuestiones- al hablar de la crisis institucional que se desarrolló desde los últimos años de la década del 90, acompañó la creación de la cooperativa y fue luego, muy de a poco, disipándose. Un conjunto de frases llamaron mi atención desde el comienzo. Los maestros y profesores expresaban: “con la cooperativa dejamos de ser docentes”, “lo más duro fue dejar de ser docentes”. He analizado en otros trabajos (Petrelli, 2008b) cómo esas frases remitían en principio a cambios en la condición laboral y particularmente, según ellos mismos lo señalaron, a dejar de regirse por estatuto docenteviii. La creación de la cooperativa aparecía en los relatos como el inicio de una nueva etapa institucional, que alteraba las relaciones pre-existentes de los docentes con la institución, que formalmente ya no les ofrecía *protección* -vía estatuto-, sino la posibilidad de participar como *socios* de la flamante cooperativa/escuela. La recurrencia de las frases, así como el dramatismo que encerraban, me llevaron a interpretar que no sólo expresaban alteraciones en el vínculo formal de sujetos e institución transformada, sino que también acarrearán cambios en las relaciones de los docentes entre sí. Por un lado, hubo maestros que resolvieron retirarse incluso antes de la conformación de la entidad cooperativa, al no haber podido sostener la situación por no cobrar en tiempo y forma o por considerar inapropiado permanecer en esas condiciones. Pero, fundamentalmente, una cuestión se volvió productiva en términos analíticos: el hecho de que, cuando hubo que cubrir los cargos docentes que habían quedado vacantes (una vez que fue recomponiéndose la matrícula de alumnos), quienes ingresaron lo

hicieron en calidad de “contratados” de la entidad y no como “asociados” o “cooperativistas”. Éstos últimos, que expresaban con pesar haber perdido la “condición docente”, serían los encargados de proteger a los recién llegados: como socios, contratarían a los nuevos como docentes *plenos*.

Durante un tiempo, quedé encerrada en el discurso nativo, en una multiplicidad de sentidos que ellos desplegaban respecto de “ser cooperativistas o socios” o “ser contratados”, de los beneficios o perjuicios que podían traer aparejadas estas definiciones. Extendí mi referente empírico y me vinculé con referentes del movimiento cooperativo, buscando comprender qué sucedía o, mejor, de qué me hablaban esas frases tan recurrentes y cargadas de angustia. Para mi sorpresa, mis nuevos interlocutores cuestionaban abiertamente la política adoptada por los maestros/socios (la de contratar a los recién llegados) aludiendo que entonces no se trataba de una “verdadera cooperativa”.

¿Cómo avanzar con mis interpretaciones sobre el proceso de la Escuela? ¿Dónde estaba el Estado? ¿Cómo se expresaba? La llave que destrabó esta situación fue de carácter metodológico y tuvo que ver con la comparación.

El ejercicio comparativo me invitó a preguntarme por las formas en que los docentes de la Escuela armaban *su* cronología del proceso de la cooperativa, y cómo en ella aparecían (¿o no?) referencias a lo estatal. Tal como mostré para el caso del Instituto, me interesaba incluir en el análisis “la temporalidad de las personas”, las formas en que iban ubicando “la temporalidad del proceso articulándolo con el pasado, el presente y el futuro” y cómo eventualmente “esa temporalidad servía para fundamentar sus comportamientos” (Rosato y Boivín, 2017: 92). Si para el caso del Instituto el *punto cero* en términos de pensar la periodización institucional y la relación de ella con *lo estatal* parecía ser la conformación formal de la sociedad cooperativa (“llegamos hasta acá solos” marcaba como comienzo el nacimiento de la cooperativa); **para el caso de la Escuela, la cronología incluía el período de crisis previo en el que se registró la salida de numerosos docentes.** Si bien, tomado como dato duro, esta situación se registró también en el Instituto, hipotetizo que **las diferentes periodicidades construidas remiten a la relación de los sujetos con las historias institucionales.** En este sentido, los docentes cooperativistas de la Escuela llevaban más de 25 años en la institución y, de hecho, el armado mismo de la cooperativa había tenido que ver con esa larga historia. En este caso, fueron los miembros de la vieja administración los que al anunciar que se retirarían plantearon la posibilidad de que los docentes adoptaran este tipo de organización dando, de ese modo, continuidad al proyecto institucional. En cambio, los maestros y profesores del Instituto que encararon la cooperativa buscaron desde el comienzo separarse de la gestión previa, visualizándola como la responsable de haber destruido el colegio. Concreta y administrativamente hablando, en este último caso, se cerró una institución y se abrió otra. Además, los docentes pioneros, aquí, no contaban al momento de la creación de la entidad con más de cinco años de antigüedad.

