

ÍNDICE

RESUMEN	2
INTRODUCCIÓN	4
1. Objetivos de la investigación	6
2. Consideraciones metodológicas	6
3. Estructura del trabajo -Organización en capítulos	7
CAPÍTULO 1. APROXIMACIONES TEÓRICO CONCEPTUALES	9
1.1. Hacia la construcción de lo común	10
1.2. Autonomía: horizonte prefigurativo	12
CAPÍTULO 2. GENEALOGÍA DEL BACHILLERATO POPULAR DE TABLADA	17
2.1. De la noción de lo público no-estatal a la gestión social	18
2.2. Bachilleratos Populares en Argentina	20
2.3. Hacer escuelas, antecedentes en Rosario	21
2.3.1. Biblioteca Popular Constancio C. Vigil	22
2.3.2. ETICA – Escuela del Territorio Insurgente Camino Andado	22
2.4 Resistencia territorial y búsqueda de justicia	23
CAPÍTULO 3 .CONSTRUIR AUTONOMÍA EN LAS ESCUELAS DE GESTIÓN SOCIAL	26
3.1. Dimensión territorial. Lógicas espaciales y apropiación territorial	27
3.1.1. Estrategias organizativas y pedagógicas para la apropiación territorial	28
3.1.2. Red de acción territorial	31
3.2. Dimensión organizativa y administrativa. Ética asamblearia, horizontalidad y autogestión financiera	34
3.2.1. Estructura organizacional para la toma de decisiones	34
3.2.2. El desafío de subvertir jerarquías institucionales	38
3.2.3. Búsqueda y administración colectiva de recursos	39
3.4. Dimensión Pedagógica. Saberes que transforman	41
3.4.1. Construcción de vínculos y trayectorias alternativas	44
3.4.2. Educar desde y para la autonomía	46
CAPÍTULO 4. LOS CAMINOS DE LA OFICIALIZACIÓN	49
4.1. Marco legislativo actual	51
4.2. Discusiones y estrategias para el reconocimiento oficial	57
4.2.1. Lucha por los títulos	58
4.2.2. Definir e incidir	61
REFLEXIONES FINALES	68
BIBLIOGRAFÍA	72
ANEXOS	78

RESUMEN

La gestión social se presenta como una forma innovadora de gestión de lo común a través de formatos de acción cooperativa, horizontal y solidaria que implica la participación de una multiplicidad de actores sociales para la solución de problemas comunes en un territorio dado, orientados por la búsqueda de autonomía en estos procesos. En este marco aparecen proyectos de educación de gestión social que tras años de disputa lograron ser incluidas en la legislación nacional de educación, no así en todas las jurisdicciones, generando contradicciones en su implementación y desarrollo.

Esta tesina se propone analizar los desafíos y tensiones entre la construcción de autonomía y la búsqueda de reconocimiento formal de las experiencias educativas de gestión social, particularmente en el Bachillerato Popular de Tablada de la ciudad de Rosario, desde 2015 a la actualidad. Específicamente se plantea analizar los modos en que la autonomía se expresa o materializa en el Bachillerato, indagar sobre los desafíos cotidianos de la gestión social a partir de las dimensiones observadas en la construcción de autonomía y luego problematizar las discusiones y las estrategias esgrimidas en el proyecto en torno a la oficialización de la educación de gestión social.

Frente a los intereses de la investigación, se propone como guía de este trabajo la hipótesis que sostiene que la necesidad de reconocimiento formal del Bachillerato Popular de Tablada como Escuela de Gestión Social implica una serie de tensiones y desafíos que no necesariamente ponen en riesgo el proceso de construcción de autonomía, en tanto que esas tensiones puedan ser canalizadas en estrategias para el fortalecimiento del proyecto.



INTRODUCCIÓN

El Bachillerato Popular de Tablada es impulsado en 2013 de la mano del Movimiento 26 de Junio¹ -en adelante M26-, organización con trabajo territorial en la Ciudad de Rosario. Esta escuela surge en un contexto de carencia de instituciones de educación formal en el barrio que den respuesta a la demanda de jóvenes y adultos por terminar la formación secundaria e insertarse en mejores condiciones al mercado laboral.

Sumado a la necesidad educativa territorial, esta institución se propone como espacio de contención, construcción de saberes y sobre todo de nuevas subjetividades colectivas para los jóvenes del barrio en el marco de la crisis de violencia urbana que se desató en la ciudad. Significativamente, uno de los hitos que instaló en la agenda pública una nueva mirada sobre la violencia urbana ligada al narcotráfico en la ciudad fue el Triple Crimen de Moreno, masacre de tres jóvenes militantes del M26 en la madrugada del año nuevo de 2012. Desde el movimiento, paralelamente a la lucha por la justicia contra la violencia, se propuso crear otras oportunidades de identificación de las juventudes y construcción de espacios colectivos que muestren voces de disputa frente a la estigmatización de los territorios y los sujetos que los habitan.

Este Bachillerato encuentra su inspiración en los bachilleratos populares que toman visibilidad y se multiplican alrededor de la crisis de 2001 en el país. Estas unidades educativas surgieron impulsadas por distintos tipos de organizaciones sociales, fundaciones, asociaciones civiles sin fines de lucro, organizaciones no gubernamentales, iglesias de diferentes credos y fábricas y empresas recuperadas. Se trata de nuevas configuraciones institucionales en las fronteras del sistema educativo que se conformaron como respuesta política de los sectores más afectados por la crisis ensayando formas organizativas para la defensa y recuperación de lo público frente a las restricciones que presentaba el Estado.

Luego del quiebre institucional, las múltiples experiencias autonómicas que se gestaron en esos años comenzaron a discutir el sentido de lo público a través de formatos innovadores. Los movimientos y organizaciones sociales encaran una lucha por garantizar sus derechos como ciudadanos, ampliando y resignificando sus prácticas a través de la recomposición del tejido social en redes de acciones territorialmente inscriptas y con debates en torno a la construcción y democratización de lo público.

En parte, esas discusiones fueron tomadas y absorbidas por el gobierno nacional que asume en 2003 -con la presidencia de Néstor Kirchner- ya que la recomposición de las instituciones estatales y la reconstrucción de la confianza en la administración pone al Estado nuevamente como pivot de la escena pública. De este modo, se genera un escenario donde el Estado es visualizado socialmente como la principal máquina para provocar cambios, lo que se traduce en un doble proceso de cooptación y apaciguamiento de las organizaciones desde el gobierno sumada a la propia debilidad, confusión y fragilidad de las experiencias autónomas que surgieron en el cambio de siglo.

Respecto del caso específico de la educación, la discusión que planteaban los bachilleratos populares logra ser oída institucionalmente y plasmada en la nueva la Ley Nacional de Educación

¹ El Movimiento 26 de Junio es un movimiento social de la ciudad de Rosario desde 2012 forma parte del Partido Ciudad Futura, instrumento político que integra junto al Movimiento Giros.

sancionada en 2006. Con esta normativa se avanzó significativamente en el reconocimiento de la educación de gestión social como un tipo de gestión escolar que forma parte del sistema educativo argentino junto con la gestión estatal y privada, estableciendo al mismo tiempo el carácter público de la educación en todas sus formas (Resolución 33/07, Consejo Federal de Educación, 2007).

En consecuencia, la ley en su artículo 14° define al Sistema Educativo Nacional como “el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado, que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación integrado por servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social de todas las jurisdicciones del país que abarcan distintos niveles, ciclos y modalidades de educación” (Ley N°26206, 2006).

En el caso de la provincia de Santa Fe, su Constitución sólo prevé como figuras a la educación pública estatal y a la educación privada, criterio acorde a la época en que fuera sancionada (1856). Si bien a la fecha no existe una ley de educación en la provincia, desde 2016 se ha abierto un proceso de debate para dicha legislación, motivo por el cual estamos en un momento histórico idóneo para poner sobre la agenda política el debate sobre la naturaleza y organización de las escuelas de gestión social.

La lucha que llevan adelante las instituciones educativas de gestión social en la provincia por el reconocimiento oficial de su funcionamiento, dentro de las cuales se encuentra el Bachillerato Popular de Tablada, se potencia frente al escenario abierto con el avance neoliberal en el gobierno nacional que asume en 2015. Este contexto presenta un nuevo corrimiento del Estado respecto de su rol de garante de derechos fundamentales para las mayorías sociales y por lo tanto un escenario para el fortalecimiento de iniciativas de gestión social para la resolución de problemas comunes.

Vale destacar que el accionar del Bachillerato se enmarca dentro de la labor territorial y política de Ciudad Futura, instrumento político creado en 2012 en la convergencia de dos movimientos sociales de la ciudad de Rosario. La particularidad de este *partido de movimiento* es el sostenimiento paralelo de un ala política institucional en el marco del Estado local, contando con cuatro representantes en el Concejo Deliberante, y de un ala de *movimiento* que presenta una serie de proyectos estratégicos² en territorio para afrontar problemáticas comunes desde la organización, promoviendo la gestión social.

En este contexto, resulta relevante el abordaje de la gestión social de lo común de manera general, como formas novedosas de gestión horizontales y solidarias en expansión, en tanto que es un campo poco explorado desde los estudios académicos. Así como particularmente analizar la Educación de Gestión Social desde el caso del Bachillerato Popular de Tablada como *prefiguración* organizacional que garantiza colectivamente el derecho a la educación guiado por un modelo

² Tambo la Resistencia, ETICA (nivel medio para adultos y nivel inicial), Universidad del Hacer, Bachillerato Popular de Tablada, Cuerpo Común, Misión Anti Inflación, Impulsar –feria y microcréditos-, Territorios Saludables – Utopías y Distrito Siete. Además de proyectos desarrollados desde la organización en los seis distritos y veintidós seccionales de la Ciudad de Rosario. (Ciudad Futura, 2017. Recuperado de: <http://podemos.ciudadfutura.com.ar/>)

pedagógico innovador, con el horizonte de construir subjetividades capaces de transformar las relaciones de poder existentes hacia el cambio social.

Se deberá señalar igualmente que la problemática de investigación resulta de interés personal en tanto que formo parte del desarrollo de proyectos de gestión social en la ciudad de Rosario. Con lo cual el análisis presentado se inspira en discusiones colectivas y pretende ser un insumo para la reflexión de la praxis institucional frente a los desafíos presentes y futuros de la consolidación de la gestión social, especialmente en su vertiente educativa.

1. Objetivos de la investigación

Los objetivos propuestos para responder al interés de la indagación de esta tesina son:

Analizar los desafíos y tensiones entre la construcción de autonomía y la necesidad de reconocimiento formal de las experiencias educativas de gestión social, particularmente en el Bachillerato Popular de Tablada desde 2015 a la actualidad.

Específicamente,

- Analizar los modos en que la autonomía se expresa o materializa en el Bachillerato Popular de Tablada;
- Indagar sobre los desafíos cotidianos de la gestión social a partir de las dimensiones observadas en la construcción de autonomía;
- Analizar las discusiones y las estrategias del Bachillerato en torno a la oficialización de la educación de gestión social.

La **hipótesis** que guía este trabajo sostiene que la necesidad de reconocimiento formal del Bachillerato Popular de Tablada como Escuela de Gestión Social implica una serie de tensiones y desafíos que no necesariamente ponen en riesgo el proceso de construcción de autonomía, en tanto que esas tensiones puedan ser canalizadas en estrategias para el fortalecimiento del proyecto.

2. Consideraciones metodológicas

El abordaje del problema de investigación propuesto se realizará desde una perspectiva metodológica cualitativa ya que ésta nos permite generar datos descriptivos y analíticos sobre la realidad social a partir de las propias palabras de los sujetos, habladas y escritas, y su conducta observable (Taylor y Bogdan, 1987).

Se propone la distinción de tres dimensiones de análisis en la construcción de autonomía en las Escuelas de Gestión social que permita una comprensión pormenorizada de sus componentes. Estas son territorial: organizativa/administrativa y pedagógica. Las mismas son construidas en la observación de la dinámica educativa del caso propuesto así como a partir de los debates que emprenden los propios actores sobre el carácter de la Educación de Gestión Social. Algunas preguntas orientadoras para el desarrollo de cada dimensión buscan responder cómo se expresa la autonomía en cada una de ellas; qué vínculo se establece con el territorio y la comunidad; cómo se

realiza la toma de decisiones; cómo aparecen las relaciones de poder en estos espacios; qué innovaciones presentan en materia educativa; cómo se vinculan con el saber; entre otras.

A fines de un abordaje complejo de las cuestiones planteadas se han priorizado técnicas de recolección de datos que permiten interactuar con los miembros del Bachillerato y otros actores vinculados de manera fluida y no intrusiva, hecho que además se facilita por la relación previa con la organización a analizar. Se pretende además lograr una aproximación que involucre a los sujetos en los procesos de construcción de conocimientos de la investigación, tomando las perspectivas y conceptos que proponen, para que el análisis pueda integrarse con las discusiones producidas por el espacio observado. Es así que para conocer la situación tal cual es en su práctica cotidiana, se utilizaron diversas estrategias y fuentes de información que destacaremos en el siguiente cuadro:

Fuentes Primarias	Fuentes Secundarias
<ul style="list-style-type: none"> • Minutas de las asambleas del Bachillerato Popular de Tablada en el período 2015-2016 principalmente. • Entrevistas a actores claves: docentes y estudiantes del Bachillerato y referentes educativos de Ciudad Futura. • Registros personales y notas de campo como resultado de técnicas de observación participante en jornadas político pedagógicas, talleres de mapeo colectivo, jornadas ampliadas a las experiencias educativas de gestión social de Ciudad Futura, asambleas mensuales, participación en clases ordinarias y actividades extra-curriculares realizadas en el Bachillerato o fuera de este espacio, como el caso de las movilizaciones a la sede rosarina del Ministerio de Educación Provincial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Producciones audiovisuales y fotográficas sobre el Bachillerato. • Material comunicacional de difusión del Bachillerato. • Artículos periodísticos relevados en medios locales, nacionales e internacionales sobre la problemática de la educación de gestión social. • Información documental tanto bibliográfica, iconográfica y digital. • Documentos originales de las escuelas de gestión social de Rosario y Santa Fe. • Legislaciones nacionales y provinciales respecto de la educación de gestión social.

Tabla 1. Fuentes de información. (Elaboración propia, 2017)

3. Estructura del trabajo

La tesina se organiza de la siguiente manera: en el Capítulo 1 se desarrolla el marco teórico que se extiende sobre consideraciones conceptuales de *lo común* y *autonomía*. En el capítulo 2 se propone realizar un recorrido por la genealogía del Bachillerato expuesto con intenciones de observar los devenires organizacionales y la herencia político-pedagógica que lo inspiran a través de las nociones de *lo público no-estatal* en las experiencias autogestivas de comienzo de siglo XXI en nuestro país, seguido de los orígenes de la educación de gestión social en Argentina y por último los antecedentes más cercanos del Bachillerato Popular de Tablada en la ciudad de Rosario. En el capítulo 3 se realiza el abordaje de la construcción de autonomía en la educación de gestión social a partir de la distinción analítica de tres dimensiones: territorial, organizativa/administrativa y pedagógica. A través de ellas se observan las tensiones que debe afrontar el Bachillerato en sus procesos organizacionales, fuerzas que atraviesan la cotidianeidad del *hacer escuela* en la gestión social presentándose como desafíos a resolver o aprender a potenciar.

Finalmente, en el capítulo 4 se indaga sobre la oficialización como necesidad y pretensión de este tipo de experiencias educativas, instancia que presenta mayores contradicciones frente a los procesos de construcción de autonomía. En este apartado se observan los avances en materia educativa legal a nivel nacional y en las jurisdicciones provinciales que hacen de guías para el accionar de las escuelas de gestión social en el territorio de Santa Fe. Asimismo se abordan las estrategias de las instituciones, principalmente del Bachillerato, para la consecución de los títulos de los estudiantes, por un lado, y por otro, las instancias de discusión y propuestas para el reconocimiento oficial de su práctica.



CAPÍTULO 1
APROXIMACIONES TEÓRICO CONCEPTUALES

Abordar la educación de gestión social implica un análisis teórico que conecte puntos conceptuales en una red explicativa e interpretativa que se desprende de cada una de las prácticas sin consolidarse en definiciones unívocas. Es decir que las mismas prácticas educativas surgidas de los movimientos sociales fueron dándole forma al concepto de gestión social en el hacer, en un movimiento reflexivo de la práctica sobre sí misma, por lo que el abordaje es siempre diverso.

Las experiencias educativas de gestión social de Ciudad Futura en Rosario inician una búsqueda teórica que brinda herramientas para la disputa por el reconocimiento oficial de este tipo de gestión en Santa Fe. En este sentido se destaca un texto para la discusión interna de la organización donde se señala que:

“la gestión social de lo común se caracterizará por organizar respuestas que pasen por el desarrollo de los niveles de autonomía en un territorio dado, es decir, de las capacidades colectivas de quienes habitan ese territorio de decidir sobre lo que allí acontece” (Alacid e Ingrassia, 2016).

Teniendo en cuenta la metodología elegida que parte desde las mismas experiencias para el análisis, nos resulta enriquecedor comenzar desde el propio discurso de las instituciones educativas para comprender sus modos de acción, las tensiones que encuentran y las resoluciones que ensayan. Es por esto que para el desarrollo de la presente investigación se propondrá repensar qué implica la construcción de lo común y el vínculo con la noción de autonomía presente en la gestión social, específicamente en nuestro objeto de estudio, el Bachillerato Popular de Tablada.

1.1 Hacia la construcción de lo común

Para adentrarnos en el concepto de lo común se utiliza la obra “Multitud” de Antonio Negri y Michael Hardt (2004) donde ambas nociones, lo común y multitud, se comunican y producen mutuamente. Esta obra apuesta a pensar en la creación de nuevas subjetividades en una relación simbiótica con la construcción de lo común, espacios de cooperación y construcción de redes comunicativas, que tensionan las nociones de trabajo, soberanía y democracia proporcionando otras formas posibles de la vida social.

El concepto de multitud es retomado por estos autores desde Paolo Virno quien en *Gramática de la multitud* la define de la siguiente manera:

“Multitud significa “muchos”, pluralidad, conjunto de singularidades que actúan concertadamente en la esfera pública sin confiarse a ese “monopolio de la decisión política” que es el Estado [...] Los “muchos” son, hoy, los trabajadores postfordistas. Por lo tanto aquellos que al trabajar recurren a todas las facultades genéricamente humanas, y en primer lugar, a la facultad de lenguaje. Estas facultades son comunes y compartidas. [...] Mientras que para el pueblo la universalidad es una promesa, esto es un fin, para la multitud la universalidad es una premisa, éste es el punto de partida inmediato” (2003, p. 19).

De esta forma sin dejar de ser diferentes a través de circuitos de cooperación y colaboración, propios de un mundo globalizado, se puede descubrir lo común que nos permite actuar juntos. Para Hardt y Negri “la multitud también puede ser concebida como una red abierta y expansiva, en donde todas las diferencias pueden expresarse en un modo libre y equitativo, una red que proporciona los medios de encuentro que nos permitan trabajar y vivir en común” (2004, p.16).

Los autores asimismo distinguen multitud de otras nociones de sujetos sociales como *pueblo*, *masas* y *clases sociales*. En primera instancia el *pueblo* como concepto unitario reduce la diferenciación de la población en una identidad única. El pueblo aspira a la universalidad, al Uno, sintetizando o reduciendo en una identidad las múltiples diferencias sociales que componen a la población, mientras que la multitud siempre es plural y múltiple.

Sin embargo, las singularidades que componen a la multitud no se encuentran fragmentadas, anárquicas ni incoherentes, y es por esto que es necesario también distinguirla de otros conceptos como el de *masas*, es que los componentes de ésta no son singularidades, ya que sus particularidades desaparecen fácilmente en la indiferencia del conjunto. Además estos sujetos sociales son fundamentalmente pasivos, en el sentido de que no son capaces de actuar por sí mismos, sino que necesitan ser conducidos.

Frente a esto, la multitud aparece como un sujeto social activo, internamente diferente y múltiple, cuya constitución y acción no se fundan en la identidad o unidad -mucho menos en la indiferenciación- sino en lo que hay en común. Por esto el desafío del concepto de multitud es pensar una multiplicidad social que consiga actuar en común y comunicarse conservando aún sus diferencias internas.

Finalmente, se distingue de *clase obrera* en tanto que este último concepto se utiliza para excluir los propietarios de los trabajadores, y dentro de este grupo separando a los asalariados industriales de otros trabajadores, de los pobres, de la fuerza de trabajo doméstica no remunerada y de quienes no perciben salario. En cambio, como señalamos anteriormente, la multitud es siempre un concepto abierto e inclusivo que comprende a la producción social ya no sólo como producción de bienes materiales sino de comunicación, relaciones y formas de vida. Por lo tanto, en potencia la multitud se compone de todas estas figuras diversas de la producción social.

Por otra parte, comprendiendo la importancia del ser-en-común que distingue a la multitud, los autores presentan dos características que la llevan a plantear nuevas posibilidades para la democracia.

En primer lugar se encuentra el aspecto económico ligado a la producción social:

“En la medida en que la multitud no es una identidad (como el pueblo), ni es uniforme (como las masas), las diferencias internas de la multitud deben descubrir “lo común” que les permite comunicarse y actuar mancomunadamente. En realidad, lo común que compartimos no se descubre, sino que se produce”. (Hardt y Negri, 2004, p.17)

La producción de lo común se encuentra siempre en crecimiento en una relación espiralada con la comunicación, cooperación y colaboración, de las cuales es a la vez causa y efecto. Esta

producción de lo común es central para todas las formas de producción social, en tanto que todo trabajador se apoya en un acervo común del conocimiento que lo antecede y al que aporta nuevo conocimiento con su trabajo. Hardt y Negri señalan este modelo como producción biopolítica ya que “además de intervenir en la producción de bienes materiales en un sentido económico estricto, atañe a todas las facetas de la vida social, económica, cultural y política, y al mismo tiempo las produce” (2004, p. 137).

En segundo lugar los autores destacan como característica la organización política de la multitud, tomando en cuenta la genealogía de las modernas revueltas, movilizaciones y resistencias que observan una tendencia hacia la organización democrática dentro de sus propias estructuras a la vez que un horizonte para la sociedad global.

Al mismo tiempo este sujeto desafía la noción de soberanía en tanto no necesita subsumirse a un mandato sino que puede regirse a sí misma. En este sentido los autores destacan que “en vez de un cuerpo político, donde uno manda y otros obedecen, la multitud es carne viva que se gobierna a sí misma” (2004, p.128), y es por eso que el desafío de la multitud es el desafío de la democracia, del gobierno de todos por todos.

El aporte entonces que retomamos de la noción de multitud es la posibilidad de pensar en sujetos sociales activos, diferenciados en singularidades únicas que en el encuentro producen lo común, es decir, relaciones, afectos, comunicación, cooperación y conocimientos que a su vez aumentan ese acervo compartido. La multitud abre una ventana de oportunidad para abordar la construcción de una nueva vida social organizada democráticamente y en lucha contra las estructuras tradicionales de la sociedad capitalista. Pensar lo común como un lugar de partida productivo con potencialidad y creatividad para la creación de redes de cooperación globales, así como una nueva forma de soberanía en donde las singularidades sociales controlan los bienes y servicios que posibilitan la reproducción de la propia multitud.

1.2 Autonomía: Horizonte prefigurativo

*“Si la referencia de orientación es la autonomía social,
hablaremos de gestión social de lo común”*

Universidad del Hacer, 2016

Discutir sobre las posibilidades de la gestión social de lo común conlleva correrse de la disputa entre la centralidad del Estado o la centralidad del mercado en el orden social e implica pensar en otras múltiples formas de solución de problemas comunes, gestión de iniciativas, orientación de políticas y creación de subjetividades.

Los sujetos sociales que esgrimen la noción de gestión social plantean principalmente la autonomía de sus prácticas frente al “tutelaje impuesto por las formas clásicas de organización y representación desplegadas en las estructuras estatales, sindicales y partidarias” (Thwaites Rey en Dinerstein *et al.*, 2013, p. 10). Con el desafío permanente de superar las experiencias transitorias

para salir del paso y constituirse como prefiguración de formas de relación y producción sociales estables por fuera del capitalismo.

En este sentido debemos tener en cuenta que, como señala Thwaites Rey, “la autonomía no es un estado que se alcanza y se establece de modo definitivo, sino una búsqueda incesante y renovada, un batallar permanente, un horizonte inagotable” (2013, p.9). La dicotomía autonomía –como espacio de libertad- y el estado –como opresión, represión- en la materialidad de lo cotidiano no se presentan como opuestos claros sino más bien como dos espacios de puja, construcción y contradicciones visibilizados en prácticas sociales y políticas históricamente situadas.

Entendiendo la potencialidad política y el desafío por delante de las experiencias autonómicas, Thwaites Rey (2004) propone una revisión conceptual de cuestiones teóricas y prácticas ligadas a la noción de autonomía que se concentrarán en la siguiente tabla:

Perspectivas teóricas	
1. Autonomía del trabajo frente al capital.	Capacidad de los trabajadores para gestionar la producción, con independencia del poder de los capitalistas en el lugar de trabajo.
2. Autonomía en relación a las instancias de organización que puedan representar intereses colectivos (partidos políticos, sindicatos).	Organización independiente para llevar adelante intereses propios; auto organización; participación directa en procesos de toma de decisiones; rechazo de liderazgos.
3. Autonomía con referencia al Estado.	Organización de las clases oprimidas no subordinada a las instancias estatales. Rechazo a cualquier instancia de construcción estatal.
4. Autonomía de las clases dominadas respecto de las dominantes.	No subordinación a las imposiciones sociales, políticas, económicas e ideológicas de las clases dominantes. Pensamiento y acción con criterio propio, elección de estrategias auto referenciadas, lucha por un sistema social distinto. Postura presente en Gramsci.
5. Autonomía social e individual.	Recomposición radical de las formas de concebir y actuar en el presente, poniendo en tela de juicio todas las instituciones y significaciones en pos de una emancipación plena.

Tabla 2. Aproximaciones conceptuales de la autonomía (Elaboración propia a partir de Thwaites Rey, 2004)

La cuarta perspectiva, autonomía de las clases dominadas respecto de las dominantes, encuentra una raíz gramsciana en tanto que la posibilidad de autonomía reside en una lucha intelectual y moral centrada en la capacidad del *hacer* contra los procesos de fetichización. Autonomía como horizonte donde se cumplan los intereses de las mayorías sociales. Para esto los sujetos de transformación deben ser conscientes de su situación de explotado –más allá de su posición en la estructura de clases- y romper la naturalización a través de la cual el sistema hegemónico logra mantenerlo en su condición de subordinado (Thwaites Rey, 2004). Desde la posición de *conciencia activa* es que se presentan como posibles pensamientos y prácticas autónomas.

La centralidad de la conciencia activa en la búsqueda de autonomía es un elemento que se encuentra a su vez en la última visión, autonomía social e individual, donde se destaca la posición de Cornelius Castoriadis. Este autor señala que una sociedad es autónoma en tanto puede auto instituirse, darse su propia ley, luego de poner en entre dicho todo lo previamente instituido. Una sociedad revolucionaria será entonces aquella orientada hacia “la autonomía individual y su posibilidad de participación efectiva e igualitaria en todo poder explícito existente en la sociedad” (1990, p. 137).

En el libro *La institución imaginaria de la sociedad*, Castoriadis (1993) introduce la problemática de la autonomía en el individuo a través de una lectura del inconsciente en Lacan en donde éste se presenta como el discurso del *otro*. Ese *otro* que implica una regulación en mí, proviene de los deseos, exigencias y mandatos asignados por las instituciones sociales. Frente a esto Castoriadis señala: “si a la autonomía, a la legislación o regulación por sí mismo se le opone la heteronomía, la legislación o la regulación por otro, la autonomía es mi ley, opuesta a la regulación por el inconsciente que es una ley otra, la ley de otro que yo” (Castoriadis en Hudson, 2010, p.573).

La heteronomía entonces se manifiesta cuando el individuo se encuentra sometido a un imaginario autonomizado que le impone tanto deseos como realidades, y que es vivido como real, impidiendo la identificación y constitución plena del propio deseo y de una verdad autónoma. Para salir de esta situación Castoriadis propone el proyecto de la autonomía como un discernimiento y negación de ese discurso otro que habla por mí. No se trata de eliminar ese *otro* sino de instaurar otro tipo de relación para separarlo, visualizarlo y así poder reapropiarlo. “El *yo* de la autonomía, afirma Castoriadis, es la instancia activa y lúcida que reorganiza constantemente los contenidos, ayudándose de estos mismos contenidos, y que produce con un material condicionado por necesidades e ideas, mixtas ellas mismas, de lo que ya encontró ahí y de lo que produjo ella misma” (Hudson, 2010, p.573).

La tensión entre autonomía y heteronomía remite en el campo social a prácticas históricas concretas donde se pone en juego lo *instituido*, lo dado y naturalizado, y lo *instituyente* que refiere a una fuerza de cambio que cuestiona lo socialmente establecido. Se trata de una puja constante e inacabada de cuestionamiento a las instituciones encontrando los espacios de interrogación que posibilitan la autonomía.

“La autonomía es, pues, el proyecto (...) que tiende en un sentido amplio, a la puesta al día del poder instituyente y su explicación reflexiva (que no puede nunca ser más que parcial); y en un sentido más estricto, la reabsorción de lo político, como poder explícito, en la política, como actividad lúcida y deliberante que tiene como objeto la institución explícita de la sociedad (...) hacia fines comunes y obras públicas que la sociedad se haya propuesto deliberadamente” (Castoriadis, 2005: 164).

De esta primera parte de digresiones teóricas, principalmente de las acepciones cuarta y quinta, se tomarán las ideas de la autonomía como proceso colectivo de “autonomización” permanente que implica la autodeterminación en organizaciones que anticipen o prefiguren el

cambio social, orientado hacia el beneficio de las mayorías sociales, en un proceso de lucha por la construcción de una nueva subjetividad no subordinada.

Más adelante Thwaites Rey presenta tres posturas ideológicas y políticas como otro plano teórico posible de la noción de autonomía:

Posturas políticas e ideológicas	
1. Autogestión y auto-gobierno popular como horizonte de organización social superadora del capitalismo.	Expresión del socialismo como meta, una vez alcanzado el poder del Estado.
2. Ampliación de formas autónomas como anticipatorias del socialismo.	Construcción “desde ahora” de relaciones anti capitalistas a través de formas políticas alternativas.
3. Ruptura completa y presente de las formas de organización social capitalista.	Descartar la conquista del Estado y abogar por la construcción del contra-poder, (Negri, 2002) o el anti-poder (Holloway, 2002).

Tabla 3. *Aproximaciones político ideológicas de la autonomía.* (Elaboración propia a partir de Thwaites Rey, 2014)

La segunda línea, que podría pensarse como gramsciana, se encuentra más cerca de la perspectiva de los actores a analizar en la tesina en tanto que se piensa la autonomía como forma prefigurativa de relaciones posibles que se profundizarán, multiplicarán y alcanzarán plenamente en la asunción del poder político.

