

I Bachilleratos Populares

Educación popular e movimenti sociali nelle scuole serali con persone adulte a Buenos Aires

CLAUDIA PAGANONI

The Bachilleratos Populares, or Bachis, are an important expression of the tradition of Latin American educación popular, but are little known in Italy. These schools are one of the relevant political-pedagogical experiments born from the encounter of the tradition of educación popular with the new Latin American social movements at the beginning of the 2000s. The history of the Bachilleratos Populares, the praxis and the political-pedagogical reflection that they have produced, the debates that have arisen from the different positions of the movements, are incredibly rich.

With this contribution, I aim first of all to frame the Bachilleratos Populares movement in the history of Latin American educación popular, particularly in the context of the social movements of Buenos Aires. Secondly, I intend to narrate the reality of schools by describing their characteristics and objectives, such as the accessibility of the educational institution, its radical officialization, the revision of traditional pedagogical relations, and the construction of new ecologies of knowledge. In the last part of the paper, I will trace the debates that have arisen from political contingencies in the twenty years of the Bachis' history, highlighting different positions with respect to certain significant issues, such as officialization, state educational offer, the role of teachers, repressive policies and self-management at the time of the pandemic.

Keywords: popular schools, Argentina, popular education, adult education, social movements

I Bachilleratos Populares, o Bachis, sono un'espressione importante della tradizione della educación popular latinoamericana, ma sono poco conosciuti in Italia. Queste scuole sono una delle rilevanti sperimentazioni politico-pedagogiche nate dall'incontro della tradizione della educación popular con i nuovi movimenti sociali latinoamericani all'inizio degli anni Duemila. La storia dei Bachilleratos Populares, la prassi e la riflessione politico-pedagogica che hanno prodotto, i dibattiti che sono scaturiti dai posizionamenti differenti dei movimenti, sono incredibilmente ricchi.

Con questo contributo mi propongo in primis di inquadrare il movimento dei Bachilleratos Populares nella storia della educación popular latinoamericana, in particolare al contesto dei movimenti sociali bonarensi. In secondo luogo, intendo raccontare la realtà delle scuole descrivendo le loro caratteristiche e obiettivi, quali l'accessibilità dell'istituzione scolastica, la democratizzazione radicale della stessa, la revisione dei legami pedagogici tradizionali, la costruzione di nuove ecologie del sapere. Nell'ultima parte della trattazione mi occuperò di ripercorrere i dibattiti che sono scaturiti dalle contingenze politiche nei vent'anni di storia dei Bachis, mettendo in risalto differenti posizionamenti rispetto ad alcune questioni calde, quali l'ufficializzazione, l'offerta educativa statale, il ruolo degli insegnanti, le politiche repressive e l'autogestione ai tempi della pandemia.

Parole chiave: scuole popolari, Argentina, educazione popolare, educazione con adulti, movimenti sociali

C. Paganoni, *I Bachilleratos Populares. Educación popular e movimenti sociali nelle scuole serali con persone adulte a Buenos Aires*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), 11/2022.

DOI: 10.5281/zenodo.6854923

Introduzione

“Dal punto di vista dell’*educación popular*, quello che auspichiamo è la costruzione di un pensiero critico, affinché ogni persona si riconosca come soggetto politico e di trasformazione” mi ha detto un giorno un insegnante¹ di un Bachillerato Popular di Buenos Aires, andando dritto al cuore della concezione politica della *educación popular* latinoamericana. Se consideriamo i suoi almeno cinquant’anni di storia e l’espansione geografica in tutto il subcontinente ed oltre, comprendiamo come le articolazioni del movimento politico-pedagogico della *educación popular* siano molteplici e variegate. Tuttavia, tutte le sue differenti espressioni conservano questo nucleo concettuale, ossia l’idea che l’educazione sia intrinsecamente politica, che tutta l’attività educativa abbia una natura politica e viceversa che tutta l’attività politica abbia una natura educativa, da cui discende anche la convinzione che sia necessario smascherare qualsiasi tentazione o pretesa di neutralità (Muraca, 2019).

I Bachilleratos Populares, o Bachis, sono un’espressione importante della tradizione della *educación popular* latinoamericana, ma sono poco conosciuti in Italia. Queste scuole sono una delle rilevanti sperimentazioni politico-pedagogiche nate dall’incontro della tradizione della *educación popular* con i nuovi movimenti sociali latinoamericani – relativamente più note, in questo senso, sono ad esempio la *educación popular* zapatista o quella del movimento *Sem Terra* brasiliano. La storia dei Bachilleratos Populares, la prassi e la riflessione politico-pedagogica che hanno prodotto, insieme ai dibattiti che sono scaturiti dai differenti posizionamenti dei movimenti, sono incredibilmente ricchi.

I Bachis sono scuole superiori serali, frequentate da donne e uomini adulti² e da giovani sopra i sedici anni di età, lavoratori o disoccupati, che hanno lasciato gli studi e desiderano terminarli. La loro storia inizia a Buenos Aires circa vent’anni fa, nel periodo delle grandi proteste popolari, scoppiate a seguito della crisi economico-politica del 2001. Sono stati creati da differenti movimenti sociali urbani, nei quartieri più poveri della Capitale e della Provincia della città e oggi sono più di 130 in tutto il paese; la maggior parte emette diplomi statali, per quanto al loro interno si pratici la *educación popular*, quindi si sperimenti un’educazione molto differente da quella tradizionale, ovvero quella offerta dalle scuole statali per adulti.

¹ Nel testo verranno utilizzati come sinonimi i concetti di insegnanti/educatori e di studenti/educandi, in quanto nei Bachilleratos Populares vengono impiegate entrambe le diciture: la prima, di uso comune, la seconda, che si riferisce ad un lessico specifico della *educación popular*, di derivazione freiriana.

² L’utilizzo prevalente del genere maschile come neutro è una scelta problematica, che non lascia convinta l’autrice, ma per motivi stilistici si è ritenuta l’opzione che rendesse la lettura del testo più scorrevole.

