

ASISTIR A CLASE: ¿PLACER U OBLIGACIÓN? TENSIONES DOCENTES EN TORNO AL REGISTRO DE LA ASISTENCIA ESTUDIANTIL EN UN BACHILLERATO POPULAR

ASSISTIR ÀS AULAS: PRAZER OU OBRIGAÇÃO? TENSÕES DOS EDUCADORES COM RESPEITO AO REGISTRO DA FREQUÊNCIA ESCOLAR ÀS AULAS NUM BACHILLERATO POPULAR

ATTENDING CLASS: PLEASURE OR OBLIGATION? TEACHING TENSIONS AROUND THE REGISTRATION OF STUDENT ATTENDANCE IN A POPULAR HIGH SCHOOL

Lucía CAISSO¹

Resumen: Este artículo analiza la diversidad de sentidos existentes en torno a la práctica docente de registrar la asistencia estudiantil a clase en un Bachillerato Popular de la ciudad de Córdoba, Argentina. Me intereso en el análisis de esta práctica en tanto la misma motivó recurrentes debates entre quienes participaron como docentes de esta experiencia educativa. Analizando la problemática desde un enfoque antropológico relacional sostengo, en primer lugar, la importancia de dar cuenta de la heterogeneidad de prácticas y sentidos existentes en las experiencias de educación popular, las cuales suelen ser presentadas desde gran parte de las investigaciones como ámbitos homogéneos y exentos de contradicciones internas. En segundo lugar, rastreo la vinculación constante entre lo ocurrido en el Bachillerato en relación al registro de la asistencia y las prácticas, sentidos y rituales provenientes del universo educativo estatal. Como conclusión principal propongo que las experiencias educativas de los movimientos sociales deben ser analizadas en su relación o dinámica mimética con el sistema educativo hegemónico antes que a partir de una atribución anticipada de sus supuestas características contra-hegemónicas.

Palabras clave: Antropología de la educación, Bachillerato Popular, Movimientos sociales, Enfoque relacional.

INTRODUCCIÓN

En este artículo me interesa reflexionar sobre los diversos posicionamientos docentes que surgieron en torno al registro de la asistencia estudiantil en un *Bachillerato Popular* para jóvenes y adultos impulsado por un movimiento social de la ciudad de

¹ Profesora en Antropología, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Córdoba, Argentina. Email: lucia.caisso@gmail.com
<http://doi.org/10.36311/1519-0110.2021.v22n1.p7>

Córdoba (Argentina)². El acto de registrar o no registrar la asistencia se constituyó en esta escuela como una temática de debate y tensión recurrente, principalmente entre aquellas personas que oficiaban como educadores/as, por lo que considero que tomarlo como objeto de análisis aproxima a la diversidad de intereses, lógicas y concepciones que convivieron en esta experiencia educativa durante su existencia.

Los Bachilleratos Populares (BP) surgen en Argentina a partir del año 2005 y pueden ser definidos -a grandes rasgos- como escuelas para jóvenes y adultos creadas por colectivos, organizaciones y movimientos sociales e identificadas -por sus impulsores- como prácticas de Educación Popular. En general, una vez que se constituye un Bachillerato, sus participantes buscan el reconocimiento estatal del mismo como escuela, de manera tal que se les permita otorgar certificaciones educativas a sus estudiantes, así como también percibir sueldos docentes y presupuesto para infraestructura, proceso conocido usualmente como oficialización. No todos los Bachilleratos existentes en la actualidad, la mayoría de ellos ubicados en ciudad y provincia de Buenos Aires, han sido oficializados: el caso que aquí abordo nunca consiguió, durante sus tres años de vida, el ansiado reconocimiento por parte del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

Es posible que el registro de asistencias se haya vuelto una temática de debate entre los educadores del Bachillerato que analizo ya que, junto con las calificaciones numéricas, las notas, se constituye en uno de los marcadores más típicos de aquellas prácticas escolares de las que los educadores populares buscan diferenciarse, probablemente porque se identifiquen con mecanismos de control individualizado de los sujetos. Pero, además, al no haber sido el BP reconocido oficialmente como escuela, no existía para sus profesores ninguna obligatoriedad legal o administrativa de confeccionar registros de asistencia. Entonces, ¿qué sentido podía tener tomar asistencia a los estudiantes?, ¿era preciso hacerlo o sólo significaba replicar dispositivos de control de la escuela oficial? Como veremos, las respuestas que otorgaron los educadores a este interrogante fueron diversas, configurando una trama heterogénea de prácticas y significaciones que expresan, a su vez, diversas posiciones desde las que se participaba en el proyecto global del BPDS.

Numerosos estudios sobre los Bachilleratos Populares (ELISALDE, 2008, AMPUDIA, 2008, CÓRDOBA; RUBINSTEIN, 2010, entre otros) suelen centrar su atención en los aspectos más novedosos o disruptivos de estas escuelas en comparación con la educación oficial, generalmente calificada por los autores como tradicional. Por mi parte, coincido más bien con algunos trabajos sobre la temática que, desde un enfoque etnográfico con foco en la vida cotidiana (CAISSO, 2013, 2014, 2017, GARCÍA, 2016, 2017, LÓPEZ FITTIPALDI, 2019, SANTILLÁN, 2019), intentan superar visiones dicotómicas entre lo estatal y lo civil (o lo hegemónico y lo contra-hegemónico). En

² El análisis que presento en este artículo se enmarcó en mi investigación de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba, desarrollado bajo la dirección de la Dra. Ma. del Carmen Lorenzatti y la co-dirección de la Dra. Mariana Nemcovsky entre los años 2010 y 2015.

este sentido, acuerdo con Rockwell (1987) en que el Estado debe ser entendido como sistema hegemónico y por lo tanto *en sentido ampliado*: sus sentidos (sus prácticas, sus intereses, sus lenguajes) se hallan presentes en las instituciones y prácticas de la sociedad civil.