Finalmente, desde una tercera mirada teórica se podría hablar de la *autonomía práctica*. En este punto Thwaites Rey busca analizar qué quiere decir autonomía en términos concretos de organización y gestión de los asuntos comunes. Las definiciones deben buscarse en torno a quién es el sujeto real o potencialmente autónomo; cuál es el alcance de la autonomía; cómo se expresa; cuál es la forma democrática de existencia de un colectivo autónomo, de lo que se desprenden las preguntas por las características y tamaño que debería tomar el espacio asambleario; por los recursos intelectuales que deberían poseer los miembros y por la vocación de participación plena de los mismos. Estos interrogantes ayudan a observar y determinar los modos en que la autonomía se presenta en los casos concretos, dando lugar a analizar contradicciones en los procesos y es por esto que resulta de gran valor a los objetivos de la investigación.

Con intención de dar cierre a las digresiones sobre autonomía, se propone hacer énfasis en una definición aportada por Thwaites Rey en el prólogo del libro *Movimientos sociales y autonomía colectiva* compilado por Ana Dinerstein (2013):

“La autonomía es [...] el horizonte de una práctica que intenta superar la injusticia y alienación de un orden impuesto y empujar la emancipación colectiva, la dignidad, la esperanza, como un proceso activo, consciente, creador y creativo. Esta construcción actual [...] tiene una base territorial a partir de la cual se despliegan formas de organización colectiva que involucran los aspectos sustantivos de la vida social y que facilitan el ejercicio de la democracia directa y la horizontalidad” (pp. 10-11)

Esta última aproximación autonomía como proceso colectivo de *autonomización* permanente en donde la *prefiguración* aparece como la puesta en práctica aquí y ahora de formas anticipatorias de la autonomía como horizonte político.

Observar las prácticas propone una lectura sobre las potencialidades y contradicciones en la búsqueda de autonomía en el sostenimiento de acciones colectivas significativas. El interés, que compartimos, sobre la práctica situada acerca las digresiones presentadas al cuerpo teórico de esta tesina.

Para indagar los modos en que la autonomía se expresa en la educación de gestión social, en tanto que dijimos que sus acciones se orientaban a la misma, se diferenciarán tres dimensiones analíticas: territorial, organizativa y administrativa, y pedagógica. En la territorial se introducirá consideraciones teóricas sobre la noción de territorio con la que se trabaja ya que se comprende la importancia del anclaje territorial para las experiencias autogestivas mostrando luego las estrategias de apropiación y construcción de vínculos que establece el Bachillerato para la territorialización de su práctica. En la dimensión organizativa se observará el modo en que la búsqueda de autonomía se expresa en la estructura de toma de decisiones y de relaciones de poder. Finalmente la dimensión pedagógica aborda los modos en que establecen los procesos de enseñanza aprendizaje con orientación a la autonomía individual y colectiva.

Sin embargo, antes nos interiorizaremos en la genealogía del Bachillerato Popular de Tablada en diferentes vertientes. En primer lugar observaremos la noción y prácticas de lo público-no-estatal esgrimida por las experiencias autogestivas argentinas como antecedentes de la noción de gestión social; luego exponemos los orígenes de los bachilleratos populares en el país y por último dos proyectos educativos de Rosario vinculados a los orígenes del Bachillerato de Tablada.



CAPÍTULO 2
GENEALOGÍA DEL BACHILLERATO
POPULAR DE TABLADA

El surgimiento del Bachillerato Popular de Tablada en “Villa Manuelita” remite a la necesidad de instituciones de educación formal en el área que den respuesta a jóvenes y adultos que demandan terminar la formación secundaria para insertarse en mejores condiciones en el mercado laboral, así como la voluntad de crear espacios de contención para las juventudes en el territorio.

Si bien es impulsada por el Movimiento 26 de Junio en base a intereses específicos, la historia del Bachillerato se ve atravesada por múltiples relaciones de fuerza que le dan forma, construyen y transforman lo que coloquialmente conocemos como el *Bachi*. En este proceso se observa también cómo la búsqueda de autonomía de un colectivo social se transforma constantemente superando obstáculos, potenciándose con algunos hitos particulares, consolidándose y replanteando sus horizontes.

Teniendo esto en cuenta, en este apartado se propone una lectura de la genealogía del *Bachi* desde sus antecedentes organizacionales, pertenencias políticas y momentos constitutivos que dejaron una huella innegable y que aportan a la comprensión del problema de investigación. En este recorrido se observan las nociones de lo *público no-estatal* que anticipan la práctica y reflexiones sobre la gestión social en las experiencias autogestivas de comienzo de siglo XXI; seguido de los orígenes de la educación de gestión social en Argentina y por último los antecedentes del Bachillerato Popular de Tablada en Rosario.

2.1 De la noción de lo público no-estatal a la gestión social

En nuestro país la gestión social de lo común encuentra sus antecedentes en las formas autogestivas que se potencian tras el ocaso político y el derrumbe económico que significó la crisis de 2001 (Zibechi, 2003; Svampa y Pereyra, 2009; Colectivo Situaciones, 2009; Fernández, 2011, entre otros). Frente a la incapacidad de ordenamiento del Estado -y del mercado- de los asuntos públicos se gestaron formas alternativas de organización para garantizar derechos por fuera de las instancias políticas y de las relaciones mercantiles tradicionales.

La creación de institucionalidades paralelas a las del Estado daba cuenta del descreimiento de los colectivos sociales respecto del espacio estatal como un lugar para introducir cambios. Para estas nuevas configuraciones la consigna *que se vayan todos* radicó “en crear las condiciones de posibilidad de autoconstrucción de múltiples máquinas-instalaciones barriales que han inventado nuevos sitios, ni privados ni estatales” (Fernández, 2011, p.68). En este sentido las categorías de lo público-privado o de lo individual-social mutan en la propia práctica, sobre todo se abren nuevas dimensiones de lo público más allá del Estado.

En ese contexto se desplegaron novedosas formas de acción colectiva que fueron de la protesta y movilización a la invención de modos de organización en proyectos estables. Piquetes, cacerolazos y asambleas barriales excedieron las categorías habituales de protesta y de sujetos políticos colectivos que no sostenían una consigna o motivo de lucha unívoco sino que se fundaban en la multiplicidad y en la diversidad de reclamos rizomáticos.

Ana María Fernández (2011) destaca que la potencia de los procesos sociales que se dieron en el marco de la crisis reside en la diversidad de motivos de reclamo –corralito, desocupación, educación, el futuro de sus hijos-, formas de expresión, edades, implicaciones emocionales, grados de participación y saberes puestos al servicio de la cuestión. A su vez resulta interesante señalar las estrategias que se gestaron en ese momento de mano de los movimientos sociales y que aun influyen experiencias de organización colectiva.

- Estrategias frente al Estado: Petitorios, reclamos, escraches, gestión de ayudas, subsidios, Planes Trabajar, recursos de amparo, presupuesto participativo, apropiación de espacios estatales para el desarrollo de las actividades.

- Estrategias con prescindencia del Estado: Formas de gestión alternativa y/o autogestionaria, compras comunitarias, clubes de trueque, censo de vecinos desocupados, bolsas de trabajo, comedores, atención psicológica en la plaza del barrio.

- Estrategias frente a la gobernabilidad: Coexisten acciones de reconocimiento y acciones de deslegitimación de la democracia representativa.

- Puesta en acto de democracia directa: Preocupación garantizar la libre deliberación.

- Formas de organización: La forma asamblearia y la toma de decisiones horizontalmente se traslada a las comisiones de trabajo, la implementación, administración, gestión y control colectivo de sus proyectos (pp. 44 y 65)

Con el tiempo y aprendizaje las experiencias asamblearias anclaron en proyectos específicos definidos en relación a las necesidades colectivas que buscaban suplir la ineficiencia del Estado en los territorios, meta que en términos de Dinerstein, Deledique y Contartese se trataba de la “elaboración de una suerte de políticas públicas pensadas, elaboradas e implementadas desde el ámbito no estatal o *desde abajo*” (en Venturini, 2015, p. 22).

Este anclaje refiere a una modalidad de organización que expresa su lucha en el espacio vital con la creación de lazos de cooperación, para sobrevivir la crisis, pero al mismo tiempo para reconstruir su identidad. Zibechi (2003) entiende la apropiación del espacio geográfico como lugar desde donde se articulan nuevas prácticas y relaciones sociales, en sus palabras “el territorio es el espacio en el que se construye colectivamente una nueva organización social, donde los nuevos sujetos se instituyen, instituyendo su espacio, apropiándose material y simbólicamente” (en Gluz, 2013, p.30).

A riesgo de mitificar estas experiencias debemos señalar que la potencia y persistencia en la búsqueda de autonomía ha variado en cada caso, sobre todo con el desafío que presentó para las prácticas colectivas la reestructuración, desde 2003, de un Estado que reaparece como articulador de diversas demandas sociales. Debemos tener en cuenta que las distintas trayectorias resuelven de múltiples maneras la cuestión de la autonomía de acuerdo a las variaciones del contexto político y económico, de los saberes y experiencias que adquieren, redefiniendo estrategias y posturas que llevan adelante.

Sin embargo cabe recuperar las dinámicas de acción y las preocupaciones políticas de estos grupos que han sobrevivido transformadas en nuevos proyectos y que yacen en la memoria de quienes conformaron los colectivos sociales de los movimientos de trabajadores, piqueteros,

fábricas recuperadas y asambleas barriales. De alguna manera vale focalizar en lo que prevalece en relaciones capilares y redes territoriales que recuperan la lógica autonómica de disputa de los sentidos de lo público en formas de gestión horizontales y solidarias de lo común como horizontes posibles.

2.2 Bachilleratos populares en Argentina

Las propuestas de educación alternativa en nuestro país presentan una continuidad con el marco de las luchas populares a comienzo del siglo XXI como discusión a la matriz liberal que propone la educación estatal para la socialización y reproducción de una estructura social que se entiende desigual y excluyente. Al mismo tiempo se pensaron como herramientas necesarias frente a las dificultades de acceso y finalización de la escolarización en vastos sectores de la población, principalmente los más desfavorecidos y golpeados por la debacle económica.

Las iniciativas de bachilleratos populares de jóvenes y adultos en Argentina datan de la década de los noventa, impulsados por empresas recuperadas y organizaciones sociales en contexto de una crítica situación educativa y de retracción del Estado neoliberal en políticas públicas. En la bibliografía sobre el tema se releva como primeras experiencias las promovidas por la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares, que junto con las organizaciones sociales, comenzaron a trabajar en la educación popular sin financiamiento ni reconocimiento oficial en el conurbano bonaerense (Areal y Terzibachian, 2012).

Por otro lado se suma el protagonismo del Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER) en impulsar la multiplicación de las experiencias alternativas en educación a nivel nacional, aprovechando el alcance de su red organizativa para ampliar el campo de acción política al ámbito educativo. Entonces, junto con el colectivo de educadores populares de Buenos Aires se dio convergencia entre la lucha por el derecho a la educación y por el derecho a un trabajo digno (Svedlick y Costas, 2008).

Los movimientos sociales convalidaron la estrategia de los bachilleratos populares como modo de organización e interpelación política desde el campo educativo, por lo que desde 2003 se vio la aparición de *bachis* en organizaciones como el Frente Darío Santillán, el Movimiento de Ocupantes e Inquilinos (MOI), espacios de la Central de Trabajadores Argentinos (CTA) y sindicatos como el de canillitas, dándole al fenómeno una amplitud territorial y político ideológica significativa.

Es así que las distintas organizaciones esgrimieron no sólo el reclamo por el acceso a la educación sino también la disputa sobre cómo debe ser dicha educación, tomando la tarea pedagógica *en sus propias manos*. “Estas iniciativas se desarrollan con el propósito de generar nuevas formas de socialidad, más democráticas, inclusoras y respetuosas de las voces y vivencias de los sectores socio-económicos más vulnerables y capaces de promover nuevos modos de producción económica” (Gluz, 2013, p.35).

Estas características son fundamentales de una educación que busca contrarrestar la lógica excluyente de la educación formal, sobre todo en los niveles de jóvenes y adultos, dando lugar a la flexibilidad en el soporte de trayectorias educativas adecuadas a las necesidades de los estudiantes y de los territorios donde se inscriben (el barrio, la fábrica).

De esta manera se inspiran en la educación popular en vistas a brindar una educación integral para formar sujetos críticos capaces de transformar la realidad que los oprime. Saliendo de la compartimentación de saberes y el aula como espacio legítimo de formación buscan generar una apropiación dinámica de los contenidos en virtud de sus necesidades cotidianas, articulando la escuela y la comunidad, la escuela y el trabajo, el conocimiento y la práctica concreta, a la vez que promueven relaciones de horizontalidad, solidaridad y tolerancia.

Luego de años de consolidación y disputa, la discusión que planteaban los bachilleratos logra insertarse en la agenda política y plasmarse en la Ley Nacional de Educación sancionada en 2006. Con esta normativa se avanza significativamente en el reconocimiento de la educación de gestión social como un tipo de gestión escolar que forma parte del sistema educativo argentino junto con la gestión estatal y privada, y fundamentalmente estableciendo el carácter público de la educación en todas sus formas (Ley N°26206, Art 14,2006).

Este reconocimiento nacional es un importante primer paso pero el camino aún no se encuentra saldado ya que no se establecieron los criterios para en encuadramiento legal de las instituciones de gestión social que cuenten con una definición mínima de referencia para las jurisdicciones provinciales.

Ante este vacío normativo y dado que ya existen numerosas escuelas y proyectos educativos que se autodefinen de gestión social, éstos se ven en la compleja situación de iniciar demandas por el reconocimiento ministerial en las Provincias en condiciones inciertas y conflictivas debido a la falta de un marco regulatorio adecuado. En capítulos posteriores se ahondará en la discusión sobre los contenidos de la Ley Nacional de Educación respecto de la gestión social y los casos que ya lograron oficializarse en las provincias mediante diversas normativas para poder problematizar la situación en la que se encuentra el Bachillerato de Tablada actualmente.

2.3 Hacer escuelas, antecedentes en Rosario

Así como el Bachillerato Popular de Tablada encuentra inspiración en las organizaciones mencionadas anteriormente a nivel nacional, tiene dos antecedentes más cercanos en la ciudad que aparecen como suerte de incentivos y guías: *La Vigil*, en barrio Tablada, y de *La Etica* de Nuevo Alberdi.

2.3.1 Biblioteca Popular Constancio C. Vigil

La Biblioteca Popular Constancio C. Vigil tiene sus orígenes en los años 40 cuando se crea una pequeña biblioteca en la Asociación Vecinal del Barrio Tablada y Villa Manuelita. En ese momento el asociacionismo barrial respondía a los intereses de fomentar frente al Estado negociaciones que posicionen de mejor manera a las clases bajas de los barrios populares de la ciudad. En ese proceso se convirtieron en ejes de socialización y referentes culturales, que en el caso de *La Vigil* se vio favorecido por el impulso que un grupo de jóvenes le da entre 1953 y 1959 profundizando las actividades socio culturales y la vinculación con instituciones del barrio.

Se resalta en los orígenes de la Biblioteca, ya separada de la Vecinal, el carácter autogestivo del financiamiento que comienza con las famosas rifas en cuotas que presentaban un potente motor de recursos económicos y la posibilidad de visibilizar la propuesta más allá de los límites barriales, incluso a escala nacional. El crecimiento de la institución fue exponencial, conservando sus modos participativos y autogestionarios, representando para los años 70 un “complejo social, cultural, educativo y mutual sostenido por 19.639 socios, con 647 empleados y con 2.956 alumnos en sus escuelas primaria, secundaria, jardín de infantes, universidad popular” (García, 2012, p.53).

La forma en que la educación popular se gestó en los distintos espacios de La Vigil tuvo que ver con una búsqueda de complementariedad o suplemento a la educación formal desde una visión estética, basada en el disfrute de los conocimientos y alejada de las miras mercantilistas, sosteniendo la educación como herramienta de democratización.

Esta institución fue intervenida por la última dictadura cívico militar de nuestro país cerrando todos sus servicios socioculturales, pedagógicos y productivos, sumados a la enorme pérdida patrimonial a la que se vio sometida. El espacio ha sido recuperado gracias al esfuerzo de los vecinos quienes en 2004 constituyeron la Asamblea de Socios por la Recuperación de La Vigil que impulsaron la legislación que les restituye el edificio histórico de Alem 3078 en zona sur de Rosario.

2.3.2 ETICA - Escuela del Territorio Insurgente Camino Andado

La Escuela del Territorio Insurgente Camino Andado, mejor conocida como ETICA, es la primera escuela de gestión social de la provincia de Santa Fe. Fue fundada en Nuevo Alberdi, en el norte de la ciudad de Rosario, por lo que en ese momento era el Movimiento Giros. Desde 2011 garantiza en ese territorio una alternativa educativa para jóvenes y adultos que fueron excluidos del sistema formal de educación.

Al igual que el *Bachi*, se apropia de la categoría de educación de gestión social para dar cuenta de un modelo educativo que se gestiona colectivamente, entre docentes, estudiantes, familiares y vecinos, en relación directa con las necesidades del territorio y de la comunidad. Presenta una currícula innovadora, tanto en los contenidos como en su metodología ya que rompe

con las divisiones por área de la escuela tradicional (matemática, lengua, ciencias sociales, ciencias naturales, etc.), proponiendo abordajes interdisciplinarios y temáticas creativas como los seminarios sobre “Historias Clínicas” y “Rock, pasado y presente”.

Con sus siete años de trayectoria presenta más de 100 graduados, de los cuales gran parte de ellos deciden continuar estudios superiores. El testimonio de sus docentes da cuenta de la importancia para la construcción de identidades y empoderamiento de los estudiantes respecto de las perspectivas de futuro:

“Muchas de las mujeres (que fueron las que primero se animaron a terminar sus estudios) cuando se les preguntaba el primer día de clases para qué estaban ahí, por qué se habían anotado, decían “lo hago para poder ayudar a mis hijos a hacer la tarea, porque yo sé menos que ellos”. Tres años después, en su graduación, esas mismas mujeres, ante la misma pregunta, contestaban: “porque quiero seguir estudiando, quiero ir a la universidad” (Ciudad Futura, 2017).

Sumado a la escuela para jóvenes y adultos desde 2016 se da inicio a un nuevo nivel educativo dentro de la institución, el nivel inicial. El Jardín empezó recibiendo a veinte niñas y niños de cuatro años y en 2017 se reestructuró en dos salas de quince estudiantes cada una. El equipo pedagógico se conforma de quince docentes y especialistas de diferentes áreas que brindan la posibilidad de acceso a este tipo de educación en un territorio donde no existen otras propuestas estatales ni privadas.

Como se señaló en la introducción de este escrito, actualmente la ETICA se identifica como un proyecto estratégico de Ciudad Futura, es decir un espacio que funciona de manera autónoma –ligado a la lógica de los movimientos sociales - y articulada con el ala partidaria del instrumento político. Para sus miembros representa una alternativa concreta y efectiva en materia educativa que funciona de manera prefigurativa, es decir, construyendo “aquí y ahora la educación que deseamos para mañana”.

2.4. Resistencia territorial y búsqueda de justicia

Otro elemento que aporta a comprender el surgimiento del Bachillerato Popular de Tablada es la influencia fundamental que presentó para la organización el *Triple Crimen de Moreno*, el asesinato de Jeremías Trasante, Claudio Suárez y Adrián Rodríguez, tres jóvenes miembros del espacio.

La noche del primero de enero de 2012 *Jere, Mono y Patom* fueron violentamente asesinados en el Club Oroño de Villa Moreno en la ciudad de Rosario, barrio donde los tres jóvenes anclaban su militancia social. Los hechos sucedieron como consecuencia de un conflicto ligado al narcotráfico y una venganza que tomó las víctimas equivocadas por parte de la banda liderada por Sergio “Quemado” Rodríguez. La masacre tuvo como identificados a cinco responsables materiales y tres policías procesados por encubrimiento (Venturini, 2015) para quienes tras años de lucha de familiares y movilización de colectivos sociales se lograron condenas ejemplares.

El crimen representó un punto de inflexión tanto para la organización del M26 como para el tratamiento institucional y mediático de la violencia ligada al narcotráfico y la situación de inseguridad de las barriadas populares de la ciudad. A partir de la visibilización de este caso comenzó a comprenderse la transversalidad de las economías delictivas en la estructura de poder de la ciudad y la problematización sobre el carácter de la presencia del Estado en los barrios de las periferias, que enfatiza en la criminalización y represión en detrimento de la garantía de protecciones sociales de los habitantes de esos territorios (Bertolaccini y Herrera, 2015).

Frente a este contexto el M26 lleva adelante dos estrategias de resistencia, la vía institucional y la territorial. La primera tiene que ver con la lucha por el esclarecimiento de los hechos en instancias políticas y judiciales, con actividades cada primero de mes, intervención de abogadas del espacio político en la causa, acompañamiento a las familias, acampes y movilizaciones hacia Tribunales Provinciales, contacto con funcionarios del Estado, visibilización en medios de comunicación locales, entre otros. La segunda se relaciona con el reconocimiento de las juventudes como actor privilegiado para la construcción de alternativas territoriales de largo plazo para contrarrestar la inexistencia o ineficacia de políticas de inclusión para jóvenes en los barrios populares.

De esta manera podemos aseverar que los orígenes del Bachillerato Popular de Tablada se remiten a las nuevas perspectivas del M26 respecto de sus modos de acción colectiva y de los sujetos hacia quienes enfocan sus estrategias, que se complementan al diagnóstico sobre las necesidades socio comunitarias del territorio. En relación a los procesos de discusión que alumbraron al *Bachi* Melina Panattoni, militante del movimiento, señala que:

“Tuvimos un plenario, veníamos del asesinato de los pibes y nosotros acá en Tablada teníamos la estructura más garantizada, el edificio, no estaba como está ahora, ustedes ni se imaginan, pero estaba. Entonces según como veníamos en cada barrio definimos que Moreno y Vía Honda siguieran con lo que tiene más que ver con las cooperativas y el trabajo autogestivo y nosotros encarar un proyecto educativo. (...) Dentro del sector más marginal y más explotado de Tablada, se presentaba como mayor problema el del trabajo. Y pensando en eso vimos que de nuestros compañeros ninguno pudo terminar la primaria o la secundaria y dijimos bueno, vamos a empezar a laburar para aportar a eso. Veníamos trabajando mucho con el Frente Popular Darío Santillán y el tema de los *bachis* era una experiencia que ya estaba siendo muy exitosa en el resto del país. Acá la ETICA ya había arrancado, que es la experiencia de Giros en ese momento, y dijimos vamos a probar que podemos hacer”. (Comunicación personal, 18 de septiembre de 2016)

Es así que sus protagonistas sostienen que el proyecto permitiría conectar la necesidad de respuesta a la problemática educativa como barrera para el acceso a un empleo digno para los vecinos y la voluntad de construir espacios de referencia para los jóvenes en el marco de la crisis de violencia que sufría la ciudad. De acuerdo a la mirada de la organización se trataba de “disputar la construcción de identidades y aportar a imaginar futuros posibles para los *pibes* del barrio por fuera de los lugares que la sociedad les predestinaba, el delito, la precarización, el consumo, la

estigmatización por vivir en Tablada” (Referente del Bachillerato, comunicación personal, 25 de julio de 2016).

Es así que el Bachi abrió sus puertas en 2013 para recibir a sus primeros estudiantes y docentes, cambiando de inmueble hasta instalarse en el edificio actual de calle Spiro. En su cotidianeidad se establece como un espacio educativo y político donde se mixturán diversas actividades pedagógicas, lúdicas, cooperativas y organizativas en, por y para el territorio y su comunidad. Se trata asimismo de un lugar dinámico, en constante proceso de construcción, que va tomando sentido de acuerdo a los sujetos que intervienen en él, así es que tanto los contenidos pedagógicos del Bachi como la materialidad de su edificación se va amalgamando con su gente, mutando de acuerdo a las necesidades de quienes lo habitan, y al mismo tiempo extendiendo sus relaciones cada vez más múltiples y heterogéneas con el resto del barrio y la ciudad.

En suma, en este apartado se intentó realizar un somero mapa de las procedencias del *Bachi* respecto de las perspectivas de construcción, los aprendizajes, cambios organizacionales y los modos de acción que nutren lo que hoy es. La intencionalidad es mostrar que las construcciones de autonomía no son lineales, tienen sus momentos de avance, consolidación y retroceso ligado a las posibilidades propias del proyecto que las encara al tiempo que se encuentra en permanente tensión con el contexto político, económico y social. Al mismo tiempo se conserva el acervo común de las experiencias de gestión social que se retoma en nuevas construcciones.

Luego de este paréntesis que implicó la exposición de los antecedentes político-ideológicos del Bachillerato retomaremos la discusión sobre la búsqueda de autonomía como horizonte de la gestión social de lo común. Es así que para el análisis de la educación de gestión social se distinguieron tres dimensiones donde la autonomía se expresa, en donde a su vez se observarán las tensiones y ambivalencias propias de las experiencias.



CAPÍTULO 3
CONSTRUIR AUTONOMÍA EN LAS
ESCUELAS DE GESTIÓN SOCIAL

A partir de este capítulo se comienza a indagar en los modos en que la autonomía se materializa en las prácticas de la educación de gestión social, comprendiendo que la construcción de la misma es uno de los objetivos principales de este tipo de gestión educativa.

Retomando lo dicho en capítulos anteriores, nos convoca aquí la observación de lo que Thwaites Rey denomina *autonomía práctica*, es decir, autonomía en términos concretos de organización y gestión de los asuntos comunes. A fines de analizar pormenorizadamente los intersticios de la experiencia educativa del Bachillerato Popular de Tablada se han construido dimensiones analíticas como modo de simplificar el abordaje de un todo complejo e interconectado. A partir de las observaciones de la dinámica organizacional y recuperando las discusiones al interior del Bachillerato, en documentos institucionales y minutas de asambleas, se proponen tres dimensiones: territorial, organizativa/administrativa y pedagógica. Asimismo dentro de cada uno de estos ejes se pretende mostrar las tensiones y ambivalencias que se presentan en el devenir institucional a modo de abordar la complejidad de fuerzas que atraviesan las experiencias educativas.

3.1 Dimensión territorial. Lógicas espaciales y apropiación territorial

“...para construir un nuevo territorio hay que salir del territorio en que se está, o construir allí mismo otro distinto.”
Haesbaert (2013, p.13)

La gestión social de lo común no puede pensarse si no es con un anclaje territorial que permita el desarrollo de su orientación, la construcción de autonomía. En ese sentido se hace indispensable escindir analíticamente una dimensión territorial de estos procesos que dé cuenta de la relevancia del territorio para el proyecto pedagógico que observamos.

En el caso del Bachillerato, al mismo tiempo que el territorio fundamenta el carácter de la intervención, determina su devenir. Consecuentemente para los miembros del Bachillerato que gestaron la experiencia se resalta la intención de dar respuesta a la necesidad territorial de escuelas secundarias para jóvenes y adultos, y de espacios de contención y construcción de identidad que los separen de los destinos de la violencia. Se trata al mismo tiempo de desterritorializar el barrio Tablada de nociones estigmatizantes esgrimidas por los medios de comunicación de la ciudad y potenciadas por un abordaje represivo de las problemáticas por parte del Estado³, y de encontrar a partir de la educación y organización líneas de fuga para la construcción de un territorio nuevo.

Con esto en mente se observarán las estrategias que lleva adelante el Bachillerato Popular de Tablada para su anclaje en territorio, generando apropiación y referencialidad, así como los

³ Se pueden destacar en este sentido las notas *Narcotráfico: Dividen a Rosario en 3 zonas de patrullaje y control* (Infojus, 10/04/2014), *La Tablada, tierra narco: el barrio donde a los muertos ya los entierran sin lágrimas* (La Nación 11/01/2015), *Tablada, un barrio donde el delito y la impunidad caminan de la mano* (La Capital 29/11/2009); entre otras.

vínculos que construye con otros actores en el desarrollo de sus actividades. Pero antes de continuar con la lectura del caso de análisis sería interesante establecer algunas nociones respecto del territorio y la territorialidad como dimensión fundamental de los procesos sociales, que nos permita observar desde allí la práctica situada del Bachillerato y los desafíos que afronta en este aspecto.

Partiremos de dos consideraciones fundamentales que plantea Rogério Haesbaert (2013), principalmente que “el territorio está vinculado siempre con el poder y con el control de los procesos sociales mediante el control del espacio” (p. 13) y luego que “todo territorio, geográficamente hablando, tiene siempre una base espacio-material para su constitución” (p.19). Más allá de la materialidad del espacio, se propone pensar el territorio como un espacio abierto, construido socialmente y atravesado por relaciones de poder que lo delimitan. Esta perspectiva denota un profundo carácter político ya que pensar en un espacio en movimiento producido por constantes trayectorias o acciones (Massey, 2007) permite mirar a los territorios de manera dinámica y pasibles de ser transformados, reconstruidos. Al mismo tiempo, sostener una concepción relacional del poder –reticular, rizomático, difuso- obliga a observar las prácticas, las relaciones de fuerza y los efectos del poder, que se desarrollan justamente produciendo territorios.

Asimismo sería interesante recuperar a Merklen (2005) para pensar en los procesos de inscripción territorial de la acción política que enfatiza en una acción de proximidad, ubicando al barrio y la comunidad como espacios de referencia para la organización. Se resaltan desde esta perspectiva, prácticas concretas de construcción de lazos e identidad colectiva en la sociabilidad cotidiana con el potencial de disputar sentido sobre el territorio.

3.1.1 Estrategias organizativas y pedagógicas para la apropiación territorial

Podemos observar en los devenires del Bachillerato, desde sus orígenes a su consolidación, la importancia dada al barrio como lugar de lucha hacia la integración de lazos sociales y la construcción de subjetividades colectivas. En este sentido, una de las docentes refuerza la importancia del anclaje territorial del Bachillerato en Tablada destacando que:

“Acá en Tablada es un vacío, una carencia que existe a partir de que de Grandoli para el sur o para el río no hay ninguna escuela secundaria. Cuando nos pasa lo de los pibes acá, que es el asesinato de Patom, Jere y Mono, nosotros seguimos pensando cómo encontrar espacios para la juventud que sean de contención, que puedan generar otra identidad colectiva que no existe en el barrio. No son más los clubes, no son más las vecinales. Hay un montón de cuestiones, de límites territoriales, que los jóvenes no pueden cruzar ciertas avenidas, entonces era una necesidad concreta: una escuela secundaria en una parte de Tablada donde no existía.” (Cooperativa de Comunicación La Brújula, 2015)

Además, en la elección de Tablada como lugar para desarrollar la escuela se destaca la importancia de un lugar físico para el desarrollo de las actividades que permitió a su vez fortalecer

lazos con los vecinos a través de la participación en la construcción y remodelación edilicia, estrategia de involucramiento que se sostuvo en cada intervención sobre el espacio material del *Bachi*. En este sentido, Gabriela Rojas, militante de Ciudad Futura e integrante del Semillero, espacio integral de salud mental y derechos que funciona conjuntamente con el Bachillerato, señala:

“Al principio recorrimos varios sectores del barrio, organizándonos en casa de vecinos, escuchando sus problemáticas y necesidades, promoviendo la organización para empezar a resolverlos. Luego sentimos la necesidad de tener un espacio propio como Movimiento, por lo que alquilamos un local en la cortada Convención. Finalmente, hace tres años, decidimos comprar un espacio propio, ubicado en calle Spiro 320 bis. Esto es una decisión y una apuesta de quedarnos en el barrio y proyectar nuestras actividades libremente.