Una tappa nella storia della *educación popular*

Non possiamo comprendere il fenomeno dei Bachilleratos Populares senza ripercorrere la storia che ha portato la *educación popular* al loro interno. Oggi, in Argentina, l'espressione *educación popular* è estremamente familiare per chiunque lavori in ambito educativo, formale e non, nel terzo settore o nella promozione comunitaria. A livello accademico, invece, alcuni studiosi lamentano che non le venga data la dovuta importanza (Di Matteo, Michi, Vila, 2012), nonostante le sue teorie e pratiche, a partire dagli anni Settanta, siano diffuse e influenti in tutto il Subcontinente e vengano quotidianamente utilizzate nei più svariati contesti. È ormai in atto da anni lo sforzo, da parte di storici dell'educazione (come il brasiliano Torres Carrillo) e teorici dei movimenti sociali (come il collettivo di ricerca del dipartimento di sociologia dell'Università di Buenos Aires GEMSEP – *Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular*), di scrivere la storia della *educación popular*, per chiarire cosa si intenda con questa espressione e per sistematizzare i saperi prodotti “sul campo”, mettendola in comunicazione con altri saperi scientifici. Lo storico José Rivero afferma che “*Educación Popular* es un concepto que en español significa algo más que en inglés *popular education*” (José Rivero, 2008), ad evidenziare che con *educación popular* indichiamo una tradizione specifica, che ha una sua genealogia e una sua storia latinoamericane.

Anche nel contesto del Sud America, vista la varietà di tempi e luoghi in cui l'espressione è stata impiegata, ma anche di posizionamenti politici, il concetto rimane comunque ampio: la *educación popular* viene considerata una teoria, un insieme di pratiche, una corrente, una scuola, un movimento pedagogico, politico, sociale, culturale. Per non cadere in discussioni nominaliste, il modo migliore per definire il concetto è quello di ricostruire la sua storia.

Dunque, per quanto non sia questo il luogo per ripercorrere l'articolato percorso della *educación popular* in Argentina e men che meno nell'intero Subcontinente, non possiamo non menzionare colui che per primo ha concettualizzato questo campo di saperi e pratiche, Paulo Freire. Fin dalla sua prima formulazione con la *Pedagogia degli oppressi* (1968), la proposta di Freire si configura come un'articolazione originale di teorie marxiste, cattolicesimo progressista e anticolonialismo. Come ben evidenzia Muraca, l'idea cardine in Freire è che ogni atto educativo sia un atto politico e ogni atto politico sia un atto educativo (Muraca, 2019). Il pedagogo brasiliano muove una sferzante critica alla matrice sviluppatista e neocoloniale dei programmi di alfabetizzazione degli adulti dei governi sudamericani e delle organizzazioni per lo sviluppo, fautori di processi educativi *bancari*, *addomesticatori* e *oppressivi*. Egli scrive una teoria della liberazione che è una pedagogia, proponendo una visione dell'educazione *dialogica* e *coscientizzatrice*, in cui gli *oppressi* superano la sfera spontanea della percezione della realtà e si inseriscono criticamente nella storia, assumendo il ruolo di protagonisti della propria liberazione (ivi, p.31).

Questo posizionamento cardine sarà sempre presente nelle diverse articolazioni che la *educación popular* assumerà nei decenni successivi. Una fase particolarmente interessante ed espansiva della tradizione è quella che nasce dal suo incontro con i nuovi movimenti sociali che, dalla metà degli anni Novanta, fanno la loro comparsa sullo scenario politico latinoamericano. Dedichiamo a questo passaggio una particolare attenzione poiché è proprio questo il contesto in cui, a Buenos Aires, nascono i primi Bachilleratos Populares. Si tratta di un'epoca in cui in Argentina, come nella maggior parte dei paesi sudamericani, le politiche neoliberali producono conseguenze economiche nefaste, soprattutto per le classi più povere. Alla deterritorializzazione produttiva, che prende piede a partire dalla dittatura e poi nel periodo delle riforme neoliberali, si accompagna l'ubicazione dei settori popolari in nuovi territori, nelle periferie delle città e nelle zone di produzione rurale intensiva. È in questo contesto che si configurano nuove forme organizzative della sinistra, i movimenti *socio-territoriali* (Mançano Fernández, 2005), che nascono e si sviluppano in questi territori, tentando di resistere alle dinamiche di sfruttamento e disuguaglianza che colpiscono le classi popolari. Autonomi nei confronti dello Stato, dei partiti politici e della Chiesa, nei movimenti si va delineando un nuovo paradigma della politica dal basso, di democrazia diretta assembleare e orizzontale (Svampa, 2008). In Argentina, i movimenti si caratterizzano per essere, nella maggior parte, movimenti urbani, principalmente di tre tipi: i movimenti di disoccupati, le organizzazioni di lavoratori e lavoratrici che autogestiscono le fabbriche e le diverse forme di organizzazione territoriale che rispondono alle necessità delle persone nei quartieri – come cooperative edili, legate alla terra, alla salute, all'educazione, mense, centri culturali. Queste esperienze sono in principio disarticolate ma, gradualmente, convergono in strutture organizzate e intraprendono azioni collettive simili.

Nel 2001, momento culmine della crisi politica ed economica, si assiste ad uno dei picchi massimi del ciclo di protesta (Tarrow, 2009) iniziato nella decade degli anni Novanta. Fino al 2003 il paese vive un periodo di instabilità istituzionale, per cui di fatto possiamo parlare di un ciclo di protesta nel periodo 1993-2003, quando con l'arrivo del kirchnerismo inizia una graduale *ricomposizione dell'egemonia del blocco dominante* (Stratta e Barrera, 2009). I movimenti sociali si configurano come contro-egemonici in quanto, sviluppandosi a partire da necessità e realtà concrete, sfidano la logica e i valori del capitalismo neoliberale (Elisalde, 2009). Wahren chiama *territorios insurgentes*, ossia territori insurrezionali, ribelli (Wahren, 2011), questi luoghi ove si radicano in maniera preponderante i movimenti, creando *campi di sperimentazione sociale* (De Sousa Santos, 2003).

