

Vida escolar y degradación ambiental en tiempos gerenciales: un estudio en escuelas secundarias ubicadas en el Área Metropolitana de Buenos Aires, en contextos de extrema pobreza urbana

Autor:

Bussi, Eliana Mercedes

Tutor:

Grinberg, Silvia Mariela

2022

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación.

Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

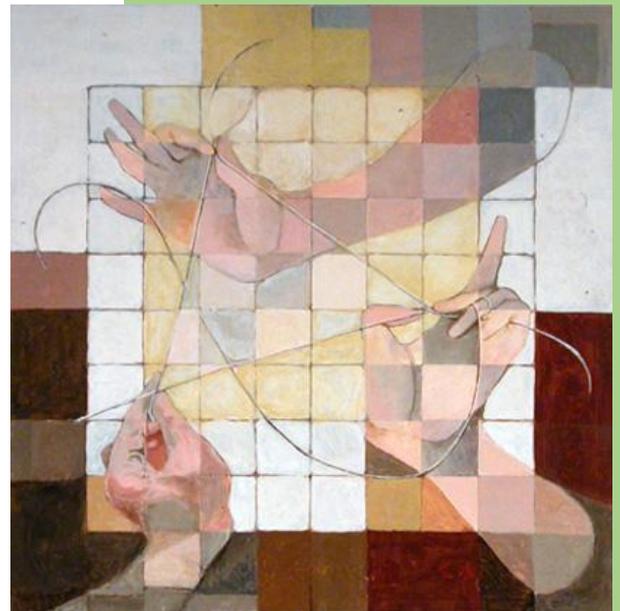
Vida escolar y degradación ambiental en tiempos gerenciales: un estudio en escuelas secundarias ubicadas en el Área Metropolitana de Buenos Aires, en contextos de extrema pobreza urbana

Autora: Lic. Eliana Mercedes Bussi
(ebussi@uma.es)

Directora por la Universidad de Buenos Aires:
Dra. Silvia Mariela Grinberg

Tutor por la Universidad de Málaga: Dr. Víctor
Manuel Martín Solbes

Directores por la Universidad de Málaga: Dr. José
Manuel De Oña Cots y Dr. Víctor Manuel Martín
Solbes



Tesis doctoral en régimen de cotutela a fin de cumplimentar los requisitos para la obtención del título de Doctora de la Universidad de Buenos Aires en el área de Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras) y el de Doctora por la Universidad de Málaga dentro del programa de doctorado en Educación y Comunicación Social (Facultad de Ciencias de la Educación).

2022

ÍNDICE DE CUADROS, GRÁFICOS E IMÁGENES	4
ÍNDICE DE SIGLAS.....	6
AGRADECIMIENTOS	7
RESUMEN	8
ABSTRACT.....	11
INTRODUCCIÓN	14
CAPÍTULO I – Antecedentes y precisiones conceptuales. Escuela-Ambiente-Pobreza urbana...26	
1. Ambiente y pobreza urbana	30
1.1 Sobre la noción de ambiente en intersección con las ideas acerca de la naturaleza.....	30
1.2 Sobre la cuestión ambiental o lo ambiental en cuestión	31
1.2.1 La cuestión ambiental desde las Ciencias Sociales	31
1.2.2 La cuestión ambiental desde las miradas contemporáneas del Antropoceno y el Capitaloceno.....	35
1.3 Sobre la cuestión urbana o lo urbano en cuestión	39
1.3.1 La relación ¿causal? entre pobreza y degradación ambiental.....	39
1.3.2 Críticas y redefiniciones sobre ambiente y pobreza desde la justicia ambiental.....	43
1.3.3 Los barrios de la pobreza: miradas entre la culpabilización, criminalización y responsabilización de <i>los pobres</i>	46
1.3.4 Espacialización de la pobreza en las ciudades del sur global: una primera aproximación al Área Metropolitana de Buenos Aires.....	52
2 Escuela, ambiente y pobreza entre la biopolítica y los nuevos materialismos.....	57
2.1 Sobre biopolítica y la noción de <i>milieu</i> desde una perspectiva foucaultiana	57
2.2 Geografías de la exclusión y políticas de la desigualdad: sobre precariedad urbana y escolar en las villas del AMBA	64
2.3 Políticas de la vida urbana, escolaridad y desigualdad en las sociedades de gerenciamiento	69
2.4 Ambiente, pobreza urbana y escuela entre la precariedad desde la mirada de los nuevos materialismos	72
CAPÍTULO II – Búsqueda metodológica.....	78
1. La experiencia etnográfica desde mi cartografía	82
2. Devenir investigadora: colección de hojas de ruta	90
2.1. Hoja de ruta #1: cuando ingresé al CEDESI (en aquel entonces, CEPEC).....	90
2.2. Hoja de ruta #2: la primera vez que fui a Carcova.....	91

2.3.	Hoja de ruta #3: la primera vez que fui a la Escuela N° 47 (en aquel entonces, N° 40)	93
2.4.	Hoja de ruta #4: la conversación con Flavia	94
2.5.	Juntando recorridos para narrar(me)	97
3.	Diseño metodológico.....	99
3.1	Pensar en lo que hacemos, en lo que estamos siendo: pensar otros modos de pensar	107
3.2	Barrioescuela como categoría metodológica.....	109
3.3	Un estudio del devenir entre la cartografía y la figura de cuerdas	112
3.4	Acerca del trabajo en terreno: Villa La Carcova y la Escuela N° 47	119
3.4.1	Villa La Carcova	120
3.4.2	La Escuela Secundaria N° 47	123
3.4.3	Observatorio Ambiental Carcova: vecinos/as, universidad y escuela.....	131
3.4.4	Producción artística y audiovisual sostenida.....	133
CAPÍTULO III – Barrio y escuela como existencia enredada: terreno barrioescuela		135
1.	Barrioescuela a partir de la noción de intra-acción	140
2.	Conquistar (en) barrioescuela: de las alianzas a las conquistas	142
3.	Conquistar barrio	145
3.1	<i>Acá no había nada</i> : las llegadas.....	146
3.2	Llegar y quedarse en el barrio	152
3.3	Entre otros (f)actores: los residuos y el zanjón	154
4.	Conquistar escuela	162
4.1	La lucha por tener escuela	162
4.2	La lucha por (sos)tener la escuela entre la precariedad	169
5.	Materialidades precarias en barrioescuela.....	174
CAPÍTULO IV – Carcova en la escuela.....		183
1.	<i>Queremos hacer nuestro propio mapa</i> : cartografías urbanas desde la escuela	187
2.	<i>Queremos mostrar que somos/qué somos</i> : #Carcova es...	192
2.1	#Carcova es: <i>todo eso que pensás y también...</i>	197
2.2.	Mi historia, mi barrio	202
3.	Relatos simultáneos entre urbanidad, escolaridad y desigualdad.....	207
3.1	#Carcova es: <i>¿descontaminante?</i>	211
3.2	<i>Hoy nuestros reclamos son otros</i>	220
4.	<i>En la escuela hay lugar</i>	223
CAPÍTULO V – Terrenos docentes – Docentes-todoterreno		228
1.	Terreno docente.....	234

1.1	Conquistar la planta docente: las llegadas.....	234
1.2	Llegar y quedarse en la escuela.....	238
2.	Distribución cotidiana de la desigualdad: tres episodios	246
2.1	Episodio #1: Entre ratas	247
2.2	Episodio #2: entre balas.....	249
2.3	Episodio #3: entre tres cursos juntos.....	251
3.	Afecciones entre el terreno docente y barrioescuela: la quema-vidas que queman-te re quema	254
3.1	Devenir docente-todoterreno	254
3.2	Vidas que queman, vidas que en la escuela importan.....	258
3.3	De profesor de Educación Física a superhéroe: relatos de ficción (y no tanto)	263
3.4	Sin motor ni superpoderes: trabajar tantos años acá te re quema.....	267
4.	A modo de corolario: hacia una escuela sostenible	270
	Palabras de cierre – Hacia otras figuras de cuerdas:	277
	Referencias bibliográficas	294
	Anexos.....	327
	Anexo Nº 1: Estructura del Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires (2022).....	328
	Anexo Nº 2: Proyecto “Todo por mi barrio” (2016).....	329
	Anexo Nº 3: Póster del proyecto “Todo por mi barrio” (2016)	342
	Anexo Nº 4: Fotografías y resultados de los estudios <i>in situ</i> que forman parte de la cartografía del proyecto “Mirando desde adentro: #Carcova es...” (2016).....	343

ÍNDICE DE CUADROS, GRÁFICOS E IMÁGENES

Imagen Nº 1 - Manos sobre manos. Cartel en la pared de la escuela. Fuente: video documental “Mi historia, mi barrio” (2015)	20
Imagen Nº 2 - Imagen satelital de Google de la zona de José León Suárez tras mi intervención (2022)	85
Imágenes Nº 3 - Intervenciones del cuadro “Sin pan y sin trabajo”, Ernesto de la Carcova. Fuente: CEDESI (2017).....	117
Imágenes Nº 4 - Algunos de los pasillos de Carcova. Fuente: CEDESI (2018)	121
Imagen Nº 5 - Cúmulo de residuos sobre una de las calles asfaltadas de Carcova, al frente de las viviendas. Fuente: CEDESI (2018)	122
Imagen Nº 6 - Entrada y edificio escolar de la Escuela Primaria Nº 51 y la Escuela Secundaria Nº 47, Villa Carcova. Fuente: CEDESI (2019)	124
Imagen Nº7 - Pasillo entre el edificio escolar y el muro que rodea la escuela. Fuente: CEDESI (2019)	125
Imagen Nº 8 - Espacio compartido entre ambas instituciones utilizado como comedor y como SUM para eventos, festejos y otras actividades donde se requiere más espacio que las aulas. Fuente: CEDESI (2018).....	126
Imagen Nº9 - Fotografía tomada por un estudiante de una de las dos aulas ubicadas en la planta superior (2018).....	129
Imagen Nº10 - Fotografía tomada por un estudiante de la entrada a la Dirección de la Escuela Secundaria (2018).	130
Imagen Nº 11 - estudiantes y profesoras realizando una actividad en el laboratorio de la escuela. Fuente: CEDESI (2018).	132
Imagen Nº 12 - Mapa de la zona que ocupaba José León Suárez (1959). Fuente: Archivo de la Municipalidad de Gral. San Martín.	148
Imagen Nº 13 - Fotografía del Carcova en la zona del zanjón y las viviendas que han sido construidas en la última etapa de crecimiento del barrio. Fuente: CEDESI (2018).	151
Imagen Nº 14 - Fotografía tomada por una estudiante en una jornada de muestreo de agua y sedimentos del zanjón en el marco del Observatorio Ambiental Carcova (2017)	158
Imagen Nº 15 - Montaña de residuos prendidos fuego. Fuente: Carpentieri y Grinberg, 2012.	161
Imagen Nº 16 - Fotografía de la entrada del edificio donde funciona la escuela primaria Nº51 y la actual secundaria Nº47 del barrio Carcova. Fuente: CEDESI (2019).	164
Imagen Nº 17 - La esquina de la escuela y la acumulación de basura. Fuente: Google Street (2022).	175
Imágenes Nº18 - Jornadas de limpieza en el barrio a cargo de la organización a la que pertenece el Centro Comunitario El Progreso. En la foto, la esquina de la escuela. Fuente: Facebook institucional (2021).	176
Imagen Nº19 - Uno de los espacios de acumulación de residuos en Carcova. Fuente: Carpentieri y Grinberg, 2012.	177
Imagen Nº 20 - Publicación en el Facebook de la organización (2021).	178
Imágenes Nº 21 - A la izquierda, fotografía propia del patio de la escuela (2016). A la derecha, imagen del Instagram institucional de la institución dando cuenta de una jornada de limpieza previo al inicio de las clases (2022).....	179
Imagen Nº 22 - Pasillo que distribuye las aulas, los baños y la Sala de Profesores/as en la planta baja de la escuela, un día después de las lluvias. Fuente: CEDESI (2015).	181