Afirmar esta presencia, sin embargo, no significa asumir que la intencionalidad estatal determina totalmente el sentido de lo que ocurre en las prácticas cotidianas, dado que

[...] la normatividad y el control están siempre presentes, pero no determinan totalmente la trama de interacciones entre sujetos o el sentido de las prácticas observables. En realidad cada escuela es producto de una permanente construcción social [que] da sentido preciso a la relación entre estado y clases subalternas. (ROCKWELL; EZPELETA, 1985, p. 198).

El planteo de estas autoras para pensar la relación entre lo civil y lo estatal en las escuelas oficiales resulta también válido a la hora de pensar y reflexionar en torno a los procesos que se desarrollan en experiencias educativas de educación popular y que suelen ser ubicadas desde los discursos académicos como no estatales. Si bien unas y otras poseen peculiaridades propias de su conformación, es posible advertir que se encuentran atravesadas por numerosos procesos comunes que van desde los contextos socio-históricos en que se enmarcan hasta la diversidad de miradas pedagógicas que habitan en su interior, pasando por su constitución como espacios abiertos a la lucha de clases y las negociaciones y diálogos entablados con diversos agentes y políticas estatales.

Para el del BP, esa diversidad de miradas se expresó, entre otros aspectos, en torno de la cuestión de la asistencia estudiantil. Retomaré en este trabajo los posicionamientos docentes más antagónicos respecto de este tema, aunque entre ambos extremos han existido posiciones más matizadas. Sin embargo, al analizar aquellas más marcadas intento dar lugar en este artículo a una división reconocida como significativa por los mismos docentes del Bachillerato: aquella que identificaba, por un lado, a los profesores pertenecientes al Movimiento (nombre ficticio que daremos a la organización socio-política que impulsó la apertura del BP) y por el otro, a aquellas personas que fueron invitadas a participar como profesores del Bachillerato pero que nunca pasaron a formar parte del Movimiento.

A nivel metodológico, en la búsqueda por reconstruir las diversas posiciones en torno a los registros de asistencia he utilizado material de campo proveniente de: registros realizados a partir de observaciones participantes; documentos escritos por el *Movimiento* en relación al BP; entrevistas en profundidad a educadores militantes y no

militantes³; memorias de asambleas docentes confeccionadas a posteriori por los mismos educadores.

Este último elemento se constituyó en una fuente privilegiada de análisis: en ella se condensan los registros de los diversos debates generados en el ámbito de las asambleas de educadores. Realicé la lectura y análisis de estas memorias siguiendo los aportes desarrollados por Rockwell (2009) respecto de la aproximación etnográfica a archivos documentales escolares⁴. A partir de estos, rastree en las memorias, fundamentalmente, los puntos de tensión y debate entre los educadores, ya que considero que es en torno de los conflictos donde se expresan los argumentos de los diferentes actores involucrados en las escuelas (JULIA en ROCKWELL, 2009), argumentos generalmente solapados, tanto intencional como involuntariamente, por quienes los sostienen.

La investigación sobre estos procesos desplegados en la cotidianeidad del BP estuvo orientada a nivel general por el enfoque relacional en antropología, el cual concibe al mundo social como dialéctico, contradictorio, complejo y en constante transformación (ACHILLI, 2005). La principal premisa teórico-metodológica de este enfoque es que las relaciones que se dan entre los diferentes actores sociales constituyen una realidad diferente de la obtenida a partir de la descripción y análisis de cada uno de los actores en términos particulares y aislados. A su vez, esas relaciones adquieren sentido en tanto son analizadas a la luz de procesos macro-estructurales (MENDENÉNDEZ, 2002, 2010). Es justamente la tarea de un proceso investigativo captar los nexos de los condicionamientos recíprocos entre lo cotidiano y lo estructural (ACHILLI, 2005).

UN PLANTEL DOCENTE HETEROGÉNEO

Para poner en marcha el BP los miembros del Movimiento se abocaron a la tarea de convocar, mediante carteles y también *de boca en boca*, a quienes serían estudiantes del Bachillerato: jóvenes y adultos de la zona donde el mismo funcionaría. Según relatan los militantes, rápidamente vinieron a inscribirse personas para cursar sus estudios, adultos con similares historias de deserción educativa, pero también jóvenes, menores de 18 años, que por diversos motivos no estaban asistiendo a la escuela.

³ Utilizo esta denominación para hacer más rápida la identificación de miembros de uno u otro grupo. Sin embargo, como veremos, aquellos educadores que no formaban parte orgánica del Movimiento mantenían, en su mayoría, prácticas políticas militantes en otras organizaciones sociales.

⁴ La autora propone diversos puntos para descubrir indicios de la práctica escolar en este tipo de archivos: rastrear en la norma escrita la práctica prohibida; observar la materialidad de los textos escritos; leer el discurso sobre la práctica como práctica de un discurso; buscar en los documentos las marcas de su uso; reconstruir a partir de estos textos las prácticas de producción y circulación de la norma, entre otros (ROCKWELL, 2009). Además, me interesa señalar que el análisis de memorias que han sido confeccionadas en el ámbito virtual –son escritas en computadora y compartidas por correo electrónico en foros virtuales– es una apuesta por tomar en cuenta los corpus de información virtual como materiales de campo pasibles de análisis etnográfico.

Pero más allá de los estudiantes, el Bachillerato precisaba también de educadores: si bien al menos seis personas que integraban el Movimiento iban a cumplir dicho rol, este número parecía resultar exiguo. Se convocó entonces a otras personas que, sin ser del Movimiento, quisieran participar como docentes, personas que contaran no sólo con la decisión de formar parte de esta experiencia, sino que poseyeran también credenciales educativas, estudios terciarios o universitarios concluidos o en curso. Salvo algunas excepciones, la convocatoria fue respondida por estudiantes universitarios, quienes en su mayoría eran además personas con historias de activismo político en sus ámbitos de estudio⁵. Es decir, estaban vinculados con un tipo de militancia diferente a la de aquellos que integraban el Movimiento.