In Argentina, l'impegno dei movimenti sociali in ambito educativo appare come priorità nell'agenda politica solo dopo che questi hanno consolidato altre lotte, in primis quelle legate al lavoro (Sverdlick e Costas, 2007). I progetti educativi dei movimenti hanno la funzione di supplire alle mancanze dello Stato nel suo ruolo di garante dell'educazione ma, al contempo, viene radicalmente messa a tema la

funzione sociale della scuola, così come la *grammatica scolastica* egemonica (Elisalde, 2009). I processi educativi, in quanto campi politici di trasmissione-creazione del sapere (Puiggrós, 1993), riproducono i processi di esclusione, i ruoli e le gerarchie neoliberali, di classe, neo-coloniali, patriarcali, ma per questo motivo si configurano anche come campi di lotta strategici per il sovvertimento di tale riproduzione. Con le scuole autogestite, i movimenti vogliono creare una nuova egemonia politica attraverso il potenziamento della cultura politica di base, ma al contempo la *educación popular* contamina i movimenti sociali, che iniziano a pensarsi pedagogicamente nel loro complesso, trascendendo i momenti di formazione o educazione formali (Di Matteo, Michi, Vila, 2012), per cui tutti i loro spazi, azioni e riflessioni iniziano a maturare un'intenzionalità pedagogica. La *educación popular* assume allora un'importanza per la gestione permanente del processo sociale (Torres Carrillo, 2011).

La scuola come organizzazione sociale

Dal momento che la dittatura militare aveva approfondito l'esclusione educativa dei settori popolari, negli anni Novanta, in Argentina, lo Stato si trova di fronte a una forte domanda in questo ambito, che resta però insoddisfatta. Si tratta infatti di un periodo di riforme neoliberiste, in cui l'assenza di politiche educative per gli adulti e la disattenzione alle necessità delle classi popolari costituiscono il frutto di una chiara decisione politica. Nell'anno 2000, la *Confederazione dei Lavoratori dell'Educazione* denuncia la drammatica situazione educativa in cui si trova il paese, con 15 milioni di persone maggiori di 15 anni che non hanno terminato gli studi secondari, secondo il censimento del 1991 (Sverdlick e Costas, 2007). La domanda di politiche per la *Educación de Jovenes y Adultos* è molto forte da parte dei settori popolari, anche perché il diploma secondario è sempre più necessario per accedere al mercato del lavoro.

A partire dal 2004, nascono nella città e nella provincia di Buenos Aires i primi *Bachilleratos Populares de Jovenes y Adultos*, all'interno di quartieri popolari, nelle *villas miserias* e nelle fabbriche recuperate, su impulso di movimenti sociali e organizzazioni territoriali. Si tratta di scuole secondarie serali, destinate a persone adulte e giovani di almeno sedici anni, finalizzate al completamento del ciclo di studi secondari; inoltre, su richiesta, vengono attivati corsi di completamento della scuola primaria.

Come approfondirò in seguito, la storia ormai ventennale di queste scuole è contrassegnata dalla grande battaglia per il riconoscimento statale – quindi la possibilità di emettere titoli di studio validi, di ricevere finanziamenti, stipendiare gli insegnanti e assegnare borse di studio agli studenti – senza con questo perdere la propria autonomia organizzativa e pedagogica. Su questi temi le varie scuole, appartenenti a differenti movimenti, hanno assunto posizioni molto differenti, arrivando anche ad aperte conflittualità. Quello che mi preme evidenziare ora, per comprendere il fenomeno, è che fin dalla loro prima creazione le scuole hanno trovato varie modalità

e strategie per far sì che studentesse e studenti vedessero riconosciuto ufficialmente il loro percorso di studi, percependo una borsa di studio e ottenendo il diploma finale. Per supplire all'assenza o integrare il finanziamento statale, le scuole sostengono l'acquisto di materiali e, in alcuni casi, l'affitto dei locali attraverso iniziative di autofinanziamento o con l'aiuto economico del movimento sociale a cui fanno riferimento. Le insegnanti sono prevalentemente donne, ma ci sono anche molti uomini; talvolta sono pagate, in altri casi sono volontarie e attiviste, in ogni caso non necessitano di alcun titolo di studio per insegnare. Solitamente ogni educatrice dà la sua disponibilità ad inizio anno scolastico per tutto l'anno, per svolgere una lezione alla settimana, in una determinata materia. I Bachilleratos organizzano delle giornate di formazione, utili agli insegnanti per imparare a gestire le lezioni, riflettere sui metodi dell'*educación popular* e approfondire tematiche specifiche (Minevitz, 2015).

Come sottolinea il GEMSEP (2014), i Bachilleratos Populares sono una risposta all'insolvenza dello Stato, relativamente limitata in termini numerici ma con interessantissime potenzialità politico-pedagogiche. In verità, anche dal punto di vista quantitativo il fenomeno non è irrilevante, se consideriamo che oggi esistono circa 130 Bachis in tutto il paese, la maggior parte dei quali a Buenos Aires (Blaustein, Rubinsztain, Said, 2018). Pur rispecchiando la forma delle istituzioni scolastiche tradizionali, i Bachis si fondano sul presupposto del carattere politico di tutti i progetti educativi, in contrasto con l'idea di neutralità, e sono guidati dalla prospettiva teorico-pratica di *educación popular*, quindi da un'esplicita intenzionalità politico-pedagogica legata a progetti emancipatori (Brickman, Chirom, Wahren, 2012). La loro pratica si fonda su quattro pilastri, che sono profondamente interconnessi fra loro e non possono essere scissi l'uno dall'altro: l'accessibilità, la democratizzazione radicale dell'istituzione scolastica, la revisione dei legami pedagogici tradizionali, la costruzione di nuove *ecologie del sapere* (Blaustein e Rubinsztain, 2015).