Imagen Nº 23 - Estudiantes y docentes en el stand de la Feria de Ciencias de la UNSAM junto a la cartografía “Mirando desde adentro: #Carcova es...”, premiada en el segundo puesto. Fuente: Facebook de una estudiante (2016).....	187
Imagen Nº24 - Mapa del barrio donde está ubicada la escuela, realizado por un estudiante en el marco de un proyecto escolar de cartografías de Carcova (2014). Las referencias son agregados propios para organizar la tarea analítica.....	191
Imagen Nº 25 - Publicación de Eva en las redes sociales referenciando parte del trabajo de la cartografía que estaban realizando (2016).	193
Imagen Nº 26 - Humor gráfico que fue circulado por las redes sociales en la época de la pandemia (2020).....	197
Imagen Nº 27 - Captura de la publicación en Facebook que realizaba una estudiante en el marco del proyecto “Mirando desde adentro: #Carcova es...” (2016).	198
Imagen Nº 28 - Fotografía de niños/as jugando en el zanjón de Carcova. Fuente: CEDESI (2018).	201
Imágenes Nº 29 - Fotografías utilizadas en la producción audiovisual “Mi historia, mi barrio” (2016).	202
Imagen Nº 30 - Posteo del profesor narrando el festejo de los/as egresados/as (2019).	207
Imagen Nº 31- Uno de los murales que hay en el barrio y que remiten a las muertes de varios/as jóvenes que vivían en el barrio por diferentes causas (2016).	210
Imagen Nº32 - Estudiantes junto con una profesora de la UNSAM realizando analíticas de muestras de agua en placas de petri en el laboratorio de la escuela. (2016).	212
Imagen Nº 33 - Producción de la cartografía “Mirando desde adentro: #Carcova es...” en intersección con el proyecto “Todo por mi barrio” (2016).	216
Imagen Nº 34 - Publicación en Facebook que realiza un estudiante en el marco de la intersección entre los proyectos aquí mencionados (2016).	217
Imagen Nº 35 - Grafitty realizado por Matías, un estudiante, en el marco del proyecto de cartografías (2016).	225
Imagen Nº 36 - Una jornada de clases del Plan FinEs en la organización barrial. Fuente: Facebook oficial (2013).	236
Imagen Nº 37 - A la izquierda, cocina y a la derecha, comedor de la escuela. Fotografías tomadas por Axel, un estudiante (2019).....	248
Imagen Nº 38 - Fotografía de la entrada de la escuela donde está ubicado el tubo de gas y donde se puede observar el muro que ha sido construido (2018).....	249
Imagen Nº 39 - Intervención sobre la obra “Guernica”, de Pablo Picasso. En este caso, “Guernica de Carcova”, por Camila, estudiante (2018).	258
Imagen Nº 40 - Estudiantes realizando actividades en el laboratorio vinculadas con la técnica de hidroponía (2018).	262
Imagen Nº 41 - Fotografía de una vivienda del barrio intervenida por un grupo de estudiantes en el marco del proyecto “Historias en historietas” (2017).	263
Imagen Nº 42 - Producción realizada por un grupo de estudiantes de 2do año en el marco del proyecto “Historias en Historietas” (2017).	264
Imagen Nº 43 - Descripción realizada por el grupo de estudiantes previo a la confección del comic que se observa en la imagen anterior (2017).....	264

ADA	Autoridad del Agua.
AMBA	Área Metropolitana de Buenos Aires.
AUIP	Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado.
CEAMSE	Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado.
CEDESI	Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones.
CEPEC	Centro de estudios en Pedagogías Contemporáneas.
COMIREC	Comité de Cuenca del Río Reconquista.
CONICET	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
UBA	Universidad de Buenos Aires.
UMA	Universidad de Málaga.
UNSAM	Universidad Nacional de San Martín.

A la escuela pública argentina.

A las mujeres en mi vida y en la historia. A las que narran otras historias.

A la villa Carcova y a la maravillosa y potente Escuela N° 47. A las y los profes y estudiantes que la habitan. A los vecinos y las vecinas. A quienes ya no están. Nada de lo que hacemos tendría sentido sin todos/as ellos/as.

Especial y eternamente gracias a Silvia, por no soltarme jamás y por hacerme creer y recordarme incontables veces que podíamos escribir esta tesis.

A Víctor y a José de la Universidad de Málaga, por su solidaridad, sus aportes y por confiar en mí desde el primer día.

Al increíble equipo del CEDESI de la UNSAM, con quiénes fue siempre valioso pensar-con, hacer-con y devenir-con. A mis compañeras y compañeros con quiénes compartimos el trabajo de campo, por el relato compartido y también por los silencios compartidos cuando se hace difícil poner palabra a tanto nudo: a Sofi, Patri, Edu V, Edu L, Martin, Pato, Matías, Germán, Julieta, Gabi, Manu, Giuliana, Natita.

Gracias especiales e infinitas a Cintia. También a Paco, Yani y Maia, quienes estuvieron a la par en el momento preciso para hacer que esto sea posible.

A mis amigas porque no podría ni querría transitar ni este ni ningún otro recorrido de mi vida sin ellas.

A mis compañeros Facundo y Leandro.

A todas y cada una de las manos que se sumaron a sujetar las cuerdas que componen esta tesis, la cual no tendría vida sin ese tejido fuerte y elástico que me sostuvo al mismo tiempo que me dio impulso para saltar sabiendo siempre que, si caía, esa red estaría allí.

Al amor en todas sus formas e intensidades.

A las potencias y a las pasiones.

A Platense, mi línea de fuga.

A papá.

Esta tesis se propone el estudio de la escolaridad en el cruce con la desigualdad y, más específicamente, sobre las formas que presenta la vida de las escuelas en contextos de pobreza urbana y degradación ambiental. Para ello, se plantea el objetivo general de describir el devenir cotidiano escolar atendiendo especialmente a las conexiones intermedias y relaciones entre cuerpos humanos y no humanos en las villas del Área Metropolitana de Buenos Aires. En este marco, a través de la composición de una triada entre los ejes escuela-ambiente-pobreza urbana, construimos el objeto de esta investigación desde dos bloques conceptuales. En primer lugar, el extenso y visitado campo de estudio en la intersección entre biopolítica y educación (Grinberg, 2011, 2015, 2017, 2020; Veiga Neto, 2013; Ball, 2014; Noguera Ramírez y Marín Díaz, 2011; Sisto Campos, 2019; Collet Sabé y Grinberg, 2022; Saura y Luengo Navas, 2015; Ball y Youdell, 2007). En esta línea, proponemos una indagación de los procesos de producción política de la vida escolar, atravesada por la pregunta por lo urbano. Es decir, asociada a los fenómenos de metropolización selectiva, fragmentación social y gentrificación propios de las urbes, aunque no sólo, del sur global (Prévôt Schapira, 2001, 2002; Pérez, 2016; Saraví, 2005; Davis, 2008; Grinberg, 2009). Nos referimos a procesos que involucran reagrupaciones socioespaciales sobre las que se configuran los espacios conocidos como villas miseria, barriadas, slums, donde pobreza y deterioro ambiental se entranan con la profundización de las desigualdades (Cravino, 2008, 2021; Curutchet, et. al., 2012; Grinberg, 2009, 2017, 2020a; Besana, et. al., 2011).

Desde esta perspectiva, enunciamos como uno de los supuestos principales de la investigación que la desigualdad urbana se traduce de múltiples formas en desigualdad escolar. Seguidamente, entendemos que el estudio de la cotidianidad escolar supone atender a los efectos de las biopolíticas contemporáneas, pero también a los afectos. De este modo, tomamos como segundo corpus conceptual el enfoque de los nuevos materialismos (Barad, 2003, 2007; Braidotti, 2005, 2013; Bennet, 2010; Haraway, 2016, 2020). Como un incipiente campo en constante construcción (Solana, 2017), recuperamos este enfoque que contempla lo no humano o no-tan-humano (Bennet, 2010) no como cuerpos inertes, sino desde su vitalidad, desde la agencia de la materia. Esto es, como agentes capaces de afectar y de ser afectados por otros cuerpos a través

de la intra-acción (Barad, 2003). En esta dirección, se propone que los cuerpos no se limitan a situarse en los entornos, sino que, por el contrario, los agentes humanos y no humanos componen un ensamblaje a partir de sus conexiones.

Este campo de abordaje teórico y metodológico a la vez permite establecer un diálogo con la noción foucaultiana de *milieu* (Foucault, 1977, 1999, 2007) en sintonía con una noción de ambiente como la totalidad resultante del encuentro de fuerzas y procesos tanto sociales como naturales (Castro, 2011b), en términos de afectos. Es decir, donde importa atender a esas fuerzas que intra-actúan al “nivel de afectividad o de intensidad” (Braidotti, 2005, p. 90). Esta doble entrada potencia el abordaje de la triada entre escuela-ambiente-pobreza urbana a partir de una indagación simultánea de los efectos y las afecciones de las biopolíticas en el siglo XXI. Esto es, propiciando una exploración atenta a las interconexiones, instancias intermedias, tensiones, intensidades y matices que supone la interrogación en términos de fuerzas. Sostenemos que ésta se vuelve una mirada cada vez más pertinente en tanto, recuperando a Braidotti (2005), vivimos tiempos de cambios vertiginosos “que no truncan la brutalidad de las relaciones de poder, sino que las intensifican y las llevan a su punto de implosión” (p. 13). En esta dirección, procuramos realizar un estudio del devenir de las escuelas que nos permita ir al encuentro con las afecciones que están configurando la cotidianidad escolar.

En este marco, importa la pregunta respecto de cómo urbanidad, escolaridad y desigualdad se entraman con una distribución desigual de la precariedad (Butler, 2010). De este modo, esta investigación se enfoca especialmente en aquello que ocurre en las instituciones emplazadas en contextos de pobreza urbana y degradación ambiental. Para ello, se realizó un trabajo de campo entre los años 2012 y 2019 en una escuela secundaria de gestión pública ubicada en una de las villas del Área Metropolitana de Buenos Aires (Cravino, 2009, 2021; Grinberg, 2009, 2020a). A partir del uso de herramientas de la etnografía (Guber, 2001, 2013; Rockwell, 2009, 2018), especialmente nutrida por la pregunta por la afectividad (Yedaide, et. al., 2021; Hickey-Moody, 2013; Pink, 2009; Braidotti, 2005; Ramallo y Porta, 2018), procuramos un modo de intervenir en terreno habitando los pliegues y las fisuras que los procesos del devenir cotidiano involucran. Desde estas lecturas, proponemos que éste se va configurando como efecto y afecto de los modos en que operan las políticas en las actuales sociedades gerenciales (Grinberg, 2006, 2008). Nos referimos a unos modos del gobierno de la población que se realiza a través del traslado de la responsabilidad en

el accionar a los sujetos y a las instituciones. En este sentido, sostenemos que se trata del llamado a devenir autogestor el que, en el encuentro con la precariedad, no hace más que redoblar y profundizar la desigualdad socioeducativa (Bonilla Muñoz, 2022; Grinberg, 2009, 2011, 2017; Schwamberger, 2020). Ello, principalmente, porque el llamado a hacerse y (auto)hacerse, propio de las lógicas gerenciales, se traduce en las escuelas en contexto de pobreza en la responsabilidad de hacerse cargo de la precariedad en sí.