Estos, por su parte, se encontraban más familiarizados con una serie de actividades de tipo reivindicativo orientadas a la creación de una base social entre los habitantes de los barrios más populares de la zona sudeste de la ciudad. Estas actividades consistían en: demandas al Estado de planes sociales y de trabajo cooperativo a partir de *cortes de calles* y ocupación de espacios públicos; reclamo de bolsones de alimentos y de útiles escolares; organización de comedores y copas de leche, entre otras cuestiones. Este conjunto de actividades, denominadas como territoriales, habían comenzado a ser desarrolladas a partir del año 2007, momento de ingreso del Movimiento a un frente nacional de organizaciones sociales y políticas (Frente). Sin embargo, la constitución misma del Frente, desde su creación en el año 2004, expresa el agotamiento de las construcciones centradas exclusivamente en los reclamos de los sectores más vulnerables o de desocupados (VÁZQUEZ, 2011). Este agotamiento puede ser entendido, siguiendo a Fornillo et al. (2008), como la consecuencia de una serie de estrategias gubernamentales, iniciadas con los gobiernos nacionales del 2003 al presente, que, en parte, tendieron a desarticular la preponderancia de las luchas y, particularmente, de aquellas encabezadas por las organizaciones de desocupados o *piqueteras*⁶.

Estas acciones con un cierto contenido desmovilizador fueron desplegadas a la par de una recuperación de los índices macro-económicos y del lanzamiento de una gran cantidad de planes sociales. Fue en este escenario que surgió una serie de organizaciones que se abocaron a la construcción del Frente, entendiendo al mismo como una construcción política multisectorial donde se combinaran reclamos y organizaciones de desocupados con otro tipo de agrupaciones y de prácticas, entre las

⁵ Si bien el plantel de profesores del BP externos al Movimiento varió enormemente durante la existencia de esta escuela (recambiándose de manera casi total entre uno y otro año) se constituyó como una constante la presencia de personas provenientes del ámbito de la educación superior. Esta presencia fue menor en el año 2009 y se incrementó notablemente en el plantel docente del año 2010. En el año 2011, los universitarios pasaron a ser abrumadora mayoría, quedando sólo un integrante del Movimiento participando del BP.

⁶ Estas medidas consistieron, según los autores, en: la integración de dirigentes y militantes de estas organizaciones en instancias políticas institucionales; el recorte y re-direccionamiento selectivo de los recursos que luego de la crisis de 2001 había aumentado considerablemente; por último, y ante la deslegitimación de la represión abierta tras la masacre del Puente Pueyrredón, la erosión de las estrategias de confrontación por medio del no reconocimiento de las organizaciones y sus demandas y de la criminalización y judicialización de los actos de protesta.

que predominaban las actividades artísticas y culturales. Estas, a su vez, comenzaron a ser centralmente desarrolladas por un flujo de jóvenes activistas provenientes de la clase media, precisamente por ser estos poseedores de credenciales y capitales culturales desde los cuales realizar estas acciones.

De este modo, confluyeron en el FP distintos perfiles generacionales, sintetizados por Vázquez (2011) en las figuras del militante multirubro y del activista cultural⁷. Los primeros, forjaron su carrera militante en torno a la diversidad de actividades que se desprendían de la militancia territorial en barrios y villas y en torno a cuestiones reivindicativas: desde organizar una asamblea o una olla popular hasta negociar con autoridades locales o nacionales la entrega de planes y bolsones de alimentos, buscando a su vez sostener niveles altos de referencia entre los habitantes de los barrios—lo que muchas veces condujo a irse a vivir a los mismos.

Por otro lado, mediante la figura del activista cultural, Vázquez (2011) alude a aquellas personas cuyas formas de militancia se gestan a partir de la era de los gobiernos kirchneristas y que suponen la pérdida del componente territorial propio de las generaciones anteriores, con la consecuente pérdida de centralidad de la cuestión piquetera. El activista cultural, además, posee otras concepciones acerca del compromiso político: este ya no involucra el desarrollo de militancias de tiempo completo sino más bien de tiempo parcial, incluyendo, además una división del trabajo militante en función de la posesión de saberes y credenciales específicas (puestas al servicio del desarrollo de las actividades culturales y educativas).

Si bien en el caso del Frente-Córdoba éste no estaba integrado en el año 2009 más que por el Movimiento, es decir, no confluían orgánicamente en él organizaciones que representaran una diversidad de sectores sociales, vemos en la creación del Bachillerato una expresión del intento de los militantes tanto por ampliar su repertorio de acciones⁸ (Tilly en Manzano, 2004) —yendo más allá de las actividades “reivindicativas” orientadas a los sectores “desocupados”— como por construir dicha multisectorialidad a través de una vinculación “no orgánica” con los jóvenes que asistieron a dar clases en el BP. De hecho, esta es también una característica usual de las actividades culturales y educativas —y específicamente del armado de Bachilleratos Populares: usualmente involucran vínculos “no orgánicos” entre los integrantes de los movimientos y aquellas personas que acompañan o colaboran con el desarrollo de dichas actividades (VÁZQUEZ, 2011).

⁷ Aunque la autora utiliza el término generación, señala que el mismo no refiere a grupos empíricamente diferentes ya que en el análisis del recorrido individual de un mismo militante se pueden reconocer pasajes, salidas y reconversiones de una “generación” a otra en la medida en que éstas se suceden.