Solitamente le lezioni si svolgono dal lunedì al venerdì in orario serale, in contemporanea per i tre livelli – per chi si iscrive, la durata del ciclo varia da uno a tre anni, a seconda di quando è avvenuto l'abbandono degli studi. Inoltre, è sempre più frequente l'attivazione di asili, per consentire alle madri di frequentare le lezioni: le classi sono solitamente composte da donne e uomini in egual misura. L'età degli studenti e la numerosità dei gruppi-classe sono estremamente variabili, a seconda della domanda e della disponibilità degli insegnanti.

L'accessibilità è determinata chiaramente dalla presenza di scuole sul territorio ma anche dalle caratteristiche delle stesse: ovvero se i percorsi educativi sono pensati per favorire la permanenza degli studenti invece che l'abbandono. L'obiettivo è quindi la costruzione di una scuola che risponda alle esigenze di persone adulte, lavoratori e lavoratrici, disoccupati e disoccupate in balia di impieghi a giornata e donne che svolgono il doppio lavoro, salariato e di cura.

L'organizzazione scolastica è basata sull'abolizione delle gerarchie e sulla creazione di organismi partecipativi e orizzontali con modalità assembleare. Ogni Bachis adotta

soluzioni distinte, ma la maggior parte ha come base decisionale un'assemblea di insegnanti e studenti e una di soli insegnanti. Le assemblee servono per discutere e deliberare, in primis su questioni gestionali e organizzative (le norme di convivenza, gli orari, il mantenimento e la pulizia dei locali, la gestione economica); in secondo luogo, sulle modalità pedagogiche e didattiche (i programmi, l'articolazione fra le distinte aree disciplinari, le modalità di valutazione, le strategie per contrastare l'abbandono scolastico); infine, su questioni più strettamente politiche, come le relazioni con il quartiere, l'articolazione con altre scuole popolari, l'organizzazione e l'adesione a momenti di protesta (Brusilovsky e Cabrera, 2005). Il grado di coinvolgimento degli studenti nelle decisioni varia a seconda delle scuole. In generale, l'obiettivo è che il Bachi sia costruito insieme da educatrici e educande.

Anche le soluzioni adottate nei suddetti ambiti variano da scuola a scuola. In generale, riprendendo la lezione della *educación popular*, il tentativo di tutti i Bachis è di adottare modalità didattiche non *bancarie*, ma *dialogiche*, favorendo l'orizzontalità. A questo fine, viene posta attenzione alla creazione della geografia dell'aula, disponendosi tutte attorno ad un tavolo o con i banchi ordinati circolarmente, ed è frequente l'organizzazione di *talleres*, ossia laboratori, da alternare alla forma tradizionale della lezione frontale. Inoltre, nei Bachis si cerca sempre di insegnare in *parejas pedagógicas*, ossia con coppie di insegnanti, per favorire il dialogo fra gli educatori stessi, neutralizzare la relazione gerarchica fra l'insegnante onnisciente e gli studenti ignoranti (Freire, 2011) e superare l'accentramento della pianificazione della lezione da parte di un solo insegnante. Per quanto riguarda le modalità di valutazione, alcuni Bachis non mettono voti di nessun tipo, altri propongono l'autovalutazione ed altri ancora la valutazione concordata.

Relativamente ai programmi, in alcune scuole la scelta dei contenuti è di competenza degli insegnanti, ma l'interesse che il tema ha suscitato viene discusso a posteriori, in assemblea con gli studenti; in altre, gli insegnanti propongono a inizio anno i possibili argomenti delle varie materie e gli studenti, sempre in assemblea, scelgono quelli che preferiscono. Riprendendo la lezione freiriana, per costruire un'esperienza educativa è necessario partire dalle necessità e dalla realtà dei soggetti coinvolti (Freire, 2011). Riconoscendo i problemi sociali come un fattore chiave nell'abbandono scolastico, le assemblee orizzontali sono strumenti che incentivano un impegno costruttivo e la percezione del significato della conoscenza e dell'apprendimento da parte degli studenti (Pérez, 2014). L'accessibilità dell'istituzione scolastica e la permanenza in un percorso educativo dipendono anche dai contenuti che questo veicola. Seguendo la lezione freiriana, la pedagogia *dialogica* inizia quando l'educatore si domanda cosa insegnerà agli educandi, ossia nella ricerca del *contenido programmatico* dell'educazione: al centro della pratica educativa vi devono essere *temi* vicini alla vita delle persone (Freire, 2011). L'obiettivo è la costruzione di *ecologie del sapere* (Blaustein e Rubinsztain, 2015), in cui i saperi accademici siano interrelati e messi in dialogo con quelli popolari, superando allo stesso tempo sia la svalutazione sia la mistificazione sia la folklorizzazione romantica di questi ultimi (Brusilovsky e Cabrera, 2005).

Immagine 1: piano orario della Escuela Libre de Constitución

Áreas curriculares y asignaturas	Horas		
	1°	2°	3°
Área de Ciencias Naturales y Matemáticas			
Biología	2	-	-
Educación para la Salud	-	2	-
Matemática	4	4	2
Física	-	2	-
Química	-	-	2
Área de Ciencias Sociales			
Historia y Geografía	4	3	3
Educación Cívica	2	-	-
Filosofía y Psicología	-	2	-
Introducción al estudio de la Cultura y la Sociedad	-	-	2
Área de Comunicación			
Idiomas (inglés)	2	2	2
Lengua y literatura	5	4	-
Literatura	-	-	2
Área de Formación Profesional			
Introducción al conocimiento de la Realidad Social	2	-	-
Problemática Contemporánea	2	-	-
Técnicas de Trabajo Intellectual (TTI)	2	-	-
Fundamentos de la Educación	-	2	-
Historia de la Cultura	-	2	-
Políticas sociales	-	2	-
Desarrollo de las Comunidades	-	-	3
Relaciones Laborales	-	-	3
Metodología de la Investigación	-	-	6
Total de horas semanales	25	25	25