A lo largo de esta tesis construimos una trama de comprensión acerca de aquello que ocurre en el espacio escolar como parte de la distribución cotidiana de la desigualdad. En esta línea, esta concepción vitalista y dinámica de la materia potencia el estudio del cruce de la tríada escuela-ambiente-pobreza urbana. Ello en tanto se presenta como posibilidad de profundizar una descripción del devenir escolar que pueda dar cuenta del detalle de las conexiones entre fuerzas humanas y no humanas que configuran la cotidianidad. Nos referimos a aquella que *se hace* entre las tensiones entre desigualdad y exclusión, pero también entre poder y deseo, entre acción y pasión, componiendo un entramado caracterizado principalmente por una superposición de micro-luchas que la escuela produce constantemente entre las cuerdas de la precariedad.

This thesis presents the study of scholarship in its intersection with inequality and, more specifically, about the forms of life in schools located in urban poverty and environmental degradation contexts. To do so, it proposes to describe the scholar day-to-day becoming as a general objective, paying special attention to the intermediate connections and the relations between human and no-human bodies, in the shanty towns of the metropolitan area of Buenos Aires. In this context, through the composition of a triad between the axis school-environment-poverty, we build the object of this research from two conceptual blocks. First of all, the extended field of study that lies in the intersection between biopolitics and education (Grinberg, 2011, 2015, 2017, 2020; Veiga Neto, 2013; Ball, 2014; Noguera Ramírez y Marín Díaz, 2011; Sisto Campos, 2019; Collet Sabé y Grinberg, 2022; Saura y Luengo Navas, 2015; Ball y Youdell, 2007). In this direction, we propose an exploration of the processes of political production of scholar life, crossed by the question of urbanity. That means, associated to selective phenomena of selective metropolization, social fragmentation and urban own gentrification, not only related the global south. (Prévôt Schapira, 2001, 2002; Pérez, 2016; Saraví, 2005; Davis, 2008; Grinberg, 2009). We mean the processes that involve sociospatial reagrupations in which those spaces known as villas miseria, barriadas, slums, shanty towns are configured, where poverty and environmental degradation become weaved with the deepened inequalities. (Cravino, 2008, 2021; Curutchet, et. al., 2012; Grinberg, 2009, 2017, 2020a; Besana, et. al., 2011).

From this perspective, we postulate as one of the main assumptions of this research that urban inequality is translated in multiple ways of scholar inequalities. Next, we understand that the study of the scholar every-day means paying attention to the effects of contemporary biopolitics, but also to the affects. This way, we take the new materialisms' perspective as a second conceptual corpus (Barad, 2003, 2007; Braidotti, 2005, 2013; Bennet, 2010; Haraway, 2016, 2020). As an emerging field in continuous development (Solana, 2017), we revive this perspective that takes into consideration the non-human or not-so-human (Bennet, 2010), not as lifeless bodies, but from the vitality of the agency of matter. That means, as agents capable of affected and being affected by other bodies, through intra-action (Barad, 2003). In this direction, it is proposed that

bodies are not limited to being situated in the surroundings, but that, on the contrary, the human and non-human agents become assembled as a result of their connections.

This field of theoretical and methodological approach makes it possible to establish a dialog with Foucault's notion of milieu (Foucault, 1977, 1999, 2007), in tune with the notion of environment as a totality which results from the encounter of forces and processes, both social and natural, (Castro, 2011b), in terms of affects. That is to say, where it matters to take care to these forces that intra-act in the "affectivity or intensity level" (Braidotti, 2005, p. 90). This double entry potentiates the approach of the triad among school-environment-urban poverty, from the simultaneous inquiry of the effects and affects of biopolitics in the XXI century. This means, promoting an attentive exploration of the interconnections, intermediate instances, tensions, intensities, and nuances, which supposes a questioning of forces. We claim that this becomes an ever more pertinent gaze, as we live times of vertiginous changes, following Braidotti (2005), that "do not truncate the brutality of the power relations, but they intensify them and bring them to the point of implosion" (p.13). In this direction, we seek to make a study of the becoming at schools, that lets us go to the encounter of affections that are configuring the scholar everyday life.

In this context, it matters the question about how urbanity, scolarity and inequality are weaved with an inequal distribution of precariousness (Butler, 2010). This way, this research is specially focused in what happens in the institutions located in urban poverty and environmental degradation contexts. To do so, a fieldwork was done between 2012 and 2019 in a public high school located in one of the shanty towns of the metropolitan area of Buenos Aires (Cravino, 2009, 2021; Grinberg, 2009, 2020a). By using ethnographic tools (Guber, 2001, 2013; Rockwell, 2009, 2018), specially enriched by the question about affectivity (Yedaide, et. al., 2021; Hickey-Moody, 2013; Pink, 2009; Braidotti, 2005; Ramallo y Porta, 2018), we attempted to intervene in terrain, inhabiting the folds and fissures that the processes of day-to-day becoming implicate. From these readings, we propose that this gets configured as effect and affect of the modes in which the current policies of the managerial societies (Grinberg, 2006, 2008). We are referring to the modes of population government that takes place through the transfer of action responsibilities to the subjects and the institutions. In this direction, we claim that it is a call to become (self)manager the one that, in the cross with precariousness, does not make anything else than redoubling and deepen the socioeducational inequality (Bonilla

Muñoz, 2022; Grinberg, 2009, 2011, 2017; Schwamberger, 2020). Mainly, this is because the call to make and (self)make, proper of managerial logics, becomes translated in the schools located in contexts of poverty, in the responsibility of ownership of the precariousness itself.

Along this thesis, we build a weave of understanding about what happens at school, as a part of the everyday distribution of inequality. In this direction, this vitalist and dynamic conception of the matter, potentiates the study of the intersection of the triad school-environment-urban poverty. This because it is presented as a possibility of deepening the description of the scholar becoming, that can take into consideration the connections of the human and non-human forces that configurate the day-to-day. We are referring to that one thesis made between the tensions of inequality and exclusion, but also between power and desire, action and passion, composing a weave mainly defined by an overlapping set of micro-battles that the school constantly produces, in the strings of precariousness



Jugar a figuras de cuerdas va sobre dar y recibir patrones; dejar caer hilos, fracasar y a veces encontrar algo que funcione, algo consecuente y quizás hasta bello, algo que antes no estaba allí; va sobre transmitir conexiones que importan, sobre contar historias con manos sobre manos
(Haraway, 2020, p. 32).

Mucho se dice acerca de la escuela. De hecho, es quizás uno de los lugares más visitados en tanto que todos/as, o al menos la gran mayoría, hemos pasado parte de nuestras vidas dentro de una de ellas. Sin embargo, aquello que se suele narrar remite a lo que no ocurre, a lo que debiera, asociado a las mil y tantas crisis que han atravesado la escuela secundaria pública argentina desde hace décadas (Grinberg, et. al., 2022). De modo que nos encontramos con que el relato acerca de lo que sí ocurre en el espacio escolar, es escaso. En este marco, esta tesis se propone como una contribución al estado actual del conocimiento acerca del cruce de la escolaridad con la desigualdad a partir del abordaje de una triada entre escuela-ambiente-pobreza urbana. Se procura construir un relato *otro* que aborde la pregunta general sobre qué está siendo la escuela hoy (Ibid.).

En este escenario de debates, construimos el objeto de estudio de esta investigación principalmente desde dos grandes corpus conceptuales. Por un lado, los estudios sobre biopolítica y educación (Veiga Neto, 2013; Grinberg, 2017, 2020a; Ball, 2012, 2014; Noguera Ramírez y Marín Díaz, 2011; Sisto Campos, 2019; Collet Sabé y Grinberg, 2022; Saura y Luengo Navas, 2015; Ball y Youdell, 2007); por el otro, los aportes del enfoque de los nuevos materialismos (Barad, 2003, 2007; Braidotti, 2005, 2013; Bennet, 2010; Haraway, 2016, 2020). Sostenemos que esta doble mirada permite

atender no sólo a la triada que da cuerpo a esta pesquisa, sino a las interconexiones e instancias intermedias que supone la interrogación en términos del giro afectivo (Ahmed, 2019; Berlant, 2019; Braidotti, 2005, 2013; Massumi, 2002).

Se trata aquí de poner el foco en la pregunta por los modos actuales de producción política de la vida (Grinberg, 2017), específicamente en las escuelas ubicadas en espacios urbanos en contexto de pobreza extrema y degradación ambiental en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Nos referimos a zonas conocidas como villas miseria, barriadas, favelas o slums que se configuran en el marco de reagrupaciones socioespaciales que profundizan las desigualdades sociales (Prévôt Schapira, 2001, 2002; Pérez, 2016; Grinberg, 2009, 2017; 2020a; Davis, 2008; Chatterjee, 2008; Roy, 2011; Cravino, 2008, 2021; Curutchet, et. al, 2012; Besana, et. al., 2011); zonas caracterizadas por la ausencia de planificación oficial en su construcción (calles, pasillos, viviendas), las irregularidades en el acceso a los servicios urbanos básicos (agua de red doméstica, energía eléctrica, recolección de residuos) y la cercanía a focos de contaminación como arroyos y basurales (Grinberg, et. al., 2013, 2018; Besana y Gutiérrez, 2022; Besana, 2016).

Proponemos que la triada escuela-ambiente-pobreza urbana se actualiza en las formas en que operan las biopolíticas que involucran la precarización de ciertas poblaciones (Butler, 2017; Lorey, 2016). En este sentido, es desde el cruce entre la pregunta por la producción política de la vida y el enfoque de los nuevos materialismos que procuramos explorar las diversas materialidades que componen el *milieu* (Foucault, 1977, 1999, 2007). Tomamos la noción foucaultiana que remite al campo de intervención política a partir de la creación y regulación de las condiciones de existencia de la población, de lo que el autor remitió como “cosas”. Esto es, de los procesos de urbanización de la vida (Grinberg, 2020a) mediante los cuales se busca que los individuos sean capaces de gobernarse a sí mismos, asumiendo de manera responsable la gestión de sus propios riesgos.

Bajo las lógicas de las sociedades gerenciales (Grinberg, 2006, 2008), ello se expresa en un Estado promotor, facilitador, propulsor que, en términos de autogobierno, traslada el accionar a los sujetos y a las instituciones. Aquí, el reclamo de la razón neoliberal por devenir empresario de sí (Foucault, 2007) se traduce en el traslado de la responsabilidad de los éxitos y de los fracasos a cada sujeto y a las instituciones, como las escuelas

(Grinberg, 2015a). Sostenemos que este enfoque ha profundizado la explicación de las desigualdades en términos de responsabilidad individual, invisibilizando parte de la compleja trama sobre la que se teje la desigualdad. Alejándonos de estas lecturas, proponemos que este llamado managerial adquiere una densidad especial en los espacios urbanos que no cuentan con “redes de apoyo sociales y económicas y están diferencialmente más expuestas a los daños, la violencia y la muerte” (Butler, 2010, p. 46). Esto es, si estas lógicas que reclaman autoengendrarse componen los marcos que rigen nuestra actual socialidad (Grinberg, 2013a), en las escuelas atravesadas por la precarización de las vidas (Butler, 2010, 2017), se traduce en la profundización de las desigualdades. Más que con responsabilidades individuales que remiten a la falta de resiliencia o de capacidad de autogestión, nos encontramos con los efectos de las biopolíticas contemporáneas en el cruce con la pobreza y la degradación ambiental. En este marco, la pregunta respecto de la desigualdad es recolocada en el espacio urbano y nos conduce a la interrogación acerca de la distribución cotidiana de la desigualdad escolar. Aquí resulta clave un modo de potenciar esta exploración por aquello que la escuela está siendo que no remite a una fecha, sino a la actualidad en términos deleuzianos. Esto es, “al devenir de la escolaridad, a su hacer(se) en tiempos de profundas mutaciones” (Grinberg, et. al., 2022, p. 13).