⁸ Manzano retoma desde una perspectiva de *hegemonía* el concepto de *repertorio* propuesto por Charles Tilly: el mismo “permite analizar tanto la continuidad como la ruptura en las formas de acción colectiva. Por un lado, la historia de las formas de acción colectiva articula tradiciones que orientan las prácticas sociales en procesos de interacción históricamente situados y en el marco de los cuales se disputan y confrontan los sentidos de la propia acción. Por otro lado, las políticas estatales son constitutivas del medio institucional que incide sobre los cambios y las continuidades en las formas de acción colectiva” (MANZANO, 2004, p.158)

En síntesis, de la apertura del BP se desprendía para los militantes del Movimiento tanto una necesidad como una oportunidad: la de vincularse con jóvenes provenientes de sectores medios y, por lo tanto, poseedores de credenciales educativas- que quisieran desempeñarse como educadores del mismo. Quedaba conformado, de esta manera, un plantel docente heterogéneo. A su vez, la convocatoria a estudiantes también señalaba ciertas transformaciones a nivel de la orientación política del Movimiento: si bien éste se había construido centralmente en la zona de Villa Los Álamos, había decidido “abrir” el BPDS en el edificio del Centro Vecinal de barrio Olimpia: allí había a jóvenes y adultos con estudios secundarios incompletos, mientras que en la Villa, poca gente había concluido su educación primaria.

LA RECUPERACIÓN DE CLASES Y LOS REGISTROS: LA MIRADA DOCENTE SOBRE LA ASISTENCIA ESTUDIANTIL

Contando entonces con un plantel docente heterogéneo, el BPDS comenzó a dictar clases en los primeros meses del año 2009. La primera asamblea de profesores se realizó en mayo de ese año, a semanas de iniciadas las clases, las cuales contaron con una matrícula aproximada de 20 estudiantes. Según la memoria de esa asamblea, el encuentro comenzó con un recordatorio que efectuaron los militantes⁹ a todo el plantel de profesores: la modalidad de estudio del Bachillerato Popular es presencial. Es decir, que no se podían realizar clases a distancia, como sucede en muchas de las ofertas educativas para jóvenes y adultos oficiales, tanto de índole privada como estatal.

Si bien la memoria no registraba discrepancias respecto de estos planteos, y finalizaba aclarando que para consolidar la modalidad presencial todos los educadores acordaron tomar asistencia cada día, en cada clase, considero, junto con Rockwell (2009), que allí donde hay necesidad de norma (de acuerdo) es posible rastrear las prácticas prohibidas (o heterogéneas) que esta norma o acuerdo busca, justamente, normalizar. Por otro lado, y de manera evidente, la existencia de estos debates respecto de la asistencia y su registro señala que hay estudiantes que, como en cualquier otra escuela, faltan a clase. De hecho, tanto en la semana previa a las vacaciones invernales como en la semana posterior, la mayoría de los estudiantes no asistieron a clase y muchos, inclusive, ya no volvieron. A raíz de esto, en la asamblea de educadores de fines de ese mes se propusieron y discutieron una serie de medidas para revertir la situación.

Una de estas propuestas, asentada en la memoria respectiva, fue realizada por algunos educadores no militantes en función de una práctica que venían sosteniendo –de forma algo intermitente- desde principio de año: la realización de tutorías los días

⁹ Utilizo esta denominación para identificar a los educadores que, además, son parte del Movimiento, es decir, militantes del mismo, según su propia categoría nativa. Sin embargo, como ya mencioné, la mayoría de aquellos educadores que no formaban parte orgánica del Movimiento mantenían -además de su participación en el BP- prácticas políticas militantes en otras organizaciones sociales, centralmente organizaciones universitarias.

sábados. Estos espacios de tutorías, también llamados de apoyo escolar, funcionaban para que asistieran los estudiantes que hubieran perdido clases durante la semana, pudiendo recuperar allí los contenidos desatendidos. En particular para aquellos estudiantes que no habían vuelto a clase luego del receso invernal, los educadores sostenían que el sistema de tutorías podría ser permanente: es decir, se les podría ofrecer que asistieran sólo los sábados e inclusive los domingos, si es que el cursado semanal se les volvía a los estudiantes muy pesado. Pero, además, algunos de estos educadores planteaban la posibilidad de dictar estos apoyos escolares en sus domicilios particulares, ubicados en otros barrios. Según relataba Eugenia (2012)¹⁰,

Había un grupo de profesores que decían que si pasábamos falta y no dábamos recuperación y apoyo cuando los chicos querían era lo mismo que quedarnos con la escuela de siempre [...] nosotros queremos hacer otra cosa, decían [...] hacían un análisis filosófico profundo, de si educábamos para liberar o para seguir oprimiendo.

Sin embargo, ya desde el principio los militantes se habían mostrado algo reticentes a la existencia de los apoyos: sostenían que iban en contra de la modalidad presencial del Bachillerato, y que debían ser el último recurso utilizado a la hora de recuperar una clase. Proponían entonces otro tipo de salidas al problema de las ausencias, como por ejemplo solicitar a los estudiantes que hubieran faltado la confección de algún trabajo práctico sobre el tema desarrollado el día de la falta. Pero para ellos, la presencia en las clases era el primer criterio a respetar, según detalla la memoria de la asamblea docente de julio de 2009. Según Eugenia (2012), militante y educadora, la resistencia de los integrantes del Movimiento a la propuesta de recuperación de los educadores se fundaba en que

[...] no veíamos bien que los estudiantes se juntaran en la casa de profesores que vivían en otro barrio [...] nosotros decíamos [de] no dispersarnos [...] si el Bachillerato estaba en barrio Olimpia, ¡¡¡estaba ahí!!! esto no era una cuestión doméstica de vengan a mi casa, llámenme por teléfono, vengan a tomar unos mates [...] otra cosa que decíamos era no pongamos énfasis en el apoyo escolar porque van a dejar de venir a las clases [...] y de hecho era así .

De esta manera, se generaba un primer núcleo tensional (LÓPEZ FITTIPALDI, 2015) alrededor del tema de la asistencia de los estudiantes al Bachillerato, expresado aquí en relación a la *recuperación* de clases. Para unos, los militantes, la actividad educativa debía estar, en primer lugar, circunscripta al ámbito de lo público, el Centro Vecinal de Barrio Olimpia donde funcionaba el BPDS, por contraposición al ámbito doméstico que constituyen las casas de los educadores y que Eugenia asocia a prácticas

¹⁰ Recuperé el planteo de estos profesores a través de las memorias y del relato de Eugenia ya que, por un lado, no realicé más que una entrevista durante el año 2009, por haber iniciado la investigación formalmente recién en el año 2010 y, por otro, porque estos profesores no se prestaron a entrevistas posteriores.

como “llamar por teléfono” o “tomar mates”. Además, las clases debían mantener un formato presencial, no dando lugar a excesivas oportunidades de recuperación de las mismas a través de tutorías o apoyos escolares en días de fin de semana.