El ejercicio comparativo realizado en torno de las presencias estatales en dos ámbitos institucionales distintos me permitió *mirar con otros ojos* lo registrado inicialmente en la Escuela, con la luz (y con las sombras) de lo documentado en el Instituto sobre la eventual subvención estatal a los docentes de la cooperativa. Ahí sí el Estado aparecía de una manera nítida, aún cuando se polemizaba respecto de si debía o no intervenir. Ese trabajo me mostró que cuando se hablaba del Estado, se hablaba también de la regulación del trabajo docente y, fundamentalmente, de las relaciones sociales desplegadas entre sujetos y en contextos institucionales bien concretos. Por lo tanto, también se hablaba de personas de carne y hueso, y de sus formas de experimentar,

de formas creativas y específicas, sus condiciones de vida (Petrelli, 2013). Desde estas ideas, comencé a pensar que ese “dejar de ser docentes” podía interpretarse como una apelación al Estado, en términos de una regulación específica que resguardara los derechos de estos trabajadores. También parecía reflejar cierta tensión entre el temor a la pérdida de derechos adquiridos a lo largo de los años; y la relativa independencia/autonomía respecto de un patrón y, para algunos, respecto del Estado como aspectos que se habilitan a partir de la elección de la forma institucional (cooperativa) para la conservación de la fuente de trabajo.

Mediante una etnografía con vocación holista y comparativa registré variantes que referían a dos órdenes de cuestiones. Por un lado, a la diversidad de formas en que el Estado se hace presente en las distintas instituciones. Por otro, sugerí que esas formas también hablaban de modalidades múltiples en que son experimentadas las presencias estatales por los docentes, al interior de los distintos espacios sociales. Estas actitudes (teórico)metodológicas se articularon con precisiones conceptuales ya referidas al comienzo del apartado. Me refiero, en este punto, a la necesidad de pensar a los docentes como sujetos, más allá de su *papel* de maestros o profesores.

Palabras finales: etnografía para el estudio del trabajo docente

En este artículo partí de una consideración. La etnografía no es un método ni una técnica autónoma respecto de la teoría. En cambio, constituye una forma de producción de conocimiento que articula método y teoría y que acarrea sus propias exigencias epistemológicas (Achilli, 2005; Rockwell, 2009; Wolcott, 2003; Velasco y Díaz de Rada, 2009).

En función de ese posicionamiento inicial, recuperé registros y análisis desarrollados en el marco de mi investigación doctoral buscando **explicitar ciertos usos teóricos y actitudes metodológicas que, entramados, me permitieron conocer los procesos de configuración del trabajo de los docentes de las instituciones que tomé como referente empírico**. Se trata de establecimientos de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires que venían atravesando procesos de crisis desde los últimos años de la década del noventa, y cuyos docentes y no docentes optaron por constituirse como cooperativa para que, de ese modo, las escuelas pudieran mantenerse funcionando.

Como planteé, me guió una **intencionalidad holista**, entendida como “una actitud metodológica del investigador(...)una actitud de búsqueda generalmente inagotable de relaciones muy diversas y concretas entre agentes, instituciones y prácticas sociales” (cf. Dumont, 1987 en Díaz de Rada, 2013: 18-19). Esta actitud me fue permitiendo registrar una multiplicidad de eventos e interacciones en los ámbitos institucionales particulares en que sucedían, e ir interpretando progresivamente cómo se expresaban los niveles del contexto (la vicisitudes de los procesos de las escuelas, su articulación con organizaciones que reunían experiencias similares, el momento político, económico y social de la Argentina de entonces) en esas situaciones. En este camino, fui reconociendo y estableciendo conceptualmente una serie de dimensiones que, desde mi punto de vista, intervienen en la configuración y desarrollo de los procesos de trabajo docente. Proyectos y contextos institucionales; participaciones de las familias de los niños y niñas en el ámbito escolar; modalidades de la presencia estatal estuvieron entre las dimensiones más relevantes. Ese desarrollo teórico/conceptual que iba