En el edificio en un principio solo estaban los cimientos, junto con compañeros vecinos y militantes construimos el hermoso lugar donde hoy está el bachi”. (Comunicación personal, 2 de agosto de 2017).

Los relatos dejan entrever a su vez un doble objetivo organizacional, por un lado la apropiación territorial del barrio y principalmente del *Bachi* por parte de los vecinos y militantes, y por otro generar referencialidad en esa zona de Tablada, es decir, permitir que el *Bachi* sea percibido como un espacio seguro donde acudir con las más diversas necesidades. Se trata de un proceso permanente de generación de confianza y lazos de afectividad, como recalca Gabriela, “en un barrio donde la violencia y la ausencia del Estado han fragmentado el territorio” (Comunicación personal, 2 de agosto de 2017).

Hasta aquí se da cuenta de la elección de Tablada por múltiples circunstancias que ya hemos nombrado -necesidad territorial, posibilidad organizacional, disponibilidad edilicia y trayectoria militante, entre otras- que permitieron comenzar un trabajo de reterritorialización a partir de la disputa de sentido y la construcción de relaciones de poder, pensado ya no en un poder-sobre, poder de dominación, sino más bien en un poder-hacer basado en una acción colectiva, solidaria, horizontal y afectiva. Respecto de estos procesos Lefebvre (1978) señala que el territorio se reconstruye a partir de la instauración de nuevas relaciones sociales en donde se resalta que en estos casos de prácticas de clases populares se da la apropiación del mismo en términos simbólicos como espacio sentido y vivido.

Se debe resaltar igualmente que la experiencia debió atravesar un arduo proceso de acercamiento con los vecinos, visibilización de las actividades que se proponen y construcción de una referencialidad sólida para el barrio. Se menciona esto porque el *Bachi* no queda exento de las conflictividades que atraviesan al territorio como violencia de género, robos, daños materiales al edificio. Sin embargo es importante recalcar la creatividad para mentar soluciones colectivas a las tensiones que se encuentren en el cotidiano a partir de la creación de múltiples estrategias de vinculación con el barrio.

En este sentido se enumerarán algunas de esas propuestas colectivas que surgieron de las asambleas para resolver problemáticas correspondientes a la relación con el territorio:

- **Recorrido por el barrio.** Previo al inicio del año escolar se transita una zona delimitada, próxima al Bachillerato, invitando casa por casa a inscribirse a la escuela, comentando sobre las particularidades del proyecto educativo. Esta actividad colabora al conocimiento de la realidad barrial para los docentes del espacio que no trabajaban allí previamente.

- **Vecinos involucrados.** Destacaremos el caso de un vecino del barrio y tradicional colaborador con los militantes sociales del territorio. Su participación con el *Bachi* tiene que ver con el acompañamiento para la apertura y cierre de las puertas de la institución. Por largo tiempo fue quien poseía las llaves de la escuela, mostrando responsabilidad y cuidado del espacio.

- **Actividades extracurriculares.** Desarrollo de encuentros con actividades lúdicas y culturales abiertas a la comunidad. Podemos mencionar la participación en actividades de financiamiento como venta de empanadas y bingos; concierto interactivo de Sonamos Latinoamérica Rosario dentro de la escuela; radio barrial comunitaria impulsada desde el área de lenguajes y comunicación con la realización de entrevistas a los vecinos y vecinas.

- **Ocupación del espacio público.** Realización de actividades culturales donde se convoca a miembros del Bachillerato y vecinos en la Plaza la Resistencia del *tanque de Grandoli*, lugar tradicional anclado a la historia barrial de Villa Manuelita en Tablada. Entre los eventos se registran: festejo del día de la niña y el niño; pre-encuentro hacia el Encuentro Nacional de Mujeres 2016; festival contra la violencia machista; carnaval Villa Manuelita Resiste.

- **Cuidados colectivos.** Frente a robos de dinero y teléfonos celulares a docentes se determina esperar hasta el fin de la jornada a las 21h para salir juntos, docentes y estudiantes, acompañando a aquellos que se transportan en colectivo. Además se armaron grupos de intervención de estudiantes y docentes para hablar con las familias de los responsables de los actos y pedir la devolución de los objetos sustraídos. La coordinación de la escuela resalta enfáticamente no involucrar a las fuerzas de seguridad en actos que pueden resolverse de otra manera: “Llamar a la policía es retroceder en diez años de trabajo territorial y en la confianza que los vecinos nos tienen, además como militantes sociales sabemos que son más parte del problema que de la solución” resalta Olga Peña en el espacio asambleario.

- **Mapeo colectivo.** Impulsado por el contacto con Iconoclasistas⁴ se piensa esta actividad pedagógica que invita a estudiantes, docentes y vecinos a reconstruir otros relatos sobre el barrio, ligados a su historia y vivencias personales. El mapeo se concibe como una forma de construir mapas alternativos a los oficiales, involucrando la visión que los propios habitantes del territorio tienen sobre el mismo. Fue pensado en principio como una actividad interdisciplinar que permitía cruzar los contenidos de las materias en una metodología en común pero además destaca una de las docentes impulsoras de la herramienta en el *Bachi* que

“después se planteó ampliarlo, utilizar la herramienta del mapeo que también es un enfoque por cierto para construir un relato alternativo del

⁴ Iconoclasistas es un dúo formado por Julia Risler y Pablo Ares en mayo de 2006. Elaboran proyectos combinando el arte gráfico, los mapeos creativos y la investigación colectiva. En 2008 comienzan a experimentar con diversas herramientas cartográficas en espacios de trabajo colectivo. Así nacen los talleres, ejercicios, mesas e intervenciones de mapeo colectivo y los procesos de investigación colaborativa sobre los territorios. Mediante la activación de dispositivos gráficos y el diseño de un arsenal de herramientas, estimulan la reflexión crítica para impulsar prácticas de resistencia y transformación. (Recuperado de <http://www.iconoclasistas.net>).

barrio Tablada que es un barrio que tiene una carga negativa muy fuerte, sobre todo a partir de la presencia del narcotráfico y de la violencia en los últimos años, cuando en realidad el barrio Tablada es un barrio muy antiguo de trabajadores, es de 1870 por lo menos. Entonces con la herramienta del mapeo nos propusimos construir un relato que sea distinto al relato de la violencia y de la precariedad, construido a partir de los saberes y las experiencias de los propios actores que viven, que estudian, que habitan Tablada. (Norma Lanciotti, Comunicación Personal, 10 agosto de 2017).

Es a partir de los avances del mapeo, el involucramiento de los actores, la visibilización de nuevos saberes y prácticas del territorio que se presenta la intención de realizar una devolución a la comunidad en una producción, audiovisual o escrita, de ese relato construido colectivamente.

- **Semillero, espacio de salud mental y derechos.** Se trata de un área interdisciplinar que funciona físicamente desde 2016 los martes de 16.30h a 18.30h en el Bachillerato, de manera paralela y conectada con la escuela propiamente dicha. Se conforma por un equipo de mujeres profesionales de distintas ramas de lo social, psicología, trabajo social y abogacía que atienden conjuntamente las necesidades que plantean los vecinos o miembros de la comunidad educativa del Bachi.

Respecto de sus orígenes Gabriela Rojas, integrante del semillero, señala:

“Surge desde la idea de formalizar un espacio informal que venía sucediendo en el territorio. Muchas militantes provenimos de la universidad o somos trabajadoras del Estado, esto sumado a la confianza que construimos con los vecinos del barrio, lleva a que muchas veces, los vecinos se acerquen a realizar consultas, asesoramiento o solicitando acompañamiento para diversos temas, por ejemplo, problemáticas de violencia de género, vivienda, trámite de Anses, situaciones violencia y consumo problemático de sus hijos, etcétera.” (Comunicación Personal, 2 de agosto de 2017)

Entre sus objetivos se destacan: brindar asesoramiento, acompañamiento y seguimiento de situaciones problemáticas, poniendo el eje en la construcción de soluciones colectivas; realizar redes comunitarias con instituciones del barrio - clubes, organizaciones del territorio, Centro de salud, Centros de Convivencia Barrial- como así también conectar con políticas públicas del Estado en sus niveles nacional, provincial y municipal; promover el empoderamiento de los sujetos como sujetos de derechos y conocer los recursos y herramientas del Estado que nos permita salir del estado de vulnerabilidad.

3.1.2 Red de acción territorial

Ahora bien, el Bachillerato no se piensa como una isla sino que es consciente de su práctica situada en íntima relación con las dinámicas de su entorno, por lo que genera redes de articulación con otras instituciones, estatales y no estatales, manteniendo contactos frecuentes de acuerdo a las necesidades que se presenten. Además la red busca vincular y multiplicar las acciones transformadoras que se generen desde cada espacio. Estos vínculos pudieron ser observados en la

jornada de inauguración del edificio en Julio de 2015 donde se dio a conocer a los vecinos y organizaciones cercanas las nuevas aulas, refacciones edilicias y un nuevo frente de la escuela. Las instituciones con quienes se trabaja dentro del territorio de Barrio Tablada son: Centro de Salud N°10 Villa Manuelita, Biblioteca Pocho Lepratti, Radio Comunitaria La Hormiga (FM 104,3), la Orquesta Tablada, Club Necochea, Club El Porvenir, la Murga Okupando Levitas, Biblioteca Vigil, CECLA N°6619. Al mismo tiempo la red territorial excede las delimitaciones físicas para construir lazos con organizaciones en el resto de la ciudad que comparten similares visiones respecto de los horizontes pedagógicos y organizacionales en los territorios, entre los que se pudieron detectar: Escuela ETICA, Universidad del Hacer, Distrito Siete – bar cultural, Centro de Estudio, Investigación y Documentación Educativa (CIEDE)“Simón Rodríguez”, Programa Andrés Rosario, Universidad Nacional de Rosario a través de proyectos de extensión, prácticas pre profesionales y actividades académicas.

A partir del registro de la experiencia junto con el relato de docentes y estudiantes se construye la siguiente iconografía que busca georeferenciar los componentes de la red de colaboración territorial.

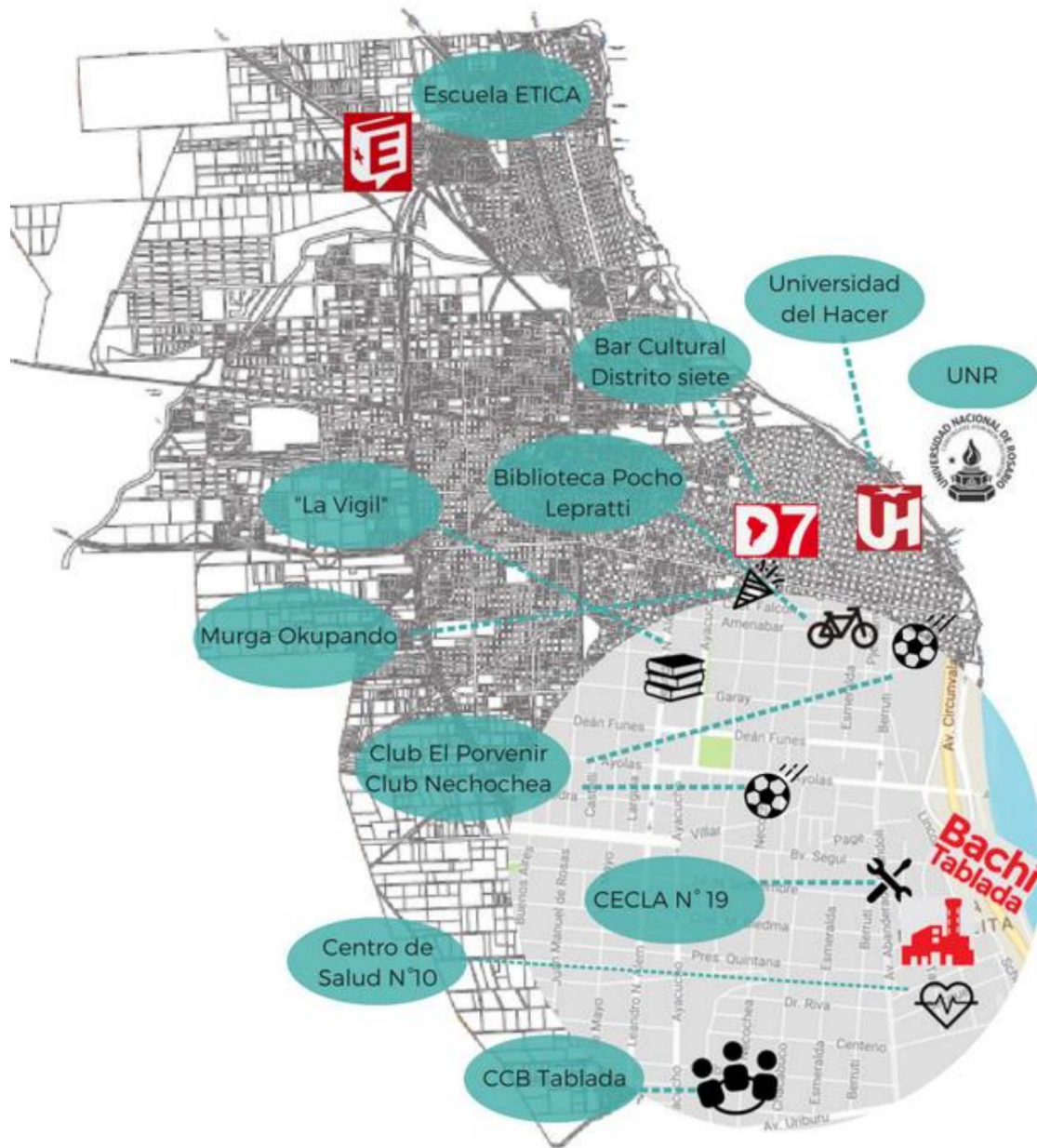


Figura N° 1: Red de acción territorial del Bachillerato Popular de Tablada. (Elaboración propia, 2017).

Lo descrito en este segmento de la dimensión territorial en la búsqueda de autonomía del Bachillerato Popular de Tablada trata de dar cuenta que la inscripción territorial para la acción colectiva y la construcción de nuevas subjetividades que disputen los sentidos impresos sobre el barrio está lejos de ser una labor lineal y acumulativa, más bien se trata de un proceso constante, laborioso, con avances y retrocesos. A su vez hay que tener en cuenta que el Bachillerato se ve atravesado por las fuerzas presentes en la sociedad que generan situaciones ambivalentes contra las que hay que luchar cotidianamente, como son los impulsos individualistas, menores niveles de participación, desinterés por decepción política, aumento de violencia interpersonal, entre otros.

Se presenta una fricción permanente entre las formas de ser y hacer dominantes con los modos de sociabilidad que la militancia social busca construir. Y en esa tensión se juega la

construcción territorial ya que se produce un movimiento permanente de interacción conflictiva entre grupos y actores sociales que procuran instalar sus propios intereses y sistemas de poder en la gestión de los territorios. Entendiendo la doble cara de proceso y producto: el territorio constituye un espacio transformado por la acción de la sociedad, pero al mismo tiempo marca las condiciones de reproducción de esa sociedad. El contenido y forma de esas relaciones de poder es lo que finalmente se disputa.

3.2 Dimensión organizativa y administrativa. Ética asamblearia, horizontalidad y autogestión financiera

“...Que busquen a los hombres y mujeres que mandan obedeciendo, los que tienen fuerza en la palabra y no en el fuego...”

(EZLN, 1994)

La educación de gestión social sostiene como uno de sus pilares la participación de todos sus miembros en los procesos de toma de decisiones y la organización horizontal para la implementación de las mismas, donde la ejecución de las tareas no implica jerarquías sino la actuación en roles operativos. Además se basa en la autogestión financiera para afrontar las necesidades cotidianas en el desarrollo de sus actividades, una de sus principales banderas en la expresión de autonomía.

Para los referentes de las experiencias de gestión social del espacio político de Ciudad Futura se trata de continuar con las lógicas de trabajo heredadas de los movimientos sociales, gestionar lo común de forma autónoma, colectiva y solidaria. Es por ello que para la dimensión organizativa o administrativa de las instituciones aparecen tres premisas de acción: la ética asamblearia, el principio de horizontalidad y la autogestión financiera.

3.2.1 Estructura organizacional para la toma de decisiones

Hablamos de ética asamblearia en tanto disposición a que todos aquellos que se vean afectados por una decisión tengan la posibilidad de participar en el espacio donde ésta decisión se toma, la cual está indisolublemente ligada a la autonomía. Los espacios asamblearios encuentran su riqueza en la heterogeneidad de ideas y perspectivas, en la potencialidad de la confrontación de propuestas y en la articulación de esas miradas para la resolución de problemas complejos.

En el Bachillerato de Tablada se encuentran distintas instancias asamblearias con participación necesaria de todos sus miembros. A partir de la observación de las dinámicas deliberativas se destacan características en su funcionamiento como la apertura; la presencia como un derecho pero a su vez como una responsabilidad más de los estudiantes y docentes en la

práctica educativa; circulación de la palabra a través de mecanismos de cordialidad como levantar la mano para señalar la voluntad de hablar, no interrumpir la intervención de un compañero, armado de una lista de oradores para ordenar la participación y búsqueda de consensos en las decisiones.

Aparecen en la estructura organizacional distintos espacios de tomas de decisión con participaciones diferenciadas y campos de acción específicos. Para dar cuenta de ello se propone la siguiente infografía para luego abordar el análisis de cada una de las instancias:



Figura N° 2: Estructura de toma de decisiones del Bachillerato (Elaboración propia, 2017)

En primer lugar se encuentra la *asamblea general* que es la instancia principal de participación y decisión en la que intervienen todos los miembros de la institución: estudiantes, docentes e integrantes del Semillero. Se realiza periódicamente, con un lapso preferente de seis semanas, si bien cualquier docente o estudiante puede convocar a su realización y proponer temas para tratar. Se trata de un mecanismo donde se encuentran y presentan las diferentes opiniones, ideas y posicionamientos, buscando construir acuerdos y consensos que reflejen el producto colectivo del debate grupal.

Frente a la relevancia de la práctica asamblearia desde el Bachillerato se destaca que la misma es primordial para la construcción de subjetividades involucradas en la realidad que las rodea y autónomas respecto de la elección, en este caso, de la educación que reciben. Señalan a su vez que la implicancia de los actores en los procesos que definen el devenir cotidiano y la proyección futura de la institución motoriza transformaciones a nivel personal en el modo de organizar su vida, incluso fuera de las paredes del *Bachi*. “Creemos que involucrar a los estudiantes como sujetos responsables es fundamental para acompañar el empoderamiento de cada uno

respecto de las situaciones que los atraviesen en el cotidiano. Esperamos que trasladen las lógicas críticas, participativas y tolerantes de discusión al ámbito de la familia, del trabajo, del barrio” (Comunicación personal, 15 de abril de 2016).

En este sentido una estudiante graduada reflexiona sobre la influencia de la práctica asamblearia en su trayectoria personal:

“(…) acá siempre tuvimos voz y voto, a mí siempre me gustó participar desde chica en una militancia social entonces tener voz, tener voto siempre me encantó. En el 90% de los lugares que te ofrece la vida no tenés la posibilidad de decir “che loco me parece que lo podemos hacer así” y acá se pudo. Más la satisfacción que te da decir tiré una propuesta, la analizaron y la aceptaron y se hizo como yo pensaba, como yo creía que se tenía que hacer”. (Farías, C., Comunicación Personal, 28 de agosto de 2017).

Entonces la asamblea general se erige como órgano fundamental de la autogestión en el que todos los participantes del proceso educativo son actores sociales activos y responsables de la institución ya sea en su aspecto organizativo, pedagógico y/o político. Además en estas instancias se consensuan las modalidades de evaluación, asistencia y tutorías, como los modos de organización interna y de sustentabilidad del proyecto en su conjunto. Es la asamblea la que legitima las construcciones colectivas emergentes de la práctica cotidiana y de su posterior análisis.

Luego se encuentra la *asamblea docente* como espacio de reunión de todos los educadores de la institución. Se realiza de acuerdo a las necesidades que surjan principalmente para la discusión de cuestiones pedagógicas y trayectorias educativas de los estudiantes. Uno de sus objetivos principales es contribuir a la formación profesional de los educadores a través del intercambio de experiencias, investigaciones, estudios personales y colectivos. Así, a partir de la necesidad de espacios de formación político pedagógicos desde 2015 se elaboran jornadas para el abordaje de temas específicos: hasta el momento se realizaron diversos encuentros teórico prácticos para pensar la gestión social en la educación; revisión de legislaciones vigentes y proyectos de ley en materia educativa; debatir el vínculo del Bachillerato con organizaciones en el territorio así también en su relación con Ciudad Futura, espacio que, como ya señalamos, integra como proyecto estratégico autónomo.

Entonces en la asamblea de docentes se trazan a nivel general las pautas teórico metodológicas que constituyen la dimensión pedagógica, mientras que para determinar acciones focalizadas con mayor detenimiento se encuentran otros tres momentos organizativos: las *reuniones por año*, donde se presentan los educadores de cada año junto con un miembro acompañante del Semillero, y las *reuniones por áreas curriculares*, que justamente convoca a los docentes por espacios de conocimiento y visa a resolver cuestiones relativas a la coordinación de contenidos, abordajes temáticos conjuntos, realización de actividades educativas fuera del Bachillerato, entre otras. Actualmente las áreas presentes son: Ciencias sociales, Comunicación y Lenguajes, Matemática, Salud y Ambiente y Expresiones Artísticas. Luego quienes decidirán la preparación de cada clase en particular y los modos de aprendizaje son las *parejas o tríos*

pedagógicos que permite mejor dinamismo de las clases junto con la posibilidad de acompañar más de cerca las necesidades de cada estudiante.

Asimismo en el esquema institucional se deben señalar otras dos instancias que fueron pensadas desde 2016 para hacer frente a limitaciones que aparecen a la hora de operacionalizar las discusiones de las asambleas generales y a su vez velar por el cumplimiento de los compromisos que allí se elaboren. Por un lado se encuentra la creación de *comisiones de trabajo*, formadas por docentes y estudiantes según el interés particular, para resolver de manera focalizada situaciones que determinan el buen desarrollo de la escuela. Hasta el momento estos grupos son mantenimiento edilicio –logística, mejoramiento del espacio físico del Bachillerato-, investigación y síntesis del proyecto –producción de documentos y colectivización de la información-, finanzas y recaudación de fondos –presentación de proyectos de financiamiento, proyección económica, compra de recursos- y pedagógico –diseño de las jornadas de formación docente, revisión del plan de estudios-. Ahora bien estas comisiones proponen acciones específicas pero la realización definitiva se determina en la asamblea general.

Por otro lado se encuentra la *mesa de coordinación* que reúne miembros docentes de cada área para asegurar la presencia de cada uno de los espacios. Se encarga de cuestiones ejecutivas y del seguimiento general de la institución para desde allí delegar el cumplimiento de tareas o convocar a instancias deliberativas por situaciones particulares. La *mesita* fue creada en un momento de inflexión en el Bachillerato donde varios de sus miembros más antiguos reubican su labor militante en otros territorios de la ciudad o se designan al trabajo público-estatal de Ciudad Futura. Es así que por tensiones generadas en momentos de inmovilismo o imposibilidad de garantizar el cumplimiento de decisiones para el desarrollo institucional se propone la cristalización de un equipo de coordinación que ya funcionaba de manera informal con un grupo de personas con cierto nivel de compromiso y dedicación diferencial al resto del equipo docente.

Finalmente es significativo comprender que los espacios asamblearios no se encuentran libres de conflictos y tensiones, de asimetrías en la participación y ausencias que marcan contratiempos en la implementación de los acuerdos discutidos. Sin embargo se debe tener en cuenta que aprehender el ejercicio de las dinámicas asamblearias es un arduo proceso para estudiantes y docentes que debe tratarse como un trabajo pedagógico más de la institución.

En este sentido desde el Bachillerato se observó que faltas de cumplimiento o imposibilidad de operacionalizar la toma de decisiones provenía de una situación de menor acceso a la información de los estudiantes respecto de sus docentes y una incomodidad para intervenir con sus opiniones en el marco de la asamblea. Frente a esto se propuso desde 2017 una nueva área curricular denominada TEP, territorio, educación y política, en donde se generó un momento específico para el tratamiento anticipado de temáticas a discutir en la asamblea general, de este modo los estudiantes llegan a esta instancia más preparados y con argumentos desarrollados grupalmente para expresar. Además se concibe como “un momento para tratar temas emergentes a problematizar en el Bachillerato como ser discusiones sobre seguridad, violencia de género u otras cuestiones que van surgiendo y se necesitan espacios para trabajarlas que excedan los horarios de las clases” (Zamboni, V., Comunicación personal, 10 de agosto de 20167).

Tanto en estudiantes como docentes se registra una evaluación positiva del área curricular que vincula lo pedagógico con lo organizativo al facilitar puntos de vista contruidos colectivamente por los estudiantes de cada año en espacios más pequeños que alientan su participación, lo que a su vez dinamiza luego el tratamiento de las cuestiones en la asamblea general. Es por lo antes dicho que TEP es una manera creativa de lidiar con dos tensiones presentes en los procesos deliberativos de decisión, la extensión de las intervenciones personales que a veces divagan en temas poco focalizados y las asimetrías de participación por la concentración de la voz en miembros más informados, con mejor disposición a la oratoria y menos trabas subjetivas como puede ser la vergüenza para hablar públicamente. El empoderamiento entonces de cada sujeto para un *estar-crítico* en la institución es fundamental para el reaseguro de relaciones de horizontalidad en la dinámica cotidiana del Bachillerato y para que los mecanismos asamblearios realmente funcionen como dispositivos institucionales democráticos.

3.2.2 El desafío de subvertir jerarquías institucionales

Estrechamente ligado a la ética asamblearia aparece la horizontalidad como valor y práctica en las organizaciones de gestión social que se refiere al principio igualitario al que volver una y otra vez en estos procesos de construcción de decisiones. Principio igualitario que no implica indiferenciación organizativa (que todos tengan que hacer todo) sino construcción, deconstrucción y reconstrucción periódica de las diferenciaciones, de la asignación de tareas y responsabilidades. La horizontalidad se caracteriza por el dinamismo con el que produce reconfiguraciones organizativas para explorar las máximas potencias de cada momento de la institución (Alacid e Ingrassia, 2017). A su vez determina la voluntad constante y colectiva de deconstruir asimetrías de poder que materialicen en roles de autoridad jerárquica.

Es en este aspecto que se retoma la noción de “mandar obedeciendo” esgrimida por el zapatismo, en tanto que subvierte esquemas de mando tradicionales. La horizontalidad se plasma claramente en la estructura organizacional ya que como observamos no hay en la educación de gestión social cargos de autoridad permanente a la cual el resto de los miembros se subsuman sino roles de coordinación que articulan las discusiones dadas en los diferentes espacios de tomas de decisiones. En la heterogeneidad de las partes radica la potencia de trabajar juntos a partir de identificar lo que se tiene en común, que en el caso del Bachillerato puede ser la meta de construir una escuela de gestión social, la necesidad de obtener el título secundario, la necesidad de generar un espacio de contención en el barrio, entre otros.

Consecuentemente esta perspectiva genera nuevos sentidos de la noción de autoridad que se plasma en los procesos participativos, Santiago, docente de Lenguajes y Comunicación destaca que “para los estudiantes es todo un desafío, en un secundario vos tenés un cuerpo directivo, los estudiantes tienen que responder ante esas autoridades. Acá los estudiantes responden ante sus compañeros”. (Comunicación Personal, 15 de abril de 2016).

De esta manera el Bachillerato se diferencia de la escuela tradicional ya que no cuenta con una estructura de poder centralizada sino con una articulación reticular, donde de todas formas

pueden aparecer nodos asimétricos y protagonismos de forma circunstancial, flexible y variable en el tiempo. Es importante resaltar entonces que la búsqueda de autonomía y la horizontalidad en las relaciones sociales no niega la posibilidad de liderazgos, sino que en todo caso insta nuevas formas de legitimidad de esa autoridad que puede variar en cada proyecto de gestión social, como ser mayor dedicación horaria, trayectoria en el trabajo territorial, compromiso y dedicación sostenida, capacidad de concertación y escucha. Respecto de esta cuestión es indicado citar a Ana María Fernández (2011) cuando en su análisis de los procesos asamblearios de comienzos de los años dos mil destaca que “un proceso colectivo no es más autogestivo porque no tenga líderes sino cuando sus integrantes más protagónicos –siempre los habrá ya que no es deseable homogeneizar hacia abajo- no se apropian del poder del colectivo, cuando no acumulan para sí el poder-potencia que es de todos. La voluntad de paridad política existe pero tendría que construirse en largos y costosos procesos de potenciamientos personales y colectivos; políticos y subjetivos” (p. 32-33).

En el Bachillerato de Tablada se busca revertir las relaciones asimétricas a través de la creación de espacios de discusión y resolución de cuestiones institucionales donde se incentiva la participación de los miembros de manera crítica, activa y responsable. Bajo la consigna *si no lo hacemos nosotros, no lo hace nadie* se motiva el *estar* y el *hacer*, resaltando la importancia de cada actor para la construcción del espacio educativo y para la transformación, personal y colectiva, de las relaciones sociales.

Horizontalidad y ética asamblearia son claras expresiones del proceso de búsqueda de autonomía colectiva y empoderamiento individual, en este sentido resalta Dinerstein (2013) que se trata de mecanismos críticos donde se anticipan en la experiencia concreta y reflexión colectivas, nuevas formas existenciales, organizacionales, sociales, relacionales y políticas todavía inexistentes u oprimidas donde se juega lo prefigurativo de abrir espacios para organizar y anticipar lo que *todavía-no-ha-llegado-a-ser*. Además de estos dos dispositivos, un tercer elemento marca la voluntad autonómica del proyecto educativo: la autogestión financiera.

3.2.3. Búsqueda y administración colectiva de recursos

El financiamiento autónomo y autogestivo quizá sea una de las características centrales de las experiencias de gestión social, en tanto que sostienen como premisa prescindir de recursos privados o público-estatales que incidan de alguna manera en la trayectoria organizacional o bien genere dependencia, cooptación y subordinación a un interés que no sea el propio de los miembros del proyecto.

Teniendo esto en cuenta las escuelas de gestión social ponen en funcionamiento su inteligencia colectiva influenciada por los saberes de docentes y estudiantes para la búsqueda y administración de recursos económicos y materiales para dar respuesta a necesidades del funcionamiento diario de la institución. En el caso del Bachillerato Popular de Tablada los mecanismos de financiamiento son variados y se ajustan a la temporalidad en que los recursos se

precisen, es decir, se registran actividades que proponen un respaldo monetario de largo plazo y otras actividades focalizadas en la resolución de requerimientos emergentes o específicos.