Para los otros, los educadores no militantes, la modalidad de cursado parecía ser pensada como más flexible, generando de esta manera otra cosa, asociada a la liberación, diferente de la escuela de siempre, y ligada a la opresión. Desde esta perspectiva, era lícita una relación de mayor proximidad entre docentes y estudiantes, a partir de la cual los primeros podían adaptarse a los vaivenes de asistencia/inasistencia de los estudiantes al ofrecerles, inclusive en un ámbito doméstico, la posibilidad de recuperar las clases perdidas.

Este núcleo tensional daría lugar, también, a los debates en torno al uso de registros de asistencia. Estos eran motivo de recurrentes discusiones ya que eran significados de manera heterogénea por los docentes, siendo posible encontrar una mayor aceptación de los mismos entre los militantes que entre los educadores. En el caso de Eugenia, por ejemplo, aunque compartía con el resto de los profesores, tanto militantes como no militantes, el acuerdo de que ningún estudiante debía quedar libre por faltas, defendía constantemente el uso de los registros de asistencia. Como los mismos se efectuaban por materia, Eugenia (2012) había optado por comprar un cuaderno impreso de Registro de Asistencia de alumnos, de los utilizados en las escuelas oficiales, donde asentaba con una P y una A las presencias y ausencias estudiantiles en Ciencias Sociales, materia de la que estaba a cargo. Además, iba llenando las formas de todo el cuaderno: cuántos días por mes se habían dictado clases, de cuántas horas reloj habían constado las mismas, cuántas faltas en total se habían contabilizado por alumno. También se encargaba de rubricar los datos de cada mes con su firma personal, allí donde el cuaderno impreso lo solicitaba.

Tal como nos contaba otro militante, y más allá del acuerdo docente de no sancionar las ausencias estudiantiles, la mera existencia de los registros podía ser entendida en términos de una advertencia simbólica, realizada por aquellos que los utilizaban en la búsqueda de garantizar la asistencia estudiantil:

Yo tomaba asistencia por una cuestión simbólica [...] como que sientan que hay gente que se está fijando si vienen o no [...] estás faltando, fijate que nos estamos dando cuenta que estás faltando, vení a clase, dejá de hacerte el gil [...] pero de todas formas yo nunca hubiera dejado libre a alguien por el tema de la asistencia (ALEJANDRO MILITANTE Y PROFESSOR, 2012).

Estos educadores militantes veían como legítima la utilización del dispositivo del registro de asistencias. Reconocían que asistir a clases se constituía como un deber que debía, con distintos márgenes de responsabilidad, ser cumplido y, por tanto, era lícito llevar un control del mismo por parte de los educadores. Esto, sin embargo, no significaba que los militantes no anhelaran también la presencia por gusto de sus estudiantes en

clase: “ojalá los chicos hubieran venido al Bachillerato porque les encantaba [...] pero ellos toda su vida transitaron por una escuela donde había ciertas normas. Si vos no tomás asistencia, ¡¡¡no vienen!!!” (EUGENIA, 2012).

Podemos advertir entonces cómo, más que intentar una ruptura abrupta con los modos y prácticas aprendidas por los estudiantes, y posiblemente por ellos mismos, en sus anteriores experiencias de escolarización, los militantes buscaban, al llevar registros, codificar las prácticas educativas en un lenguaje conocido por todos y, por lo tanto, considerado como más efectivo.

Desde una perspectiva diferente a la de estos militantes aparecían otro tipo de prácticas y sentidos en torno a la asistencia. Este era, por ejemplo, el caso de Maxi, profesor no militante de la materia matemática durante fines del año 2009 y mediados del 2010. Para él, la confección de registros no era necesaria ni mucho menos deseable, ya que su existencia asociaba la asistencia estudiantil con el orden de lo obligatorio: “Yo no recuerdo haber tomado asistencia nunca [...] yo no soy muy partidario de que sea obligatorio porque me parece que [...] uno tiene que ir a la escuela o a los ámbitos educativos cuando tiene ganas y no por obligación e incluso en las clases uno tiene que tener la libertad de irse si quiere. (MAXI PROFESOR, 2013).

Como vemos, Maxi buscaba disociar la asistencia estudiantil de la obligación de asistir, obligación que, en última instancia, sería cumplida por los estudiantes en vistas de una necesidad: la de acceder a su título de educación secundaria¹¹. Creemos que en la disociación realizada por este docente entre asistencia por un lado y obligación/necesidad por otro (o en su versión inversa, la asociación entre asistencia y gusto/ganas/placer) puede leerse la necesidad de alejar dos amenazas de contaminación¹² de principios generalmente asociados a la educación popular: en primer lugar, que quienes participan de ellas, lo hacen porque quieren, y no porque están obligados a hacerlo. En segundo lugar, que éstas se llevan a cabo por un colectivo de educadores y educandos ubicados en una relación de igualdad en la que nadie controla los actos de nadie, principio aparentemente vulnerado desde la visión de Alejandro (2013), quien al sostener que “hay gente que se está fijando si vienen o no” habilita la identificación de dos colectivos diferenciados, donde uno observa la conducta del otro.

¹¹ Como ya mencioné, al igual que en el resto de los Bachilleratos Populares, el BPDS comenzó a dictar clases aún antes de ser oficializado como una escuela reconocida para otorgar certificaciones educativas, esperando obtenerla antes de la graduación de sus primeros estudiantes. En otros Bachilleratos, cuando esto no ocurre, se emplean estrategias diversas de certificación que pueden consistir, por ejemplo, en que los estudiantes rindan exámenes finales en una escuela oficial para adultos.