desplegando corría en paralelo con un trabajo de campo que me invitaba a preguntarme por la diversidad de formas en que se expresaban, en los ámbitos bajo estudio, las dimensiones estructurantes del trabajo docente que iba definiendo. Asumí entonces una segunda actitud metodológica, una **disposición comparativa**.

Para desarrollar el **ejercicio comparativo**, sustraje como **eje** las modalidades en que el Estado se hace presente en las instituciones, asumiendo que ellas impactan en el desarrollo del trabajo docente. Como señalé, lo que se compara no son realidades empíricas sino descripciones: “se trata(...)de un proceso que toma la descripción etnográfica, típicamente holística, como punto de partida, descontextualizando ciertas relaciones al abstraerlas de su contexto descriptivo, para luego recontextualizarlas en una nueva totalidad producida analíticamente a través de la comparación (Balbi, Gaztañaga, Ferrero: 2017: 24). Si el registro realizado en el Instituto puso en primer plano la tensión entre *presencia estatal* en el ámbito del colegio y “autonomía” del proceso cooperativo; lo documentado en la Escuela permitió *pensar* en un Estado al que los docentes apelaban buscando *protección*, en términos de regulación de condiciones de trabajo y garantía de derechos. La comparación, más que establecer similitudes o diferencias, me permitió desnaturalizar lo registrado en cada uno de los ámbitos bajo estudio y formular nuevos interrogantes (Gaztañaga y Koberwein, 2017; Quirós y Rosato, 2017). Algo similar podría plantear siguiendo a [Noblit y Here \(1988\)](#) y a [Anderson-Levitt y Rockwell \(2017\)](#). El **ejercicio comparativo**, operado al interior de mi propia etnografía, me llevó a identificar distintos aspectos de la presencia estatal y su impacto en las experiencias de los docentes, habilitándome una mirada que fuera siendo cada vez más compleja sobre la *totalidad*, siempre en proceso de construcción.

Las actitudes metodológicas adoptadas me condujeron por un camino en el cual fui afinando los referentes conceptuales iniciales, flexibilizándolos (Achilli, 2005). Respecto del trabajo docente, explicité desde el comienzo que lo entiendo como un trabajo siempre contextualizado, que se realiza en un marco institucional concreto. Apoyándome en una perspectiva gramsciana, referí que los maestros y profesores, en tanto sujetos con biografías y recorridos heterogéneos, configuran ellos mismos la particularidad de las instituciones en las que se desempeñan, al tiempo que se *forman* en ellas. Progresivamente, el trabajo de construcción de un campo de variabilidad me llevó a advertir que el Estado es experimentado por los docentes de modos múltiples. Pero además, como intenté mostrar, que esos sentidos elaborados respecto de lo estatal no permanecen fijos, sino que tienen dimensiones temporales y materiales que van articulándose con los esquemas más generales que establecen los sujetos sobre los procesos institucionales que los tienen como protagonistas. Desde luego, esos esquemas también van transformándose. En cuanto a los interrogantes generados como resultado del trabajo comparativo, quisiera hacer una última reflexión. Como señalé, los relatos de mis interlocutores se extienden en complejas descripciones de las dinámicas institucionales que incluyen referencias al Estado y sus presencias heterogéneas, y se entrelazan con alusiones a sus propias historias de vida y afectos, sus tramas familiares, expectativas de futuro, etc. ¿Cómo se relacionan las experiencias de los sujetos con sus valoraciones de los procesos institucionales? ¿Cómo juegan esas experiencias en los sentidos que construyen sobre el trabajo docente que desarrollan? Considero que, en el futuro, será necesario analizar detenidamente esos cruces, con el propósito de **reinsertar la reflexión sobre**

el trabajo de enseñar en el contexto total de vida de quienes lo ejercen. La etnografía, como forma de construcción de conocimiento que articula método y teoría, tiene mucho para aportar.