Entre los años 2015 y 2017 se han observado diversos modos de financiamiento en el *Bachi*:

- Actividades lúdicas dentro del establecimiento con vecinos e invitación extendida a personas afines al proyecto.
- Elaboración y venta de empanadas caseras.
- Realización de rifas.
- Implementación del “bono ladrillo” como una contribución específica para la construcción y reforma edilicia con un aporte voluntario desde un mínimo estipulado en asamblea.
- Organización de fiestas para recaudar fondos para el baile de egresados de los estudiantes.
- Recepción de un porcentaje de los ingresos obtenidos en la fiesta mensual de Ciudad Futura que se realiza en el bar cultural, Distrito Siete, destinada a colaborar en el financiamiento de los proyectos estratégicos y autónomos del espacio político.
- Presentación de proyectos de financiamiento de fondos públicos del Estado santafesino a través de políticas de promoción de participación de juventudes. En el año 2015 se obtuvo financiamiento del programa Ingenia.
- Elaboración de proyectos de extensión universitaria en el marco de financiamiento de propuestas sociales por parte de la Universidad Nacional de Rosario. Se encuentran en marcha dos proyectos vinculados al desarrollo pedagógico y territorial del Bachillerato anclados en la Facultad de Política y Relaciones Internacionales, y en la Facultad de Ciencias Económicas.
- Obtención de fondos del Ministerio de Educación de la Nación a través de un proyecto presentado por estudiantes y docentes universitarios para la convocatoria del programa “Compromiso Social Universitario”.

Para la concreción de estas actividades se sigue la misma lógica de acción horizontal y participativa que describimos anteriormente. Es en la asamblea general donde se relevan las necesidades que surgen en la cotidianeidad del Bachillerato. A partir de esto, se documentan las inquietudes en torno a actividades puntuales a realizar dentro o fuera de la institución, tomando nota de los recursos materiales y de los equipos de compañeros que las llevarán a cabo.

Se debe tener en cuenta que este proyecto educativo dispone de un presupuesto reducido ya que se construye con la recaudación de fondos a partir de acciones auto organizadas como las que mencionamos. De esta manera, la provisión de recursos materiales se encuentra ligada a la posibilidad de financiamiento autogestivo e impone un funcionamiento artesanal para la puesta en práctica del proyecto educativo, poniendo en juego alternativas acorde a las posibilidades contextuales.

Es fundamental igualmente la supervisión y seguimiento colectivo de las actividades ya que de esta manera se establece una red horizontal de control mutuo sobre las responsabilidades de cada quien para con la comunidad educativa, además de la transparencia necesaria para la rendición de

los fondos otorgados por instituciones público-estatales. Si bien se hacen presentes espacios de mayor discrecionalidad para la acción de los miembros, se requiere a su vez un fuerte compromiso diario y apropiación del proyecto para un uso adecuado de los recursos obtenidos.

En esta dimensión organizativa o administrativa de la gestión social se revela la tensión immanente en el desarrollo de los proyectos autonómicos en tanto que los procesos internos de búsqueda de autonomía en la forma de tomar y ejecutar las decisiones muchas veces se encuentran en conflicto con la posibilidad real de llevarlas a cabo por las limitaciones presupuestarias. Además se presentan ambivalencias respecto de esta autonomía en la relación de un financiamiento, en el caso de los proyectos de instituciones estatales, que determinan la direccionalidad de la asignación de recursos y muchas veces disuade por estos motivos a la presentación en convocatorias por parte del Bachillerato.

Finalmente cabe señalar que este eje organizativo/administrativo es uno de los que más riesgo implica en la mirada de los miembros del Bachillerato a la hora de pensar la oficialización de la institución dentro de un marco normativo que las incluya considerando las particularidades organizativas y los valores que subyacen la elección de los modos de hacer escuela. Más adelante observaremos cómo juega la defensa de la ética asamblearia, la horizontalidad y la autogestión financiera en los procesos de discusión sobre el reconocimiento oficial de las escuelas de gestión social, pero antes abordaremos la última dimensión de análisis que sostiene la búsqueda de autonomía desde una mirada crítica, innovadora e inclusiva en la tarea pedagógica.

3.3. Dimensión pedagógica. Saberes que transforman

“La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”.

Paulo Freire,

La educación de gestión social en su dimensión pedagógica se inspira en la educación popular freireana con el fin de brindar una educación integral, tanto en los contenidos como en la metodología, bajo la preocupación de formar sujetos capaces de transformar la realidad que los oprime. Para lograrlo, asumen principios pedagógicos que contrastan con la escuela tradicional mostrando en sus propuestas la articulación entre la escuela y la comunidad, entre el aprendizaje y el trabajo, entre lo manual y lo intelectual. En términos de sociabilidad se proponen fomentar la solidaridad, el compañerismo, el trabajo colectivo y la responsabilidad.

Docentes de la gestión social sostienen que la educación de la autonomía a través de la autonomía no puede plasmarse mediante esquemas pedagógicos rígidos y prefijados, pero tampoco a través de la pura improvisación. Se trata de armarse de una caja de herramientas con elementos que puedan articularse a través de la experiencia educativa tratando de potenciar la tensión productiva entre lo tradicional y la innovación educativa en saberes y prácticas.

Además, se caracteriza por una educación que juega entre lo singular y lo colectivo. Lo singular como diferencias particulares en las trayectorias de cada estudiante y lo colectivo como la articulación de esas heterogeneidades en la construcción de un proyecto común, multiplicidad de

diferencias que no busca ser masificada bajo pensamientos, prácticas y resultados unívocos. En el cotidiano de la escuela esta relación se traduce por ejemplo en la elección de pensar una clase en términos masivos, homogéneos y a las individualidades como oposiciones, obstáculos al desarrollo del aprendizaje grupal o bien pensar la clase como proceso de indagación colectiva, donde las singularidades pueden ir produciendo diferencias que luego, al colectivizarse, enriquezcan la trama común del saber disponible a todos. Esto genera una experiencia educativa completamente diferente y es lo que se apuesta desde la gestión social.

Desde lo pedagógico entonces se establece una nueva relación con los saberes al tiempo que se busca transformar las relaciones entre los sujetos de la educación para consolidar un tipo diferente de acercamiento a los conocimientos y a la institución.

La relación con los saberes se aleja de una lógica de acumulación y se instaura como insumo del pensamiento y nuevas reflexiones para la solución de problemas del conocimiento. Además no se piensa en un saber único enciclopédico sino en saberes diversos que se encuentran en la práctica educativa, saberes que cada sujeto porta por los aprendizajes y trayectorias de vida que se recuperan para producir saberes nuevos en el intercambio con otros. A su vez la importancia de la construcción colectiva de conocimiento radica finalmente en la posibilidad de aportar a la resolución de problemas concretos, cotidianos, vinculados a las necesidades personales y territoriales. En este sentido aparece la noción de innovación y creatividad en el armado de las clases porque para responder a estos objetivos no se puede continuar utilizando técnicas tradicionales de enseñanza/aprendizaje que colocan al estudiante como receptor de saberes dados y disponen a la repetición mecánica de los mismos. La apropiación de los saberes se dará sólo si hay compromiso y disposición crítica de estudiantes y docentes para relacionarse con las áreas de conocimiento.

En la observación de la práctica del Bachillerato Popular se constata que los procesos de enseñanza-aprendizaje se producen de manera interactiva. Los educadores actúan como facilitadores de la tarea de construcción de conocimiento, promoviendo espacios educativos cualitativamente significativos, fomentando el pensamiento crítico y valores éticos de solidaridad, colaboración y cooperación. Con el objetivo fundamental de contextualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las realidades propias tanto de los educandos como los educadores. La acción del educador se identifica con la del estudiante en el sentido en que ambos tienen un saber para transmitir y un saber que ignoran, es por eso, que en esta condición de paridad se posicionan como compañeros (Freire, 2012).

Como se ha señalado anteriormente, la práctica educativa busca anclarse en las necesidades territoriales y los intereses de la población que asiste. En este sentido la propuesta curricular del Bachillerato es heredera de su origen político y de una manera particular de ver el mundo que se plasma en la elección de las materias. Por un lado, combinan los lineamientos generales de la política educativa nacional y provincial con sus contenidos básicos para la educación media y de adultos y por otro, insertan innovaciones propias como pensar en una orientación para el último año que sea particular del espacio:

“El bachillerato popular tablada tuvo desde sus inicios como objetivo fundamental poder construir una alternativa pedagógica orientada a

materializarse en algún oficio, en el marco del trabajo cooperativo y la organización comunitaria, desde la convicción necesaria de que los estudiantes puedan contar con herramientas reales de autogestión y de transformación comunitaria, desde la práctica misma de la economía social y popular, el trabajo y las cooperativas. Es una orientación que pretende aportar a la construcción de otra forma de organización económica, en el marco de una organización comunitaria más participativa y responsable, basada en el trabajo digno, el consumo responsable, el comercio justo, la generación de proyectos autogestivos, entre otros” (PEI, 2015).

En esta y demás materias los docentes trabajan por área en donde se articulan los conocimientos y trayectorias de cada uno para brindar un enfoque alternativo alejado de la fragmentación disciplinar. Incluso para fomentar el intercambio entre distintas áreas y la visión compleja sobre la realidad se pensaron ejes anuales sobre los cuales trabajar conjuntamente.

A continuación se muestra la propuesta curricular donde se observan las materias y los espacios de conocimiento:

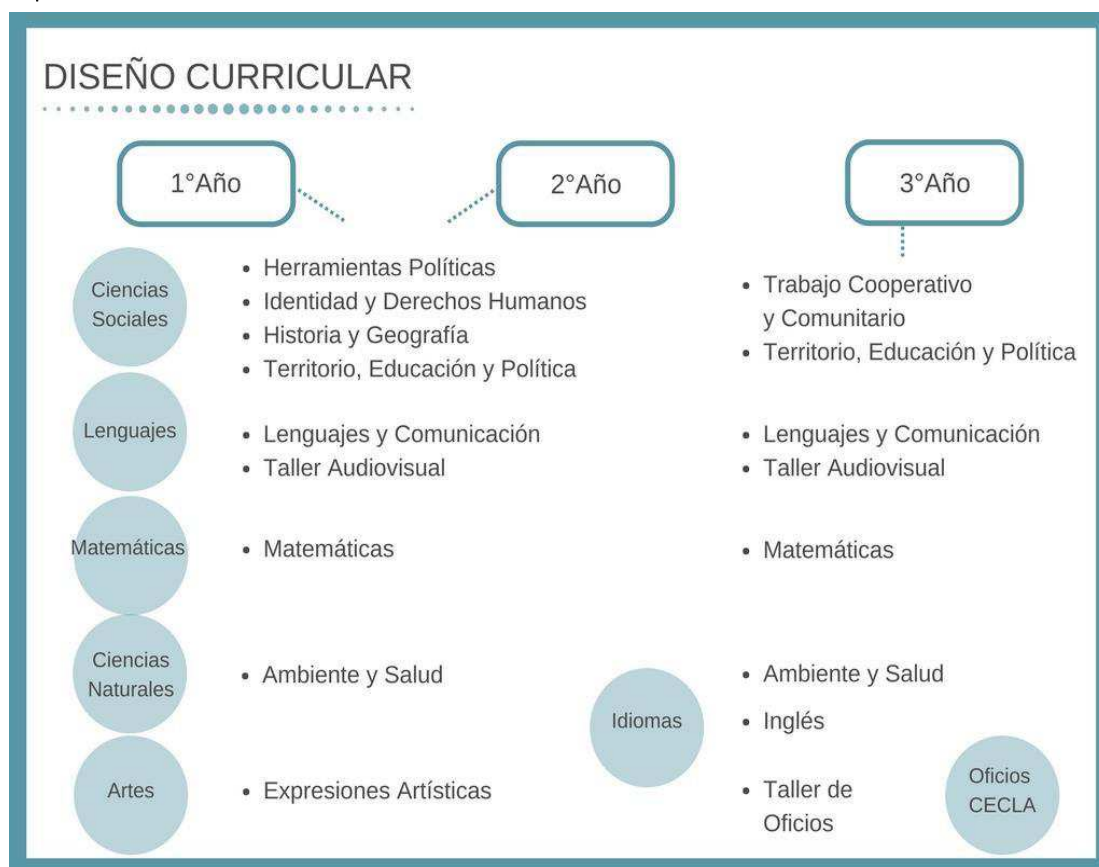


Figura N°3: Diseño Curricular del Bachillerato de Tablada (Elaboración propia, 2017)

Como señalan sus docentes, la innovación no pasa tanto por los contenidos sino por el abordaje y la metodología esgrimiendo los preceptos de la educación popular que sostienen que no hay enseñanza sin aprendizaje, por lo tanto enseñar no es transmitir conocimientos sino establecer un diálogo de respeto entre los saberes del educador y los que porta el estudiante (Freire, 2004). Es por esto que el proceso educativo es fundamentalmente un proceso conversacional donde prima la disposición a la escucha activa, la reflexión crítica y la respuesta

pensada en el marco de una temática propuesta. Se enfatizan entonces las intervenciones orientadas a enriquecer al colectivo y la participación lo más activa y plural posible. Específicamente en este último punto se trabaja la idea de que una clase no es lo mismo si falta un estudiante, si falta su voz, incitar a la presencia y a *tomar la palabra* comprendiendo la importancia de cada singularidad en el proceso de construcción de conocimiento colectivo, y a su vez brinda al estudiante formas de apropiación en donde él o ella no sólo va a la escuela para llevarse algo, un saber, un título, sino principalmente para dejar y aportar a sus compañeros y a la institución con su *estar-ahí-activo*.

El proceso conversacional se propone a los estudiantes y también constituye la esencia de la elección de parejas o tríos pedagógicos en el polo docente de la situación. Se apuesta a la creación de un espacio plural, interdisciplinar, que cruza miradas para el desarrollo de la clase, la preparación de los encuentros y la resolución de emergentes. Que en los docentes haya más de una voz, un diálogo con diferentes puntos de vista es un buen incentivo para que los estudiantes sumen sus propias voces en la clase, así aparece la apertura como basamento de los procesos de aprendizaje.

3.3.1 Construcción de vínculos y trayectorias alternativas

Además de las transformaciones en las aproximaciones metodológicas de la educación de gestión social encontramos la intención de construir nuevas relaciones sociales entre los sujetos que forman parte de la institución. En la escuela, en términos de lo pedagógico, esto refiere a la ruptura con los cánones normalizadores de rendimiento escolar donde los estudiantes deben dar cuenta de una base de conocimientos previos, adaptarse a un ritmo unificado de aprendizaje y responder igualmente frente a diversos contenidos más allá de sus propios intereses y disposiciones intelectuales. De la mano de este quiebre aparece la superación de la lógica meritocrática, competitiva e individualista frecuente en la escuela tradicional.

La manera en que el Bachillerato busca revertir estas lógicas, como proceso arduo y constante, es pensando en mecanismos de inserción que van desde lo económico, –material de estudio, acceso al transporte público-, acompañamiento integral del Semillero –equipo de salud mental y derechos- y alternativas de estudio para combinar el trabajo, la vida familiar y la escuela adaptándose a los tiempos disponibles. Es que desde esta perspectiva, la noción de expulsión del sistema educativo se enfrenta con una mirada crítica que comprende que la deserción, el abandono, la repitencia son procesos que van más allá de las elecciones individuales y que reside en el marco de un contexto social y educativo que expulsa (Sverdlick y Costas, 2007).

Como se trata de educación en un territorio y población vulnerables, los estudiantes presentan complejidades en sus situaciones de vida frente a las que se actúa con comprensión y se desarrollan trayectorias escolares singulares. En efecto las estrategias contra la deserción y la flexibilización de las relaciones pedagógicas aparece en el relato de los estudiantes que dan cuenta del acercamiento de los docentes y el interés por asegurar su presencia continua para la finalización de los estudios secundarios.

“Yo he tenido que ir con mis hijos por cuestiones personales y prácticamente a pedido de los profesores que me decían “traé lo chicos” y he ido con los chicos y nunca sentí nada, desprecio, diferencia o malos comentarios, nada. Tanto los profesores como mis compañeros o los compañeros de los otros cursos siempre un aguante increíble. (...) no me arrepiento de la decisión que tomé, de haber renegado y haber ido contra viento y marea, obviamente de cuestiones personales. Porque muchas veces los profesores que tuve lo saben, he amagado en decir “hasta acá llegué, no puedo más” y no, siempre había un incentivo distinto y así terminé” (Farías, C. Comunicación Personal, 28 de agosto de 2017).

A su vez se busca generar un proceso de apropiación del espacio a partir de la construcción de vínculos y deconstrucción de la imagen escolar que los estudiantes portan de su trayectoria anterior en espacios formales respecto de las nociones de autoridad, de la disposición de los cuerpos en el espacio, de los comportamientos permitidos y prohibidos.

“Del Bachi encontré un montón de cosas que me eran chocantes, pero que no es que no me gustaran sino que eran diferentes. El hecho de estar todos sentados en una misma mesa, en ronda, cuando nos dijeron “chicos traigan mates”, cuando los profesores llevaban masitas o tortas fritas para compartir y no me había pasado nunca (...) siempre era nosotros en el pupitre y la profesora adelante, y se hace lo que la profesora decía y al que no le gusta lo lamento. [En el *bachi*] me han visto llorando, me han visto riéndome, me han visto de mal humor, de buen humor, con frío, con calor, con lluvia, con luz sin luz, porque por ahí las condiciones del barrio no ayudan o no tenemos ningún tipo de apoyo de nadie, de decir el Estado nos banca esto, no, nada...” (Farías, C. Comunicación personal, 28 de agosto de 2017)

El relato expuesto es de Carla, una estudiante graduada en 2016 que actualmente se encuentra cursando estudios universitarios en la Facultad de Medicina de Rosario. Al igual que ella, otros graduados de 2015 relevan cómo se estructuran los lazos afectivos dentro del Bachillerato que modifica las relaciones tradicionales y dispone a los sujetos a transitar los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera fluida.

“Para mí es un espacio de mucha contención porque por ahí vengo “volado de los pelos” del trabajo, del trajinar de todos los días y como que acá me puedo tranquilizar, pensar en otra cosa y terminar el secundario encima que es lo más importante” (Luis P., Cooperativa de Comunicación La Brújula, 2015).

“El bachillerato tiene asambleas, las clases son en ronda, nadie tiene un lugar específico y se maneja mucho el compañerismo. Nosotros aprendemos de ellos [los docentes] y ellos aprenden de nosotros. O sea estamos todos ahí para aprender todos juntos. Que todos pongamos nuestro conocimiento entre sí y entre todos construir una educación distinta”. (Brenda, O., Ciudad Futura, 2015)

En estos formatos educativos la creación de vínculos ayuda a catalizar productivamente la tensión entre lo singular y lo colectivo dentro de la escuela, justamente porque lo colectivo no está dado sino que es producto de los miembros que lo integran y se potencia a medida que crece la

apropiación del espacio y la referencialidad que se genera en cada sujeto. Se ha observado que los estudiantes ingresan al Bachillerato motivados por la necesidad de terminar el secundario, por un interés personal específico, pero luego a partir de la dinámica de participación de clases e involucramiento aparecen nuevos intereses y comportamientos referidos a la construcción del espacio común.

De ello resulta la inclinación de los estudiantes a participar en diferentes instancias de lucha política ligadas con los intereses colectivos de la escuela que se proponen como espacios pedagógicos extra áulicos. En este sentido destacamos la asistencia a instancias de debate y encuentro con instituciones formales y no formales de la ciudad; colaboración en material audiovisual de difusión del espacio; movilizaciones al Ministerio de Educación para el reclamo por los títulos del secundario; participación de las discusiones con funcionarios expresando sus preocupaciones; acompañamiento a movilizaciones por reclamos o reivindicaciones políticas (Marcha Ni una menos, Día de la Memoria); entre otros.

3.3.2 Educar desde y para la autonomía

Anteriormente habíamos destacado que la orientación de la gestión social de la educación era la autonomía para lo cual resulta pertinente indagar a qué se refieren con esto los protagonistas e impulsores del modelo pedagógico.

Los referentes educativos sostienen que la motivación para promover una educación transformadora no es tanto que los estudiantes aprendan más sino que aumenten su potencia, para alcanzar la capacidad de ampliar el marco de lo que resulta posible hacer y elegir. Por lo que desarrollar la conexión íntima entre aumento de la potencia, ampliación del campo de lo posible y búsqueda de la autonomía será tarea de cada espacio, de cada clase, de cada situación pedagógica concreta.

Se podría tomar como guías de logro la devolución de los estudiantes para observar si, luego de atravesar el proceso de aprendizaje compuesto de actividades orientadas por el criterio de la autonomía, encuentran la posibilidad de hacer algo que antes no podían. Respecto de sus experiencias los estudiantes responden de manera diversa: “Aprendí a expresarme y a saber escuchar”; “puedo ayudar a mis hijos a hacer los deberes”; “el Bachi te enseña otra forma de ver la vida”; “ahora quiero seguir estudiando” (Estudiantes del BPT, Comunicaciones personales durante 2015).

Gluz (2013) complementa las reflexiones anteriores al exponer la idea de formación de un *ethos* autonomista en tanto que la educación no parte de la imposición de contenidos sino en la construcción de herramientas para adquirir una mirada crítica y aprehender un saber-hacer. Es por esto que las instancias de enseñanza-aprendizaje superan las paredes del aula y la institución, trasladándose a otros momentos y espacios que generan aprendizajes enriquecedores de la experiencia personal, “de allí la apuesta a educar más allá de los muros de la escuela y a concebir escenarios cotidianos de lucha y organización social como propiamente educativos” (p. 28). De

esta forma la intencionalidad es guiar procesos de aprendizaje diversos que impliquen la formación de sujetos capaces de orientarse al compromiso para la intervención en asuntos comunes.

Para el logro de estas metas se requiere igualmente la modificación del vínculo principal de las instancias escolares entre estudiantes y docentes. En base a esto la gestión social se pregunta qué tipo de autoridad pedagógica precisa para educar en la búsqueda de autonomía. Interrogante que presenta una gran tensión en la práctica cotidiana porque si bien se rechazan las formas tradicionales de ejercicio de autoridad, justamente por ser expresiones heterónomas, aparece la necesidad de cierta asimetría entre el grupo docente y los estudiantes sobre todo en los comienzos de la construcción organizacional y durante la integración de los nuevos estudiantes.

En este momento reaparece la noción de *mandar obedeciendo* en tanto que las relaciones de autoridad se sustentan en el pacto educativo en donde los estudiantes se comprometen a aprender, reconocen su deseo de educarse, y los docentes se comprometen a ayudarlos a lograr este objetivo. Esta especie de contrato es la base de la creación de la escuela y se renueva a partir de las asambleas y su construcción cotidiana, por lo tanto es una noción establecida por todos y de esa manera, autónoma. Legitimando así la autoridad pedagógica para que en ocasiones los estudiantes *hagan caso* a sus docentes que los guían para contrarrestar la inconstancia, la discontinuidad de las ganas que suelen ser volátiles. Entonces la autoridad pedagógica cuenta con una doble referencia para orientar su ejercicio: la autonomía del punto de partida (el contrato pedagógico entre quienes libremente se comprometen a aprender y quienes libremente se comprometen a ayudarlos a que lleven a buen puerto este aprendizaje) y la autonomía del horizonte del trabajo: ese aumento de la potencia y ampliación del campo de lo posible que es resultado de este tipo de aprendizaje (Alacid e Ingrassia, 2017).

Ahora bien, instaurar la figura de autoridad no-heterónoma dentro de la clase recae en las particularidades del grupo de trabajo y en las estrategias que la pareja pedagógica se dé para lograr vínculos que legitimen los roles acordados. Quizá resulte útil tener en cuenta que muchas veces la asimetría necesita como condición previa la instauración de una simetría, de un vínculo inicial en el que todos podamos reconocernos como iguales en tanto sujetos concernidos por ese bien común que llamamos educación, desarrollando confianza, afectos compartidos y afinidades a partir de este hecho. Que luego a algunos les toque situarse como estudiantes y a otros como docentes es sólo una circunstancia puntual que es consecuencia de la tarea pedagógica que colectivamente se acuerda llevar adelante.

En suma la dimensión pedagógica plantea el enorme desafío de erigir en la práctica cotidiana nuevas aproximaciones de los sujetos con los saberes, con el propio proceso de aprendizaje y con las relaciones entre los miembros de la institución. En cuanto a los saberes observamos un modo construir conocimientos desde la práctica y el intercambio con otros de manera compleja, es decir, evitando parcializar el abordaje tradicional por materias. Respecto del proceso de aprendizaje se da cuenta de la focalización en las trayectorias diversas de cada estudiante de acuerdo a sus necesidades y posibilidades para potenciar el desarrollo personal y colectivo en crecimiento mutuo. Finalmente los vínculos de afectividad y cercanía entre docentes y

estudiantes fundan nuevas posibilidades de reconocimiento con el otro para la construcción de un proyecto común.

En este capítulo se ha indagado en las expresiones de la construcción de autonomía en las Escuelas de Gestión Social desde una noción práctica que nos permite observar las dinámicas cotidianas y los devenires organizacionales en las tres dimensiones analíticas propuestas: territorial, organizacional/administrativa y pedagógica. Cabe señalar que el abordaje es parcial en tanto que se trata de experiencias flexibles y en crecimiento, por lo cual la innovación y el movimiento son características propias. Además se deja entrever las tensiones y ambivalencias que atraviesan las experiencias, que presentan desafíos a superar o con los cuales convivir para la consolidación de un tipo de gestión novedosa de la educación.



CAPÍTULO 4
LOS CAMINOS DE LA OFICIALIZACIÓN

Los procesos de construcción de autonomía en la educación de gestión social se ven atravesados cotidianamente por fuerzas ambivalentes en donde la instancia de tensión más significativa a enfrentar es la necesidad de reconocimiento oficial en una esfera altamente reglamentada como es la educación pública estatal.

Las experiencias educativas que analizamos plantean un camino de disputa que sostiene tanto la autonomía organizativa como la pretensión de oficialización de su práctica por el Estado. En términos de Gluz (2013), “consideran necesario crear instancias que favorezcan la construcción de poder capaz de confrontar con el Estado (...) a la vez que lo consideran como el referente y el espacio de negociación en el logro de conquistas sociales” (p.49), entendiendo que el Estado no es un todo uniforme e inmutable sino una estructura formada por relaciones de poder que como tales pueden ser transformadas y disputadas en una praxis emancipatoria en constante actualización. Por lo tanto, se emprende una relación contradictoria con el Estado como instancia de lucha política ya que como destaca Thwaites Rey “luchar en y contra el Estado, al mismo tiempo, es luchar por clausurar sus instancias represivas y ampliar lo que tiene de socialidad colectiva” (2004. p.80), es decir se busca

“forzar al Estado a actuar “como sí”, verdaderamente, fuera una instancia de articulación social. Esto es, forzar de manera consciente la contradicción intrínseca del Estado, provocar su acción en favor de los más débiles, operar sobre sus formas materiales de existencia sin perder de vista, precisamente, el peligro de ser cooptados, de ser adaptados, de ser subsumidos” (Thwaites Rey, 2004: 11).

Es así que se constata que las experiencias educativas de gestión social se amparan en la idea de una educación pública y popular introduciendo un elemento disruptivo del orden establecido. Históricamente la educación se constituyó como asunto de Estado y fue a la vez constructora de éste. En tanto expresión de las relaciones de fuerza social, el Estado concentra tanto la violencia física legítima como la violencia simbólica a través de la cual estructura y regula las prácticas y, por ende, instaura categorías de percepción que fundamentan las evidencias compartidas que constituyen el sentido común social (Gluz, 2013). Si “uno de los mayores poderes del Estado, el de producir y de imponer -principalmente por medio de la escuela- las categorías de pensamiento que aplicamos espontáneamente a cualquier cosa del mundo y al Estado mismo” (Bourdieu, 1996, p.5) es puesto en cuestión, se crean las condiciones para disputar los sentidos compartidos sobre lo educativo. Asimismo se debe tener en cuenta el carácter social y provisional del punto de vista de quienes dominan directa o indirectamente el Estado que se impone simbólicamente de manera universal ya que lo que se presenta hoy como evidente, asumido, establecido de una vez por todas, no siempre lo ha estado y sólo se ha ido imponiendo paulatinamente (Bourdieu, 1999).

Consecuentemente con esta perspectiva sobre el Estado y el poder es que actúan las experiencias educativas de gestión social en tanto que en vez de negar y oponerse al Estado en una relación asimétrica, eligen continuar el camino de la movilización y la creación de estrategias de acción colectiva privilegiando la temporalidad de las necesidades barriales y la formación de esferas de producción de nuevas relaciones sociales aquí y ahora. En Argentina las alternativas de

gestión social han seguido por este camino en donde no se posicionan como radicalmente autónomas ya que presionan sobre el Estado para su reconocimiento al tiempo que rechazan la intromisión estatal en la decisión respecto del armado de la currícula, la selección del plantel docente y el destino de los recursos fundamentalmente. De todas formas se debe reconocer que las posiciones asumidas respecto de la autonomía no son monolíticas, sino que se transforman con las modificaciones del contexto político y económico, con la acumulación de saberes, experiencias y fuerzas, dando lugar a la redefinición de las estrategias de lucha, los principios ideológicos y las acciones que las organizaciones llevan adelante.

En el contexto actual las instituciones educativas de gestión social apuntan a obtener reconocimiento de su labor educativa tanto a nivel social como estatal. En ese camino deben enfrentarse a las contradicciones que implica por un lado cierto amoldamiento a concepciones tradicionales acerca de lo que es una escuela pero, al mismo tiempo, un trabajo orientado a la transformación de las instancias otorgadoras de reconocimiento y a los criterios empleados. La gran apuesta, en este sentido, es que la tensión resulte productiva y no obstaculizante de los procesos de gestión social (Alacid e Ingrassia, 2017). Es por ello que se vuelve clave tanto la participación activa y la generación de espacios de debate social en torno a la educación como la construcción de consensos normativos y figuras legales de reconocimiento estatal. Entre la legitimidad social y la legalidad estatal se pone en juego la posibilidad de que la educación de gestión social se consolide como campo del sistema educativo y no simplemente como *fenómenos alternativos* o *curiosidades experimentales*. Es decir que la apuesta pasa por la mutua transformación tanto de las instituciones educativas, entendiéndola como necesaria para el logro de su reconocimiento, como así del sistema educativo en su conjunto, en función de integrar a la gestión social como una de sus partes constituyentes.