¹² Retomo esta idea del análisis que Quirós (2011) realiza sobre la participación de los sujetos en actividades políticas y las causas que a la misma le atribuyen distintos actores sociales (académicos, periodistas, políticos, militantes, ciudadanos). Desde esas atribuciones, según la autora, la motivación para participar se clasifica o bien en el orden de la necesidad (vinculada a la búsqueda de satisfacciones materiales e individuales) o bien en el orden del compromiso (vinculado a la adhesión voluntaria a una causa y a la entrega desinteresada por el bien común). Desde esta visión normativa, pareciera que si la separación entre ambos órdenes se desobedece algo se contamina (QUIRÓS, 2011)

En síntesis, a partir de algunas de las valoraciones docentes tanto en torno a las instancias de recuperación de clases como a los registros de asistencia vemos que se van configurando miradas heterogéneas sobre el sentido de la participación estudiantil en el Bachillerato. Pero ¿se agota la explicación de esta diversidad en la existencia de concepciones diferentes sobre cómo desarrollar una práctica de Educación Popular?

LA ESCUELA OFICIAL: UN ESPEJO EN EL CUAL MIRARSE

Tanto en relación al tema de la asistencia estudiantil a clase como a otras cuestiones constitutivas de la cotidianeidad del BP (calificaciones, contenidos, didáctica) fui advirtiendo que la escuela oficial se constituía como una referencia ineludible para esta experiencia educativa: un espejo en el que los actores involucrados siempre se estaban mirando, ya sea tanto para tomar distancia crítica de ella como para buscar asemejarsele, haciendo uso de sus elementos materiales y simbólicos.

En relación a lo primero, la distancia crítica, es que es posible interpretar las propuestas de prácticas de recuperación y el rechazo a la utilización de registros de asistencia. La modalidad presencial y los registros se vincularían desde esta perspectiva con un sistema de control y con unas prácticas supuestamente coaccionadas, y por lo tanto no voluntarias, propias del sistema educativo formal. Es precisamente en oposición a ellas que docentes como Maxi (2013) buscan construir una escuela diferente. En relación a lo segundo, interpreto la valoración que realizan los militantes de la modalidad presencial, y el subsecuente uso de los registros de asistencia, en clave de una construcción de una dinámica mimética con la escuela oficial, cuyo ejemplo más claro lo constituya tal vez el cuaderno oficial utilizado por Eugenia (2012) para listar presencias y ausencias estudiantiles. Es posible que, habituados a la bibliografía que erige a las instituciones educativas como aparatos de reproducción del poder hegemónico, nos sea mucho más sencillo entender la distancia crítica antes que explicar la dinámica mimética.

Creo que el elemento crucial para comenzar a formular interpretaciones para estas cuestiones se halla en parte en la particularidad de esta práctica educativa: como el resto de los Bachilleratos Populares del país, el BP busca ser reconocido por el Estado como escuela oficial. Considero que la riqueza analítica de este hecho reside en que permite visualizar cómo toda autonomía, o capacidad de distanciarse de, siempre se encuentra sujeta a unas condiciones socio-históricas particulares en que se produce la negociación de la misma. Esta negociación, además, para ser efectiva debe efectuarse en un lenguaje entendible para el Estado, es decir, en última instancia, en los términos que lo hegemónico le impone a lo no hegemónico, ya que

[...] éste es el modo en que funciona la hegemonía [...] [como] marco material y cultural [que] es, en parte, discursivo: un lenguaje común o forma de hablar sobre las relaciones sociales que demarca los términos centrales en torno a, y en función de los cuales se dan la controversia y la lucha (ROSEBERRY, 2007, p. 127)

A lo largo del trabajo de campo, registré cómo, de entre todos los educadores, eran solamente los militantes –y, más precisamente, los fundadores del Movimiento– quienes estaban a cargo de negociar la oficialización ante el Ministerio de Educación Provincial. Esta serie de actividades, entre las que se contaban no sólo diversas reuniones con los diferentes funcionarios de la cartera educativa sino también comunicarse con Bachilleratos de Buenos Aires, reunir información, llevar papeles, etc., era nominada por los militantes como actividades de gestión, término con el que también, previamente a la apertura del BPDS, ellos aludían a las negociaciones entabladas en diversas dependencias estatales para demandar planes, alimentos, subsidios, etc.¹³.

De la nominación compartida entre ambos conjuntos de actividades se desprende que no sea casual que las negociaciones de la oficialización hayan sido acometidas por los militantes: estos se encontraban más entrenados en la negociación con funcionarios estatales a raíz de sus trayectorias militantes asociadas a la gestión de los elementos vinculados con el frente territorial. Es decir, se encontraban más familiarizados con el universo y el lenguaje de los ámbitos estatales, cuestión que he reseñado en un trabajo anterior (CAISSO, 2012b), por los que habían circulado decenas de veces trabando relaciones interpersonales con administrativos, funcionarios y diversos agentes estatales.

Habiendo participado de algunas de las reuniones entre funcionarios y militantes a propósito de la oficialización del Bachillerato, registré cómo estos asistían llevando planillas de datos, carpetas de clase, listados de asistencia e inclusive las libretas de los estudiantes, donde los educadores no colocaban calificaciones numéricas, pero sí devoluciones por materia. La exhibición de estos elementos era acompañada por largas descripciones efectuadas por los militantes acerca del modo de funcionamiento y las características del Bachillerato: qué materias se dictaban, qué contenidos eran desarrollados, con qué credenciales educativas contaban sus educadores, cuántos estudiantes *asistían* al BP.