Bibliography

Achilli, E. L. (2005), *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*, Rosario, Laborde Editor.

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Alliaud, A. y Antelo, E. (2011) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Aique.

Anderson-Levitt, K. y Rockwell, E. (editors) (2017), [Comparing Ethnographies: Local Studies of Education Across the Americas, Washington, AERA](#).

Anderson-Levitt, K. y Oliveira Bueno, B. (2017). «Teachers´ Work: Comparing Ethnographies From Latin America and de United States » en Anderson-Levitt y Rockwell (editors) [Comparing Ethnographies: Local Studies of Education Across the Americas, Washington, AERA](#). p. 119-148.

Barragán, R. y Wanderley, F. (2009). "Etnografías del Estado en América Latina. Presentación del dossier", *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 34, Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires, Paidós.

Birgin, A., Pelegrinelli, D. y Poliak, N. (2011) « Políticas públicas y formación docente. Aportes para discutir la experiencia de Elegir la Docencia ». Ponencia presentada en VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. Mayor de 2011, Mar del Plata, Argentina.

Bottinelli, L. (2014) « *No tan distintos: los nuevos estudiantes de formación docente* » en <http://unipe.edu.ar/observatorio-educativo/?P=217>

Cerletti, L. (2013). "Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza". *Pro-Posições* V. 24, Nº. 2 (71). p. 81-93.

Cerletti, C. y Rúa, M. (compiladores) (2016). *La enseñanza de la antropología*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

Chiappetta, C.; Díaz Súnico, M.; Giavón, A. S.; Ladizesky, M.; Ronelli, G.; Silverstein, S.; Soto, C. (2009). *Sinfin de Principios. Propuestas para la educación cooperativa en la escuela*, Buenos Aires, Ediciones Idelcoop.

Davini, M.C. y Alliaud, A. (1995) « Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio ». Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

Díaz de Rada, Á. (2003). "Las formas del holismo. La construcción teórica de la totalidad en etnografía". *Revista de dialectología y tradiciones populares*, 58(1), 237-262.

Díaz de Rada, Á. (2013). "Etnografía de la escuela más allá de la etnografía y de la escuela: tensiones disciplinares y aplicabilidad de los saberes etnográficos". *Educación y Futuro*, 29, 13-39.

- Donaire, R. (2013) "Extracción social y condiciones de vida de los docentes en Argentina". *Propuesta Educativa* 39 pp.24-34.
- Donaire, R. (2012) "Aproximación al reclutamiento social de las docentes a partir de un análisis comparativo entre tres jurisdicciones: Ciudad de Buenos Aires, La Pampa y Santa Cruz". *Praxis Educativa* vol. XVI, Nº 1, pp.33-45.
- Espinosa Tavera, E. y Mercado Maldonado, R. (2009). "La mediación social en la apropiación de una nueva propuesta para la alfabetización inicial". *Educação e Pesquisa* v.35, n.2, p. 331-350.
- Gaztañaga, J. y Koberwein, A. (2017). "Etnografía, comparación y procesos regionales: el problema de la escala. En Balbi (comp.) *La comparación en Antropología Social: problemas y perspectivas*. Buenos Aires, Antropofagia. Pp: 95-120.
- Levinson, B. y Holland, D. (1996). "La producción cultural de la persona educada: una introducción", en Levinson, Foley y Holland e *cultural production of the educated person*, Nueva York: State University of New York Press.
- Llomovate, S. (1995) "Estado del arte sobre condiciones laborales docentes en Argentina". En: Frigerio, G. et al. *El sistema educativo como ámbito laboral*. Buenos Aires: Colección CEA-CBC, Programa del Área de Investigación sobre Trabajo y Empleo (PAITE), Secretaría de Ciencia y Técnica (UBA).
- Mercado Maldonado, R. y Montaña Sánchez, L. (2015). "Procesos de participación entre profesoras de jardines de niños y madres de familia en actividades de enseñanza". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, num. 65, p. 347-368).
- Narodowski, M. (1990) *Ser maestro en la Argentina*. Buenos Aires, Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires (SUTEBA).
- Neufeld, M.R. (2010). "Desigualdad educativa en contextos urbanos: pensando hoy sobre la caba (Ciudad Autónoma de Buenos Aires)", en Achilli y otros (coords.) *Vivir en la Ciudad: tendencias estructurales y procesos emergentes*, Rosario, Santa Fe, ceacu, editores y Laborde Editor.
- Neufeld, M.R. y Petrelli, L. (2017). "La experiencia escolar de niños pequeños en renovados contextos de desigualdad. Notas sobre la productividad de las representaciones sociales". En Novaro, Santillán, Padawer y Cerletti (coords.). *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación. Experiencias formativas en contextos de diversidad y desigualdad*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Oliveira, D. A. (2004). "A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização". *Educação e Sociedade*, 25(89), 1127–1144.
- Petrelli, L. (2014) "Formación docente, Estado y apropiación: notas sobre la implementación de un nuevo plan de estudio en la carrera docente". *Propuesta Educativa* Nº 42. p. 65-76.
- Noel, G. (2010) "Los estudiantes de los institutos de formación docente". En Tenti (coord) *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*. 1A de. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Petrelli, L. (2013). *Sobre el trabajo docente. Sujetos, instituciones y experiencia*. Editorial Académica Española.