Teniendo en cuenta los argumentos esgrimidos, en este apartado se indagará sobre las estrategias llevadas a cabo por los actores de la educación de gestión social para disputar el reconocimiento estatal y las discusiones que hacia el interior de estos colectivos se dieron en ese sentido. En primer lugar se observan los avances en materia legal a nivel nacional y en jurisdicciones provinciales de Argentina sobre la inclusión de la gestión social en los sistemas educativos; luego se realiza un acercamiento a las estrategias provisorias que el Bachillerato Popular de Tablada implementa para la obtención de los títulos de sus estudiantes como reconocimiento parcial de su práctica y, finalmente se da cuenta del proceso de discusión colectiva llevada a cabo por el Bachillerato e instituciones educativas afines de Santa Fe frente al desafío de incidir en su propio reconocimiento en un marco normativo que se adapte a sus intereses y horizontes políticos.

4.1 Marco legislativo actual

Desde la creación del primer Bachillerato Popular en la provincia de Buenos Aires, que inspiró la construcción de alternativas educativas en empresas recuperadas y organizaciones sociales de trabajo territorial, debieron pasar casi diez años hasta que los reclamos por el

reconocimiento oficial tomaran dimensión nacional. Con la consolidación de un colectivo organizado de experiencias educativas, y con la reestructuración de un Estado dispuesto a retomar discusiones del campo popular, las estrategias políticas y reivindicaciones se potencian enfocándose prioritariamente en:

“la oficialización de las escuelas a través de una normativa propia que reconozca su especificidad; la modificación del régimen de subsidios estatales que permita un financiamiento regular de estas experiencias; el reconocimiento de los educadores populares con iguales derechos que el conjunto de los trabajadores de la educación; un sistema de becas para los estudiantes” (Sverdlick y Costas, 2007, p. 10).

Estas demandas logran ser oídas institucionalmente y plasmadas en la nueva la Ley Nacional de Educación sancionada en 2006, una normativa que avanzó significativamente en el reconocimiento de la educación de gestión social como un tipo de gestión escolar que forma parte del sistema educativo argentino junto con la gestión estatal y privada, y fundamentalmente estableciendo el carácter público de la educación en todas sus formas como un derecho pasible de ser ejercido por una multiplicidad de actores estatales, privados y sociales.

“El Estado garantiza el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender. Son responsables de las acciones educativas el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad; y la familia como agente natural y primario.” (Art. 6)

Consecuentemente, la ley en su artículo 14° define al Sistema Educativo Nacional como

“el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado, que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación integrado por servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social de todas las jurisdicciones del país que abarcan distintos niveles, ciclos y modalidades de educación” (Ley N°26206, 2006).

Señalaremos además que son los gobiernos provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires quienes deben efectivizar el derecho educativo a partir de las responsabilidades nombradas en el Art. 121 de la legislación en cuestión, donde destacaremos el rol activo que se les designa respecto de la autorización, reconocimiento, supervisión y aporte a las instituciones educativas de gestión privada, cooperativa y social (Inc. e). El financiamiento como compromiso estatal no delimita aportes puntuales sino más bien la posibilidad de asegurar el funcionamiento institucional de cada entidad junto con fondos “destinados a los salarios docentes de los establecimientos reconocidos y autorizados [en referencia a las gestiones no estatales], basados en criterios objetivos de justicia social, teniendo en cuenta la función social que cumple en su zona de influencia, el tipo de establecimiento, el proyecto educativo o propuesta experimental y el arancel que se establezca”. (Art. 65)

Si bien a través del cuerpo legal se da un marco de reconocimiento y se establecen responsabilidades de las jurisdicciones estatales en lo concerniente a la educación de gestión social no se generan las condiciones para una posterior reglamentación e implementación

eficiente acorde a la demanda que el colectivo de experiencias sostenía. Esto se debe en parte a la falta de criterios definitorios en la misma Ley 26.206 y la delegación al Consejo Federal de Educación como responsable de acordar pautas para el encuadramiento legal de las instituciones educativas de gestión cooperativa y social (Art.140).

A pesar de la Resolución 33/07 del Consejo Federal de Educación (2007) que cuenta con un borrador para la discusión sobre las escuelas no hay a la fecha definiciones sobre qué se entiende y qué comprende la educación de gestión social a partir de criterios federales mínimos, en tanto que este órgano no se ha expedido sobre el tema.

Como se ha indicado en otra oportunidad, frente al vacío normativo y dado que ya existen numerosas escuelas y proyectos educativos que se autodefinen de gestión social, éstos se ven en la compleja situación de iniciar demandas por el reconocimiento ministerial en las Provincias en condiciones inciertas y conflictivas debido a la falta de un marco regulatorio adecuado.

Hasta este momento son reducidas las jurisdicciones que presentan legislaciones en la materia dando un marco de acción para la educación de gestión social. No será objeto de esta investigación ahondar comparativamente en los casos sino señalar algunas de sus características ya que las experiencias educativas de la provincia de Santa Fe, entre ellas el Bachillerato Popular de Tablada, encuentran en las legislaciones preexistentes una guía para incidir en su propio proceso de lucha por el reconocimiento oficial.

Normativas que contemplan la Educación de Gestión Social			
Año	Jurisdicción	Número y denominación	Información relevante
2007	Río Negro	Ley N° 4.178/07	*Primer reconocimiento a las escuelas de gestión social bajo la dependencia de la educación de gestión privada.
2012		Ley N° 4.819/012 Ley Orgánica de Educación	*Integra a los establecimientos de gestión social junto con los de gestión privada y cooperativa reconocidos oficialmente como complementarios de la acción estatal. (Art 11.) *Señala que tienen derecho a constituirse en agentes educativos de gestión privada, social o cooperativa e impartir enseñanza la Iglesia Católica, las confesiones religiosas inscriptas en el Registro Nacional de Cultos, las sociedades, cooperativas, organizaciones sociales, sindicatos, asociaciones, fundaciones y empresas con personería jurídica y las personas físicas. (Art. 125) *Destaca que los agentes educativos no estatales –entre ellos de gestión social- tienen como derechos: “crear, administrar y sostener establecimientos educativos; matricular evaluar y emitir certificados y títulos con validez nacional; nombrar y promover a su personal

2007	Buenos Aires	Ley N° 13.688	<p>directivo, docente, administrativo y auxiliar (...); formular planes y programas de estudio (...); aprobar el proyecto educativo institucional de acuerdo con su ideario en el marco del cumplimiento de los fines y objetivos de la presente ley". Obligaciones: "Cumplir con la normativa y los lineamientos de la política educativa nacional y provincial; formular un proyecto educativo que responda a las necesidades de la comunidad; brindar toda la información necesaria para la supervisión pedagógica y el control laboral y contable". (Art. 125, Inc. a-b)</p> <p>*Respecto de los docentes se observa que las instituciones no estatales tienen derecho a una remuneración mínima y a condiciones laborales iguales a la de los docentes de instituciones educativas estatales. (Art. 126)</p> <p>* Establece los lineamientos para el registro, clasificación y cooperación económica desde el artículo 127 al 135.</p> <p>*Destaca que "podrán ejecutar acciones educativas bajo supervisión de la Provincia, de manera complementaria y no supletoria de la educación pública, los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad civil" (Art.6).</p> <p>*Señala en su artículo 17 la conformación del Sistema de Educación Provincial por establecimientos de gestión estatal y privada solamente.</p> <p>*Se encuadra a las escuelas de gestión social dentro de la educación pública de gestión privada.</p>
		Resolución N° 3.948/07 de la Dirección General de Cultura y Educación.	<p>*Reconoce que las propuestas llevadas a cabo por organizaciones sociales y cooperativas de trabajo de empresas recuperadas no se encuentran registradas dentro de la educación gestión estatal ni de la privada.</p> <p>*Se integran dentro de un Registro de Bachilleratos Populares en el ámbito de la Dirección de Planeamiento Educativo (Art. 2).</p> <p>*Delega la supervisión administrativa y pedagógica y la gestión financiera contable de los aportes estatales de los Bachilleratos a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada.</p>
2008	Ciudad Autónoma de Buenos Aires	Resolución N°669/08 del Ministerio de	<p>*Se reconoce el funcionamiento de Bachilleratos Populares desarrollados por personas, grupos, organizaciones sociales, cooperativas de trabajo y empresas recuperadas, junto con la necesidad de</p>

2010	Mendoza	Educación. Decreto N° 714/010 de la Dirección General de Escuelas.	<p>inclusión al ámbito de la educación pública.</p> <p>*Elabora un registro de bachilleratos bajo la Dirección General de Planeamiento Educativo (Art. 2) y señala que los bachilleratos populares que a futuro quisieran el reconocimiento deben hallarse organizados como instituciones sin fines de lucro y poseer personería jurídica (Art. 7).</p> <p>*Tanto en la Provincia de Buenos Aires como en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el reconocimiento es parcial y contingente sin garantizar recursos para el sostén de las experiencias, avanzar en un marco normativo propio que dé cuenta de la especificidad de las mismas o el reconocimiento de los educadores populares en condiciones de igualdad con los demás trabajadores de la educación.</p> <p>*Creación de la Dirección de Educación de Gestión Social.</p> <p>*Con el principal objetivo de incorporar a la educación pública, en todos sus niveles y modalidades, un modelo de educación de gestión social que favorezca la visibilización de acciones educativas integrales que atiendan necesidades complejas o diferenciales de la vida social, cultural o económica, con criterios de contextualización, equidad territorial y de gestión asociada con organizaciones de la sociedad civil, empresas, municipios y/u otros actores sociales organizados, en términos de corresponsabilidad social, ampliando la cobertura educativa prioritariamente a población en situación de oportunidad educativa desfavorable.</p> <p>*Su ley vigente de educación provincial N°6.970/02 señala como parte de la educación pública los servicios de gestión estatal y privada. El Proyecto de Nueva Ley de Educación que sí integraba la gestión social fue rechazado en 2015 por el Senado.</p>
------	---------	---	---

Tabla N°4 Sobre el reconocimiento oficial de la Educación de Gestión Social en Argentina (Elaboración propia, 2017)

Por su parte la provincia de Santa Fe se encuentra en un proceso de debate sobre la Ley de Educación Provincial desde 2016, por un lado a partir de las instancias públicas propiciadas por el gobierno local para la participación de diversos actores que conllevaría la elaboración y presentación de una propuesta de parte del ejecutivo, y por otro a través de la presentación de cinco proyectos de ley en la Cámara de Diputados de la Provincia - Alejandro Boscarol (UCR), Verónica Venas (Pares-FPCyS), Rubén Giustiniani (Igualdad y Participación), Carlos Del Frade (Frente Social y Popular) y Patricia Chialvo (Frente Justicialista para la Victoria)- que luego de ser expuestos individualmente atravesaron un camino de trabajo conjunto para la elaboración de un

texto común en un proyecto unificado. En lo atinente a la educación de gestión social solamente se la nombra de forma confusa como parte del Sistema Educativo Provincial dentro de la gestión privada, sin volver a hacer referencia sobre la misma en el cuerpo del proyecto, e incluso marcando un retroceso en asimilar lo público a la gestión estatal:

“El Sistema Educativo Provincial está integrado por los establecimientos educativos públicos a cargo del Estado provincial y por los establecimientos educativos privados de gestión confesional, cooperativa o social, que complementan la acción Estatal y se regirán por normas específicas” (Art. 15).

Lugo las referencias a las organizaciones sociales aparecen como actores que pueden colaborar en el desarrollo educativo de alguna institución y como parte de la comunidad educativa, así como se menciona la vinculación a través de prácticas y pasantías para estudiantes. Por otro lado en referencia a la educación permanente de jóvenes y adultos destaca igualmente una participación vaga e indefinida:

“El Ministerio de Educación podrá articular con organizaciones sociales el desarrollo de programas especiales de alfabetización de adultos y diseñará programas “a término”, presenciales, semipresenciales y a distancia, destinados especialmente a la alfabetización de la población de zonas rurales y de islas. Educación permanente de jóvenes y adultos” (Art. 85).

En todos los casos relevados se observa la polisemia del concepto *escuelas de gestión social* como la diversidad de experiencias que buscan encuadrarse dentro de esta categoría, dando lugar a la resolución transitoria y discrecional de cada jurisdicción que no siempre responde a los intereses fundantes de los actores que movilizaron el reconocimiento, lo cual se vislumbra más claramente en las medidas tomadas por la Provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma para dar respuesta a la oficialización.

Frente a esta problemática y comprendiendo las contradicciones que se generan sobre la construcción de autonomía de las experiencias educativas, el Bachillerato Popular de Tablada se propone un camino de discusión hacia adentro de la institución y en vínculo con otros espacios afines, especialmente con la ETICA, Universidad del Hacer y La Revuelta, que permita posicionarlos como actores influyentes sobre los devenires de la oficialización en la provincia de Santa Fe, sobre todo con la posibilidad de establecer rumbos de resolución a sus demandas que cuiden el acervo organizacional construido en la práctica educativa y resulten respetuosos de los horizontes político pedagógicos que sostienen. Sumado al trabajo de debate sobre los marcos de reconocimiento oficial posibles, el Bachillerato esgrime estrategias provisorias de disputa con el Ministerio de Educación de Santa Fe para la homologación de los títulos secundarios de sus graduados. Ambos frentes de acción constituyen niveles de oficialización que se emprenden paralelamente en el *Bachi* y de los cuales se intentará dar cuenta en profundidad en los siguientes apartados.

4.2 Discusiones y estrategias para el reconocimiento oficial

Los procesos de lucha que emprenden las escuelas de gestión social para ser reconocidas como tales no han seguido un camino uniforme ni lineal en tanto que las herramientas de disputa se han reestructurado de acuerdo a los propios intereses de cada organización impulsora de las escuelas así como en relación a un Estado que también presenta transformaciones respecto del abordaje de demandas sociales.

Por ejemplo, en el caso del colectivo de Bachilleratos Populares de Buenos Aires que cuentan con mayor trayectoria sus reivindicaciones y estrategias se modificaron en el tiempo. De acuerdo con Sverdlick y Costas (2007) estos atravesaron tres etapas:

- La primera etapa entre fines de los años noventa y 2003 se constituye un trabajo interno hacia la construcción de consensos sobre las prácticas socioeducativas que se llevaría adelante y el acercamiento a diversas organizaciones sociales.

- En la segunda etapa entre 2004 y 2005 se consolidan las experiencias y comienza una etapa "ofensiva" frente al Estado para el agendamiento político de la oficialización, en el marco de un gobierno que abre canales de comunicación que conlleva un giro en los posicionamientos políticos.

- A partir de 2006 se encuentra la tercera etapa se enfatiza la protesta por la falta de respuesta y la multiplicación y fortalecimiento de los Bachilleratos. Principalmente a través de la movilización callejera se sostienen tres reivindicaciones: Reconocimiento y financiamiento normado; igualdad de derechos para los trabajadores; otorgamiento de becas estudiantiles.

Si bien estas demandas se canalizaron a través de la creación de la figura de la gestión social en educación en la Ley Nacional y en normativas de la provincia, lo hicieron de manera parcial como pudimos observar en el apartado anterior. Las limitaciones que se presentaron en Buenos Aires tienen que ver con la regulación de los Bachilleratos preexistentes sin tener en cuenta los que se crearían posteriormente, además que se encuentran enmarcados en la gestión privada que al tiempo que es contradictorio con los principios políticos pedagógicos de las instituciones genera dificultades en la implementación, principalmente en cuanto a los recursos siempre escasos y a las precarias condiciones edilicias.

Esta situación da cuenta que el reconocimiento oficial en sí mismo plasmado en una legislación no es suficiente si no se acompaña paralelamente con una reglamentación clara y voluntad política consecuente a la hora de asegurar los mecanismos institucionales y financieros para el desarrollo óptimo de la educación de gestión social en igualdad de condiciones con las instituciones de los otros tipos de gestión, estatal y privada, en la garantía de un derecho fundamental.

Teniendo como antecedentes los avances normativos y observando las problemáticas a las que aún se enfrentan las instituciones oficializadas, los referentes de la educación de gestión social en Santa Fe, especialmente los del espacio de Ciudad Futura, pretenden conducir un proceso de reconocimiento efectivo y sostenible por lo que han desarrollado múltiples estrategias a tales fines que van desde la lucha por los títulos secundarios; visibilización en medios de comunicación; labor de difusión en espacios académicos; formación de vínculos con organizaciones sociales;

acercamiento a los sindicatos docentes de la educación privada y estatal; movilización callejera y presencia en instituciones del Estado; comunicación con funcionarios idóneos; fortalecimiento de la organización interna en jornadas de discusión y creación de consensos sobre los pasos a seguir; hasta la escritura de una ley específica de la gestión social en educación.

4.2.1 Lucha por los títulos

En el caso del Bachillerato de Tablada, el primer paso hacia el reconocimiento oficial que se proponen es la obtención de los títulos de los estudiantes que acrediten la finalización de sus estudios, que en esta escuela, refiere a la concreción de la educación secundaria. Para tal fin los miembros del *Bachi* despliegan una serie de herramientas para la acción colectiva que les permite presionar con su demanda a los organismos y funcionarios estatales correspondientes, en un contexto apremiante ya que la necesidad y urgencia de los estudiantes debe enfrentar las temporalidades de los procesos del Estado. Para conocer en profundidad el modo en que se adquieren los títulos se han realizado entrevistas a docentes y estudiantes al tiempo que se observaron instancias de movilización en el Ministerio de Educación.

Respecto a esta problemática se registra que por parte de los estudiantes aparece reiteradamente una desconfianza inicial con la institución al tratarse de una escuela que en términos de contenidos y en su materialidad es diferente a los espacios de educación formal que han transitado.

“Era todo muy nuevo para mí. Al principio yo decía ¡ay dónde me metí! porque no me parecía... yo decía acá no me va a servir, no me van a dar ni un título. Porque a veces la pantalla del bachi, por ahí la gente dice “¡no! mirá dónde está ubicado, mirá la zona, estos ni te van a dar el título, te hacen ir, te hacen estudiar, o que es por política” y nada que ver”. (Farías, C., Comunicación Personal, 28 de agosto de 2017).

Frente a las inquietudes que puedan tener los vecinos y estudiantes sobre el Bachillerato los docentes sostienen la construcción de legitimidad basada en el trabajo cotidiano, en el estar en el barrio y acompañar el ejercicio de derechos que se encuentran vulnerados. El proceso es arduo, se trata de mostrar la labor territorial al tiempo que se invita a participar del sostenimiento del espacio evitando establecer un vínculo en base a promesas o especulaciones. De alguna manera para los impulsores del *Bachi* el hecho que la ETICA de Nuevo Alberdi ya estuviera funcionando así como la relación con los Bachilleratos de Buenos Aires generaba seguridades sobre la construcción de la escuela y la posibilidad de conseguir los títulos.

Sus docentes señalan que los primeros dos años de funcionamiento del espacio, 2013 y 2014, fueron momentos de construcción y debate interno para pensar la dinámica de la institución en un trabajo de consolidación incipiente. En 2015 debieron afrontar la primera graduación de estudiantes del Bachillerato y por lo tanto se comenzó a pensar seriamente en las distintas instancias de reconocimiento que necesitarían para desarrollar el espacio. Si bien sostienen que lo importante es *lo que se hace allí dentro*, más que el certificado en sí mismo, se comprende la

importancia del reconocimiento a los estudiantes y la relevancia en términos de legitimidad social que implica ser capaces de dar cuenta completamente del compromiso educativo que se sostiene.

De modo que en 2015 inician los contactos con del Ministerio de Educación de Santa Fe en un vínculo intenso de presión, acuerdo y negociación. El primer acercamiento se realiza con Federico Paggi que en ese entonces ocupaba el cargo de Secretario de Innovación Educativa. De acuerdo con el relato de los docentes del Bachillerato la relación con este funcionario presentaba roces y fricciones al ser discordante con lo que los docentes proponían. Frente al reclamo por un método de certificación para los estudiantes que se graduarían ese mismo año, F. Paggi había recomendado dos vías de acción que desde la escuela se rechazaron: la primera se trataba de la incorporación al sistema educativo a través de la gestión privada y la segunda tenía que ver con la implementación del Plan Vuelvo a Estudiar de la Provincia en su modalidad virtual.

Por un lado, la opción de la gestión privada ya se había descartado incluso en discusiones al interior de la organización en tanto que es incongruente con los objetivos políticos y pedagógicos que se sostienen además de la inviabilidad de adaptarse a los requerimientos de la norma en lo que respecta a la habilitación del edificio, limitaciones en la matrícula, métodos de selección docente, entre otros. Por otro lado, constituirse en sede del Plan Vuelvo a Estudiar para la finalización de los estudios a distancia se presentaba igualmente incongruente, en ese sentido señala una de las docentes, que “nosotros le planteamos que no tenía nada que ver con lo que nosotros buscábamos y luego la imposibilidad de tener computadoras en el bachi teniendo en cuenta la realidad del territorio” (Werbin, J. Comunicación Personal, 5 de agosto de 2017).

Además en los registros de estos primeros contactos se encuentra el pedido de documentación a presentarse para ser consideradas por representantes del Ministerio. Es así que se redactó por primera vez el Proyecto Educativo Institucional del Bachillerato que da cuenta de sus antecedentes, objetivos, metas y principios, la estructura administrativa y propuesta pedagógica, presentando además legajos de los estudiantes próximos a graduarse, currículum del colectivo docente que diera cuenta de la idoneidad en el área de estudios que ejercen así como los programas de cada una de las materias del plan de estudios. Si bien la presentación de esta información no significó avances en los términos de la relación con el Estado, facilitó un proceso de fortalecimiento del cuerpo docente frente a la lucha por el reconocimiento así como la consolidación de la propuesta pedagógica.

Debido al inmovilismo de la situación y la cercanía con la finalización del ciclo lectivo las reuniones se convirtieron en movilizaciones a las oficinas del Ministerio de Educación en Rosario que se realizaron con la participación de docentes y alumnos, y con el acompañamiento de medios alternativos de comunicación como La Brújula, que documentaron estas jornadas. La estrategia en ese momento era reunir un grupo considerable de compañeros para sostener la protesta portando la bandera del *Bachi* y repartiendo volantes para la difusión de la experiencia a las personas que transitaban el espacio, al tiempo que algunos docentes y estudiantes ingresaban al edificio en busca de respuestas. Así es que la consecución de los títulos como logro colectivo fue abordada por docentes y estudiantes como un momento pedagógico en sí mismo que promueve la participación y empoderamiento de los sujetos para la defensa de sus derechos.

Julia Werbin, docente del espacio, señala que el proceso se agilizó en el contacto con Noemí Stara, Directora de Educación para Adultos, que habilitó la posibilidad de emitir los certificados del secundario desde el EEMPA⁵ N°1261 J. I. Rucci. Para lo que se establece conjuntamente la propuesta de realizar evaluaciones globalizadoras para los estudiantes de tercer año que den cuenta de cierta homologación de los contenidos a los criterios básicos establecidos para la enseñanza media para adultos de gestión estatal. Además ya se había observado por parte de Federico Paggi la necesidad de sumar a la currícula el área de inglés como lengua extranjera y algunas modificaciones en las materias para adaptarse a los requerimientos, por lo que se tomaron estas recomendaciones.

Consecuentemente, se trató en Asamblea General los métodos contingentes para la obtención de los títulos que se aceptaron estableciendo días y equipos docentes para tomar los exámenes acompañando a los estudiantes en un proceso colectivo de resolución de las consignas, lo que fue posible gracias a que las evaluaciones se realizaron sin supervisión por parte del Ministerio.

Esta metodología es adoptada nuevamente en 2016 con mayor intervención del Bachillerato en la formulación de los cuestionarios para modificar elementos que no eran acordes a un programa *aggiornado* a la realidad de los estudiantes. Desde el *Bachi* se entiende como un logro porque cada pequeño avance en el reconocimiento de la práctica facilita el diálogo con las instancias estatales. Diálogo que los docentes entablan con responsabilidad y moderación, no por sumisión sino por estrategia, entendiendo la volatilidad de las voluntades políticas y la fragilidad de los acuerdos.

Finalmente respecto de las tensiones que se encontraron para la obtención de los títulos los docentes destacan que la relación con N. Stara es fluida y cooperativa, mostrándose dispuesta a intervenir en favor de la demanda del Bachillerato aunque la celeridad de las respuestas se encuentra limitada por la estructura del Ministerio o bien el *visto bueno* de la ministra Balagué para actuar. Este año el panorama encuentra algunas fricciones ya que los primeros años se trataba de siete u ocho graduados y en 2017 aumentó a veinte estudiantes por lo que a instancias de este escrito la resolución es aún incierta. Además la docente entrevistada señala que si bien se llega a acuerdos aceptables el inicio de los trámites cada año implica un trabajo de presión y desgaste que podría evitarse comenzando antes las discusiones.

Asimismo debe señalarse que si bien los estudiantes son protagonistas en el reclamo de sus títulos a partir de la movilización, intervención en discusiones con funcionarios y en el compromiso de rendir los exámenes globalizadores de manera responsable, se observan contradicciones en estos mecanismos. Es que no se trata sólo de un documento que les permita continuar sus estudios o enfrentarse al mercado laboral en mejores condiciones sino que representa mucho más en términos de construcción de identidades y apropiación de los espacios educativos. En la trayectoria educativa desde el ingreso hasta la graduación de los estudiantes se releva claramente un cambio respecto del imaginario sobre el Bachillerato y la referencialidad que en ellos genera ser parte de un proyecto colectivo, al punto de comprender que los títulos a partir del EEMPA son

⁵ EEMPA refiere a las siglas de Establecimientos Educativos Para Adultos de la Provincia de Santa Fe implementados para la enseñanza media en jóvenes y adultos.

el puntapié inicial pero en el horizonte se encuentra la posibilidad de que sean emitidos con el sello de su institución, la que construyen cotidianamente.

En el contexto de la lucha por la oficialización de la educación de gestión social obtener los títulos se establece como necesidad prioritaria de corto plazo mientras que se entiende que el reconocimiento pleno va a estar dado con la integración al sistema educativo de estas experiencias ya no de modo residual y fragmentado sino a partir de una legislación que dé cuenta del carácter particular de la gestión social en educación capaz de contenerla en respeto de sus formas actuales. Es por esto que de manera paralela a la titulación el Bachillerato emprende desde 2015 una estrategia de mediano plazo que implica procesos de discusión interna y en conjunto con instituciones del mismo tipo para un trabajo de autodefinición y de debate sobre las posibilidades de incidencia en el reconocimiento formal que se abren con la presentación de varios proyectos de Ley de Educación para la provincia de Santa Fe.

4.2.2. Definir e incidir

Interconectada y conjuntamente a la obtención de las acreditaciones de estudios, el Bachillerato emprende una discusión entre sus miembros y con otros espacios educativos de gestión social en una tarea de reflexión sobre la propia práctica y de autodefinición de la gestión social. Esto se realiza tanto desde intenciones formativas del cuerpo docente como un genuino intento de establecer qué es lo común constitutivo de la educación de gestión social, para desde allí sentar las bases para empoderarse de su propio proceso de reconocimiento oficial consolidando organizacionalmente un punto de vista compartido.

La primera instancia de este tipo se realizó en septiembre de 2015 con la participación de docentes de la ETICA y el Bachillerato Popular de Tablada⁶ con la dirección de la Dra. Lezy Magyoly Vargas del Centro de Estudios de Educación Emancipadora y Pedagogía Crítica de la Universidad Bolivariana de Venezuela⁷. Esta jornada fue pensada para la formación y capacitación docente a partir de la reflexión crítica de la práctica pedagógica en la educación de gestión social que llevan adelante en el territorio de Rosario.

Para esto se diseñó una actividad con énfasis en la reflexión y sistematización colectiva con una posterior puesta en común sobre la dinámica de la práctica educativa cotidiana en lo atinente a la identidad del colectivo docente de estas escuelas, sus cualidades, la caracterización del proyecto educativo y su metodología propia. En principio el encuentro sentaría las bases para un plan integral de formación permanente para los docentes de Ciudad Futura que brinde herramientas de consolidación y profundización del proyecto educativo de la gestión social en lo organizacional, práctica pedagógica y territorialización.

⁶ La invitación fue extendida a la escuela de gestión social *Bachi Revuelto* o *La Revuelta* que ancla su práctica en el barrio La Vuelta del Paraguayo en la Ciudad de Santa Fe.

⁷ Se participó de este encuentro con observación participante y colaboración en una de las mesas de trabajo. El registro global de la actividad fue facilitado por la Dra. Vargas en comunicaciones personales posteriores a los fines de la presente investigación.

El debate se organizó en grupos a partir de preguntas generadoras:

- ¿Qué significa ser profesor de las escuelas de gestión social? ¿Qué cualidades definen a los profesores de las tres escuelas? ¿Por qué estamos participando en estos proyectos? ¿Cuál fue el hito que nos vinculó con el proyecto de las escuelas?
- ¿Cómo se caracteriza el proyecto educativo de las escuelas: en lo político estratégico, lo didáctico pedagógico, lo sociohumanista? ¿Cuáles son sus referentes?
- ¿Qué aspectos singularizan la práctica educativa de los profesos y profesoras de las escuelas de gestión social: en lo individual, lo colectivo, los nudos críticos, relaciones de poder, reflexión sobre la práctica, construcción de saberes, diálogo de saberes, divulgación de saberes?
- ¿Cuáles son nuestras necesidades de formación en los ámbitos socio político, didáctico, pedagógico, científico técnico, otro?
- ¿Qué actividades, contenidos y acciones consideramos pueden fortalecernos para superar dificultades en nuestra práctica educativa?

Estas preguntas fueron trabajadas en cada mesa, socializadas posteriormente y plasmadas de sintéticamente. Es interesante observar el resultado de la actividad en tanto da cuenta del carácter procesual y colectivo que implica sostener una educación de nuevo tipo en sus componentes conceptuales y prácticos. A continuación señalaremos brevemente el producto de la actividad a partir de la sistematización de la Dra. Vargas:

- Aparece la necesidad de precisar qué se entiende por gestión social. Se destaca que se trata de la gestión común de lo educativo conjugando saberes desde el sentimiento y la afectación. Entienden la educación como bien común y no como derecho garantizado externamente, en ese sentido la producción de lo común se realiza desde distintas instancias: asambleas, clases, parejas pedagógicas, en la relación horizontal *cara a cara* entre educadores y estudiantes. En la práctica educativa libertad, innovación, flexibilidad a la contingencia, anclaje territorial, creación de vínculos y la docencia como ejercicio de militancia política con otro tipo de participación y compromiso que en las escuelas tradicionales.
- El proyecto que sostienen se caracteriza por la construcción de conocimientos, la transdisciplinariedad, la socialización y la visión crítica. Apunta a la problematización para la formación de la conciencia crítica de los sujetos sociales en los territorios. Esto implica que en los haceres educativos se reconocen las relaciones entre la reflexión-acción, la apropiación de conocimiento y el vínculo teoría-realidad vivida concreta.
- Se piensa necesaria la regularidad de espacios de encuentro colectivo que fortalezcan los vínculos entre docentes para reconocer la emergencia de posibles conflictos, tensiones o contradicciones. Esto permitiría compartir con otros en las escuelas de gestión social y otras escuelas, la reflexión crítica sobre las prácticas y el reconocimiento de saberes. Para la consolidación de los proyectos se propone el registro de experiencias y su socialización en instancias de divulgación y democratización del saber.