Esta indagación es profundizada a través de los aportes de los nuevos materialismos que surgen retomando la lectura de Spinoza. Como campo en reciente y constante construcción (Solana, 2017), proponen una concepción de la materia como agente capaz de afectar y de ser afectado por otros a través de la intra-acción (Barad, 2003). Desde esta perspectiva se plantea que cuerpos y entornos se constituyen mutuamente como agentes potencialmente poderosos (Bennet, 2010); como fuerzas entendidas al “nivel de afectividad o de intensidad por el hecho de que está abierta y es receptiva al encuentro con otros afectos” (Braidotti, 2005, p. 90). A partir de este enfoque y en diálogo con la noción de *milieu*, entendemos el ambiente como una totalidad que resulta del encuentro de fuerzas y procesos tanto sociales como naturales (Castro, 2011b). De este modo, el estudio de la cotidianidad supone una mirada no sólo en términos de efectos, sino también de afectos.

En este marco, construimos la categoría barrioescola que remite a un enredo de agentes entre lo urbano y lo escolar. Es decir, que no existe previamente a las intra-acciones, sino que, por el contrario, es a partir de las conexiones intra-activas que se constituye

como una existencia enredada (Meissner, 2017). Así, surge bajo la influencia de otros modos de pensar desde los nuevos materialismos que potencian la descripción de la cotidianidad escolar a partir de focalizar en las intra-acciones entre lo humano y lo no humano, en términos de a/efectos. Entendemos que se trata de una mirada que se vuelve cada vez más necesaria respecto a la comprensión de la complejidad y del carácter dinámico de la trama escolar que no se reduzca a reflexiones sobre aquello que no es o lo que falta, sino que, por el contrario, ponga en relieve lo que ocurre en el espacio escolar. Porque es allí, en los pliegues, que se teje el estar siendo/haciendo de los sujetos como resultado de un dinamismo de fuerzas humanas y no humanas.

De este modo, esta tesis procura describir en profundidad aquello que la escuela está siendo a partir de una cotidianidad entendida como a/efecto las políticas de la desigualdad (Butler, 2010, 2017). Esto es, donde el traslado de la responsabilidad se vuelve un hacerse cargo de la precarización de las vidas. Nos referimos a vidas entre acumulaciones de basura y arroyos contaminados; entre situaciones de violencia que involucran daños y muertes; donde se entrama una materialidad que importa, afecta y modula la cotidianidad escolar. Se trata de una mirada hacia el devenir situado o encarnado (Haraway, 1988; Braidotti, 2005) en las materialidades que componen barrioesuela. Ello, a partir de esta concepción vitalista y dinámica de la materia que potencia el estudio del cruce entre la triada escuela-ambiente-pobreza urbana. En este sentido, sostenemos como uno de los supuestos principales de la investigación que el llamado a devenir autogestor en el encuentro con unas materialidades precarizadas propias de las villas del AMBA no hace más que redoblar y profundizar la desigualdad socioeducativa (Bonilla Muñoz, 2022; Grinberg, 2015a, 2020a, 2021; Schwamberger, 2020; Bonilla Muñoz, et. al., 2022). Atravesados por la pregunta por la desigualdad urbana, importa, aquí, abordar en profundidad una indagación que recupere las voces de los cuerpos que habitan/trabajan en las villas y que permita describir en detalle cómo se expresa la desigualdad cotidiana escolar.

Este estudio se enmarca en proyectos más generales¹ que desarrolla el equipo de investigación al que pertenezco del Centro de Estudios en Desigualdad, Sujetos e

¹ Se trata del PICT: 2017-2378: Dinámicas de escolarización y precaridad en la periferia metropolitana; un estudio con instituciones de educación secundaria en el área del Reconquista (Región Metropolitana de Buenos Aires) Préstamo BID dirigido por la Dra. Grinberg (CEDESI)

Instituciones (CEDESI) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Mi incorporación no habría sido posible sin la beca de posgrado otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de la Argentina. Luego, fue gracias a la ayuda brindada por la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP) que he podido realizar esta tesis bajo el régimen de cotutela entre la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina y la Universidad de Málaga (UMA), España. En este marco, aquí se presentan los resultados de una investigación empírica de carácter cualitativo (Scribano, 2008; De Seena, 2015) que procura una descripción densa (Geertz, 2003) de la vida escolar en el cruce con la pobreza y la degradación ambiental. Para ello, realizamos largas estancias en terreno entre los años 2012 y 2019 en una escuela secundaria ubicada en una de las villas de la Cuenca del Río Reconquista, perteneciente al AMBA. Al respecto, Villa La Cárcova, es “uno de los cada vez más vastos espacios del conurbano bonaerense que crecen cotidianamente y presentan los diferentes grises de la pobreza de nuestros tiempos” (Grinberg, 2009, p. 87).

Esta tesis se fue haciendo entre pensar-con y devenir-con otros/as (Haraway, 2020). En esta línea, realizamos un trabajo de campo utilizando herramientas de la etnografía en el cruce con una aproximación feminista del nuevo materialismo a la investigación (Hickey-Moody, 2021). Nos referimos a la necesidad de superponer instrumentos metodológicos capaces de captar las afecciones entre cuerpos que suponen los procesos del devenir (Grinberg, 2020b). En esta búsqueda, adoptamos una estrategia etnográfica multisituada, encarnada, rizomática (Haraway, 1995; Braidotti, 2005) que, atravesada por la pregunta por la afectividad (Yedaide, et. al., 2021; Hickey-Moody, 2013, 2021; Pink, 2009; Grinberg, et. al., 2022), permite ir al encuentro con las superposiciones, fragmentaciones, densidades, habitando los pliegues y las fisuras que los procesos del devenir escolar involucran.

Simultáneamente, tomamos la propuesta de hacer figuras de cuerdas o cat's cradle (Stengers, 2011; Haraway, 2020) que surge influenciada por la noción de rizoma (Deleuze y Guattari, 2004). Desde aquí, abordamos el objeto de estudio en y a través de la imagen del enredo donde importan las conexiones, las intensidades y las tensiones de las hebras que lo componen; más aún, que importan al nivel microscópico de cada una de las microfibras que forman el tejido. Ello nos conduce a una mirada preocupada por el detalle de cómo se configuran la vida escolar, atendiendo al carácter dinámico y

entramado que suponen los procesos del devenir y al que remite la figura rizomática. Esto es, alejarnos de construir reflexiones lineales, acabadas y universales, para acercarnos a un estudio que dé cuenta de una cotidianidad que se presenta enmarañada, dinámica y cambiante.

En esta búsqueda, resultó clave la incorporación de la perspectiva post-estructuralista en investigación (Choi, 2006; Coleman y Ringrose, 2013; Youdell, 2006, Grinberg, 2013b, 2020b; Hickey-Moody, 2021). Ello como posibilidades de agregar capas de complejidad a la descripción en profundidad de la empiria entendida como campo de singularidades “donde lo singular en la empiria no es el individuo sino el evento, acontecimiento cuya comprensión involucra la realización de un mapa político” (Grinberg, et. al., 2022, p. 56). De este modo, ensayamos el trazado de una cartografía de la cotidianidad (Ibid.) que permita situarnos en las superposiciones, fragmentaciones, densidades, pliegues y fisuras que el devenir cotidiano involucra, así como las afecciones mutuas entre actantes.

Sostenemos que para ello se necesitan herramientas metodológicas que posibiliten ir al encuentro con esas tensiones, fisuras, disonancias y ambigüedades (Choi, 2006; Youdell, 2011; Grinberg, 2013b) propias de la vida cotidiana. Asimismo, que se requiere de múltiples modos de acercarse al terreno capaces de captar la complejidad del devenir cotidiano sin intenciones de resolver ni de simplificarse en reflexiones binarias. Ello porque, como señalamos junto con Braidotti (2005), vivimos tiempos de cambios vertiginosos, acelerados; donde la única constante se vuelve el cambio que produce el acontecer simultáneo de efectos y afectos que se superponen. De modo que importa aquí una descripción de la vida de las escuelas capaz de captar las interconexiones entre cuerpos y las múltiples afecciones atendiendo al carácter complejo, dinámico y enredado de los procesos del devenir.

Entre estas cuerdas del enredo, esta tesis procura dar cuenta de que lo que decidimos no fue seguir un mapa lineal, sino que fue ir al encuentro zigzagueante de los modos en que la escuela está haciendo/siendo/sintiendo. No buscar la trayectoria lineal de las cuerdas para su descripción, sino ser una mano en el juego de hacer figuras de cuerdas que forma parte de la maraña. Desde allí, abrimos a la posibilidad de sentir en nuestro cuerpo el movimiento y la intensidad al tensarse las hebras, percibir sus diversos grosores. Ello porque creemos que sólo así es posible trazar un mapa del devenir cotidiano escolar como encuentro de fuerzas al nivel de la afectividad.

Así, este trabajo procura otorgarle voz también a la escuela como cuerpo, como materialidad vibrante (Barad, 2003; Bennet, 2010) en un ensamblaje que es barrioesuela. A ello nos acerca la imagen que recuperamos a continuación de las manos entrelazadas, de manos sobre manos. Esta imagen está pegada en una de las paredes de la escuela donde desarrollamos el trabajo de campo.



Imagen Nº 1 - Manos sobre manos. Cartel en la pared de la escuela. Fuente: video documental "Mi historia, mi barrio" (2015)

Desde la mirada analítica que nos ofrece el realismo agencial (Barad, 2003, 2007), este cartel en la pared puede no ser sólo eso. Nos referimos a que, si la escuela se narrara, contaría historias de luchas, al decir de Harayay (2020), de *manos sobre manos*, a lo que nos remite la imagen. Ello porque el llamado gerencial a (auto)hacerse se traduce en las escuelas que se entraman con la precariedad en la habilidad cotidiana para establecer alianzas, nudos, redes. Así, es a partir de los cuerpos en alianzas (Butler, 2017), de agregar *manos sobre manos*, que opera el gobierno a través de la comunidad (Miller y Rose, 2012). En este sentido, son los/as docentes quienes devienen responsables tanto de sostener la vida escolar como de la de los/as estudiantes en un marco político de desprotección y exposición desigual a daños, violencias, contaminación, que reviste la vida en las villas del AMBA.