- Petrelli, L. (2012) "Las presencias estatales en escuelas configuradas como cooperativa: notas sobre la estructuración del trabajo docente". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 num54 pp: 927 - 951.
- Petrelli, L. (2010a). "Sobre la dimensión familiar de la escolarización y el trabajo docente". En *Avá* (17), 107-125.
- Petrelli, L. (2010b). "Dinámica de un proceso institucional: sentidos, relaciones y sujetos". En E. L. Achilli y otros (coord.), *Vivir en la Ciudad: tendencias estructurales y procesos emergentes* (pp. 233- 244). Rosario, CEACU Editores y Laborde Editor.
- Petrelli, L. (2010c). "Trabajadores docentes en contextos sociales e institucionales de crisis, recovecos de una proletarianización". *Revista Argentina de Sociología* N.º 8, vol 14. 153-176.
- Petrelli, L. (2008a). "Las presencias de los padres en las instituciones educativas y la configuración del trabajo docente". En *Revista Intersecciones en Antropología* 9. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. 291-307.
- Petrelli, L. (2008b). "Experiencias de maestros en contextos sociales e institucionales de crisis: recuperando el trabajo y construyendo cooperativa". En *Periódico científico Organizações e Democracia*, Universidade Estadual Paulista. 19-36, volumen 9, número ½.
- Petrelli, L. y Neufeld, M.R. (2017) "La materialidad de los jardines de infantes como productora de experiencias: usos de la diversidad y relaciones de desigualdad". En *Cuadernos de Antropología Social* 45. Pp: 133-145.
- Rosato, A. y Quirós, J. (2017). "Un ejercicio comparativo: conocimiento y comportamiento político en el trabajo militante de dos partidos políticos en un contexto electoral de la Argentina reciente". En Balbi (comp.) *La comparación en Antropología Social: problemas y perspectivas*. Buenos Aires, Antropofagia. Pp: 121-142.
- Rockwell, E. (2013a) «El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas». En XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Rockwell, E. (2013b) "La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa". En: Ramírez Raimundo, R. (coordinador) *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. Senado de la República, Instituto Belisario Domínguez.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós..
- Rockwell, E. (1987). *Repensando institución: una lectura de Gramsci*. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1990). "La práctica docente y la formación de maestros". En E. Rockwell y R. Mercado (coord.), *La escuela, lugar de trabajo docente*. Pp.63-78). México, DIE-CINVESTAV.
- Rosato, A. y Boivín, M. (2017). "Las relaciones entre etnografía y comparación en el análisis procesual". En Balbi (comp.) *La comparación en Antropología Social: problemas y perspectivas*. Buenos Aires, Antropofagia. Pp: 77-94.
- Sinisi, L. y Petrelli, L. (2013). "Entre permanecer en el jardín y el primerito. Sentidos y prácticas de la educación infantil". *Revista del IICE* 33, p. 93-105.