Consideramos que, en un contexto provincial de escaso margen de presión para negociar la oficialización, dado que, a diferencia de provincia y ciudad de Buenos Aires sólo existía en Córdoba un Bachillerato que luchara por su oficialización, tanto los papeles y los documentos como los relatos desplegados ante los funcionarios se constituían como pruebas de un devenir cotidiano normal del Bachillerato, es decir, parecido al de cualquier otra escuela. En este sentido, al estar comprometidos más fuertemente los militantes que los educadores en la demanda de oficialización, como ya señalé posiblemente por su familiaridad con las prácticas de gestión, es posible hipotetizar que se encontraran más preocupados por sostener esos niveles mínimos de legalidad ante los funcionarios estatales, entre los cuales la matrícula o asistencia en aula de estudiantes era

¹³ Retomo, a través de Manzano, la conceptualización de la gestión en base a los aportes de la antropología de las políticas y en particular en el concepto de *policy* de Shore and Wright (1997): “[...] con esta categoría no se alude solamente a las formas de gestión de un programa en particular sino a un proceso complejo de administración de las poblaciones en el cual las políticas contribuyen imponiendo condiciones, normas y regulaciones sobre la conducta de los sujetos” (MANZANO, 2008, p. 90)

crucial. Como señalan Corrigan y Sayer (2007), lo que cuenta como verdadero estará definido por prácticas estatales que legitimarán ciertas formas de pretensiones (*claims*) y pondrán otras fuera de la ley.

Ahora bien, ¿sólo ante los funcionarios y en el ámbito de las reuniones de negociación se volvía necesario construirse como una escuela con una dinámica mimética respecto de la escuela oficial? A partir del trabajo de campo registré cómo también eran los estudiantes del Bachillerato quienes muchas veces demandaban a los educadores mayor formalidad. En este sentido, decía una alumna al profesor de la materia Proyecto Comunitario: “Me parece que vas a tener que cambiar de materia [...] no viene nadie a ésta [...] para mí van a tener que empezar a tomar asistencia y poner nota, porque si nos tratan a todos igual, nadie va a hacer nada” (OBSERVACIÓN DE CLASE DE PROYECTO COMUNITARIO, 2009).

La asistencia y su registro entonces, no sólo son objetos que adquieren significado a la hora de ser presentados ante los ojos de los funcionarios estatales. Se constituyen también en elementos desde los cuales los educadores pueden, o no, sostener niveles de formalidad reclamados como legítimos por los estudiantes. En este sentido, es posible decir que los militantes educadores controlan a los otros (a los estudiantes) porque son a su vez controlados por ellos en su rol de docentes y, por tanto, de garantes de ciertos principios de justicia (QUIRÓS, 2011).

Vemos entonces cómo la preocupación militante por la asistencia es pasible de ser vinculada con la necesidad de sostener unos niveles mínimos de formalidad tanto para lograr oficializar el Bachillerato como para lograr aceptación entre sus estudiantes. Estas dos cuestiones, sin embargo, no constituyen dos elementos disociados: la asistencia estudiantil (la matrícula) legitima la pelea por la oficialización, a la vez que la posibilidad futura de otorgar certificaciones educativas legitima al Bachillerato ante los ojos de los estudiantes.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este artículo he intentado leer los distintos posicionamientos docentes acerca de la asistencia estudiantil y su registro a la luz de algunos procesos que configuraron la existencia del BPDS. En este sentido, vimos cómo el plantel de educadores se constituyó de manera heterogénea en función de las particularidades socio-históricas que atravesaban a las actividades de construcción política del FP en general y del Movimiento en particular.

Por un lado, cómo algunos educadores ligados al Bachillerato sólo a través de su participación como docentes buscaban distanciarse de la modalidad presencial y de los registros de asistencia por considerarlos vinculados con formatos demasiado rígidos o con valores autoritarios. Por otro lado, recogí los pareceres de algunos educadores-

militantes que parecían sentirse más cómodos replicando ciertas prácticas o formatos propios de cualquier escuela: definimos esto como el intento –consciente o inconsciente– por construir el BP en una *dinámica mimética* con el sistema educativo oficial.

En una memoria de una asamblea docente reseñada por Eugenia (2012) podemos leer: “hay que buscar estrategias [para que los estudiantes asistan] pero siempre entendiendo que estamos entre lo que es la escuela pública y por lo tanto lo que los mismos estudiantes piden de formalidad, y una escuela que tenga otros parámetros”. Sabemos que estas palabras fueron escogidas por Eugenia para plasmar lo discutido en la asamblea docente y, por lo tanto, posiblemente responden a lo que ella, en el marco de los debates sostenidos en el plantel docente, quiere enfatizar. Más allá de esto, consideramos que ilustran bien la serie de tensiones que atravesaron la cotidianeidad del Bachillerato: este se encuentra entre aquello que es conocido y legítimo para estudiantes y funcionarios, la escuela pública y su formalidad, y lo que los docentes, sean militantes o no, pueden pretender, otros parámetros. Como vimos, estos parámetros no son un todo homogéneo y compartido por igual por el conjunto de participantes del BP.

CAISSO, L. Attending class: pleasure or obligation? Teaching tensions around the registration of student attendance in a Popular High School. *ORG & DEMO* (Marília), v. 22, n. 1, p. 7-22, Jan./Jun., 2021.

Resumo: Este artigo analisa a diversidade de sentidos existente quanto à prática dos educadores de registrar a frequência escolar às aulas em um Bachillerato Popular desenvolvido por um movimento social na cidade de Córdoba, Argentina. O foco é a análise dessa prática, que originou debates recorrentes entre os educadores participantes da experiência educativa. Analisando a problemática de uma perspectiva antropológica relacional, primeiramente afirmo a importância de expor a heterogeneidade de práticas e sentidos existente nas experiências de educação popular que, na maioria das pesquisas, costumam ser apresentadas como homogêneas e livres de contradições internas. Em segundo lugar, identifico, no contexto do Bachillerato, o vínculo constante entre o registro da frequência e as práticas, os sentidos e os rituais que pertencem ao universo da educação estatal. A principal conclusão é que as experiências educativas dos movimentos sociais devem ser analisadas na sua relação ou dinâmica mimética com o sistema educativo hegemônico e não a partir de uma atribuição antecipada de suas supostas características contra-hegemônicas.