Immagine 2: piano orario di La Dignidad Villa Soldati

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves
18.15 – 19.45	Matématica I, II	Educación popular	Pueblos originarios I, II, III	Sociología/ Filosofía I, II, III
	Matématica III	Historia II	-	-
20 – 21.30	Salud comunitaria I, II, III	Historia III	Talleres de arte y resistencia o de la musica	Prácticas del language I, II, III
	-	-	Convivencia I, II, III	-

Dai piani orari dei Bachilleratos Populares *Escuela Libre de Constitución (ELDC)* e *La Dignidad Villa Soldati*, possiamo vedere come la suddivisione per anni e materie sia simile a quella delle scuole tradizionali. Nella realtà sussistono però enormi differenze. Nel 2018 ho avuto modo di prendere parte attivamente, per tre mesi, al corso di *Problemáticas Contemporáneas* alla *ELDC* e ho potuto vedere come tematiche complesse, quali la questione indigena, dei diritti dei minori, della tratta della prostituzione, siano state affrontate in maniera originale, partendo da fatti di cronaca conosciuti da tutte, ma inquadrando poi le problematiche in maniera articolata, da un punto di vista storico e antropologico. Al Bachi *Parque Patricios* ho potuto osservare come una materia apparentemente neutra come la matematica possa essere contaminata d'esperienza: economia domestica, funzionamento dei prestiti bancari, analisi di dati quantitativi riportati negli articoli di quotidiani, rilevazione e statistica di base su questioni di quartiere, ad esempio. Allo stesso modo, coniugando il rigore scientifico e l'esperienza di vita degli educandi, nel Bachi *La Dignidad Villa Soldati*, un intero semestre del corso di *Salud Comunitaria* è stato dedicato alla *Educación Sexual Integral*, affrontando, in prospettiva trans-femminista, i temi più svariati: dalla dimensione anatomica, all'interruzione di gravidanza, passando per le malattie sessualmente trasmissibili, i generi, gli orientamenti sessuali, le forme di discriminazione e molto altro.

Questi sono solo alcuni esempi di come all'interno dei Bachis si metta in pratica ogni giorno la *educación popular*. Per fare sì che i processi educativi diventino luoghi di sovvertimento, non più di riproduzione, dei processi di esclusione, dei ruoli di potere, delle gerarchie neoliberiste, di classe, neo-coloniali, patriarcali, essi vanno considerati nella loro complessità, senza scindere il piano dell'accessibilità, della forma istituzionale, dei legami educativi e dei contenuti. Il *Colectivo Subversiones*, promotore del *Bachillerato Parque Patricios*, racconta così la spinta politica che ha portato alla creazione del Bachi: "Il processo di *empoderamiento* per la produzione collettiva della nostra cultura, con attenzione al coinvolgimento orizzontale di tutti i partecipanti, attraversa la vita quotidiana di tutte le soggettività coinvolte, producendo trasformazioni

nel modo in cui si vivono le relazioni sociali, nello sguardo sul mondo e verso se stessi” (Colectivo Subversiones, 2018). Senza dimenticare il contesto di nascita e sviluppo dei Bachilleratos, ossia il processo di *territorializzazione* dei movimenti sociali, prende forma ora la concezione della scuola come organizzazione e campo di sperimentazione sociale, in cui si promuovono relazioni permeabili tra gli spazi educativi e la comunità in cui è inserita.

Vent’anni di dibattito politico

Ho cercato di fornire una descrizione dei Bachilleratos Populares che ne mettesse in evidenza gli aspetti di continuità in questi venti anni di storia – a prescindere dalle contingenze politiche – e comuni – non condizionati dall’appartenenza ai differenti movimenti. Di fatto, come accennavo precedentemente, la loro storia è articolata, e proprio dai cambiamenti politici e dai differenti posizionamenti che i Bachis hanno assunto di fronte a questi si è sviluppato un dibattito molto ricco.

Un apporto fondamentale alla ricostruzione della storia dei Bachis è stato offerto dal GEMSEP (2015), che ha proposto una crono-suddivisione in quattro periodi, a cui ora potremmo aggiungere un quinto. In particolare, dal 2004 al 2007 si assiste alla nascita dei Bachis nell’ambito dei nuovi movimenti sociali e alle prime articolazioni fra gli stessi; nel periodo 2008-2011 si realizzano sia il processo di riconoscimento ufficiale dei Bachis sia alcune significative rotture all’interno delle loro articolazioni; fra il 2012 e il 2015 emergono le risposte dei Bachilleratos alle iniziative statali per la *Educación de Jóvenes y Adultos*; dal 2016 al 2020 assistiamo al cambio di governo e all’ampliamento di alleanze con altri settori educativi, con il fine di resistere alle nuove politiche regressive; dal 2020 si apre la fase della pandemia. Mi propongo quindi ora di inquadrare i nodi principali del dibattito politico in rapporto ad alcuni passaggi storici fondamentali.

- *L’ufficializzazione*. Nel 2005, i tre Bachis allora esistenti si organizzano per far sì che il riconoscimento del percorso di studi che propongono avvenga attraverso una scuola privata della Provincia (Brickman, Chirom, Wahren, 2012; Elisalde, 2009), cioè dichiarando che i propri studenti sono iscritti presso quella sede. È questa la modalità con cui, negli anni, viene ovviato il problema del mancato riconoscimento di alcune strutture e al contempo vengono garantite la validazione dei titoli e le borse di studio. Nel giro di non molto tempo, inizia ad emergere la necessità di un riconoscimento legale proprio. Al momento della creazione dei primi Bachis, vi era consenso sul fatto che lo Stato dovesse essere l’unico garante dell’educazione. Pertanto vengono realizzate differenti azioni di protesta, intorno alle cinque rivendicazioni fondamentali dei Bachilleratos Populares: possibilità di emissione di titoli ufficiali; riconoscimento delle proprie specificità politico-pedagogiche, quindi creazione di una normativa peculiare; salario per educatori ed educatrici; borse di studio per studentesse e studenti;