Tenti Fanfani, E. (2010) “Configuraciones sociales y culturales de estudiantes y docentes de los ISFD: algunas claves interpretativas”. En Tenti (coord) *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*. 1A de. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Tenti Fanfani, E. (2005) *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI.

Trouillot, M. (2001). “The Anthropology of the State in the Age of Globalization”. *Current Anthropology* 42.

Velasco, H., y Díaz de Rada, Á. (2009). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.

Wolcott, H. F. (2003). “Sobre la intención etnográfica”. En H.M. Velasco, F.J. García Castaño y Á. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.

Notes

ⁱLa tesis doctoral fue elaborada en el marco del Programa de Antropología y Educación de la Universidad de Buenos Aires, bajo la dirección de la Lic. María Rosa Neufeld. El título bajo el que se presentó fue “Maestros y profesores haciendo institución. Sujetos, instituciones y experiencia”, y fue defendida en mayo de 2011. Obtuvo la calificación 10/10.

ⁱⁱInsisto en su especificidad. Como instituciones privadas, son reguladas por el Estado en su actividad pedagógica sustantiva. Por tratarse de cooperativas, poseen un tipo de organización y un régimen laboral también particular, aunque “atípicas” por ser, simultáneamente, escuelas.

ⁱⁱⁱPara el período en que se dispone de información sistemática (Bottinelli analiza el período 1998-2012) no se ha incrementado la proporción que proviene de sectores populares, pese a lo cual se afirma que sí es cierto que algunos jóvenes provenientes de sectores populares, tal vez en mayor proporción que en el pasado han accedido al sistema formador, de modo similar a lo que se registra para el caso de las universidades. Es necesario no sobredimensionarlo, para no invisibilizar que la mayor parte de los estudiantes de formación docente siguen proviniendo de diversos estamentos de las denominadas clases medias, pero de clases medias diferentes a las del pasado (Bottinelli, 2014).

^{iv}Esta perspectiva teórica está en las antípodas de otra que concibe a la institución teniendo como eje estructurante la idea de norma (Ver Rockwell, 1987).

^vLa Asamblea y el Consejo de Administración son dos de los órganos principales de una cooperativa, cada uno con atribuciones y funciones específicas. Chiappetta y colaboradores, señalan: “(...)la asamblea constituye la mayor expresión de democracia de la cooperativa. En ella participan todos los asociados en igualdad de condiciones: con voz y voto. Es el ámbito donde el conjunto de los asociados analiza los problemas existentes, expresa sus diversos puntos de vista, confronta opiniones y formula proyectos. Allí se toman de manera conjunta las decisiones centrales de la cooperativa. A todos los asociados les corresponde ejercer las tareas de gobierno: es un derecho y una obligación de cada uno de ellos. El consejo de administración se encarga de la puesta en práctica de las decisiones estratégicas tomadas por la Asamblea en el día a día de la organización [que] requiere de una intensa actividad cotidiana que no puede ser llevada adelante por todos los asociados en conjunto (...). Es el órgano máximo de decisión de la cooperativa en el período en que la Asamblea no se reúne (Chiappetta *et al.*, 2009:36-38).

^{vi}Más allá de esta mejora concreta, registré una interesante discusión local respecto de qué criterios se consideraba que debían ordenar los retiros. Algunos se preguntaban por qué tomar como referencia lo estipulado en la grilla sindical y no “lo que la cooperativa puede pagar” en cada una de las etapas institucionales.

^{vii}Esta cuestión constituye una situación social productiva en términos analíticos, por condensar significados y/o aspectos conflictivos. Más abajo volveré sobre este punto.

^{viii}Solo posteriormente (Petrelli, 2012) señalé que los estatutos mismos condensan a nivel normativo la tensión autonomía/dependencia respecto del Estado.

^{ix}Recuperando los planteos de Nugent (2007) a propósito de que “la relación de la población local con el Estado (...) tiene dimensiones espaciales y temporales nítidas que varían en el transcurso del tiempo” (2007: 141), aquí me interesa enfatizar la idea de espacios sociales (y temporales) que se configuran *en* condiciones materiales y no en el vacío. A su vez, los espacios mismos -entendidos en el sentido descrito- *expresan* las condiciones materiales recientemente aludidas. Puede consultarse Petrelli y Neufeld, 2017.