Palavras-chave: Antropología da Educação, Bachillerato Popular, Movimentos sociais, Perspectiva relacional.

Abstract: This article analyzes the diversity of meanings that surround the teaching practice of keeping track of student attendance in a Popular High School set up by a social movement in the city of Córdoba, Argentina. My interest in the analysis of this practice derives from the fact that it has promoted recurring debates among the teachers who participated in this educational experience. Analyzing the matter from a relational anthropological approach, firstly, I argue the importance of accounting for the heterogeneity of practices and meanings present in the experiences of popular education which, most of the existing research usually depicts as being homogeneous and free of internal contradictions. Secondly, I trace the ongoing relationship between the events which took place concerning the registration of attendance in the High School and the practices, meanings, and rituals derived from the state's educational realm. As the main conclusion, I propose that educational experiences of social movements should be analyzed in light of their relationship

or mimetic dynamic with the hegemonic educational system rather than from an anticipated attribution of a supposedly counter-hegemonic nature.

Keywords: Anthropology of education, Popular High School, Social movements. Relational Approach.

REFERENCIAS

ACHILLI, E. **Investigar en antropología social**. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: Laborde, 2005.

AMPUDIA, M. El sujeto de la educación para jóvenes y adultos. Territorialización y desterritorialización de la periferia. En: AMPUDIA, M; ELISALDE, R. (comp.) **Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la Educación Popular en Argentina y América Latina**. Buenos Aires: Buenos Libros, 2008. p.247-285.

CAISSO, L. '¿No sé nada sobre educación popular!' o acerca del itinerario de una categoría en una investigación etnográfica. **Boletín de Antropología y Educación**. Rosario, v. 6, p. 7-11, 2013.

CAISSO, L. Movimientos sociales y Estado en la configuración de experiencias educativas. **Intersecciones en Antropología**. Buenos Aires, v. 14, p. 399-407, 2014.

CAISSO, L. Educación popular, educación tradicional: análisis etnográfico de un conflicto en un Bachillerato Popular. **Etnográfica**. Lisboa, v. 21, n. 2, p. 341-364, 2017.

CÓRDOBA, M; RUBINSTEIN, M. Ni privado ni estatal, bachillerato popular... Reflexiones sobre experiencias alternativas al sistema educativo oficial. **Actas de las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos**. 18 al 20 de Noviembre de 2010, Facultad de Derecho y Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 2010.

CORRIGAN, P; SAYER, D. El gran arco. La formación del Estado inglés como revolución cultural. En: LAGOS, M; CALLA, P. Antropología del Estado. **Cuadernos de Futuro**. La Paz, n. 23, p.39-116, 2007.

ELISALDE, R. Movimientos sociales y educación: Bachilleratos Populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales En: AMPUDIA, M; ELISALDE, R. (comp.) **Movimientos sociales y educación**. Teoría e historia de la Educación Popular en Argentina y América Latina. Buenos Aires: Buenos Libros, 2008. p. 65-102.

FORNILLO, B. et. al. Perfiles de la Nueva Izquierda en la Argentina reciente. Acerca de las transformaciones de los movimientos de trabajadores de desocupados autónomos. **Nómadas**. Bogotá, n.19, p. 1-21, jul./dic., 2008. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx>. Consultado en: 15 jun. 2011.

GARCÍA, J. Bachilleratos Populares y Estado: relaciones complejas y dinámicas. **Publicar en Antropología y Ciencias Sociales**. Buenos Aires, v. 21, p. 25-46, 2016.

GARCÍA, J. No me importa si me aburro o me hacen hablar de política... necesito el título: la producción del 'sujeto crítico' en un Bachillerato Popular. **Propuesta Educativa**. Buenos Aires, v. 46, n.1, p. 141-152, 2017.

LÓPEZ FITTIPALDI, M. Movimiento social y experiencia educativa. Estrategias para enfrentar el problema de la asistencia y el abandono escolar en un Bachillerato Popular de la ciudad de Rosario. **Revista de la Escuela de Antropología**. Rosario, v. 21, p. 89–105, 2015.

LÓPEZ FITTIPALDI, M. Movimientos sociales y educación. Experiencias de jóvenes en una escuela secundaria para adultos. **Pilquen**. Comahue, v. 16, n. 2, p. 29-42, 2019.

MANZANO, V. Tradiciones asociativas, políticas estatales y modalidades de acción colectiva: análisis de una organización piquetera. **Intersecciones en Antropología**, n. 5, p.153-166, 2004.

MANZANO, V. Etnografía de la gestión colectiva de políticas estatales en organizaciones de desocupados de La Matanza-Gran Buenos Aires. **Runa**. Buenos Aires, v. 28, p.77-92, 2004.

QUIRÓS, J. **El porqué de los que van: Peronistas y piqueteros en el Gran Buenos Aires (una antropología de la política vivida)**. Buenos Aires: Antropofagia, 2011.

ROCKWELL, E. Repensando institución: una lectura de Gramsci. **Documento Departamento de Investigaciones Educativas**. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, 1987.

ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ROCKWELL, E; EZPELETA, J. Escuela y clases subalternas. En: ROCKWELL, E.; IBARROLA, M. (comps). **Educación y clases populares en América Latina**. México: IPN, DIE, 1985. p.195-216.

ROSEBERRY, W. Hegemonía y el lenguaje de la controversia. En: Lagos, M.; Calla, P. **Antropología del Estado**. La Paz, Cuadernos de Futuro, n. 23, p.117-139, 2007.

SANTILLÁN, L. Nuestro norte son los niños. Subjetividades políticas y colectivización del cuidado infantil en organizaciones sociales del Gran Buenos Aires. **Runa**, v. 40, n. 2, p. 57-73, 2019.

VÁZQUEZ M. **Socialización política y activismo**. Carreras de militancia política de jóvenes referentes de un movimiento de trabajadores desocupados. 2011. (Tesis de Doctorado) - Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Submetido em: 10/03/2021

Aceito em: 25/05/2021