finanziamento integrale alle scuole, che le organizzazioni possano gestire come ritengono più opportuno, anche destinando parte dei fondi ai salari dei docenti (GEMSEP, 2015). Nel 2007/2008, i Bachis ottengono il riconoscimento ufficiale tramite *Gestión Privada* (GEMSEP, 2015; Minevitz, 2015); a partire da questo momento, inizia ad aumentare esponenzialmente la quantità dei Bachilleratos Populares e si crea la *Coordinadora de los Bachilleratos Populares en Lucha* (CBPL). Il riconoscimento tramite gestione privata significa però essere di fatto inseriti nell'ambito del pubblico privatizzato, da sempre osteggiato dai movimenti in quanto espressione della mercantilizazione neoliberista dell'educazione. Tale soluzione, da un punto di vista politico, non piace alle scuole che, dunque, continuano la loro battaglia fino al 2011 – anno molto importante poiché i Bachis ottengono appunto il cambiamento della forma di riconoscimento da *Gestión Privada* a *Gestión Social* (Brickman, Chirom, Wahren, 2012; GEMSEP, 2015). Questa forma di riconoscimento, introdotta con la *Legge Nazionale dell'Educazione* del 2006, è considerata una conquista in termini normativi, in quanto si tratta di una forma legale pensata appositamente per le scuole pubbliche a gestione sociale, come i Bachilleratos Populares. Tuttavia, anche la *Gestión Social* non è scevra di problemi. Innanzitutto, ogni anno il governo deve varare una risoluzione che concede ciò che viene chiamata la “validità nazionale” dei titoli emessi tramite *Gestión Social* (Barricadatv, 2018). Spesso, i riconoscimenti rimangono a lungo sospesi e studenti e insegnanti devono scendere in piazza per sollecitare l'amministrazione ad emettere la risoluzione. In secondo luogo, la normativa che regola la *Gestión Social* è piuttosto oscura e poco chiara rispetto alla sua definizione: in alcuni punti, sembra che la normativa includa la *Gestión Social* nella *Gestión Privada*. Da un lato, quindi, la debole regolamentazione lascia spazio alla negoziazione politica (Sverdlick e Costas, 2007); dall'altro, i Bachilleratos Populares iniziano a interrogarsi sull'effettiva corrispondenza tra le proprie rivendicazioni di ufficializzazione e una forma istituzionale, che si colloca su un confine così labile.

- *L'offerta educativa statale*. Sebbene i Bachis nascano nello scenario della crisi neoliberalista, il loro sviluppo avviene negli anni della ristrutturazione statale kirchnerista e questo processo di riarticolazione delle istituzioni influisce sullo sviluppo delle pratiche dei movimenti e delle scuole (Minevitz, 2015). Con la nuova *Legge Nazionale dell'Educazione* del 2006, il kirchnerismo riattiva una serie di proposte storiche per la *Educación de Jóvenes y Adultos*, perciò si aprono intense polemiche con uno Stato che ora si presenta come un soggetto attivo in questo ambito. Negli ambienti di governo si fa strada l'idea che i Bachilleratos Populares non abbiano più senso di esistere, visto che l'Argentina si trova in un momento storico diverso da quello di dieci anni prima, contraddistinto dal recupero economico e da uno Stato presente in termini di politiche sociali e educative (Blaustein, Rubinsztain, Said, 2018). Dopo il riconoscimento del

2008, iniziano ad esserci forti polemiche all'interno della *Coordinadora*, essendo i Bachis promossi da organizzazioni con differenti profili politici e ideologici. Una prima questione riguarda il posizionamento politico da assumere nei confronti del kirchnerismo e viene posta in questi termini: la *Coordinadora* può includere Bachis promossi da organizzazioni allineate col governo e conservare allo stesso tempo l'autonomia necessaria a portare avanti coerentemente i propri percorsi di lotta? Alla fine si approda alla decisione di escludere le organizzazioni allineate con il governo dalla CBPL e così nel 2009 sorge una nuova coordinadora, affine al kirchnerismo, la *Coordinadora Batalla Educativa* (CBE), che nel 2015 arriva a riunire trenta Bachilleratos. In aggiunta a questo, nel 2012, viene attivato dallo Stato il *Plan FinEs – Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios*, che nella provincia di Buenos Aires ha un enorme successo, passando da 25.000 studenti iscritti nel 2010 a 200.000 nel 2014 (Finnegan, 2016). Si moltiplicano commissioni *FinEs* in quartieri e località dove prima c'erano solo Bachilleratos Populares, dopodiché viene bloccato il riconoscimento dei Bachis, offrendo in cambio a questi ultimi l'ufficializzazione attraverso il *FinEs*. Se la questione dell'adesione al kirchnerismo genera una forte spaccatura, quella del *Plan FinEs* origina divergenze ancora maggiori. Il programma viene fortemente criticato, essendo accusato di dare più importanza al diritto alla certificazione, che al diritto reale all'educazione (GEMSEP, 2014). La CBE finisce per accettarlo, sostenendo che non implica la perdita del profilo politico-pedagogico peculiare del Bachillerato Popular, mentre la CBPL lo rifiuta, sostenendo che "Non ha nulla a che vedere con quello che pensiamo o di cui abbiamo bisogno in ambito educativo" (GEMSEP, 2015).