De modo que es por ello que proponemos que la escuela, en tanto que materialidad viva, narraría su devenir y en ese relato quizás se encontraría con *algo hasta bello, algo que antes no estaba allí*, como continúa la cita del inicio de esta introducción. Ello porque, aun por muy en el proceso de precarización en el que se encuentre, la escuela está allí, haciendo/siendo/sintiendo/produciendo/potenciando. Durante todo el trabajo de campo

nos hemos ido encontrando a diario con, retomando los axiomas de la ética de Spinoza, aquello de lo que son capaces de hacer los cuerpos (Braidotti, 2015). Esto es, con las tensiones entre lo que se reclama ser y aquello que es humanamente posible en el encuentro con materialidades precarizadas que afectan de múltiples modos y configuran el devenir entre la fragilidad y la inestabilidad.

Sin embargo, si la escuela se narrara a través del cartel en su pared, lo que contaría son historias sedimentadas de luchas frente a la exclusión y la desigualdad (Grinberg, 2020a) que se actualizan constantemente en la cotidianidad escolar. Contaría historias *quizás hasta bellas* de las micro-luchas entre las que se hace permanentemente entre poder y deseo, entre acción y pasión. Contaría este relato como *algo que antes no estaba allí* para poder narrar todo aquello que la escuela está siendo, en lo que deviene y en el anhelo por seguir deviniendo. Es en este marco que, hacia el final del proceso de escritura de la tesis, nos encontramos con el trazado de una diagonal asentada en las interrogaciones que se abren como posibilidades para seguir en el juego de cuerdas en futuras investigaciones. Así, proponemos a modo de corolario del último capítulo la noción *hacia una escuela sostenible* que surge de poner en diálogo la sostenibilidad que ocupa especialmente los debates en la agenda pública a nivel global y las tensiones entre la habilidad y el reclamo de la escuela por sostener/se. En esta dirección, en el cierre de la tesis planteamos una serie de notas preliminares que nos conducen a preguntarnos si lo sostenible remite a aquello que debe asegurar la vida de las generaciones futuras, ¿es posible (re)pensar la sostenibilidad en términos de una *escuela sostenible* como aquella que requiere de políticas que refuercen lo que de por sí ella sostiene diariamente?

En suma, el objetivo general de esta tesis es, desde el marco de los estudios sobre biopolítica y educación e influenciado por los nuevos materialismos, describir el devenir cotidiano escolar atendiendo especialmente al detalle de las conexiones intermedias y relaciones entre cuerpos humanos y no humanos en las villas del AMBA. A partir de aquí, proponemos los siguientes objetivos específicos que permiten profundizar esta interrogación:

- a) Describir la materialidad del espacio escolar, atendiendo a las conexiones, superposiciones e inter/intra-relaciones entre cuerpos.
- b) Caracterizar el devenir cotidiano escolar a partir de la caracterización de las tecnologías actuales de producción política de la vida en las villas.

- c) Describir las modulaciones de la tarea docente entre el llamado gerencial y la precariedad de los espacios urbanos empobrecidos.
- d) Caracterizar las múltiples y superpuestas miradas respecto de la vida en las villas recuperando las voces de los/as docentes y estudiantes.
- e) Recuperar las respuestas de los/as jóvenes hacia los enunciados que oponen retóricas que romantizan o criminalizan a las villas y a sus habitantes.

En esta dirección, la pregunta general de la tesis es la siguiente: *¿Qué características está presentando la vida escolar en las escuelas secundarias de gestión pública, emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana en el Área Metropolitana de Buenos Aires, en relación con los múltiples entrecruzamientos de la degradación ambiental y el devenir cotidiano escolar?*

Para ello, este trabajo está organizado en cinco capítulos, una introducción y unas palabras de cierre como conclusiones. En el primer capítulo se aborda una construcción conceptual en base a los tres ejes que dan cuerpo a esta investigación (escuela-ambiente-pobreza urbana) y el estado de la cuestión; en el segundo se reconstruye la búsqueda metodológica de la investigación; luego nos encontramos con tres capítulos donde se recupera material de campo en un trabajo constante de triangulación y analítica a partir del uso de categorías; y, por último, un bloque de cierre donde se retoman las principales reflexiones construidas a lo largo de la tesis y se da lugar a futuras preguntas; finalmente, presentamos el listado de referencias bibliográficas y los anexos.

En el capítulo I “*Antecedentes y precisiones conceptuales: Escuela- Ambiente-Pobreza urbana*” se construye conceptualmente el problema de investigación que da lugar a la formulación de esta tesis. Ello específicamente en torno de los tres ejes principales que dan cuerpo a la investigación, así como a las líneas que los conectan entre sí. Estos son: escuela, ambiente y pobreza urbana. A lo largo del capítulo se recorren los enunciados que asocian directamente pobreza con deterioro ambiental, así como las imágenes criminalizadoras y culpabilizadoras que recaen sobre los espacios urbanos empobrecidos de la ciudad. Seguidamente, a partir del cruce de dos grandes bloques conceptuales entre los estudios de biopolítica y educación y el enfoque de los nuevos materialismos, se construye el objeto de estudio que da cuerpo a este trabajo. Por un

lado, abordando la pregunta por los procesos de producción política de la vida escolar atravesada por la cuestión urbana; y, por el otro, profundizando la descripción del devenir cotidiano escolar en términos de afectos, desde la potencia de pensar en y a través de los cuerpos.

En el capítulo II “*Hacia la construcción de un repertorio metodológico*”, se presenta la búsqueda metodológica de la investigación a partir de un trabajo de campo realizado entre los años 2012 y 2019 en una escuela secundaria de gestión pública ubicada en una villa de AMBA. En primer lugar, se recupera un conjunto de reflexiones desde la narración autobiográfica como documentación narrativa de la experiencia (Suárez, 2010, 2011a, 2012; Porta, 2020, 2021) de devenir investigadora². En segundo lugar, se describe el diseño metodológico donde se da cuenta de las estrategias adoptadas para la obtención de información, su registro y analítica en un proceso continuo y de ensamblaje constante entre corpus conceptual y empírico. Ello remite a la confección de un repertorio de instrumentos metodológicos que procuran, desde los aportes de la etnografía multisituada y encarnada, ir al encuentro con las tensiones e intensidades que la vida escolar involucra. Aquí destacamos las posibilidades que ofrece al estudio del devenir escolar el trazado de una cartografía de la cotidianidad como profundización de la indagación en términos de afectos. Seguidamente, se aborda la construcción de la categoría metodológica “barrioescuela”, creada desde los aportes de los nuevos materialismos remitiendo a una existencia enredada de (f)actores entre la escuela y el barrio. Por último, se describen las cuestiones principales sobre la construcción del trabajo en terreno.

En el capítulo III “*Barrio y escuela como enredo: terreno barrioescuela*”, a través de fotografías y relatos obtenidos durante el trabajo de campo, se aborda el supuesto mediante el que sostenemos que el espacio urbano se entrama con el escolar dando cuenta de una continuidad, de una existencia enredada entre ambos. Aquí desarrollamos la noción de intra-acción que nos aporta a la construcción de la categoría barrioescuela como ensamblaje donde fuerzas humanas y no humanas se afectan mutuamente configurando la cotidianidad escolar/barrial. En este sentido, profundizamos la pregunta

² Ello fue iniciado con la propuesta del seminario de doctorado realizado en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) a cargo del prof. Daniel Suárez donde se nos invitaba a narrar el trabajo de investigación desde la pregunta acerca de “cómo llegué hasta aquí”, siendo ésta la posibilidad de comenzar a pensar/me en el rol de investigadora.

política por la urbanización de la vida a la luz del giro a la materia, para caracterizar en detalle la vida urbana-escolar en las villas del AMBA. Para ello, recuperamos las dimensiones de lo precario que remiten a los modos en que operan las biopolíticas regulando la vida de determinadas poblaciones. A lo largo de este capítulo, procuramos describir cómo la desigualdad urbana se traduce de múltiples modos en desigualdad escolar.

En el capítulo IV “*Carcova en la escuela*” proponemos esta idea para abordar la descripción acerca de cómo se entrama esa presencia urbana en el enredo con lo escolar. Para ello, nos enfocamos en una serie de producciones que recuperan las voces de los/as estudiantes en el marco de proyectos que hemos coordinado junto a los/as docentes. En este sentido, es a partir de los relatos en tanto que historias, cartografías e intervenciones artísticas, que Carcova se entrama de diversos modos en la cotidianidad escolar. Por tanto, se trata de recuperar estos modos otros de narrar(se) en diálogo con las miradas fatalistas que recaen sobre estas zonas de la ciudad. Proponemos que ello es posible en y desde la escuela en tanto que espacio de circulación de la palabra y lugar donde las vidas precarizadas no sólo importan, sino que son fortalecidas de diversos modos.

En el capítulo V “*Terreno docente, docente-todoterreno*” el foco está puesto en la tarea docente. Utilizando la metáfora y la figuración especulativa para explorar otras formas de enunciación, problematizamos aquellos reclamos que recaen en los/as docentes. Nos referimos al llamado a volverse todoterreno y superhéroe/heroína, enmarcado en las lógicas gerenciales del autoengendrarse. Sostenemos que, en el marco de precarización de las vidas, la tarea docente involucra hacerse cargo de la desigualdad y sus expresiones cotidianas. Seguidamente, nos enfocamos en las afecciones al devenir docente entre una materialidad precarizada y la fragilidad propia de la vida en las villas del AMBA. Finalizando este capítulo, proponemos la noción hacia una escuela sostenible a modo de corolario. Ésta surge del cruce entre las luchas que deben ser consideradas ambientales y una serie de actualizaciones acerca del *milieu* como campo de intervención política de la vida, y los debates actuales asociados a la noción de sostenibilidad. Desde aquí, trazamos un relato otro que procura dar cuenta de todo aquello que la escuela hace, produce, potencia y crea diariamente.

Hacia el final de la tesis, en el apartado de conclusiones titulado “*Palabras de cierre: hacia otras figuras de cuerdas*”, se presenta una serie de reflexiones que recuperan los

interrogantes principales desarrollados en los capítulos anteriores. Si bien delinean un cierre, por un lado, permiten (re)construir el trabajo que hemos tejido a lo largo de la investigación, mientras que, por el otro, presentan nuevas entradas a la profundización de otras figuras de cuerdas. En este sentido, destacamos la incipiente idea de escuela sostenible que surge hacia el final del proceso de escritura y aparece como un punto de anclaje para futuras investigaciones.

Por último, cabe mencionar que, a lo largo de este viaje que es la tesis, nos acompaña parte de la serie de obras titulada “Cat’s cradle” de la artista Baila Goldenthal³. Éstas forman parte de la composición que es este trabajo-relato de investigación y, por tanto, las iremos encontrando en algunas de las portadas de los capítulos. De este modo, acompañarán la analítica, potenciada por la imagen del enredo, de la figura de cuerdas que nos invita a habitar las intensidades y las tensiones, las conexiones y los nudos entre las cuerdas. Seguidamente, nos recordarán el carácter dinámico y cambiante que suponen los procesos del devenir cotidiano escolar, como aquello que procuramos narrar a través de los siguientes capítulos.