Estas primeras expresiones fueron transformándose en la trayectoria de los últimos años mostrando mayor consolidación y crecimiento institucional en donde se multiplicaron incluso las relaciones con otros actores afines a la educación de gestión social así como las instancias de divulgación en espacios académicos, organizaciones sociales y medios de comunicación locales.

En encuentros posteriores se buscó ahondar en las discusiones previas, profundizando la reflexión sobre los componentes que caracterizan a la gestión social de la educación. Señalaremos algunos ejes de debate que resultaron de la jornada realizada entre la ETICA, Bachillerato Popular de Tablada, Universidad de Hacer y La Revuelta que da cuenta de los avances en la autodefinición de la práctica educativa casi un año después (15 de agosto de 2016) de la primera reunión que además se planteó como un momento para definir una agenda de lucha conjunta.

Continuando con la dinámica de trabajo grupal se armaron cuatro mesas de discusión con los ejes organizativo, modelo pedagógico, relaciones con instituciones estatales, caracterización de los docentes, seguido de una puesta en común. Se expone en la siguiente tabla los elementos más significativos de cada eje resultado de la discusión:

Jornadas de Educación de Gestión Social		
Eje	Preguntas Orientadoras	Resultados del debate
Organizativo	<p>¿Cómo nos organizamos?</p> <p>¿Cómo se toman las decisiones en la EGS?</p> <p>¿Qué límites y potencialidades hemos identificado en las distintas experiencias organizativas de la EGS?</p>	<p>*Nos organizamos distinto a la educación formal.</p> <p>*Comprometidos con lo político y territorial.</p> <p>*Instancias colectivas de toma de decisiones.</p> <p>*Flexibilidad en los modos de organización a través del tiempo.</p> <p>*Organización para gestionar lo común, y la educación como forma de lo común.</p> <p>*Dos modos de organización:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organización Institucional (equipos de coordinación, grupos de trabajo, asambleas). 2. Organización en relación a lo pedagógico (áreas, docentes por año, parejas pedagógicas). <p>Tensiones: comunicación entre todos los actores; autonomía de las áreas frente a las necesidades colectivas; profundizar el proyecto político.</p>
Perfil docente	<p>¿Quiénes son docentes en las EGS?</p> <p>¿Cómo se realiza la convocatoria?</p> <p>¿Qué lugar ocupa la militancia o ideología?</p> <p>¿Cómo podría contemplarse las particularidades en una legislación?</p>	<p>*No necesariamente tienen títulos, también son personas idóneas en el área.</p> <p>*Definimos nuestra postura política y nos interesa saber si ideológicamente los profes que se suman acompañan en el proyecto. No es partidario, pero sí político.</p> <p>*Se convoca por redes sociales, en organizaciones afines y los criterios de selección pasan por la disponibilidad y disposición a trabajar de la forma en</p>

<p>Modelo pedagógico</p>	<p>¿Qué tiene de particular la EGS frente a las otras gestiones?</p> <p>¿Cuáles son sus componentes más relevantes?</p>	<p>que lo hacemos.</p> <p>*El compromiso docente es un compromiso con el cambio social.</p> <p>*El rol del profe dentro de una escuela de gestión social es mientras está dando la clase. Fuera de la clase es un rol de compañero.</p> <p>*En la legislación se debe contemplar la idoneidad, el trabajo en parejas pedagógicas y la elección en asamblea. Criterios de trayectoria territorial. El escalafón docente tradicional no nos sirve.</p> <p>*Tiene en cuenta el contexto, parte de un conocimiento situado, de necesidades, inquietudes del territorio.</p> <p>*Cada proyecto funciona con sus particularidades y potencialidad.</p> <p>*El objetivo del empoderamiento en la construcción de conocimiento. Empoderar como un sujeto político, cooperativo y que construye con otros. Sujetos activos, rol protagonista de todos sus actores</p> <p>*La escuela no es un espacio neutral.</p> <p>*Enfoque interdisciplinar; conocimiento como construcción colectiva y en igualdad.</p>
<p>Relación con instituciones estatales</p>	<p>¿Qué RR planteamos entre las EGS y el Estado?</p> <p>¿Qué instancias de coordinación de políticas para las ESG podemos concebir?</p>	<p>*Aspectos de cooperación y tensión que atraviesan a las distintas Experiencias EGS.</p> <p>*Las escuelas son reconocidas y legitimadas por múltiples actores estatales y no estatales, pero no por el Ministerio de Educación.</p> <p>*Cada escuela desarrolla sus estrategias para los títulos.</p> <p>*El Estado tiene que garantizar el desarrollo de EGS – en tanto el Estado es el garante del Derecho a la Educación.</p> <p>*En la ley debe aparecer tanto el modelo de gestión como el modelo educativo. Que tenga en cuenta: autonomía, asambleas, subsidio integral, los diversos sujetos de la EGS.</p> <p>*Visibilizar las reivindicaciones y aprovechar el estado público de debate sobre la educación en el contexto actual.</p>

Tabla N° 5: *Jornadas de Educación de Gestión Social.* (Elaboración personal, 2017)

Además de estos encuentros cada organización desarrolló a su interior espacios de discusión a partir de identificar la necesidad del cuerpo docente de discutir y definir cuestiones sobre la práctica específica así como poner en común información que anteriormente no había sido aprehendida por todo el equipo sino mayoritariamente por los coordinadores. En el Bachillerato la necesidad y demanda de dialogar sobre aspectos pedagógicos y políticos para la formación docente tomaron la forma de Jornadas Pedagógicas que se realizan dos veces al año a fin de problematizar asuntos particulares relativos a la construcción del proyecto educativo, que por supuesto no queda exenta de conflictividades sobre las cuales se trabaja posteriormente para crear desde la heterogeneidad unos criterios compartidos.

También se debe nombrar que en este proceso de autoconocimiento y reconocimiento de las experiencias de gestión social hubo acercamientos entre una multiplicidad de proyectos educativos que se comprendían como parte de este tipo de gestión. Los proyectos educativos de Ciudad Futura forman parte de la red de experiencias alternativas de Santa Fe impulsada por la Escuela La Cecilia ubicada en Monte Vera donde se realizaron encuentros para compartir las experiencias. Desde allí se propuso un colectivo denominado Movimiento de Transformación Educativa que reúne actores que representan experiencias innovadoras en materia educativa. Este vínculo se mantiene pero se reconocen importantes diferencias respecto de la definición de la gestión social y de las dimensiones que la componen, por lo que la participación del Bachillerato en este marco no es significativa.

Antes bien lo que se priorizó desde Ciudad Futura fue la catálisis de los procesos de discusión y visibilización de la problemática de la gestión social entre el Bachillerato, ETICA, Universidad del Hacer y La Revuelta para aumentar la apuesta política. Acompañados además por el contexto de debate social y político sobre la necesidad de una ley de educación provincial, se abre un espacio de oportunidad para concretar la incidencia en políticas públicas desde la propia perspectiva de estos actores. En la voz de los docentes de las escuelas de gestión social de Ciudad Futura, se trata de construir las herramientas para el debate como actores protagonistas frente a la aparición de proyectos que no representan la voluntad de estos espacios y por lo tanto dan lugar a la futura incorporación de experiencias que pudieran desdibujar el interés inicial de la gestión social. Cristina Martínez, docente de la ETICA, destaca que la importancia de que la definición se dé desde los propios espacios radica en que,

“un concepto que después se plasma en una definición es la unidad mínima cognitiva que tenemos los seres humanos para accionar sobre el mundo, para entender el mundo, para transformarlo. Es una cuestión operativa, a partir de la definición vos podés operar. Sin definir la gestión social es imposible discutir sobre eso, accionar en ese sentido, argumentar una posición a favor o en contra. Un concepto difuso a nivel legal es un problema, porque la reglamentación e implementación luego recae en la discrecionalidad de un actor estatal ocasional”. (Comunicación Personal, 25 de agosto de 2017).

Una legislación reglamentaria específica a su vez marca los límites de lo deseable generando un marco que pueda contemplar las instituciones de gestión social tal cual son en la actualidad y dar cuenta de las disputas que insertan en su práctica sobre qué se entiende por derecho a la

educación, por una forma abierta y colectiva de gestión institucional a la vez que una manera alternativa y disruptiva de selección y categorización docente.

Dentro de los componentes más significativos del Proyecto de Ley Para la Gestión Social de la Educación propuesto por Ciudad Futura se destaca la definición de Escuela de Gestión Social como “un tipo de unidad educativa impulsada por distintos tipos de organizaciones sociales, fundaciones, asociaciones civiles sin fines de lucro, organizaciones no gubernamentales, iglesias de diferentes credos religiosos y por fábricas y empresas recuperadas por sus trabajadores” (2016, Art. 2). Como características definitorias de estas instituciones se resaltan:

- Gratuidad y universalidad de sus servicios.
- Orientación hacia sectores en situación de vulnerabilidad social, comprendiendo no sólo la condición precaria de existencia material y simbólica, sino también por el carácter de vulnerabilidad o exclusión en el Sistema Educativo por los motivos que fueran. Asimismo se caracterizan por la inclusión social.
- Inclusión social con acento en anclaje comunitario y desarrollo de metodologías innovadoras para garantizar la permanencia.
- Desarrollo de formas organizativas diversas.
- Escuelas abiertas.
- Horizontalidad en sus relaciones.
- Inserción territorial que sustenta la legitimación y sostén de la propia comunidad.
- Innovación pedagógica para la construcción colectiva y comunitaria del conocimiento.

Luego se proponen formas de reglamentación acorde a la práctica de estas instituciones que se espejan en la creación de reparticiones del Estado pensadas para la gestión social. En este sentido las instancias estatales funcionarían como espacios de coordinación que propician la participación de las escuelas en Asambleas de la Gestión Social, intercambios entre las experiencias y evaluación conjunta para el mejoramiento de cada establecimiento educativo. También se proponen los modos de promoción y financiamiento de la Gestión Social por parte del Estado así como la promoción de la autogestión de los recursos por parte de cada institución con transparencia en presupuesto.

Asimismo establece los mecanismos para la inclusión de escuelas que deseen integrarse al régimen de gestión social, así como determina la contratación docente de manera creativa y adaptada a las necesidades de las escuelas de modo que se dé cuenta de la pertinencia en términos de formación como en la trayectoria socio territorial afín a la tarea docente de la gestión social.

Este proyecto fue presentado en noviembre de 2016 en la legislatura santafesina para presionar sobre el reconocimiento integral de la educación de gestión social. Luego de una jornada de debate sobre la ley provincial de educación realizada en el Concejo, Ciudad Futura convocó a diputadas y diputados a una reunión de trabajo con el objetivo de presentar y discutir su propuesta con la presencia de miembros de los espacios educativos.

Se mencionan las características del proyecto en tanto que enseña una actitud crítica y activa respecto del proceso de oficialización posicionándose como actores claves con posibilidad

de disputar las condiciones del reconocimiento. Lejos de enfrentarse a la oficialización como un riesgo para sus propias estructuras se vislumbró como un momento de oportunidad para potenciar la inteligencia colectiva de las instituciones, articulando saberes y trayectorias que puedan ser cristalizadas en un proyecto común.

Es así que la búsqueda permanente de autonomía movilizó las instancias comunes de discusión en retroalimentación entre los conocimientos adquiridos y el fortalecimiento de la construcción de autonomía colectiva. El enriquecimiento y consolidación se vislumbra tanto al interior de cada proyecto como en el conjunto de las Escuelas de Gestión Social ya que se crea un acervo común que sirve de sustento en la lucha por el reconocimiento oficial. Además, se crean las condiciones para disminuir la asimetría en la disputa frente al Estado al plantear una fuerza colectiva con capital informativo y herramental político desarrollado que a su vez presenta visibilidad y legitimación social creciente.

En suma, en este capítulo sobre la oficialización de la Educación de Gestión social se intentó plasmar la tensión inmanente a las experiencias de gestión social en tanto que presenta el desafío de canalizar productivamente las contradicciones sin ir en detrimento de la construcción de autonomía que estas experiencias emprenden. En este sentido es la propia noción de prefiguración la que permite plantear formas transformadoras de gestión de lo común, educativas en este caso, aquí y ahora luchando en y contra el Estado al mismo tiempo.

Para estos fines observamos que las instituciones educativas se plantean horizontes políticos de acción que emprenden paralelamente con acciones diferenciadas. Por un lado la obtención de las acreditaciones escolares para los estudiantes como primera instancia de reconocimiento. Y por otro lado la disputa por el reconocimiento integral y pleno de la educación de gestión social dentro del sistema educativo para lograr la consolidación y multiplicación de este nuevo tipo de gestión educativa en otros territorios.



REFLEXIONES FINALES

Luego del recorrido propuesto en esta tesina podemos observar la complejidad de aristas desde las cuales se puede abordar la gestión social de lo común, específicamente en su expresión educativa. En estas experiencias la construcción de autonomía se plantea como un horizonte hacia el cual se avanza con acciones colectivas específicas presentando fundamentalmente un carácter dinámico con derivas que de ninguna manera se manifiestan de forma lineal. Es decir que los procesos encuentran momentos de avance, retroceso y consolidación ligados al propio capital institucional en interconexión con el contexto en que se desarrollan.

A través del establecimiento de dimensiones analíticas de la educación de gestión social, y a partir de las particularidades del Bachillerato Popular de Tablada, se indaga sobre los modos en que la búsqueda de autonomía se expresa en cada eje de construcción al tiempo que se da cuenta de las tensiones y ambivalencias que atraviesan a las experiencias. De acuerdo con la posibilidad de visibilizar estas tensiones para la creación de estrategias que permitan contrarrestarlas, se determinaría si éstas se convierten en debilidades o si pueden superarse para fortalecer los procesos de la organización.

En la dimensión territorial se valoriza una percepción sobre el territorio que hace hincapié en su constitución a partir de relaciones de poder que buscan establecer lógicas propias. En este sentido, en el barrio Tablada, donde el Bachillerato inscribe su práctica, aparecen dos territorialidades en disputa. Por un lado la vulnerabilización y estigmatización de un territorio atravesado por la violencia, y por otro la búsqueda de transformación de las relaciones de poder hacia la producción de subjetividades autónomas que encuentren puntos de fuga para la construcción de otro territorio posible. Esta meta se ha observado en las estrategias desarrolladas por el Bachillerato para la apropiación territorial desde el afecto y la solidaridad, así como en la vinculación de una red de actores que comparten horizontes de acción similares para el trabajo con la comunidad.

En la dimensión organizativa y administrativa se relevaron tres ejes de acción: la ética asamblearia, el principio de horizontalidad y la autogestión financiera. Principalmente se sostiene el dispositivo asambleario para la toma de decisiones, sobre la premisa de que todos aquellos que se vean afectados por una decisión tengan la posibilidad de participar en el espacio donde ésta decisión se toma, la cual está indisolublemente ligada a la autonomía. Luego la horizontalidad como principio igualitario no implica indiferenciación organizativa sino construcción y reconstrucción periódica de las diferenciaciones, de la asignación de tareas y responsabilidades, para revertir las jerarquías que priman en las instituciones educativas tradicionales.

Como tensiones se observa la necesidad de participación y aprendizaje colectivo de las dinámicas institucionales como base para el logro de la innovación organizacional. Por un lado, la multiplicidad de espacios de discusión puede ser enriquecedora para profundizar en debates específicos y para la operacionalización de las decisiones tomadas aunque también requiere de dinamismo, participación activa y canales de comunicación que funcionen adecuadamente, y esto no siempre se encuentra. Por lo tanto se destacan asimetrías y liderazgos necesarios para la coordinación de la experiencia a la vez que se tiene en miras la paridad política que se alcanzará con arduos procesos de potenciamientos individuales y colectivos. Respecto de la autogestión de los recursos, como modo obtención de fondos que no intervengan en el devenir autónómico de la

escuela, se presenta la dificultad de contar con recursos escasos que administrar frente a necesidades crecientes.

Por último, en la dimensión pedagógica se estructuran nuevas relaciones entre los sujetos de las prácticas de enseñanza-aprendizaje así como con los saberes desde los contenidos y metodologías. Aparecen rupturas con la escuela tradicional en varios sentidos, principalmente en el sostenimiento de una educación transformadora hacia la construcción de sujetos activos y críticos de la realidad que los rodea.

Un elemento diferencial es comprender los espacios pedagógicos en conexión con las necesidades territoriales y con los saberes de los estudiantes donde el aprendizaje no se piensa sólo en el aula. Además se establece una dinámica conversacional donde se entrecruzan disciplinas en el abordaje de problemas del conocimiento junto con la construcción de saberes colectivos en el diálogo con otros, valorizando las singularidades y la diversidad de voces participantes.

En relación a los vínculos se establece el afecto y la empatía como base para el sostenimiento de trayectorias educativas acordes a las posibilidades de los estudiantes, garantizando la inclusión y la continuidad de la presencia en la escuela a partir de la apropiación del espacio educativo. Con la creación de nuevos vínculos se tensionan las nociones de autoridad, donde aparece la aceptación de roles como lugares que se ocupan transitoriamente para el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje, es decir que aparece una autoridad no-heterónoma basada en el consentimiento colectivo de los sujetos y la posibilidad de discutirla en las instancias de tomas de decisiones.

En este punto, las tensiones se encuentran en el cruce entre lo tradicional y la innovación en la escuela y en las dinámicas pedagógicas; entre la flexibilidad para la introducción de transformaciones y la necesidad de consensos mínimos que no dejen librado a la improvisación el desarrollo organizacional; entre la construcción colectiva y los impulsos individualistas contra los cuales se actúa; entre la paridad de docentes y estudiantes y el reclamo de estos últimos por personalidades que conduzcan y regulen el encuentro en las clases; entre otros.

De estas observaciones se sigue que la educación de gestión social tiene por delante el desafío de consolidarse superando las tensiones intrínsecas o bien aprendiendo a convivir con ellas fortaleciendo los procesos internos. En la noción misma de prefiguración que la gestión social instituye se encuentra el saberse como *modelos piloto*, ensayos de prueba y error que se transforman en la misma práctica para anticipar *aquí y ahora* formas organizacionales guiadas por el horizonte de autonomía.

Del mismo modo resulta el efecto que pueda tener sobre la construcción de autonomía la necesidad de oficialización de la educación de gestión social. Instancia que establece mayores contradicciones para el sostenimiento del Bachillerato ya que presentaría el riesgo de cooptación, subordinación o disminución de la potencia creativa de las experiencias en juego. Sin embargo el reconocimiento oficial es una pretensión clara de la gestión social ya que encuentra en el Estado un actor y campo de disputa al tiempo que lo reconoce como espacio de negociación y reconocimiento de las conquistas sociales.

De esta perspectiva se desprende que si la oficialización es un objetivo colectivamente determinado, entonces se deberían prever estrategias para alcanzarlo que sean acordes a los horizontes políticos pedagógicos de la institución. En otros casos observados a nivel nacional esto no siempre se logra eficazmente.

Los antecedentes legislativos dan cuenta que la integración en la ley no es suficiente para garantizar un reconocimiento pleno, sino que se requiere de avances en reglamentaciones normativas, definiciones operativas consecuentes con los objetivos y características propias de la gestión social, así como la voluntad política de implementar y regular su cumplimiento a futuro.

Teniendo esto en consideración, el Bachillerato y las experiencias educativas de Ciudad Futura comprenden los desafíos de la disputa por delante por lo que diversifican sus modos de acción. A corto plazo para la consecución de logros parciales, de acuerdo a la temporalidad de sus necesidades, donde lo prioritario son las certificaciones de estudio mientras que a largo plazo se encuentra la voluntad de erigirse como actores de peso en los procesos de reconocimiento. En este camino se ha observado la rápida adaptación al contexto político fortaleciendo las discusiones internas a partir de intercambios de debate, introducción de modificaciones institucionales y la escritura de un proyecto de ley presentado en la legislatura.

Es significativo resaltar en este aspecto que la inscripción jurídico-estatal no es la finalidad de la gestión social sino ampliar los espacios de disputa hacia el cambio social. Orientados por el horizonte de autonomía, los desafíos para la discusión de lo instituido se renuevan constantemente modificando los objetivos de la acción colectiva en un proceso siempre abierto y dinámico.

Finalmente destacaremos que el análisis de los procesos de gestión social de lo común, por su carácter flexible y en transformación permanente, trata de dar cuenta de una *foto de la situación* más que generar un abordaje completo. Las reflexiones aquí expuestas revisten un carácter parcial que muestra la complejidad de capturar en el escrito las derivas y reconfiguraciones propias de este tipo de experiencias. Se espera igualmente poder generar un aporte para el conocimiento de la gestión social en general y de sus formas educativas en particular, que contribuya a construcción de proyectos alternativos desde los territorios.



BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

- Acuña, C.H y Vacchieri, A. (Comps.) (2007) *La incidencia política de la sociedad civil*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI
- Areal, S. y Terzibachian, M. (2012) La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina: exigiendo educación, redefiniendo lo público. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol 17 N° 53, pp. 513-532. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx>
- Benasayag, M. y Sztulwark, D. (2000) *Política y situación: de la potencia al contrapoder*. Buenos Aires, Argentina: De mano en mano.
- Bertolaccini, L.M. y Herrera M.J. (2015). (Re) Territorialización de la violencia. Disciplina y control en los barrios de la Ciudad de Rosario. En M. D'Alessandro (Comp.), XII Congreso Nacional de Ciencia Política. *La Política en Balance: Debates y Desafíos Regionales* (pp.432-460). Ciudad Autónoma Buenos Aires: Sociedad Argentina de Análisis Político.
- Bresser Pereyra, L. C. y Cunill Grau, N. (1998) Entre el Estado y el mercado: lo público no estatal. En Bresser Pereyra, L. C. y Cunill Grau, N. (Comps.). *Lo público no estatal en la reforma del Estado*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bourdieu, P. (1996) Espíritus de estado. En *Sociedad*, N°8. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales.
- (1999) *Meditaciones pascalianas*. Barcelona, España: Anagrama.
- Castoriadis, C. (1983) La institución imaginaria de la sociedad, vol 1. Buenos Aires, Argentina: Tusquets.
- Colectivo Situaciones. (2009) *Conversaciones en el impasse. Dilemas políticos del presente*. Buenos Aires, Argentina, Tinta Limón.
- Dinerstein, A.C., Deledicque, M, Ferrero, J.P., Pascual, R y Contartese, D. (2013) *Movimientos sociales y autonomía colectiva: La política de la esperanza en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Capital intelectual.
- Elisalde, R. y Ampudia, M. (2006) *Movimientos sociales y escuelas populares de jóvenes y adultos. Notas sobre la construcción de un proyecto de educación popular*. Buenos Aires: mimeo
- Feldfeber, M y Andrade Oliveira, D. (Comps.) (2008) *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires, Argentina: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Feldfeber, M. (2003) (Comp.) *Los sentidos de lo público: reflexiones desde el campo educativo: ¿existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- (2010). Dossier Escuelas de Gestión Social. Cátedra de Política Educacional, FFyL UBA. Recuperado de <http://www.politicaeduc-uba.com.ar>
- Fernández, A.M. (2011) *Política y subjetividad: asambleas barriales y fábricas recuperadas*. Buenos Aires, Argentina: Biblios.
- Fink, N., Del Frade, C., y Venturi, J. (2014). *Soldaditos de nadie*. Rosario, Argentina: Puño y Letra Editorialismo de Base.

- Fontana, E., Fontana, N., Gago, V., Santucho, M., Scolnik, S. y Sztulwark, D. (2001) (Comps.) *Contrapoder. Una introducción*. Buenos Aires, Argentina: De mano en mano.
- Freire, P. (1972) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- (2004) *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. San Pablo, Brasil: Paz e Terra.
- (2009) *La educación como práctica de libertad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI
- García, J. (2011) *Aprendiendo a hacer escuelas: las complejas y dinámicas relaciones entre bachilleratos populares y el Estado*. (Tesis de maestría). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- García, N. (2012) La Universidad Popular de “La Vigil”, Rosario (1964-1977). *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, N°7, pp. 51-71. Recuperado de: <http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/view/4>
- Gentili, P., Saforcada, F., Gluz, N., Imen P. y Stubirn, F. (2011) *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Gluz, N. (2007) Política y Subjetividad. Debates desde las experiencias educativas alternativas. En *XXIII Simposio 2007, ANPAE: Porto Alegre*. Recuperado de: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/360.pdf
- (2009) De la autonomía como libertad negativa a la construcción de proyectos colectivos: la escolarización en los movimientos sociales. En M. Feldfeber (dir.) *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- (2013) *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- (2013b) Alternativas escolares en movimientos sociales y procesos de subjetivación política. *X Jornadas de sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.aacademica.org>
- Haesbaert, R. (2013) Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, Vol 8, N°15. Pp 9-42. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/crs/article/view/41590>
- Hardt, M. y Negri, A. (2004) *Multitud. Guerra y democracia en la era del Imperio*. Buenos Aires, Argentina: Debate
- Hudson, J.P. (2010) Formulación teórico-conceptuales de la autogestión. *Revista Mexicana de Sociología*. Vol 72, N°4. Pp. 571 – 597. Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México.
- Le Febvre, H. (1978) *El derecho a la ciudad*. Barcelona, España: Península.
- Manzanal, M. (2016) El desarrollo desde el poder y el territorio. En A. Rofman (Comp.), *Participación, políticas públicas y territorio: aportes para la construcción de una perspectiva integral* (pp. 157-186). Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Massey, D. (2007) Geometrías del poder y la conceptualización del espacio. Conferencia dictada en la Universidad Central de Venezuela, Caracas. Recuperado de: iner.udea.edu.co/grupos/GET/Seminario_Geografia_Perla_Zusman/7-Massey.pdf

Merklen, D. (2005) *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Buenos Aires, Argentina: Gorla.

Nidelcoff, M. T. (1975) *¿Maestro pueblo o maestro gendarme?* Rosario, Argentina: Editorial Biblioteca.

Rofman, A. (2016) Introducción. En A. Rofman (Comp.), *Participación, políticas públicas y territorio: aportes para la construcción de una perspectiva integral* (pp. 9-26). Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Svedlick, I y Costas, P. (2008) Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales en Buenos Aires, Argentina en *Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas, N° 30*, Buenos Aires.

Svampa, M. y Pereyra, S. (2003) *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

----- (2005) La experiencia piquetera. Dimensiones y desafíos de las organizaciones de desocupados en Argentina. En *Medio Ambiente y Urbanización, N°61*, Buenos Aires.

Taylor, S.J. y Bogdan, R (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Thwaites Rey, M. (2014) *La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.

Venturini, L. (2015). Identidades colectivas en construcción. El caso del Movimiento 26 de Junio. 2010-2014 (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina.

Virno, P. (2003) Gramática de la multitud: para un análisis de las formas de vida contemporáneas. Buenos Aires, Argentina: Colihue.

Zibecchi, R. (2005). *La educación en los movimientos sociales*. Programa de las Américas del International Relations Center. Recuperado de www.americaspolicy.org

Leyes y documentos oficiales

Decreto N° 714/010. Creación de la Dirección de Educación de Gestión Social. Boletín Oficial de la Provincia de Mendoza. Mendoza, Argentina, 30 de abril de 2010.

Ley N° 4819/012. Ley orgánica de educación. Boletín oficial de la Provincia de Río Negro. Viedma, Argentina, 24 de enero de 2012.

Ley N°26206, Ley de Educación Nacional. Sistema Educativo Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina, Argentina, 6 de febrero de 2007.

Proyecto de Ley para la Provincia de Santa Fe. Cámara de Diputados de la Provincia de Santa Fe. Santa Fe, Argentina, Septiembre de 2017.

Resolución N° 1251/011. Estructuración de la Dirección de Educación de Gestión Social. Boletín Oficial de la Provincia de Mendoza. Mendoza, Argentina, 22 de junio de 2011.

Resolución N° 33/07 Consejo Federal de Educación. Borrador para la discusión: escuelas de gestión social. Argentina.

Resolución N° 3948/07. Dirección General de Cultura y Educación. Se reconoce el funcionamiento de Bachilleratos Populares Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, Argentina, noviembre de 2007.

Resolución N°669 – MEGC/08. Se reconoce el funcionamiento de Bachilleratos Populares. Boletín Oficial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina, marzo de 2008.

Artículos periodísticos

Benito, V. (26 de abril de 2013) Pedagogía de la liberación. Enredando. Recuperado de: <http://www.enredando.org.ar/>

El pedido de las escuelas de gestión social (20 de agosto de 2016). La Capital. Recuperado de: <http://www.lacapital.com.ar>

La 2da escuela autónoma de Santa Fe inicia sus clases. (31 de marzo de 2014). Enredando. Recuperado de: <http://www.enredando.org.ar/>

La Escuela de Gestión Social reclama una respuesta por los títulos (26 de octubre de 2017). El Santafesino. Recuperado de: <http://www.elsantafesino.com>

La gestión social de las escuelas (12 de noviembre de 2016). La Capital. Recuperado de: <http://www.lacapital.com.ar>

La Tablada, tierra narco: el barrio donde a los muertos ya los entierran sin lágrimas. (11 de enero de 2015) La Nación. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/>

Narcotráfico: dividen a Rosario en 3 zonas de patrullaje y control (10 de abril de 2014). Infojus. Recuperado de: <http://www.infojusnoticias.gov.ar/>

No queremos patrulleros en la puerta. (28 de septiembre de 2017). La Capital. Recuperado de: <http://www.lacapital.com.ar>

Piden que se establezca un marco legal para bachilleratos populares. (22 de agosto de 2016). Diario Uno Santa Fe. Recuperado de <http://www.unosantafe.com.ar>

Rosemberg, D. (Noviembre de 2015). Ni estatales ni privadas: escuelas de gestión social. Le Monde Diplomatique. Recuperado de: www.eldiplo.org/

Salinas, P. (31 de diciembre de 2016). La juventud del mientras tanto. La Capital. Recuperado de: <http://www.lacapital.com.ar>

Tablada, comenzó el bachillerato popular y piden reconocimiento. (17 de marzo de 2015). Rosario3. Recuperado de: <http://www.rosario3.com/>

Tablada, un barrio donde el delito y la impunidad caminan de la mano (29 de noviembre de 2009). La Capital. Recuperado de: <http://www.lacapital.com.ar>

Villa Manuelita, el lugar donde los chicos se pasean con “heridas de guerra”. (21 de agosto de 2015). La Capital. Recuperado de: <http://www.lacapital.com.ar>

Documentos producidos por los proyectos educativos de Ciudad Futura

Alacid, G e Ingrassia, F. (2017) *Gestión social de la educación. Dimensiones y fundamentos*.

Bachillerato Popular de Tablada (2015) *Proyecto educativo institucional y propuesta pedagógica*.

Bachillerato Popular de Tablada (2017) *Estatuto del Bachillerato Popular de Tablada*.

Ciudad Futura (2017) Proyectos ETICA + Bachi en *Podemos*. Rosario, Argentina. Recuperado de <http://podemos.ciudadfutura.com.ar>

Escuela del Territorio Insurgente Camino Andado – ETICA (2013) *Proyecto educativo institucional y propuesta pedagógica*.