- *Il ruolo degli insegnanti.* Nel 2010 avviene la seconda separazione all'interno della prima *Coordinadora* e viene creata la *Red de Bachilleratos Populares Comunitarios* (RBPC), che nel 2011 riunisce sette Bachis. Le principali ragioni della scissione riguardano le differenti prospettive rispetto alla domanda per il salario. Secondo la RBPC, infatti, le regole burocratiche che lo Stato impone per il pagamento dei salari limitano fortemente l'autonomia educativa dei Bachilleratos Populares (Brickman, Chirom, Wahren, 2012). Inoltre, la lotta per il salario consuma inutilmente troppe energie militanti, che potrebbero essere utilizzate in altra maniera. In questa prospettiva, l'ottenimento della prima serie di riconoscimenti salariali del 2010, che dalla CBPL è vissuto come una grande conquista, è letto dalla RBPC in termini di limitazioni dell'autonomia (Brickman, Chirom, Wahren, 2012). Alla fine del 2011, tutte le scuole della RBPC ottengono il riconoscimento ufficiale da parte del governo, senza aver intrapreso la lotta per il riconoscimento salariale (GEMSEP, 2015). Le tre *Coordinadoras* hanno posizionamenti diversi nei confronti dello Stato, da cui discendono concezioni differenti rispetto al ruolo degli insegnanti. Per quanto questa schematizzazione sia senza dubbio semplificatoria, dal momento che le

Coordinadoras sono sempre state attraversate da accesi dibattiti interni, possiamo affermare che, storicamente, la CBE e la CBPL abbracciano l'idea che lo Stato debba essere garante dell'educazione, considerando i docenti dei Bachis come *lavoratori statali*, che lottano per i propri diritti. Le educatrici della RBPC, al contrario, rifiutano completamente questa definizione, si considerano *docenti militanti* e strutturano le proprie richieste in termini di finanziamento integrale alle scuole, che le organizzazioni possano gestire in autonomia.

- *Repressione e pandemia.* Le divergenze fra le differenti *Coordinadoras* si appianano in parte dal 2015 al 2019, di fronte alle politiche repressive del governo di *Alianza Cambiemos*. In questi anni vengono attuate una serie di misure di attacco all'educazione pubblica statale, con la chiusura di sedi *FinEs* e di altri programmi storici di educazione per gli adulti, che causano l'espulsione di centinaia di studentesse dal sistema scolastico e il licenziamento di un alto numero di docenti (Barrera, 2018). Questo comporta una riduzione delle azioni di protesta riguardanti temi specifici dei Bachis e l'alleanza con altri settori, soprattutto con i sindacati dei docenti, in risposta alle politiche repressive e in difesa dell'educazione statale (Blaustein, Rubinsztain, Said, 2018). D'altra parte, la volontà di smantellamento da parte del governo dell'educazione degli adulti mette in luce la precarietà dell'appoggio statale dei governi neoliberali ad un settore sempre esposto ai tagli della spesa pubblica. Con l'insorgere della pandemia, i progetti di autogestione dal basso, consolidatisi negli anni, risultano fondamentali. Alcuni Bachis organizzano reti sociali di solidarietà, tentando di garantire i beni di prima necessità, assistenza legale e psicologica e, quando possibile, continuità didattica. Un'insegnante del Bachi *2 de diciembre* racconta così l'esperienza del primo lockdown argentino, fra marzo e aprile 2020: "Abbiamo continuato a riunirci per pensare a diverse strategie per sostenere la continuità pedagogica richiesta dallo Stato, una richiesta che non è stata accompagnata dalla garanzia di condizioni necessarie per l'insegnamento e l'apprendimento. I nostri studenti non hanno ricevuto cibo, computer e collegamenti internet dallo Stato e nemmeno gli insegnanti. Con l'aggravarsi della crisi, abbiamo deciso collettivamente di contribuire alle organizzazioni politiche che operano nel quartiere, per aiutare ad affrontare vari problemi, tra cui la mancanza di elettricità e di acqua potabile" (Tema Libre, 2020). Visto il drammatico peggioramento delle condizioni di vita delle classi popolari, spesso gli obiettivi didattici passano in secondo piano, ma non vengono abbandonati. Le educatrici mettono in campo differenti strategie per interagire con le studentesse, delineando risposte educative più eterogenee rispetto agli anni precedenti. Infatti, non tutti gli educandi sono nella condizione di portare avanti gli studi e l'obiettivo primario diventa quello di alimentare la relazione con i gruppi classe e condividere informazioni su borse di studio, mense popolari di quartiere e altre forme di supporto. "Abbiamo pensato a delle

proposte – racconta ancora l’insegnante del *2 de diciembre* – e le abbiamo riviste in base alle risposte degli studenti: il tipo e la quantità di materiale da inviare agli studenti, come fare le restituzioni, come mantenere il legame con la scuola. Abbiamo anche riflettuto sulle nostre condizioni di lavoro e su ciò che ci veniva richiesto. Abbiamo elaborato una posizione collettiva sulla cosiddetta continuità pedagogica e il ritorno in classe” (*ibidem*). In questo momento particolarmente complesso, la scuola come organizzazione sociale dispiega al massimo le sue risorse.

Conclusioni: la cassetta degli attrezzi

I Bachilleratos Populares, nati fra le maglie larghe di uno Stato in profonda crisi (Saskia Sassen, 2008), trovano in questo vuoto il terreno per un ripensamento radicale del processo educativo. Tutti i Bachis concepiscono la scuola come un’organizzazione sociale, ma la questione dell’autonomia politico-pedagogica nei confronti dello Stato è affrontata dalle varie scuole, appartenenti a diversi movimenti sociali, in modi differenti e queste divergenze sono emerse, in particolare, in riferimento ad alcune questioni chiave. Le politiche statali in ambito educativo sono considerate da alcuni come uno strumento di cooptazione dei movimenti sociali, da altri come una conquista fondamentale degli stessi. Se la prima prospettiva perde di vista la ricchezza di relazioni e sperimentazioni che sono state – anche se contraddittoriamente – introdotte nel terreno delle politiche sociali, il secondo punto di vista non considera la fisionomia dello sviluppo economico da cui derivano e da cui dipendono materialmente le politiche di welfare, ossia il modello capitalista (Gago e Mezzadra, 2015). Non tenere conto delle condizioni materiali su cui poggiano le istituzioni educative è, in ultima analisi, in contraddizione con i presupposti epistemologici stessi della *educación popular*, in cui la *coscientizzazione* è intesa, in una prospettiva materialistica, come la formazione e lo sviluppo di una coscienza capace di comprendere criticamente la realtà storica (Muraca, 2019).

Anche grazie a questi dibattiti, la recente storia dei Bachilleratos ha incrementato il repertorio di azioni di protesta (Tarrow, 2009) e ha portato a un’importante elaborazione teorico-politica, che ha arricchito la cassetta degli attrezzi delle lotte per l’educazione, approcciando quest’ultima come un problema politicamente complesso.