³ Para indagar acerca de la serie de la artista, sugerimos ver: http://www.bailagoldenthal.com/painting/cats_cradle/cats_cradle.html

CAPÍTULO I

Antecedentes y precisiones conceptuales:

Escuela-Ambiente-Pobreza urbana

Antecedentes y precisiones conceptuales. Escuela-Ambiente-Pobreza urbana. Ambiente y pobreza urbana. Sobre la noción de ambiente en intersección con las ideas acerca de la naturaleza. Sobre la cuestión ambiental o lo ambiental en cuestión. La cuestión ambiental desde las Ciencias Sociales. La cuestión ambiental desde las miradas contemporáneas del Antropoceno y el Capitaloceno. Sobre la cuestión urbana o lo urbano en cuestión. La relación ¿causal? entre pobreza y degradación ambiental. Críticas y redefiniciones sobre ambiente y pobreza desde la justicia ambiental. Los barrios de la pobreza: miradas entre la culpabilización, criminalización y responsabilización de los pobres. Espacialización de la pobreza en las ciudades del sur global: una primera aproximación al Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Escuela, ambiente y pobreza entre la biopolítica y los nuevos materialismos. Sobre biopolítica y la noción de milieu desde una perspectiva foucaultiana. Geografías de la exclusión y políticas de la desigualdad: sobre precariedad urbana y escolar en las villas del AMBA. Políticas de la vida urbana, escolaridad y desigualdad en las sociedades de gerenciamiento. Ambiente, pobreza y escuela entre la precariedad desde la mirada de los nuevos materialismos.

En este capítulo se presenta el abordaje conceptual y las referencias al estado de la cuestión que dan marco a esta investigación. Organizado en dos grandes bloques, el primero remite a los principales debates acerca de las nociones de ambiente y de pobreza urbana, así como a su intersección. En primer lugar, nos preguntamos por la consolidación de la noción de ambiente en función de una serie de ideas acerca de la naturaleza que se formulan a lo largo de la historia occidental (Leff Zimmerman, 2006; Gurevich, 2015; Benedetti, 2017). Esta indagación recupera la clásica dicotomía entre naturaleza/sociedad o ambiente/cultura (Descola, 2012; Castro, 2011; Reboratti, 2012) con la que de diversos modos nos continuaremos encontrando a lo largo de la investigación. En segundo lugar, nos ocupamos de indagar cómo la cuestión ambiental va siendo objeto de las Ciencias Sociales a partir de la evidencia de una crisis ambiental global. En directa relación con ello, tomamos los principales ejes de debates actuales respecto de la era del Antropoceno y el Capitaloceno donde aquella polaridad ambiente/sociedad es recolocada redefiniendo las relaciones entre los seres humanos y lo no humano (Crutzen y Stoermer, 2000; (Thrischler, 2017; Arias Maldonado, 2018; Ulloa, 2017, Moore, 2013; Haraway, 2016; Altvater, 2014, Svampa, 2019).

En la segunda parte de este primer bloque nos enfocamos en el nexo entre ambiente y pobreza urbana recuperando una serie de debates acerca de la relación de causalidad entre estos ejes (Dasgupta 1995; Cleaver y Scheiber 1994; Conde y Christensen, 2008; Ekbohm y Bojo; Nadkarni, 2001). Seguidamente, caracterizamos la mirada desde los movimientos de justicia ambiental que procuran acercar la lucha de carácter social a la ambiental, resignificando aquello que es considerado “ecológico” y, por tanto, objeto de la agenda pública (Martínez Alier, 2001; Di Chiro, 1999). En este segmento presentamos también las principales miradas que recaen sobre las poblaciones que ocupan determinados sectores de la ciudad. Nos referimos a espacios definidos como realidades en sí mismas (Gravano, 2005; Ullán de la Rosa, 2014). Aquí discutimos con los enunciados que culpabilizan, criminalizan y responsabilizan a quienes habitan los barrios empobrecidos (Míguez, 2010; Kaplan, 2005; Kessler, 2007; Guber, 1991, 2004). Ello en tanto son estas imágenes con las que volveremos a dialogar a lo largo de la tesis. Finalizando este primer gran bloque nos ocupamos de la caracterización de los procesos globales que suponen fenómenos de reagrupación espacial urbana que ocurren de manera singular en las ciudades del sur global. Lo anterior, nos conduce a la descripción sobre el crecimiento de las villas del AMBA, área de estudio de la investigación. En este

marco, importa aclarar que si bien entendemos que villa, barrio, asentamiento, barriada no son sinónimos (Cravino, 2008, 2006), a lo largo de esta tesis utilizamos indistintamente villa y barrio siendo que es así como lo referencian las personas en los relatos de campo que aquí analizamos.

El segundo bloque plantea la construcción del objeto de estudio asociado principalmente con dos grandes corpus conceptuales que son los estudios sobre la biopolítica en el cruce con la educación (Grinberg, 2017, 2020; Veiga Neto, 2013; Ball, 2014; Noguera Ramírez y Marín Díaz, 2011; Sisto Campos, 2019; Collet Sabé y Grinberg, 2022; Saura y Luengo Navas, 2015; Ball y Youdell, 2007) y los aportes de los nuevos materialismos (Barad, 2003, 2007; Braidotti, 2005, 2013; Bennet, 2010, Haraway, 2016, 2020). Esta doble entrada permite atender a la triada entre los ejes que dan cuerpo a esta pesquisa: escuela-ambiente-pobreza urbana, desde la interrogación por los efectos y las afecciones de las políticas sobre la vida en el siglo XXI. El enfoque de los nuevos materialismos permite ensayar un estudio del devenir cotidiano urbano-escolar a partir del encuentro de fuerzas en intra-acción, concebidas como componentes de un ensamblaje entre lo escolar y lo barrial.

Nos referimos a una mirada que posibilita atender a las tensiones y matices que los procesos de producción de subjetividad involucran, a partir de las afecciones mutuas. Ello adquiere especial densidad en el marco de la interrogación general respecto de qué está siendo la escuela hoy (Grinberg, et. al. 2022) y la pregunta específica por el devenir entre el llamado a hacerse y (auto)hacerse y los procesos de precarización de ciertas vidas y de ciertas escuelas (Butler, 2010, 2017; Lorey, 2016). En este marco, importa la pregunta cómo urbanidad, escolaridad y desigualdad se entraman con una distribución desigual de la precariedad. Proponemos que el devenir cotidiano escolar en contextos de pobreza urbana y degradación ambiental en el AMBA se va configurando como efecto y afecto de las políticas manageriales a partir de una materialidad precarizada, lo que no hace más que redoblar y profundizar la desigualdad socioeducativa (Bonilla Muñoz, 2022; Grinberg, 2008, 2009, 2011, 2019; Schwamberger, 2020).

1. Ambiente y pobreza urbana

1.1 Sobre la noción de ambiente en intersección con las ideas acerca de la naturaleza

Esta tesis se construye en torno a la formulación de una triada entre tres categorías que se entraman y enredan entre: ambiente- pobreza urbana-escuela. En este primer apartado nos ocupamos de indagar acerca de la noción de ambiente en tanto que se va consolidando a partir de una reconfiguración de las ideas que se tienen sobre la naturaleza a lo largo de la historia occidental.

Una primera valoración remite a la clásica oposición entre naturaleza/cultura o naturaleza/hombre (Descola, 2012; Castro, 2011b). Esta visión dualista que separa y opone dos entidades: naturaleza versus cultura al mismo tiempo construye una visión de un “mundo polarizado entre la naturaleza y el hombre” (Reboratti, 2012, p. 10). Ello suponía que el progreso de la humanidad dependía del dominio de la civilización sobre la naturaleza, concebida como “una fuerza que interactúa con el hombre y que, se estima, este debe y puede controlar a su favor” (Ibid., p. 48).

En este proceso, “la naturaleza fue así desnaturalizada para hacer de ella un recurso e insertarla en el flujo unidimensional del valor y la productividad económica” (Leff Zimmerman, 2006, p. 25). Tratándose de la mirada antropocéntrica predominante durante la modernidad, la naturaleza es desde aquí considerada como un “recurso para el mejoramiento o perfectibilidad humana” (Castro, 2011b, p. 47). La naturaleza que se valora es la que se presenta como instrumentalizada y artefactualizada, que ha sido intervenida y transformada a través de la ciencia y la técnica (Gurevich, 2011).

Seguidamente, a mediados del siglo XX, estas ideas ilustradas basadas en la dominación y el control entran en crisis a causa de la evidente degradación natural del planeta vinculada, entre otros aspectos, con el uso de la energía nuclear en situaciones bélicas. En este contexto, en primer lugar, disciplinas como la Biología y la Ecología, así como la actividad propia de los movimientos sociales pacifistas y ecologistas incluyendo los movimientos feministas (Carson, 2002), reelaboran aquella mirada dicotómica colaborando en la difusión y la construcción de conocimiento acerca del deterioro

planetario (Castro, 2011b). Es entonces cuando “la preocupación con respecto al estado de la naturaleza deriva en una focalización hacia el ambiente” (Ibid., p. 52) entendido, en términos generales, como el medio o entorno donde se desarrolla la vida.

En segundo lugar, a partir del desarrollo de los conceptos de biosfera y ecosistema provenientes de la Ecología se contribuye a la consolidación del ambiente como “totalidad compleja, compuesta por organismos y factores físicos fuertemente interrelacionados, y en la que las actividades humanas también operan como factores bióticos” (Benedetti, 2017, p.159). De esta manera, se va componiendo una nueva cosmovisión donde la mirada hacia la naturaleza ya no es antropocéntrica, sino que el foco es redireccionado hacia el entorno socio-natural donde vivimos, poniendo en relieve su carácter complejo e interrelacionado, alejándose del enfoque dualista antes caracterizado.

Recuperar esta breve genealogía como derivadas de las ideas acerca de la naturaleza, nos permite arribar a esta mirada de la noción de ambiente como entorno caracterizado por las articulaciones entre sus componentes (Castro, 2011b); como una totalidad que resulta del encuentro de fuerzas y procesos tanto sociales como naturales. De este modo, la categoría involucra el reconocimiento de la especie humana como parte de una totalidad en la que intervienen fuerzas y procesos tanto naturales como sociales componiendo un entramado complejo e interrelacionado. Al respecto, nos preguntamos cómo el ambiente en su carácter complejo e interrelacionado comienza a hacerse presente a partir de la idea de crisis ambiental global en los debates específicos de las Ciencias Sociales.

1.2 Sobre la cuestión ambiental o lo ambiental en cuestión

1.2.1 La cuestión ambiental desde las Ciencias Sociales

Desde finales del siglo XX, la cuestión ambiental fue adquiriendo centralidad en el terreno de las Ciencias Sociales vinculado especialmente con el impacto mediático de algunos accidentes considerados catástrofes ecológicas. Como antecedente relevante nos referimos a la visibilidad pública de las situaciones difundidas por la Ecología consolidada como disciplina científica y por los movimientos sociales ambientalistas. Se trata de las chimeneas de azufre en Londres en 1952, el vuelco de mercurio en Japón

en 1953, las mareas negras de petróleo de 1960 y los accidentes nucleares de 1975, 1979 y 1986.

En este contexto se publicó el informe titulado “Los límites del crecimiento” (Meadows, et. al., 1972) también conocido como Informe Meadows como primer diagnóstico y pronóstico de una preocupante problemática ambiental de alcance global. En directa relación con lo anterior, la idea de crisis ambiental causada por el comportamiento de la civilización industrial fue socializada y difundida globalmente en la Conferencia de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) celebrada en Estocolmo en ese mismo año. Desde estas perspectivas, se vinculaba estrechamente la problemática ambiental con décadas de un modelo productivo y económico depredador que implicaba:

un intenso proceso de industrialización en los países centrales a la vez que depredaba y agotaba los stocks de recursos naturales, degradando las bases materiales del planeta a lo que había que adicionarle la presión que suponía la explosión demográfica que se registraba durante el período de posguerra (Caruso, 2018, p. 76).