Universidad del Hacer (2016) *Caja de herramientas. Apuntes y recursos para la gestión social*. Rosario, Argentina.

Vargas Flores, Lezy Magyoly (2015) *Jornadas de formación docente*.

Información Audiovisual

Cooperativa de Comunicación La Brújula (2015) *Rosario se mueve desde abajo*. Rosario, Argentina. Recuperado de: <http://www.brujulacomunicacion.com/index.php/rosario-se-mueve/item/1667-rosario-se-mueve-desde-abajo-capitulo-6-bachiller-tablada>.

Bachillerato Popular de Tablada (2015) *Inauguración del edificio renovado*. Rosario, Argentina. Recuperado de: <https://youtu.be/IF4qmpUxiRY>

Bachillerato Popular de Tablada (2015) *¡Ciudad Futura es educación!* Rosario, argentina. Recuperado de: <https://youtu.be/4XjUnEwYQQc>

ANEXOS

Entrevistas

Entrevista N° 1 - 2 de agosto de 2017

Gabriela Rojas, miembro del Semillero.

Entrevistadora: Contame un poco sobre tu recorrido de militancia en Tablada, aspectos que consideres importantes de tu construcción en el territorio.

Gabriela: Milito en tablada desde el 2009. Al principio recorrimos varios sectores del barrio, organizándonos en casa de vecinos, escuchando sus problemáticas y necesidades, promoviendo la organización para empezar a resolverlos. Luego sentimos la necesidad de tener un espacio propio como Movimiento, por lo que alquilamos un local en una cortada llamada Convención, Convención y 24 de septiembre.

Finalmente, hace tres años, decidimos comprar un espacio propio, ubicado en calle Spiro 320 bis. Esto es una decisión y una apuesta de quedarnos en el barrio y proyectar nuestras actividades libremente. En el edificio, en un principio, solo estaba los cimientos y junto con compañeros vecinos y militantes construimos el hermoso lugar donde hoy está el Bachi.

Aspectos importantes en la construcción en el territorio es habilitar la escucha y posicionarse éticamente, desde la ternura. Un barrio como Tablada está profundamente fragmentado por la violencia y existe una pérdida de la esperanza de poder resolver estas problemáticas, por lo tanto el trabajo con vecinos es fundamental, promover lo colectivo, actividades para jóvenes y niños, la escuela. Promover espacios donde colectivamente se puedan hacer acciones concretas que rompan con el individualismo. Otro aspecto importante es la presencia cotidiana, ya que los vecinos están cansados de que se les prometa soluciones mágicas, en cambio, la presencia cotidiana en el territorio genera confianza, sos un par, aunque no seas del barrio.

Entrevistadora: ¿Cómo surge el semillero?

Gabriela: El semillero es un espacio interdisciplinar de salud mental y derechos. Funciona físicamente los días martes de 16 30 a 18 30.

Surge desde la idea de formalizar un espacio informal que venía sucediendo en el territorio. Muchas militantes provenimos de la universidad o somos trabajadoras del Estado, esto sumado a la confianza que construimos con los vecinos del barrio llevó a que muchas veces, los vecinos se acercaran a realizar consultas, asesoramiento o solicitando acompañamiento para diversos temas, por ejemplo, problemática de violencia de género, vivienda, tramite de Anses, problema de violencia y consumo problemático de sus hijos, etc.

Por otro lado, con la creación del Bachillerato, y la llegada de estudiantes... estos jóvenes y adultos viven diversas situaciones problemáticas donde es necesario acompañar e intentar resolverlas colectivamente y, de esta manera evitamos la deserción escolar.

Vuelvo a repetir que Tablada está atravesada por difíciles y complejas problemáticas. Es por esto, que decidimos formalizar este espacio compuesto por diferentes profesiones y disciplinas que brinde asesoramiento, acompañamiento, construcción de red comunitaria, etc. Siempre desde un lugar de construcción colectiva con el/la vecina, entendiendo al sujeto como activo y protagonista.

Entrevistadora: ¿Cuáles son sus objetivos?

Gabriela: Brindar asesoramiento, acompañamiento y seguimiento de situaciones problemáticas, poniendo el eje en la construcción colectiva para resolverlas. Realizar redes comunitarias con instituciones del barrio, como clubes, organizaciones del territorio, Centro de salud, Centros de Convivencia Barrial, etc. como así también con políticas públicas del Estado municipal y provincial. Promover el empoderamiento de los sujetos como sujetos de derechos y conocer los recursos y herramientas del Estado que nos permita salir del estado de vulnerabilidad.

Entrevistadora: ¿Qué problemáticas aborda?

Gabriela: Diversas y complejas. Violencia de género, deserción escolar, problemática de vivienda, vulneración de derechos en niños y adolescentes, problemática de consumo, problemática de salud mental de niños y jóvenes, asesoramiento legal o para realizar algún trámite, búsqueda laboral, armado de CV, por nombrar alguna de ellas.

Entrevistadora: ¿Quiénes forman parte del espacio?

Gabriela: Es un espacio interdisciplinar formado por cuatro psicólogas, una trabajadora social, una abogada y 2 estudiantes realizando las practicas pre profesionales de psicología de la UNR. Además creemos que los vecinos que se acercan son protagonistas en la construcción de estrategias para abordar las diferentes problemáticas, por tanto, creemos que son parte fundamental de este espacio.

Entrevistadora: ¿Qué vínculo se da con los otros espacios que funcionan en el Bachi?

Gabriela: Estamos en articulación permanente con los espacios y materias que se desarrollan en el Bachi. Para ello este año implementamos los referentes por año. Cada integrante del Semillero es referente de un año de cursado del bachi, esto permite que cada profesional viabilice la comunicación con cada docente referente de año y realice seguimiento de cada estudiante de ese año.

Entrevistadora: ¿Cómo se construye la relación con los vecinos del barrio? ¿Qué observaciones tenés en este sentido (logros, tensiones, cuestiones a resolver)?

Gabriela: La relación con el vecino se sucede con la presencia cotidiana, la construcción colectiva para dar respuestas a cuestiones concretas, la construcción de un espacio de escucha y de confianza.

Estos dos años de existencia del Semillero hemos tenido varios logros a pesar de la ausencia de recursos materiales. Lo importante es que los vecinos se siguen acercando apostando con confianza en nuestra forma de trabajo.

Entrevistadora: ¿Qué otros espacios funcionan hoy en el Bachi?

Gabriela: Además de la escuela secundaria y el Semillero, espacio de salud mental y derechos, funciona la asamblea de vecinos, funciona espacio de jóvenes y niños, el roperito llevado adelante por vecinos del barrio.

Entrevista N°2 - 5 de agosto de 2017

Julia Webin, docente de Matemática y Trabajo Cooperativo y Comunitario (2013-2016)

Preguntas:

- ¿Cuándo empezaste a dar clases en el bachi? ¿En qué área/s?
- ¿Cuándo y cómo surge la preocupación por el reconocimiento?
- ¿Con qué funcionarios del Ministerio de Educación de Santa Fe tuviste contacto?
- ¿Cómo se estableció la relación con esos actores?
- ¿Observás que cambió el vínculo con el Estado desde 2015 a esta parte?
- ¿Qué problemas o tensiones surgieron en el proceso de titulación de los estudiantes graduados?
- ¿Por medio de qué institución educativa se gestionan los títulos? ¿Se pensó en sacar los títulos por los Bachis vinculados al Frente Darío Santillán de Buenos Aires, de donde el M26 formaba parte?
- ¿Reconocés alguna estrategia conjunta entre el Bachi y otras escuelas de gestión social?

Empecé a dar clases desde el primer año le bachi que fue en 2013. Me convocaron desde el M26 que son los que arrancaron con el Bachi de Tablada, empecé dando clases de matemática los primeros dos años y después me pasé a una materia que se llama Trabajo Cooperativo y Comunitario, y ahora es Trabajo Autogestivo y Comunitario.

La preocupación por los títulos viene desde el comienzo porque por más que sabemos que lo importante es lo que hacemos en el bachi sin un reconocimiento por parte de los estudiantes pierde un poco de sentido. Así que el primer contacto lo tuvimos con Federico Paggi, yo fui a la segunda reunión que se hizo con él en donde nos planteaba cosas un poco incoherentes como la falta de inglés que tuvimos que incorporar en el programa. Paggi en ese momento era Secretario de Innovación Educativa.

La oferta que nos hizo él en ese momento, y que nosotros rechazamos, fue vincularnos a través de una modalidad del plan de la provincia Vuelvo a Estudiar de Santa Fe, que en este caso era a distancia. Nosotros le planteamos que no tenía nada que ver con lo que nosotros buscábamos y luego la imposibilidad de tener computadoras en el bachi teniendo en cuenta la realidad del territorio.

Se empezó a agilizar un poco la relación con el Ministerio desde que nos dieron el contacto con Noemí Stara que es la directora de educación para adultos.

Los primeros títulos los gestionamos en 2015 a través de un EEMPA. Previamente nos pidieron una serie de exámenes globalizadores que debimos tomar en el Bachi, sin ningún tipo de supervisión.

Con este EEMPA nosotros no tuvimos ningún tipo de vinculación porque en realidad Stara trabajó o tiene una relación cercana con este que nos da los títulos, por eso conoce a los docentes y le hacen el trabajo de la carga, la corrección y demás de los trabajos de los estudiantes. Por eso el vínculo se tiene más que nada con Stara y ejerciendo presión de distintas formas cuando no nos dan bolilla. Creemos que no es un tema de ella sino que responde a órdenes que le bajan y a veces su autoridad justamente le dice que no nos dé bolilla entonces creo que eso sucede cuando no contesta, porque de hecho cuando ella está habilitada nos ayuda. Por ejemplo le planteamos la situación de una estudiante que fue a una primaria en la isla y no podemos conseguir el certificado de lo que cursó allá y ella nos pidió todos los datos para intentar facilitarlo desde el Ministerio. Para mí es una persona accesible, expeditiva y que resuelve.

Como te decía al año siguiente, en 2016, tuvimos que retomar el diálogo y nos pidieron los mismos exámenes que nos dejaron además modificar por suerte, algunas cosas que nosotros considerábamos que no eran acordes a un programa más o menos *aggiornado* a la realidad. Este año estamos nuevamente en tratativas para gestionar los títulos porque nos planteaba Stara que la ministra le dio el *O.K.* si ella quería hacerlo, para que ella nos facilite todo este reconocimiento pero lo que nos planteó en relación al año pasado es la cantidad de estudiantes. Hasta ahora venían siendo 7 u 8 y este año van a ser 20, entonces tenemos que volver a juntarnos para hablar de esto.

Respecto de las tensiones con el Ministerio realmente no noto, creo que dentro de lo que se puede esperar son bastante accesibles, por lo menos Stara. Aunque para que nos atiendan a veces es trabajo de desgaste, de tener que ir, ejercer un poquito de presión. Esperemos que este año no sea necesario. Pero por suerte al final siempre logramos llegar al diálogo y tener algún tipo de acuerdo. Obviamente que ellos siempre nos prometen tener reuniones antes para poder charlar sobre los trabajos prácticos globalizadores pero nunca sucede y nos llega fin de año encima. Igualmente Stara ya nos escribió para reunirnos en la semana y ver cómo seguimos.

Por otro lado se está trabajando conjuntamente con la ETICA, porque ellos habían optado por otro camino con el tema de los títulos hasta que se modifique la ley. Se está trabajando en una propuesta de ley que nos incluya como un tipo de Escuela de Gestión Social porque obviamente las condiciones del Bachi de Tablada, más allá que no coincide con el espíritu del bachi ser una escuela privada, no se encuentran en este momento las condiciones para poder serlo. Que es un tema que incluso se dialogó con Stara en su momento que nosotros no vamos por ese camino más allá del tema ideológico porque es inviable.

Con el tema títulos... Originalmente no había tantos fantasmas en torno a los títulos porque si no podían sacarse desde Rosario se podía hacer con los bachis de Buenos Aires que ya estaban reconocidos. También me dijeron que me quedara tranquila porque nos podíamos sumar a la movida de la ética que ya tenía la primera camada de estudiantes egresados, honestamente desconozco cómo se dio el vínculo político y como no los pudimos sacar de esa manera se optó por la vía del Ministerio de Educación de Santa Fe, para poder obtener el reconocimiento no como una escuela pero con los títulos a través de un EEMPA.

Cuando nos dimos cuenta que a través de los bachis de Buenos Aires no se podía fue un caos empezar a pensar cómo podíamos lograr el reconocimiento, sobre todo porque en el barrio

se corre esa sospecha sobre la escuela que no te da un título y por suerte eso ya se está amainando un poco.

Entrevistadora: ¿Tenés alguna devolución de parte de los estudiantes graduados sobre su recorrido en el bachi y el hecho de tener su título secundario?

El contacto lo tengo con los estudiantes de la primera camada que es con los que más vínculo tuve fuera del bachi o me los crucé en la calle. La devolución siempre es que están súper agradecidos sobre todo en la forma de la cursada porque pudieron ir con sus hijos o se tienen otras consideraciones sobre las trayectorias que contemplan sus situaciones particulares.

Sí como crítica me dijeron que a veces “nos toman el tiempo” y que a veces se hacen muy laxas algunas cuestiones que tenemos que ir trabajando en cuanto a las responsabilidades que tenemos todos ahí adentro. Que la responsabilidad en el bachi no es sólo de los docentes sino también de los estudiantes.

Para mí falta un poco más de apropiación por parte de los estudiantes del espacio como para entender que realmente es una construcción entre todos y no que nosotros vamos a ofrecerles una posibilidad sino que esa posibilidad existe si se crea entre todos. Me encontré con esa situación al momento de tener que ir a buscar los títulos, que algunos estudiantes no vayan y tener que ir nosotros cuando es un logro de todos y creo que es un orgullo para ellos ir a buscar su certificado de título en trámite.

Creo que también hay que considerar que es una escuela muy nueva con un proyecto muy distinto entonces hay que ir trabajándolo a través de los años y esperemos alcanzar en algún momento plenamente esta apropiación este sentido de que el bachi lo hacemos y sostenemos entre todos.

Entrevistadora: Muchas gracias Julia, ¿tenés algún comentario más que quieras aportar?

Yo crecí muchísimo en lo personal, me representó un gran aprendizaje y me llevo más de lo que dejé allí. Este año me lo tomé sabático y el próximo veré como retomar, no sé si con clases todas las semanas porque realmente lleva muchísimo esfuerzo, energía y tiempo.

Es una experiencia muy valiosa para todos los que formamos parte y a veces no puedo creer que hayamos logrado tener tres camadas de egresados y con títulos, porque en su momento lo dudé un poco, la posibilidad real de que eso pase.

Por otro lado en relación al Ministerio creo que en gran parte hacemos el trabajo que le corresponde a ellos, que es su función, a costo cero porque no les estamos pidiendo más que un título también reconozco que lo hicieron de una forma accesible que yo pensaba que sería imposible.

Entrevista N° 3 - 10 de agosto de 2017

Norma Lanciotti, docente de Historia y Geografía y de Trabajo Cooperativo y Comunitario

Preguntas propuestas:

- ¿Cómo y cuándo surge la idea de hacer un mapeo colectivo?
- ¿Qué metas se proponen con esta herramienta?

- ¿Quiénes participan de las actividades?
- ¿Qué dificultades encontraron a la hora de hacerlo?
- ¿Tienen algún análisis provisorio u observaciones sobre la relación entre el bachi y el territorio a partir de esto?

La idea de hacer un mapeo colectivo surge a partir del acercamiento con el grupo iconoclastas, que es un colectivo pero en realidad son sobre todo dos personas que se encargan justamente de mapear distintas situaciones, condiciones, posiciones en distintos territorios, en distintos lugares del mundo, sobre todo en Latino América. En este caso al mapeo lo conciben como una forma de construir mapas alternativos a los mapas oficiales, por así decirlo. Mapas que involucran la visión que uno tiene del territorio, que los actores tienen de determinado territorio para construir justamente una visión alternativa. Entendiendo territorio en el sentido amplio, puede ser un barrio, puede ser una escuela, puede ser un museo...cualquier espacio colectivo donde haya una identidad, una práctica común.

El mapeo fue pensado en principio como una actividad que iba a entrecruzar los planteos de las distintas disciplinas que se trabajan en esta escuela. Entonces nos permitía trabajar contenidos de manera articulada con una metodología en común, que era el mapeo. Mapear el ambiente del barrio, esto vale decir la cuestión ecológica, la cuestión topográfica, mapear la cuestión social, lo político, o sea las experiencias y los saberes políticos. En principio ese fue el primer objetivo que se planteó.

Después se planteó ampliarlo, utilizar la herramienta del mapeo que también es un enfoque por cierto para construir un relato alternativo del barrio Tablada que es un barrio que tiene una carga negativa muy fuerte, sobre todo a partir de la presencia del narcotráfico y de la violencia en los últimos años, cuando en realidad el barrio Tablada es un barrio muy antiguo de trabajadores, es de 1870 por lo menos. Entonces con la herramienta del mapeo nos propusimos construir un relato que sea distinto al relato de la violencia y de la precariedad, construido a partir de los saberes y las experiencias de los propios actores que viven, que estudian, que habitan Tablada.

Participan en nuestro mapeo hasta el momento profes y estudiantes, y algunos parientes de estudiantes, padres, madres, que por ahí tienen saberes más históricos sobre el barrio. La idea es conectar a través de esta herramienta los saberes y las ideas de los universitarios con los saberes y herramientas que hay en el territorio, como en este caso un barrio periférico como Villa Manuelita⁸.

Dificultades no hemos encontrado, pero lo que tiene es que es un proceso lento. Al contrario, en la práctica ha sido muy estimulante y estamos en la etapa de ver cómo ponemos en común esto, qué tipo de relato armamos, cómo lo armamos, si es un relato audiovisual, escrito. Dificultades no encontramos, todavía estamos en proceso o sea no es un proyecto que se haya terminado en sí pero sí está avanzado. Hemos tenido reuniones con grupos representando en el territorio distintos saberes y todas han sido muy fructíferas y alentadoras ya que en la instancia del

⁸ Este comentario viene a colación porque uno de los medios de financiamiento que se propusieron fue la presentación de un proyecto de extensión en el marco de la Universidad Nacional de Rosario en para el período 2015-2016, considerando que varios integrantes del proyecto son a la vez estudiantes o docentes universitarios.

mapeo surgen un montón de ideas y conocimientos que hacen que los estudiantes del barrio valoricen o revaloricen su entorno y su vida de otra manera.

Como el mapeo se plantea dentro del marco de otras actividades que se hacen en el Bachillerato Popular de Tablada en realidad a partir del mapeo no es que se descubren relaciones entre el Bachi y el territorio. Sí me parece que lo que surge es la potencialidad de construir otros saberes, y en la medida de lo posible sistematizarlo y plasmarlo en una obra en común, entre habitantes, estudiantes y profesores. Eso está en proceso insisto, aunque ese sería el logro más importante. Creo que cuando el producto esté terminado ahí vamos a tener en claro qué es lo que salió de todo esto. Porque gran parte de este resultado va a tener que ver con la devolución, o sea con el armado en común de este relato, sea audiovisual o escrito, y con la devolución de ese relato y ver el impacto que eso tenga hacia adentro y hacia afuera del territorio. Esa es una pregunta que no está del todo definida.

Creo que uno de los elementos novedosos, ahora pensándolo de otra manera, que surgen en este momento es la identificación clara de los estudiantes que viven en Tablada de cuál es el momento en que el barrio empezó a cambiar. Es decir, cuál es el momento en que el barrio dejó de ser un lugar amigable para convertirse en un lugar también peligroso para ellos mismos. Todo esto tiene que ver con la presencia del narcotráfico. En todos los casos las intervenciones apuntaron también a eso, cómo a partir de la emergencia del narcotráfico como fenómeno en el territorio básicamente a partir de la construcción de *búnkers*, del agrupamiento de bandas dedicadas a esta actividad empezó a generar una distancia entre los que participan de esta actividad y del resto del barrio. Una distancia y una desconfianza y luego una relación, en algunos casos violenta. Entonces en el mapeo surge en qué momento eso empieza a pasar, que pasó en los últimos diez años no antes. Está claro que si bien hay una situación de desigualdad, de precariedad que nunca fue resuelta por el Estado, lo cierto es que la intervención del narcotráfico profundizó y agudizó problemas existentes y generó aquello incluso que no estaba antes: una desconfianza entre los vecinos, un aumento de la violencia, un aumento de la peligrosidad. Esto salió claro en el mapeo y creo que es un punto importante.

En ese sentido veo que la relación entre el Bachi y el territorio en un trabajo como este también sirve para identificar, hacer un diagnóstico de ciertas problemáticas que hay en el territorio que por ahí no surgen de otra forma marcadamente. Por ahí en qué momento surge la violencia, y por ahí en otro momento esto nos permite pensar de otra manera las herramientas para que -combatirlas es una palabra muy fuerte justamente-, para que esto cambie de alguna manera.

Entrevista N° 4 - 10 de agosto de 2017

Virginia Zamboni, docente de Historia y Geografía.

Guía de preguntas propuestas:

- ¿Qué es TEP?
- ¿Cómo surge?

- ¿Qué actividades se desarrollan en ese espacio?
- ¿Qué apreciación realizás sobre el área?
- ¿Te parece que modificó de alguna manera la toma de decisiones?

Territorio, educación y política se llama el espacio. La idea era generar un espacio curricular en el cual disponer para múltiples actividades. Se concebía el espacio como para tratar los emergentes, por el ejemplo la cuestión de la seguridad que el año pasado que a los pibes les había llamado la atención o lo que fuere, bueno trabajar ese tema en esa hora. O bueno, la cuestión de la violencia de género u otras cuestiones que fuesen surgiendo, que necesitemos espacios para trabajarlas que excedan los horarios de las clases.

El espacio de TEP es un horario fijo, los miércoles en la segunda hora. La agenda va variando semana a semana, aunque lo que es fijo son las preparaciones de las asambleas. Qué quiere decir esto... la asamblea se da por ejemplo el miércoles 10, entonces el miércoles anterior cada año discute y charla qué cuestiones quiere llevar a la asamblea, qué propuestas, qué preguntas, etc. entonces después en la asamblea los pibes están ya un poco más organizados para trabajar esas cuestiones.

Después el mapeo del proyecto de extensión del año pasado está en ese horario también. Qué otro tipo de cosas... viste que el año pasado se habló de hacer jornadas integradoras sobre temáticas y fechas específicas, bueno eso se hizo esos miércoles. Se hicieron jornadas de ni una menos, también si alguna materia tiene que llevar alguna actividad extra curricular se propone ese espacio, como pasó con la jornada de Sonamos Latinoamérica que se hizo un miércoles. Esa es un poco la lógica del espacio. También se trabajó las PASO, qué se votaba y cómo. La idea es trabajar cosas que van surgiendo en la coyuntura y que creamos o se aparezcan necesarias para laburarlas en el Bachi.

Me parece que surge en función de que el año pasado aparecieron situaciones que no se pudieron o supieron resolver o canalizar. Entonces para este año se pensó que los emergentes tengan un espacio para discutirse, charlarse y el año pasado a fin de año se empezó a pensar en esto y la “mesita” lo planteó como un espacio curricular y bueno, surgió. Además está bueno porque resuelve la cuestión de qué día hacer las asambleas, sin quitar horas de clases siempre a los mismos, que por ahí ya generaba algunas tensiones, o se iba postergando demasiado de acuerdo a la situación de las materias. Ahora el lugar y tiempo está disponible y no hay peros.

Yo particularmente no participé mucho del espacio de TEP como para darte una devolución global. A mí me parece que el objetivo que se planteó estuvo bueno, me parece que es importante y necesario tener un espacio para discutir los emergentes. Sí me parece que el espacio termina siendo una multifunción. Por ejemplo teníamos el proyecto de mapeo colectivo y hay que hacerlo porque está buenísimo el proyecto y demás, y como no se puede quitar una hora de cualquier clase se usa ese espacio y nos permitió avanzar muchísimo con el mapeo porque en el año anterior había tenido muchas complicaciones. En ese sentido veo como positivo tener esa disponibilidad.

Por otra parte la preparación de las asambleas también es positiva porque noté, entre este año y el pasado, que los pibes tienen otra preparación, que han sido los que llevan adelante la

asamblea tomando nota, con el registro, planteando las propuestas, como que las asambleas se hicieron mucho más organizadas.

Capaz que hay pibes a los que les cuesta mucho expresarse en forma colectiva, entonces poder charlarlo previamente en su año permite que haya una voz del curso que realmente sea representativa de lo que se charló y no sólo la voz de una persona que sobresale del resto y dice su opinión y la impone. En ese sentido la preparación de las asambleas viene funcionando muy bien.

Ahora el espacio TEP como espacio TEP no sabría decirte. Me parece que en los momentos en que se hizo uso del espacio o se llenó de contenido estuvo bien, funcionó. Pero no sé hasta dónde los pibes se apropiaron de eso... en teoría es un espacio curricular que tiene nota y demás y que se focaliza con la idea de que es una materia más, que no se puede faltar, y eso no sé si los pibes terminan de entender cuál es el sentido de eso y al mismo tiempo los docentes que no han sabido... qué se yo han pasado tres o cuatro miércoles seguidos sin actividades en TEP y eso hace que el espacio se caiga un poco. Quizá si no hubo un emergente que discutir, estar pendiente de proponerlo estaría bien.

Entrevista N° 5 - 28 de agosto de 2017

Carla Farías, ex alumna del Bachi.

Preguntas guía:

- ¿Cómo conociste el Bachi y cuándo empezaste a ir?
- ¿Qué pensabas del lugar cuando entraste? ¿Esa imagen cambió?
- ¿Qué cosas te gustaron del Bachi?
- ¿Qué cosas no te gustaron del Bachi o sentías que se podían mejorar?
- ¿Ves alguna diferencia entre el Bachi y otras escuelas a las que fuiste?
- Hoy como graduada, ¿sentís que la escuela te ayudó a encontrar trabajo o seguir estudios superiores?

Yo llegué al Bachi porque vi una propaganda, un pasacalles en el destacamento policial que está en Grandoli y el tanque. Decía inscribite a terminar el secundario y demás, decía la dirección. Pasé lo vi, la pensé un par de veces, di un par de vueltas con eso hasta que un día saqué fotocopia a un par de papeles, el documento, el Cuil, esas cosas. El primer día que fui me acuerdo que estaban en plena clase y yo golpeé el portón porque no sabía que había adentro, que la clase estaba ahí nomás de la puertita. Yo le di a la puerta como si fuera la gendarmería. Me abrió un profe de matemática que me comentó súper rápido porque estaba en clases, me dijo venite tal día.

Fui un día a preguntar, estaban en plena clase y me dijeron que no, que tenía que esperar a comienzo del ciclo, enero, febrero, llevar algunos papeles y ahí arrancar.

Pasaron los meses, esperé y esperé hasta último momento, llevé los papeles. Me acuerdo que empecé mal porque arranqué faltando, había ido un día, después falté dos días y así porque no me llegaba a organizar por completo al principio. Entonces como que no me conocía con el

grupo, porque cada vez que iba era como el primer día. Y los profes geniales con eso, trabajan en la adaptación como si estuviéramos en jardín de cuatro.

Fue todo muy raro cuando empecé, muy distinto. Yo fui a la Drago, hice primero, segundo y tercero en la Drago. Era todo muy nuevo para mí. Al principio yo decía ¡ay dónde me metí! porque no me parecía... yo decía acá no me va a servir, no me van a dar ni un título, no entendía las materias porque las materias no eran lengua, matemática, sociales, naturales. Entonces pasaron los meses, los profesores y profesoras unos genios, se manejaron súper bien. Viste cuando vas al jardín y tenés la adaptación de media hora, una hora, bueno se manejaron muy bien, nos ayudaron a todo el grupo a adaptarnos. Hay muchas cosas que aprendí en los dos años que fui al Bachi que no los aprendí ni en los tres años de la Drago ni los estoy aprendiendo ahora en el primer año de la facultad. Nos dan maneras distintas de manejarnos en la vida.

Del Bachi encontré un montón de cosas que me eran chocantes, pero que no es que no me gustaran sino que eran diferentes. El hecho de estar todos sentados en una misma mesa, en ronda, cuando nos dijeron “chicos traigan mates”, cuando los profesores llevaban masitas o tortas fritas para compartir y no me había pasado nunca, ni siquiera me había pasado tan espontáneamente cuando me juntaba a hacer un trabajo con mis compañeras de la Drago. Siempre era nosotros en el pupitre y la profesora adelante, y se hace lo que la profesora decía y al que no le gusta lo lamento. En cambio acá siempre tuvimos voz y voto, a mí siempre me gustó participar desde chica más en una militancia social entonces tener voz, tener voto siempre me encantó. El 90% de los lugares que te ofrece la vida no tenés la posibilidad de decir “che loco me parece que lo podemos hacer así” y acá se pudo. Más la satisfacción que te da decir tiré una propuesta, la analizaron y la aceptaron y se hizo como yo pensaba, como yo creía que se tenía que hacer. Todo la verdad que fue genial, una experiencia que hasta el día de hoy cuando hablo en la facultad o en cualquier lado del Bachi, hablo con un orgullo inmenso. Porque fue genial todo, los dos años que pasé ahí me pasó de todo. Me han visto llorando, me han visto riéndome, me han visto de mal humor, de buen humor, con frío, con calor, con lluvia, con luz sin luz, porque por ahí las condiciones del barrio no ayudan o no tenemos ningún tipo de apoyo de nadie, de decir el Estado nos banca esto, no nada.

Fue una experiencia hermosa y si pudiera volver a hacer la secundaria elegiría el Bachi de vuelta porque no conozco otro lugar así, no hay otro lugar como el Bachi. Yo he tenido que ir con mis hijos por cuestiones personales y prácticamente a pedido de los profesores que me decían “traé lo chicos” y he ido con los chicos y nunca sentí nada, desprecio, diferencia o malos comentarios, nada. Tanto los profesores como mis compañeros o los compañeros de los otros cursos siempre un aguante increíble. A mí me encantó y siempre lo recomiendo.

A mí me encantaría que el Bachi sea un edificio enorme, donde entren 300 personas, que esté lleno de estudiantes, que esté lleno de profesores, que esté lleno de todo. Pero lamentablemente hay que ajustarse a las posibilidades que uno tiene para poder aportar algo. Por eso mismo yo me fui del Bachi no con la idea de decir ya está terminé la secundaria, pasó rápido sino que me fui del Bachi con la idea de poder volver el día de mañana y decir acá tengo “x” conocimiento y podré transmitir a los chicos de primer año. Yo me fui con esa idea y todavía la tengo en mente, me gustaría volver en el aspecto que sea.