Bibliografia

Barrera I., *Nueva jornada de lucha de los bachilleratos populares*, in “Marcha”, 09 giugno 2018, url: <http://www.marcha.org.ar/nueva-jornada-de-lucha-de-los-bachilleratos-populares/>.

Barricadatv Redazione, *Bachilleratos populares: Estamos sin poder emitir un título*

oficial, in “Barricadav”, 09 maggio 2018, url: <https://www.barricadav.org/?p=8327>.

Blaustein K.A.L., Rubinsztain P., *¿Educación popular y escuela? Reflexiones desde la experiencia de un Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos*, in “Conceptos”, n. 495, 2015, pp. 97-130.

Blaustein K. A. L., Rubinsztain P., Said S., *Las disputas por los sentidos de lo público en educación. Los Bachilleratos Populares en el ciclo kirchnerista en la Argentina*, in E. R. Mena Mendéz et al., *Las disputas por lo público en América Latina y el Caribe*, CLACSO, Buenos Aires 2018.

Brickman D., Chirom M., Wahren J., *Acciones colectivas y articulación política-pedagógica de los movimientos sociales: El caso de la Coordinadora de Bachilleratos Populares (2003-2012)*, in “III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos”, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza 2012.

Brusilovsky S., Cabrera M.E., *Cultura escolar en educación media para adultos. Una tipología de sus orientaciones*, in “Convergencia Revista de Ciencias Sociales”, vol. 12 n. 38, 2005, pp. 277-311.

Colectivo Subversiones, *Colectivo Subversiones*, opuscolo cartaceo, 2018.

De Sousa Santos B., *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*, Desclée de Brouwer, Bilbao 2003.

Di Matteo A.J., Michi N., Vila D., *Recuperar y recrear. Una mirada sobre algunos debates en la Educación Popular*, in “Debate Público. Reflexión de Trabajo Social”, n. 3, 2012, pp. 83-96.

Elisalde R., *Movimientos sociales y educación: bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. Experiencias pedagógicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos*, in R. Elisalde, M. Ampudia (a cura di), *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*, Buenos Libros, Buenos Aires 2009.

Finnegan F., *La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. Una expansión controversial*, in “Encuentro de Saberes”, n. 6, 2016, pp. 33-41.

Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2011.

Gago V., Mezzadra S., *Per una nuova politica dell'autonomia: i “movimenti sociali” nello specchio latinoamericano*, in “EuroNomade”, 23 giugno 2015, url: <http://www.euronomade.info/?p=5029>.

GEMSEP, *La educación de jóvenes y adultos bajo la gestión kirchnerista: aportes para un análisis crítico del Programa FinEs2*, in “Revista Encuentro de Saberes. Luchas populares, resistencia y educación”, n. 4, 2014, pp. 58-66.

GEMSEP, *Cuadernillo para el Debate No 1: 10 años de Bachilleratos Populares en Argentina*, Mimeo, Buenos Aires 2015.

Mançano Fernández B., *Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais*, in “OSAL - Observatório Social de América Latina”, n. 16, 2005, pp. 273-283.

Minevitz G., *Educación Popular y Movimientos Sociales y Políticos. Los Bachilleratos Populares*

del Movimiento Popular La Dignidad, Trabajo Final profesorado de Historia, 2015.

Muraca M., *Educazione e movimenti sociali. Un'etnografia collaborativa con il Movimento di Donne Contadine a Santa Catarina (Brasile)*, Mimesis, Milano 2019.

Pérez P.M., *La Escuela Libre de Constitución (2008-2013). Cinco años de construcción colectiva, horizontal y autogestionada*, Editorial Reconstruir, Buenos Aires 2014.

Puiggrós A., *Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana*, in Gadotti M., Torres C. (a cura di), *Educación Popular. Crisis y Perspectivas*, Miño y Dávila, Buenos Aires 1993.

Rivero, J., *Educación de adultos en América Latina*, Laboratorio Educativo, Caracas 2008.

Sassen S., *Una sociologia della globalizzazione*, Einaudi, Torino 2008.

Stratta F., Barrera M., *Movimientos sin clases o clases sin movimiento? Notas sobre la recepción de la teoría de los Movimientos Sociales en la Argentina*, in "Conflicto Social", n. 1, 2009, pp. 118-134.

Svampa M., *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*, CLACSO, Buenos Aires 2008.

Sverdlick I., Costas P., *Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales en Buenos Aires*, in "Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas", n. 30, 2007, pp. 199-250.

Tema Libre, *¿Qué pasó en los Bachilleratos Populares el 2020?*, in "Tema Libre", 15 dicembre 2020, url: <https://temalibreeducacion.wixsite.com/temalibre/post/qu%C3%A9-pas%C3%B3-en-los-bachilleratos-populares-el-2020>

Tarrow S., *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*, Alianza, Madrid 2009.

Torres Carrillo A., *Educación popular. Trayectoria y actualidad*, Universidad Bolivariana de Venezuela, Caracas 2011.

Wahren J., *Territorios Insurgentes: La dimensión territorial en los movimientos sociales de América Latina*, in "IX Jornadas de Sociología", Universidad de Buenos Aires, 2011.

L'autrice

CLAUDIA PAGANONI è dottoranda in Pedagogia presso l'Università di Verona, con un progetto di ricerca sulle persone adulte nel contesto italiano. Nel 2018 ha svolto un'indagine etnografica nelle scuole popolari di Buenos Aires nell'ambito del progetto "Tesi all'estero" dell'Università di Bologna, ricerca che è poi confluita nella sua tesi magistrale sull'educazione femminista nei Bachilleratos Populares e in un contributo leggibile su "Jconnessioni Precarie": C. Paganoni, *Educazione popolare e femminismo in Argentina*, in "Jconnessioni Precarie", 19 giugno 2019, url: www.connessionioprecarie.org/2019/06/19/educazione-popolare-e-femminismo-in-argentina.