En el escenario de discusiones acerca de la situación ambiental global y sumado a la crisis del petróleo que ocurrió en el año 1973, se puso aún más en evidencia la necesidad de abandonar el modelo de producción fordista en tanto amenazaba con el agotamiento de los recursos naturales (Castel, 1995). La cuestión urgente a la que remitían dichos señalamientos era el cuestionamiento de la persistencia de la vida para las generaciones futuras. Específicamente en los países latinoamericanos, algunos de los efectos de esta crisis que impactaron en la configuración del espacio urbano fueron los siguientes: aumento del desempleo, migraciones de zonas rurales a las ciudades y la creciente pobreza de una gran parte de la población (Cravino, 2008; Grinberg, 2017, Sabatini, 2003). Nos encontramos aquí con un antecedente clave en la intersección entre ambiente y pobreza que remite al impacto de la crisis ambiental global específicamente en las regiones del sur global donde se produjo “un acelerado proceso de urbanización precaria en condiciones insalubres asociadas a la contaminación y degradación del entorno” (Caruso, 2018, p. 87). De acuerdo con Martínez Alier (1991), es después de la publicación del informe que “la idea de que la pobreza degrada el medio natural se puso

de moda” (p. 57). Profundizaremos sobre ello más adelante en este capítulo en el subapartado titulado “La relación ¿causal? entre pobreza y degradación ambiental”.

Frente a la situación de incompatibilidad entre el crecimiento económico y la protección ambiental evidenciada por la escasez de recursos naturales, el cambio climático y la contaminación de cursos de agua, se debió buscar un modelo de desarrollo alternativo. En este marco, el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) solicitó la redacción de un nuevo informe que articule “propuestas de desarrollo vinculado con el crecimiento económico y la conservación ambiental” (Martínez Alier, 1991, p. 57). Titulado “Nuestro Futuro Común” y también referenciado como “Informe Brundtland” (ONU, 1987), expresaba que, si bien el modelo de producción y consumo vigente había permitido que millones de personas aumentaran sus ingresos y mejorado su calidad de vida, había provocado al mismo tiempo preocupantes desequilibrios tanto sociales como ambientales. Es decir que se ponía en relieve la necesidad de satisfacer las cuestiones básicas de la población (trabajo, alimentación, energía, agua e higiene) a la par de una distribución equitativa de los beneficios del modelo de producción argumentando que la situación de pobreza es una de las causas de la problemática ambiental. Seguidamente, planteaba una serie de estrategias mientras recomendaba especialmente a las empresas distribuir sus beneficios, reducir el consumo de energía, materia prima y la emisión de gases contaminantes, argumentando que eso las volvería más productivas y reconocidas en el mercado.

Otra de las cuestiones principales de la redacción del Informe es que en sus páginas se definía por primera vez la noción de *sustainable development* (ONU, 1987) que remite al desarrollo que, si bien satisface las necesidades en el presente, no compromete la habilidad de las futuras generaciones para la satisfacción de las propias. Aquí nos encontramos con una serie de debates acerca de la traducción al castellano de este concepto, esto es, como “sustentable” y “sostenible”. Al decir de Zarta Ávila (2018), si bien estas nociones:

tienen aristas comunes necesariamente se deben demarcar claramente cómo son: cuando lo sostenible hace relación entre la armonía existente entre lo económico, lo social, lo ambiental es sinónimo de lo sustentable, a diferencia de lo sostenible cuando se consigue cada uno de dichos ejes por separado (p. 420).

De este modo, si bien como decíamos es un tema de larga discusión que excede a esta investigación, el autor propone que la clave fundamental del término sustentabilidad remite a la transversalidad entre las dimensiones económicas, sociales, ambientales. Ahora bien, a los efectos del abordaje de este trabajo, nos importa poner de relieve que se trata de un antecedente fundamental para pensar la cuestión ambiental asociada con la mejora de la calidad de vida humana para tener una vida mejor, incluso pensando especialmente en las futuras generaciones. Desde este marco, hacia el final del capítulo V recuperamos esta noción adoptando el término sostenibilidad como potencia para pensar a futuro la vida de las escuelas en términos de aquello que es “sostenible”. Nos referimos a una incipiente idea de *escuela sostenible* que surge del cruce entre una serie de redefiniciones acerca de lo ambiental, los aportes de la mirada construida desde los movimientos de justicia social-ambiental (que desarrollaremos más adelante en este apartado) y los reclamos que recaen sobre las escuelas devenidas autogestoras tanto de su porvenir como del de las nuevas generaciones.

Otro de los antecedentes relevantes acerca de la cuestión ambiental en el campo de las Ciencias Sociales es la consolidación de la Ecología Política hacia finales de la década del '80. Ésta se compone como un campo de retroalimentación en el que participan diversas especializaciones como la geografía, la antropología y la sociología, enfocándose en el “estudio de la persistencia y el incremento de los conflictos ecológicos distributivos” (Martínez Alier, 2009, p. 107). Sin embargo, no se reduce al ámbito académico, sino que muy apegado al activismo ambiental se recupera la construcción de conocimiento desde los movimientos por la justicia social y ambiental (Alimonda, 2006; Martínez Alier, 2001). Profundizaremos al respecto más adelante en este capítulo en el subapartado titulado “Críticas y redefiniciones sobre ambiente y pobreza desde la justicia ambiental”. Así, la Ecología Política coloca el foco en el estudio de cómo las relaciones de poder desigual impactan en el ambiente (Biserack y Greenberg, 2006; Delgado, 2013; Leff Zimmerman, 2004, 2006; Alimonda, 2011; Svampa, 2019), desarrollando una visión que incorpora lo cultural, lo económico y lo ecológico (Escobar, 2011).

De aquí que se vuelven claves preguntas tales como: ¿Qué se produce? ¿Cómo se produce? y ¿Para qué se produce? (Achselrad, Mello y Neves Bezerra, 2009) que ponen en tensión en términos de disputa y apropiación de la naturaleza al modelo de explotación vigente desde la época colonial en América Latina (Alimonda, 2011). Una

relevante línea de indagación de amplia trayectoria al respecto la componen los estudios sobre conflictos ambientales en Latinoamérica entendidos como “focos de disputa de carácter político que generan tensiones en las formas de apropiación, producción, distribución y gestión de los recursos naturales en cada comunidad o región” (Merlinsky, 2014, p. 40). Algunas de las principales referencias halladas son las siguientes: Merlinsky, 2014, 2016, 2022; Alonso y Costa, 2002; Azuela y Musseta, 2008; Bebbington, 2009; Sabatini, 1997; Gutiérrez, 2018; Besana, et. al., 2020, 2022. Estos trabajos procuran comprender situaciones vinculadas con los diferentes roles que ocupan los actores implicados en cada conflicto ambiental.

Presentamos estos antecedentes sobre cómo el ambiente se construye como objeto de las ciencias sociales sosteniendo que no sólo es abordado desde disciplinas científicas, sino también poniendo en relieve las acciones de los movimientos activistas. Ello permite dar cuenta de la complejidad que la cuestión ambiental supone especialmente vinculada con la pregunta por las relaciones de poder desigual, donde ambiente y pobreza se intersectan en este marco de debates. En el próximo apartado recuperamos las discusiones acerca de dos propuestas de redefinición de las eras geológicas que giran en torno de los conceptos Antropoceno y Capitaloceno. Ello porque nos conducen a actualizar esa interrogación política al mismo tiempo que relevamos otros lenguajes de valoración respecto de las relaciones entre ambiente/sociedad en un escenario de debates contemporáneos.

1.2.2 La cuestión ambiental desde las miradas contemporáneas del Antropoceno y el Capitaloceno

Hace poco más de dos décadas se instalaba un nuevo debate acerca de la transición entre las eras geológicas de la Tierra donde se proponía que se había abandonado el Holoceno para pasar a la Era Humana o también llamada Antropoceno⁴ (Crutzen y Stoermer, 2000). A través de esta propuesta se reconocía a la humanidad como una poderosa fuerza geológica en tanto ha dejado sus huellas en el registro fósil. Designar

⁴ Si bien en los años '80 el biólogo estadounidense Eugene Stoermer había comenzado a utilizar el concepto de Antropoceno, aunque de manera informal, fue el químico atmosférico Paul Crutzen quien, gracias a su reconocimiento y valoración por sus investigaciones sobre el agujero de ozono y la obtención de un Premio Nobel a quien se atribuye su popularización.

una nueva época permitía describir con precisión estos procesos. Esta mirada respecto de la crisis ambiental global redefine la clásica dicotomía entre naturaleza/sociedad que desde el siglo XIX dio forma a la visión del mundo occidental (Thrischler, 2017) para plantear la necesidad de comprender “los fenómenos naturales y sociales que exige dejar de estudiar estos últimos de forma separada” (Arias Maldonado, 2018, p. 18).

Si bien no se identifica una fecha específica que marque su inicio, se plantearon nueve posibles “la mayoría de las cuales se agrupa en la era moderna, entre 1610 y 1964” (Thrischler, 2017, p. 44). Algunas sostienen que comenzó en la última parte del siglo XVIII en relación con la revolución industrial cuando “los efectos globales de las actividades humanas se han vuelto claramente perceptibles” (Crutzen y Stoermer, 2000, p. 17). Otras consideran, en cambio, que es con la II guerra mundial, mientras que algunas versiones plantean que se inició en la década del `70 con la profundización de los niveles de consumo de la sociedad.

De modo que el Antropoceno, mientras propicia “una variedad de narrativas y visiones del mundo superpuestas y conflictivas” (Crutzen y Stoermer, 2000, p. 54), parte del reconocimiento de que la influencia de la actividad humana ha dejado huellas o marcas detectables en el registro geológico. Algunas de estas son: el cambio climático, la acidificación de los océanos, la reducción de la biodiversidad, el excesivo aumento de residuos y alteraciones biogeoquímicas (Arias Maldonado, 2020). Ahora bien, en tanto que el Antropoceno reviste de una carga moral que reconoce la responsabilidad de la humanidad hacia el planeta, es preciso reconocer que “no todos los grupos sociales han contribuido en la misma medida a *producir* el Antropoceno” (Ibid, p. 22). Nos encontramos con que estas discusiones ocurren de manera diferente en Latinoamérica que en otros territorios como Europa y Estados Unidos (Ulloa, 2017).

En los países del sur global la discusión se vincula directamente con las “relaciones históricas de poder y desigualdades” (Ibid., p. 64). Aquí cobra relevancia otra propuesta para designar y caracterizar la actual era en la que vivimos, que es la del Capitaloceno (Moore, 2013; Haraway, 2016; Altvater, 2014). A través de ésta, se procura explicar que “el surgimiento del capitalismo en el ‘largo siglo XVI’ (c. 1450- 1640) marcó un punto de inflexión en la historia de la relación de la humanidad con el resto de la Naturaleza” (Moore, 2013, p. 10). En este marco, importan “los conflictos socioterritoriales y ambientales y su relación con procesos históricos que se remontan tanto a las épocas de

la Conquista y la Colonia, como a las nuevas dinámicas de los extractivismos” (Arias Maldonado, 2020, p. 59).