Sentí una gran diferencia que me parece que fue más personal que colectiva relacionada con el Bachi. El salto que yo pegué del Bachi a la facultad, a la UNR fue muy grande, fue enorme. Me sentí por momentos, no quiero decir inferior, pero no sé. A nosotros en el último año del Bachi nos prepararon para el lado de la contabilidad, de la economía, más para ese lado y yo que estoy en la facultad de medicina sentí como que hubo un abismo en el medio. Lo recuperé enseguida, yo no tengo problemas, yo me adapto. Pero por ahí si me preguntan qué se podría mejorar, ojo porque cambiar nada, cambiar nunca, no estoy a favor de *cambiamos* -se ríe con complicidad-. Estoy a favor de progresar, de mejorar y de crecer. Por ahí podría prepararse más en el último año o durante los tres para que cualquiera que sea la carrera que se elija. Me parece que a esta altura como está la sociedad hoy en día que una mujer como yo, de 21 años, mamá, mujer, ama de casa estudiante, elija una carrera universitaria o terciaria y la lleve a cabo es un logro. Por ahí te dicen “¿qué vas a la facultad?” asombrados, y sí qué tiene de malo. Es como que sos un superhéroe si vas a la facultad y no sé, yo estoy re orgullosa.

Como te decía, yo estoy re feliz con el Bachi, nunca salí enojada de ahí adentro, siempre tuve una contención enorme. Y como ya te dije hay conocimientos que adquirí en el Bachi que no los adquirí en lo que llevo de mi carrera como estudiante. Así que estoy re contenta de poder ser parte de la segunda camada de graduados. Tengo mi remera que me dieron en la graduación, que la tengo ahí guardada porque es un recuerdo de una parte muy importante de mi vida y no me arrepiento de la decisión que tomé, de haber renegado y haber ido contra viento y marea, obviamente de cuestiones personales. Porque muchas veces los profesores que tuve lo saben, he amagado en decir “hasta acá llegué, no puedo más” y no, siempre había un incentivo distinto y así terminé.

Así que un éxito y un orgullo, espero que sigan creciendo y se logre todo lo que se proponga. Poder ser reconocidos ante al Estado, ante a la sociedad que es una escuela, y que no es cualquier escuela, que es el Bachi. Te puedo nombrar cuarenta secundarias, pero el bachi es el bachi y ojalá la gente lo conociera como lo conozco yo. Porque a veces la pantalla del bachi, por ahí la gente dice “¡no, mirá dónde está ubicado, mirá la zona!, estos ni te van a dar el título, te hacen ir, te hacen estudiar, o que es por política” y nada que ver. A mí me encantaría que todos sepan que no es así, que en la vida no todo es algo a cambio de algo.

Yo recibí educación a cambio de nada, a cambio de mi presencia, de mi voz, de mi voto, de mis opiniones. Siempre aceptaron mi forma de pensar, siempre aporté. Estoy muy agradecida, con todos los que laburan porque los he visto en reuniones a cualquier hora, de los profesores peleando o debatiendo por los contenidos, viendo qué es lo mejor, siempre aspirando a más. Yo agradezco el esfuerzo de todos por lo que hacen, lo que hicieron los años que estuve ahí porque fue enorme para mí. Entonces agradezco a todos, a todos los nombres y la movida detrás del Bachi que ayudaron a que sea posible.

Espero que mi experiencia sirva. Y si alguien está escuchando, si está pensando en terminar la secundaria o está buscando un motivo un empuje, que sepa que hay que hacerlo, que hay días que cuestan más que otros pero no hay nada como el final, llegar al final y decir como yo que estoy súper agradecida y orgullosa.

Imágenes



Material de difusión

Educación de Gestión Social

La escuela de gestión social es un tipo de unidad educativa que se ha ido afianzando desde la crisis del 2001 como una alternativa a lo estatal y a lo tradicionalmente privado, impulsada por distintos tipos de organizaciones sociales.

La Ley de Educación Nacional avanzó en el reconocimiento de la escuela de gestión social como un tipo de gestión escolar que forma parte del sistema educativo argentino.

Una particularidad de estas instituciones está asociada a las formas organizativas que adoptan en relación a las necesidades de su propia gestión, adecuando el funcionamiento institucional a las realidades en las que están inmersas y a los proyectos socio-educativos que desarrollan. Se trata de escuelas que buscan desarrollar metodologías de trabajo adecuadas al contexto social y cultural de los territorios en los que se insertan. La horizontalidad en las relaciones entre los actores que forman parte de estas escuelas y la gestión comunitaria son características distintivas de las escuelas de gestión social.

Algunas provincias del país han reglamentado la figura de Gestión Social, no así la Provincia de Santa Fe. Desde los Bachilleratos de la provincia estamos poniendo todos nuestros esfuerzos para luchar por el reconocimiento del Estado y construir la reglamentación de la Gestión Social.

Bachillerato Popular Tablada

¿Qué es?

El bachillerato Popular Tablada es una Escuela secundaria para adultos ubicada en el corazón de Villa Manuella. Esta propuesta educativa nace como una iniciativa del Movimiento 26 de Junio (Ciudad Futura) ante la falta en el territorio de espacios para finalizar los estudios secundarios y de lugares para la generación de identidades colectivas.

Este modelo de educación lo construimos metodológicamente desde la educación popular, procurando brindar herramientas para conocer y transformar la realidad en que vivimos. Es así, que en la educación que construimos entran en juego las particularidades del territorio que habitamos, los saberes propios y ajenos, así como también todos los sentimientos, los deseos, los anhelos, las esperanzas y las indignaciones del colectivo del que formamos parte.

Contexto y articulaciones

Uno de nuestros principales desafíos y objetivos es pensar una estrategia pedagógica anclada en la comunidad en la que se encuentra. Es así que priorizamos recuperar todas las experiencias de construcción popular y resistencia del barrio que habitamos.

Para esto consideramos fundamental poder articular con las organizaciones e instituciones que se encuentran en la comunidad y construir juntos el barrio que queremos.

¿Cómo nos organizamos?

En este contexto, creamos una experiencia que tenga una gestión adecuada a sus necesidades. Nos organizamos a través de asambleas docentes y asambleas generales (estudiantes y docentes) donde todos tenemos voz y voto y donde se definen todas las cuestiones que hacen al funcionamiento del Bachi.

Contenidos y terminalidad

Como toda Escuela una de nuestras finalidades es brindar todos los conocimientos básicos de la educación secundaria. Sin embargo, nos proponemos dar los conceptos y procesos de una manera situada, práctica y que recupere los saberes y experiencias de vida de los integrantes de la escuela y de la comunidad.

La terminalidad de nuestra escuela, nacida de las necesidades del territorio, es Trabajo cooperativo y comunitario. Así organizamos el último año a partir de la convicción necesaria de que los estudiantes puedan contar con herramientas reales de autogestión y de transformación comunitaria, de la práctica misma de la economía social y popular, el trabajo y las cooperativas.

El objetivo principal es obtener nuevas herramientas laborales y ser un modelo exploratorio para desarrollar posibilidades alternativas para la generación de trabajo digno y organización comunitaria.



Los Bachilleratos Populares

Los Bachilleratos Populares surgen en los años 90 impulsados por movimientos sociales y empresas recuperadas. Frente a un contexto donde el Estado no garantizaba los Derechos Básicos a la educación, el trabajo y la salud, las diferentes experiencias de organización colectiva tomaron en sus propias manos construir alternativas que suplieran esta falta. Así nacen los bachilleratos populares como una forma de garantizar el derecho a la educación pero desde la lógica de construcción de las organizaciones sociales.

¿Qué implicaba esto? Generar una educación que, a través de la metodología de la educación popular, recuperase los saberes populares, empoderara a los que participaban de esta experiencia y contribuyera al potencial transformador de las organizaciones.

Para este objetivo fue necesario construir nuevas instituciones que reflejaran la lógica de organización de los movimientos sociales y sostuvieran sus valores: las asambleas, la horizontalidad, el valor de todos y cada uno de sus integrantes. Todo sostenido desde la vinculación de que es posible generar otros vínculos que recuperen la importancia del sujeto y la identidad colectiva y que se base en las ideas de solidaridad y respeto.

Los Bachilleratos Populares tienen como principal objetivo crear e imaginar una nueva forma de pensar y construir la educación. Además, se constituyen como nuevas estrategias para fortalecer y complementar la educación pública y gratuita.



Spiro 320 bis
Tablada
Rosario, Santa Fe

☎ 425 3427

☎ 3416831616

✉ elbachidetablada@gmail.com

📍 Bachillerato Popular Tablada

*“Enseñar no es transmitir conocimientos,
es crear las posibilidades para producirlos.
Quien enseña aprende al enseñar
y quien aprende enseña a aprender”*

Bachillerato
Popular
Tablada

M-26
MOVIMIENTO 26 DE JUNIO

CIUDAD
FUTURA

DISTRITO SIETE
PRESENTA

FIESTA BACHI

SHOW DE TELA + PROYECCION DE VIDEO

DOMINGO 19 DE JUNIO 21 HS

SE PRESENTA POR PRIMERA VEZ!!!

LA ESENCIA

ORQUESTA DE CUMBIA ROSARINA

AV. LAGOS 790 / ROSARIO

Convocatoria de educadores

Convocamos a docentes/educadores de todas las áreas con ganas de sumarse al Bachillerato Popular Tablada, una escuela secundaria de gestión social para jóvenes y adultos. Buscamos profes para las áreas de sociales, matemáticas, naturales, comunicación e inglés. Reunión de apertura viernes 19 de febrero a las 18 hs.

Para conocer más acerca de este proyecto o comunicarte con nosotros: Bachillerato Popular Tablada

Bachillerato popular Tablada CIUDAD FUTURA

PRE ENCUENTRO EN EL BACHI DE TABLADA AL PATRIARCADO NI CABIDA

Sábado 18/9 15 Hs. **Antiprincezas y Antihéroes.** Taller para niñas, por infancias más libres y tan diversas como posibles.

Miércoles 14/9 14 Hs. **Mujeres dueñas de su cuerpo** Disfrutar cuidándonos. Educación sexual, anticoncepción, aborto y derecho a decidir. Taller para mujeres, con trabajadoras del Centro de salud Villa Manuelita y Socorristas en Red.

Jueves 15/9 18 Hs. **Desarmando estereotipos** Taller para la comunidad educativa del Bachillerato Popular Tablada. Estereotipos de género mediante ejercicios de teatro foro.

Viernes 16/9 18 Hs. **Amor del bueno** Taller para jóvenes. Violencia Machista, noviazgos violentos y roles en el patriarcado.

Sábado 17/9 17 Hs. **Festival cultural en Plaza la Resistencia** Intervenciones y música en vivo con las Trapo de Seda y Murga Modestia Aparte, convocando al 31º Encuentro Nacional de Mujeres.

CIUDAD FUTURA

SONAMOS LATINO AMERICA

Miércoles 7 18hs

"Sonamos Latinoamérica"

Concierto Didáctico

Bachi Tablada

PLAZA DE LA RESISTENCIA GRANDOLI 3900

CARNIVAL

VILLA MANUELITA RESISTE

VIERNES 4 DE MARZO • 18-30 HS

MURGAS • CUMBIA EN VIVO • CONCURSOS DE BAILE Y DISFRACES • COTILLÓN

CAIDOS DEL PUENTE - MODESTIA APARTE - PATO MOJADO - TRAPO DE SEDA

Bachillerato popular Tablada CIUDAD FUTURA

Bachi Tablada

JORNADA DE EDUCACIÓN POPULAR

En el marco del acampe en reclamo de Justicia por Jere, Mono y Patom.

Desde las 10 en Tribunales.

★ 10 a 12: Taller- debate: "Bachilleratos populares, organización social y políticas"

Terminamos con la música de... JH RAPPER.

★ 14 a 16:30: Taller-Debate: "Educación y transformación social" Experiencias de Educación popular

Jere, Mono y Patom Bachillerato popular Tablada

Proyecto de ley para la Gestión Social de la Educación – Ciudad Futura

Educación de Gestión Social - Provincia de Santa Fe

Visto:

La presencia en el territorio provincial de experiencias de educación de Gestión Social, muchas de las cuales a pesar de contar con una larga trayectoria y dar una respuesta efectiva en el campo de la educación en los territorios en los que se desarrollan, no cuentan al día de la fecha con el reconocimiento, acreditación y acompañamiento del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

El Artículo 2 de la Ley Nacional de Educación nro. 26.206 que expresa que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”.

El Artículo 13 de la ley 26.206 que consagra que el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reconocen, autorizan y supervisan el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada, confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa y de gestión social.

El Artículo 14 de la ley 26.206 que define al Sistema Educativo Nacional como el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación.

El artículo 140 de la Ley Nacional de Educación el cual establece que el CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN acordará los criterios generales y comunes para orientar, previo análisis y relevamiento de la situación en cada jurisdicción, el encuadramiento legal de las instituciones educativas de gestión cooperativa y social y las normas que regirán su reconocimiento, autorización y supervisión.

La resolución CFE N° 33/07 del Consejo Federal de Educación que aprueba el documento: “Escuelas de gestión social”, conforme el artículo 10º del Reglamento de Funcionamiento de ese cuerpo.

Considerando

Que se encuentran en debate en esta Legislatura varios proyectos de Ley de Educación para la Provincia de Santa Fe lo que representa un momento oportuno para reglamentar el funcionamiento de las Escuelas de Gestión Social en el territorio de la Provincia de Santa Fe.

Que la Educación de Gestión Social debe ser comprendida en la Provincia de Santa Fe, tal como lo expresa la Ley Nacional, dentro del Sistema de Educación Provincial para, de esta manera, poder fortalecer el campo de la Gestión Social y poder demarcar estrategias comunes y efectivas.

Que la escuela de Gestión Social se inscribe dentro del campo de lo público no estatal y su desarrollo debe estar íntimamente ligado y vinculado a la escuela pública de gestión estatal.

Que la Gestión Social es aquella que llevan adelante organizaciones de la Sociedad Civil de lo más diversas que parten de entender a la Educación como un bien público y común y se involucran con el fin de gestar y gestionar proyectos educativos también de los más diversos.

Que estas experiencias educativas se dirigen en su mayoría a sectores vulnerables de la sociedad, entendiendo por vulnerabilidad no sólo a la condición precaria de existencia material y simbólica, sino también a la vulnerabilidad propia de no estar comprendida dentro del Sistema Educativo por cualquiera de los motivos que fuera.

Que estas experiencias contribuyen a volver a acercar a ámbitos colectivos, de socialización y de educación a un porcentaje cada vez mayor de la población que resulta expulsado o alejado de

las instituciones tradicionales de educación pero que encuentran en estos ámbitos no sólo lugares de contención e identitarios, si no también espacios de gran capacidad formativa de los sujetos.

Que la Gestión Social de la Educación se encuentra enunciada y reconocida por la Ley Nacional de Educación nro. 26.206 y al no encontrarse reconocida esta figura y reglamentada en la Provincia de Santa Fe podrían suscitarse conflictos de intereses y vulneración de derechos en el marco de las experiencias existentes en el territorio provincial.

Que en función del reconocimiento nacional que supone el artículo 14 de la Ley 26.206 algunas provincias avanzaron en la reglamentación y sistematización de este tipo de experiencias, reconociendo su funcionamiento y acompañando su desarrollo. Tal es el caso de las provincias de Río Negro, Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Que la Gestión Social de la Educación debe ser alentada por el Ministerio de Educación de la Provincia con el fin de fortalecer las experiencias preexistentes a la presente ley y promover la aparición de nuevas instituciones que vinculen las relaciones comunitarias propias de cada territorio para la construcción colectiva de espacios educativos consensuados y por tanto eficientes.

Que este tipo de instituciones además de garantizar el derecho a la Educación para importantes sectores de la población, han demostrado que multiplican la voluntad de involucramiento de estos sectores poblacionales en los asuntos públicos y ciudadanos.

Que la innovación pedagógica que estos dispositivos educativos suponen dan respuestas efectivas a sectores que no pueden ser contenidos por los espacios formales de la educación de gestión pública y terminan optando por abandonar los estudios.

Que es muy rica la historia de la provincia de Santa Fe en lo que refiere a gestiones colectivas de proyectos educativos por parte de asociaciones de padres, organizaciones sociales, cooperativas vinculadas al sector agrícola, etc.

Proyecto de Ley para la Gestión Social de la Educación

Artículo 1: En cumplimiento de los Artículos 13 y 14 de la Ley Nacional de Educación nro. 26.206, el Estado provincial garantiza en su jurisdicción por la presente ley el funcionamiento de establecimientos educativos de Gestión Social.

Artículo 2: En concordancia con el Documento del Consejo Federal de Educación aprobado por resolución nro. 33/07 se define a las Escuelas de Gestión Social de la siguiente manera.

La Escuela de Gestión Social es un tipo de unidad educativa impulsada por distintos tipos de organizaciones sociales, fundaciones, asociaciones civiles sin fines de lucro, organizaciones no gubernamentales, iglesias de diferentes credos religiosos e incluso por fábricas y empresas recuperadas por sus trabajadores.

Dichas escuelas tienen como característica central la gratuidad de los servicios que prestan.

Son creadas para atender a sectores de la población en situación de vulnerabilidad social y educativa. Se destaca que, si bien muchas de estas unidades educativas orientan su trabajo a poblaciones en condiciones de pobreza, esto no constituye una característica excluyente, pues también pueden estar dirigidas a otros grupos socialmente vulnerables.

Son espacios de inclusión social con un fuerte acento en los aspectos comunitarios y en su capacidad de generar innovaciones en las formas de gestión y en el desarrollo de metodologías de trabajo a fin de garantizar la permanencia de la población en el sistema educativo.

Estas instituciones desarrollan formas organizativas en relación a las necesidades de su propia gestión, adecuando el funcionamiento institucional a las realidades en las que están inmersas y a los proyectos socio-educativos que desarrollan.

Son escuelas abiertas y en las que se implementan proyectos que pretenden dar una respuesta a las diferentes necesidades de sus alumnos/as en todos los niveles y modalidades previstos en la Ley de Educación Nacional. Al ser instituciones que contienen efectivamente a sus alumnos, necesitan adecuar sus modelos a diferentes tipos de realidades, evitando de este modo la deserción y el desgranamiento escolar.

La horizontalidad en las relaciones entre los actores que forman parte de estas escuelas y la gestión comunitaria son características distintivas de las escuelas de gestión social.

Son proyectos educativos con gran inserción territorial y comunitaria, lo que hace que sean legitimadas y sostenidas por la propia comunidad que les dio origen.

La innovación pedagógica de estas escuelas es una condición sine qua non que parte desde la perspectiva de la construcción colectiva y comunitaria del conocimiento y funda su participación en el involucramiento y el afecto.

Artículo 3: A los efectos del Artículo primero, se crea bajo la dependencia del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe la Dirección Provincial de Educación de Gestión Social, en adelante DiPEGS, que estará a cargo del “Consejo de Co-gobierno de la Educación de Gestión Social” integrado y presidido por el Director de Gestión Social del Ministerio de Educación, dos Representantes Legales de distintas escuelas de Gestión Social, dos representantes estudiantiles de distintas experiencias educativas y dos docentes del Sistema de Gestión Social de distintas instituciones. La integración del Consejo de Co gobierno de la Educación de Gestión Social se renovará cada dos años y los representantes serán electos en el marco de la Asamblea Anual de la Gestión Social.

Artículo 4: Será la función de Director de Gestión Social del Ministerio de Educación la fiscalización institucional, pedagógica y administrativa de los establecimientos de todos los niveles y modalidades inscriptos en la Dirección como unidades educativas de Gestión Social, en su rol de presidente del Consejo de Co gobierno de la Gestión Social.

Artículo 5: El Consejo de Co gobierno, presidido por el Director de Educación de Gestión Social del Ministerio de Educación tendrá entre sus funciones:

Fiscalizar y supervisar el funcionamiento de los establecimientos inscriptos en la Dirección.

Acompañar, facilitar y promover la apertura de nuevos establecimientos de gestión social cuyo protocolo de apertura se reglamentará por Disposición o Resolución ministerial a partir del trabajo de campo con experiencias preexistentes a dicha normativa.

Promover interacciones e intercambios entre las distintas experiencias que se encuentren en todo el territorio provincial.

Convocar anualmente a la Asamblea de la Gestión Social.

Administrar y distribuir en concordancia con los planes estratégicos bianuales la partida presupuestaria con la que contará la Dirección para el fortalecimiento y empoderamiento de establecimientos de gestión social (según artículo 8 de la presente Ley)

Llevar el registro del personal docente y no docente en funciones en los establecimientos de gestión social.

Convocar a encuentros de formación y capacitación específicos para trabajadores de la Gestión Social (personal docente y no docente según régimen salarial y contractual de las escuelas públicas de gestión estatal).

Llevar el registro de establecimientos inscriptos en la Dirección con su correspondiente matrícula de alumnado a fin de poder definir estrategias que redunden en el empoderamiento y la eficiencia de la Educación de Gestión Social.

Promover espacios de participación e intercambio de estudiantes de distintas experiencias del territorio provincial.

Proponer instancias, jornadas o momentos de evaluación conjunta de todo el Sistema de Educación de Gestión Social a fin de poder ir construyendo indicadores que permitan mejorar la calidad educativa de los establecimientos inscriptos en la Dirección.

Evaluar las solicitudes de nuevas aperturas de establecimientos escolares de Gestión Social.

Evaluar los Proyectos Institucionales y Planes de Estudio de los distintos establecimientos.

Evaluar los Proyectos Edilicios y los Presupuestos Anuales de las Escuelas de Gestión Social.

Artículo 6: Asamblea Anual de la Gestión Social:

La Asamblea anual de Gestión Social es una instancia de discusión y trabajo de todas las experiencias educativas inscriptas y/o en trámite en la DiPEGS cuyo fin será el de delinear el Plan Estratégico Bianual de la Gestión Social. Estos planes deberán ser elaborados colectivamente cada dos años en la Asamblea Anual correspondiente junto a la elección de representantes para integrar el Consejo de Co Gobierno de la Gestión Social. Los planes bianuales deberán ser publicados y distribuidos en todas las instituciones de Gestión Social.

Las asambleas anuales intermedias a la confección de los planes bianuales y a la elección de representantes serán asambleas de balance de lo proyectado y se dispondrán seminarios y conferencias para la construcción colectiva de innovaciones institucionales, pedagógicas y curriculares, de las cuales también podrán participar instituciones educativas de gestión estatal y privada.

Estas Asambleas serán presididas por el Ministro de Educación de la Provincia de Santa Fe y el Director de Educación de Gestión Social y participarán representantes de todas las experiencias educativas de Gestión Social de la Provincia de Santa Fe.

Artículo 7: Plan Estratégico Bianual:

El plan estratégico bianual será elaborado y aprobado por la Asamblea Anual de la Gestión Social correspondiente. Durante ese año, y previo a la convocatoria a la Asamblea será tarea de la DiPEGS y de dos instituciones que esta disponga alternadamente planificar, ordenar y sistematizar una serie de mecanismos de participación y construcción colaborativa de los ejes a debatir en la Asamblea.

Este Plan Estratégico Bianual deberá contener metas, objetivos y plazos razonables y con potencial de ser evaluados colectivamente.

El plan estratégico, una vez aprobado, deberá ser publicado en formato digital y papel con formato atractivo y pedagógico de manera tal que pueda ser leído, comprendido y trabajado por toda la comunidad educativa de todas las instituciones de gestión social de la Provincia.

Artículo 8: Fondo de Promoción y Empoderamiento de la Gestión Social de la Educación:

Este fondo estará integrado por el 3 % del Presupuesto Anual del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Será administrado por el Consejo de Co Gobierno de la Educación de Gestión Social y se destinará íntegramente a los siguientes rubros:

Financiamiento de Proyectos de Innovación Educativa.

Aportes para el Financiamiento Integral de las Escuelas de Gestión Social.

Sostenimiento y Mejoramiento Edificio.

Adquisición de material pedagógico.

Organización de encuentros de capacitación, formación, Asambleas Anuales, etc.

Publicación y divulgación de material específico de la Gestión Social de la Educación.

Financiamiento de pasantías, intercambios e instancias de evaluación colectiva.

Artículo 9: Del Financiamiento Integral de las Instituciones de Gestión Social:

Será tarea de cada una de las escuelas de Gestión Social presentar su Presupuesto de Funcionamiento Anual para ser evaluado por la DiPEGS, estipulando egresos por rubros y estrategias de financiamiento externo a la Dirección en caso de corresponder. Desde la Dirección se establecerán los aportes mensuales del Fondo de Promoción a partir del análisis de todos los presupuestos presentados.

Desde la Dirección también se promoverá y se acompañará a las distintas instituciones para la consecución de fondos de Programas, Concursos, Convocatorias, etc. que persigan objetivos puntuales de innovación y desarrollo institucional. Con el mismo fin la Dirección establecerá mecanismos dinámicos de donación, comodato o usufructo de equipamientos, insumos, maquinarias, herramientas, mobiliario y espacios físicos del Estado Provincial, a la vez que promoverá en el mismo sentido convenios con Municipalidades y Comunas en las que se emplacen espacios educativos de Gestión Social.

Artículo 10: De los establecimientos educativos:

Los lugares donde se desarrollen este tipo de instituciones deberán ser adecuados para tales fines, permitiendo el c—modo desarrollo de la tarea educativa y minimizando los riesgos que puedan ocasionar las condiciones edilicias no aptas.

Será una tarea de la DiPEGS la fiscalización de los lugares y la realización de un registro de los edificios donde funcionen este tipo de instituciones a fin de poder determinar planes especiales para cada una de las situaciones.

Cada institución deberá presentar junto con el PEI un Proyecto Edificio, donde detalle forma de tenencia del inmueble, planos, situación edilicia, reformas y ampliaciones proyectadas y formas o modos de trabajo proyectadas. Cada uno de estos proyectos edilicios será evaluado por la DiPEGS en diálogo con el área de Infraestructura del Ministerio de Educación con el fin de poder establecer prioridades en la ejecución de partidas correspondientes al Fondo de Promoción y Empoderamiento de la Gestión Social de la Educación.

Artículo 11: Los establecimientos de Educación de Gestión Social luego de un año de funcionamiento y posterior evaluación favorable por parte de la DiPEGS serán acogidos al régimen de contratación docente de Gestión Social.

Artículo 12: Régimen de Contratación Docente de Establecimientos de Educación de Gestión Social:

El régimen de contratación Docente de la G.S. parte de reconocer el rol clave en este tipo de experiencias educativas de la pareja pedagógica, siendo condición de estos desarrollos institucionales la conformación de estas parejas para cada una de las asignaturas planteadas por los planes de estudio.

A fin de dar cumplimiento a este requisito se integrarán las parejas pedagógicas de las asignaturas de cada institución de la siguiente manera:

Docente 1: Cargo docente para la Asignatura determinada. Se tomarán los tres primeros puestos del Escalafón oficial y se los convocará a un Concurso de ideas sobre planificación anual de la Asignatura a desarrollar.

Docente 2: Cargo Estratégico para la Asignatura y el Desarrollo Institucional. Se convocará desde la Institución a un máximo de 5 personas idóneas para la tarea a desarrollar, previamente inscriptas en el escalafón de dicha Institución, a un concurso de ideas de planificación anual en el campo temático a cubrir.

Los dos cargos serán concursados ante un Jurado dispuesto por un representante de la DiPEGS y dos representantes de la Institución cuyas vacantes han de ser cubiertas.

Estos cargos serán incorporados a la planta Docente Oficial de la Provincia de Santa Fe.

Artículo 13: Planta funcional de Establecimientos Educativos de Gestión Social.

La integración de la planta funcional de los establecimientos de Gestión Social quedará sujeta a la presentación del Proyecto Educativo Institucional estableciéndose, en caso de requerirlo, la siguiente cantidad de cargos máximos en instituciones donde la matrícula no supere los 250 estudiantes.

1 Coordinador General.

1 Personal no docente, auxiliar administrativo.

1 Preceptor.

El cargo de Coordinador General será dispuesto por la Institución mientras que los otros dos serán contratados por el Ministerio de Educación según su protocolo de contratación de personal no docente.

La apertura y el mantenimiento de cursos estará sujeto a definiciones de la DiPEGS, siendo necesario en condiciones generales sostener participación de al menos 15 estudiantes por curso.

En aquellos casos en que la matrícula de la institución supere los 250 alumnos se acordará con la DiPEGS las variaciones necesarias a la planta funcional.

Artículo 14: Las Escuelas de Gestión Social preexistentes a esta Ley y aquellas que en el futuro soliciten la inscripción a la DiPEGS, deberán hallarse organizados como instituciones sin fines de lucro y poseer la personería jurídica otorgada por Fiscalía de Estado de la Provincia de Santa Fe, o bien acreditar la constancia de iniciación del trámite correspondiente.

Artículo 15: Cada Escuela de Gestión Social deberá nombrar ante la Dirección Provincial de Educación de Gestión Social un Representante Legal el cual será el encargado junto al Coordinador General de la Institución del vínculo con dicha Dirección y con el Ministerio de Educación.

Artículo 16: Innovación Pedagógica:

Es condición de este tipo de Instituciones la innovación pedagógica y curricular, es por esto que desde la contratación de personal docente por concurso hasta la aprobación institucional para funcionar como Establecimiento de Educación de Gestión Social es necesario dar cuenta de lo novedoso del planteo escolar a fin de poder dar respuesta a los sectores poblacionales a los que la institución define como objetivo.

Esta innovación deberá hacerse dentro del marco de los contenidos básicos dispuestos por el Ministerio de Educación de la Nación y el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Y, toda nueva propuesta de innovación pedagógica deberá ser aprobada por la DiPEGS en dialogo con la Dirección de Reforma Curricular del Ministerio de Educación.

Artículo 17: Gestión Escolar

Será imprescindible para la apertura o el reconocimiento de este tipo de Instituciones dar cuenta en el Proyecto Educativo Institucional acerca de las formas de gestión del establecimiento. Se promoverán desde la Dirección formas de gestión que tiendan a la horizontalidad, a la construcción de vínculos con el espacio escolar y con la comunidad en la que se inserta y que fundamentalmente promuevan la participación protagónica de toda la comunidad educativa implicada en el desarrollo institucional y comunitario.

Artículo 18: Gratuidad y Universalidad:

Son condiciones de estas Instituciones escolares la gratuidad y la universalidad de ingreso y permanencia. No se permite el cobro de aranceles obligatorios en ningún concepto.

No se permitirá, bajo ningún concepto, cualquier tipo de rechazo ante la demanda de incorporación de estudiantes que acrediten los requisitos necesarios para el nivel en cuestión. Será necesario que estas instituciones cuenten con dispositivos de diversas modalidades para la incorporación de estudiantes en diferentes momentos del ciclo lectivo a fin de satisfacer las demandas de incorporación, as' no sea en la condición de alumno regular.

Artículo 19: A los fines de dar cumplimiento con la presente Ley se dispondrá el Plan de Contingencia 2018 para la Gestión Social de la Educación. El cual consistirá en los siguientes puntos:

Registro y empadronamiento de Experiencias de Gestión Social en funcionamiento.

Reconocimiento de las experiencias que den cuenta del cumplimiento de la presente Ley.

Constitución del Consejo de Co Gobierno de la Gestión Social.

Elaboración del protocolo de apertura de nuevos establecimientos.

Proceso de evaluación anual de las experiencias existentes a fin de su incorporación en el ciclo lectivo 2019.

Artículo 20: De forma, comuníquese al Poder Ejecutivo Provincial con sus considerandos.