Considerando al capitalismo como un sistema global que “vive a expensas de las economías coloniales; vive más exactamente de su ruina” (Luxemburgo en Machado Araoz, 2016, p. 216), la discusión central es en términos de apropiación y producción de la vida sobre la base de la desigualdad. En esta dirección, una de las principales críticas al Antropoceno es que la mirada global que plantea como impacto a escala planetaria omite los modos de producción, apropiación y desposesión de recursos y territorios desiguales que tienen lugar en Latinoamérica desde la época de la colonia. Del mismo modo, “desconoce la diversidad de visiones y estrategias culturales en torno a lo ambiental y lo territorial” (Ulloa, 2017, p. 67). En contraste con la Edad de los Humanos, la era del Capitaloceno propone poner el foco en las implicancias de un sistema de producción y expropiación desigual que afecta de modos diferentes a los territorios y que, por tanto, requiere de pensar tanto en respuestas globales como locales. Aquí cabe la pregunta sobre “¿quién nos está conduciendo hacia el desastre?” (Malm, 2015, p. 1), en términos de relaciones de poder e intereses.

La hipótesis del Antropoceno instala la idea de un “umbral crítico” que deja al descubierto los límites de la naturaleza. Ello pone en cuestión el paradigma cultural de la modernidad (Svampa, 2019), así como el fracaso de las promesas del progreso moderno (Tsing, 2015; Haraway, 2016; 2020). Este modelo depredador que en Latinoamérica remite al modelo extractivo exportador llamado “neoextractivismo” (Svampa y Viale, 2016; Svampa, 2019) está llevando a la destrucción de los espacios considerados refugios para la vida (Tsing, 2015). Haraway⁵ (2020) sostiene que son tiempos de urgencia en tanto están ocurriendo cambios irreversibles en los ciclos necesarios para mantener el equilibrio de los ecosistemas. Al respecto, recupera de Déborah Bird Rose el concepto de “doble muerte” que se refiere a la muerte de las condiciones de vida; es decir, el asesinato de la continuidad que permite a la especie seguir existiendo.

De este marco, nos importa recuperar el reconocimiento de múltiples lenguajes de valoración respecto de los territorios que permiten construir otras narrativas sobre la

⁵ Cabe mencionar que la autora elabora una propuesta al Antropoceno que da en llamar Chthuluceno, pero que excede el marco de esta tesis. Sin embargo, sugerimos para su profundización ver: Haraway, 2020.

naturaleza y el ambiente. Asimismo, plantean la necesidad de desarrollar otros modos de apropiación de los recursos y otros diálogos entre saberes (Martínez Alier, 2001; Svampa, 2018; Leff Zimmerman, 2004). En esta dirección, Svampa (2018) propone que:

existen otras matrices de tipo generativo basadas en una visión más dinámica y relacional, tal como sucede en algunas culturas orientales donde el concepto de movimiento, de devenir, es el principio que rige el mundo y se plasma en la naturaleza, o aquellas visiones inmanentistas de los pueblos indígenas americanos que conciben al ser humano en la naturaleza, inmerso y no separado o frente a ella (p. 162).

Se trata de poner en relieve una serie de redefiniciones no sólo acerca de las relaciones de poder y los modelos de apropiación desigual, sino de la producción y circulación de saberes que componen otras visiones de mundo. En este sentido, las discusiones respecto del Antropoceno/Capitaloceno nos permiten situarnos en una perspectiva que reconoce al ser humano inmerso en la naturaleza; ni separado ni frente a ella y, alejándonos de modelos dicotómicos, entender al ambiente, tal como lo sosteníamos al comienzo de este capítulo, como resultante del encuentro de fuerzas y procesos naturales y sociales (Benedetti, 2017; Castro, 2011b).

Si bien, como lo hemos desarrollado hasta aquí, Antropoceno y Capitaloceno remiten a propuestas con marcadas diferencias, es en los procesos de expansión de las ciudades del sur global que se intersectan de modos particulares. Nos referimos aquí a la pregunta que ya no es por la naturaleza, sino por los procesos de urbanización de las metrópolis y sus efectos en la producción, regulación y degradación del ambiente. Profundizaremos en este aspecto en el último punto del siguiente apartado que se ocupa especialmente de la interrogación por el espacio urbano.

1.3 Sobre la cuestión urbana o lo urbano en cuestión

1.3.1 La relación ¿causal? entre pobreza y degradación ambiental

Con el mencionado informe “Los límites del crecimiento” (Meadows, et. al., 1972), circula la idea de que la degradación ambiental se debe al “crecimiento de la población global y la concomitante expansión de la producción industrial, sin realizarse distinción alguna entre ricos y pobres” (Tetreault, 2008, p. 57). Entre sus páginas se expone que, si estos factores sumados al agotamiento de los recursos no cambian, se alcanzarán los límites de crecimiento. Sin embargo, no es sino hasta los años ´80 que la pregunta es formulada desde la intersección entre pobreza/riqueza y degradación ambiental.

Por su parte, en el informe Brundtland (1987) se sostiene que “muchas cuestiones críticas de supervivencia están relacionadas con un desarrollo desigual, con la pobreza y con el crecimiento de la población” (ONU, 1987, p. 12). La pobreza es entonces concebida como una de las principales “causas y efectos de los problemas mundiales del medio ambiente⁶” (Ibid., p. 18). Por tanto, ocuparse de la problemática requiere de un abordaje que contemple “los factores que sustentan la pobreza mundial y la desigualdad internacional” (Ibid.). Esto es, reconocer que “la pobreza, el deterioro del medio ambiente y el crecimiento de la población están inextricablemente relacionados, y que no podemos encarar en forma aislada ninguno de estos problemas fundamentales, si queremos resolverlos” (Ibid. p. 61).

En cuanto a la principal propuesta se propone que “el crecimiento económico general es un remedio a la vez para la pobreza y para la degradación ambiental” (Martínez Alier, 1999, p. 56). Como se expresa en el informe:

la posibilidad de una nueva era de crecimiento económico que ha de fundarse en políticas que sostengan y amplíen la base de recursos del medio ambiente; y creemos que ese crecimiento es absolutamente indispensable para aliviar la gran pobreza que sigue acentuándose en buena parte del mundo en desarrollo (ONU, 1987, p. 16).

⁶ Si bien se utiliza “medio ambiente”, especialmente en la bibliografía menos actual, consideramos que resulta “algo erróneo porque medio y ambiente son términos que se asemejan” (Benedetti, 2017, p. 159). Por tanto, en esta tesis nos referimos a ambiente o medio, siempre que no se trate de una cita bibliográfica en las que respetamos el uso que han dado las autoras y los autores.

De modo que, según aquí se plantea, para alcanzar una nueva era de crecimiento, es necesario llevar a cabo una serie de cambios orientados a transformar el modelo imperante. Esto es, modificar los viejos enfoques del desarrollo y protección del ambiente, dado que “la seguridad, el bienestar y la misma supervivencia del planeta dependen de esos cambios” (Ibid., p. 375). A lo largo de sus más de 400 páginas nos encontramos con un enfoque que reconoce una “vinculación directa y recíproca entre la pobreza y el deterioro ambiental” (Tetreault, 2008, p. 58). Mientras que por un lado se sostiene que:

la misma pobreza contamina el medio ambiente, creando tensiones de manera diferente. Los pobres, los hambrientos con frecuencia destruyen su medio ambiente inmediato a fin de poder sobrevivir: Talan los bosques; su ganado pasta con exceso las praderas; explotan demasiado las tierras marginales y en número creciente se apiñan en las ciudades congestionadas. El efecto acumulativo de estos cambios está tan extendido que han convertido a la misma pobreza en una importante calamidad global (ONU, 1987, pp. 40-41).

Por otro, se reconoce lo siguiente:

La degradación medioambiental, considerada en primer lugar como un problema que atañe principalmente a las naciones ricas y como un efecto secundario de la riqueza industrial, se ha convertido en una cuestión de supervivencia para las naciones en desarrollo. Se trata de parte de la espiral descendente de un declive ecológico y económico conjunto en el que se encuentran atrapadas muchas de las naciones más pobres (Ibid., p.12).

Nos encontramos con que la intersección pobreza/riqueza y deterioro ambiental no puede ser resuelta ni simplificada desde una única mirada. Por el contrario, ésta tiene una larga trayectoria tanto como tema de conferencias mundiales, abordada en los informes de las agencias internacionales, así como objeto de investigaciones, como lo iremos viendo a continuación. Al respecto, el Banco Mundial (1997) compara el debate

acerca del vínculo entre estos elementos “con un rompecabezas donde poseemos varias piezas, tenemos identificados algunos enlaces y características cruciales, pero todavía falta la imagen completa” (Ekbohm y Bojöö, 1999, p. 1). Desde aquí se formula la necesidad de estudiar cada situación en términos locales a fin de determinar qué tipo de estrategias se necesitan en cada caso en particular.

Desde diversos campos de conocimiento se han ido construyendo múltiples perspectivas que ponen en cuestión esta intersección. Al respecto, un interesante antecedente con el que nos encontramos es la “tesis del círculo vicioso” (Dasgupta, 1995; Cleaver y Scheiber, 1994; Conde y Christensen, 2008; Ekbohm y Bojöö, 1999; Nadkarni, 2001). Ello remite a que, a mayor incremento poblacional, mayor deterioro ambiental y mayor presión demográfica. Es decir, pobreza-degradación ambiental–más pobreza. Cabe mencionar que, si bien esta tesis se ocupa específicamente de la pobreza urbana, aquí decidimos incorporar perspectivas que abordan la pobreza en términos generales, tanto urbana, como estudios realizados en ámbitos rurales. Ello con el objetivo de contemplar una mayor cantidad de capas de análisis acerca de una intersección que, como dijimos, se presenta con toda su complejidad.

En esta senda, mientras algunos estudios “apuntan al crecimiento de la población como la causa de la pobreza y la degradación ambiental; otros cambian los elementos de esta cadena causal, argumentando, por ejemplo, que la pobreza es la causa más que la consecuencia de esos números crecientes” (Dasgupta, 1995, p. 1879, *traducción propia*). A partir de un extenso trabajo empírico en pequeñas comunidades rurales de África Subsahariana, el economista Partha Dasgupta considera que “ninguno de los tres factores es la causa anterior de los otros dos; más bien, cada uno influye en los demás que, a su vez, está siendo influenciado por los demás” (Ibid.), dando cuenta del carácter relacional de los elementos en cuestión.

En directa relación, Nadkarni (2001) sostiene que resultaría ingenio procurar capturar a través del círculo vicioso la diversidad existente incluso dentro de una misma región en términos de pobreza-degradación ambiental–más pobreza. Sin embargo, tampoco considera que deba ser desestimada por completo. Al decir del autor,

existe una opinión generalizada, particularmente en Occidente, de que la pobreza o los pobres son la causa principal del deterioro ambiental, porque no están en condiciones de utilizar los recursos

naturales de manera sostenible (...) A su vez, se teme que esta degradación conduzca a un mayor agravamiento de la pobreza, lo que sugiere la finalización del proceso del “círculo vicioso” o la “trampa de la pobreza” (Ibid., p. 61).

Como venimos abordando, podría resultar erróneo reducir la complejidad del vínculo pobreza/riqueza y degradación ambiental a relaciones de causalidad entre los factores. En este marco, se estima necesario contemplar cada una de las situaciones en particular (Ekbohm y Bojö, 1999), incluso atendiendo a la diversidad presente al interior de cada región. De este modo, nos encontramos con que mientras que “a veces la pobreza causa la deforestación o la erosión del suelo o de falta de sanidad en ciudades” (Martínez Alier, 1991, p.70), hay situaciones de enfermedades causadas por la degradación ambiental, como por ejemplo vinculadas con la falta o mala calidad del agua para la higiene o para la eliminación de desechos cloacales. No obstante, “las enfermedades no están siempre asociadas a la pobreza” (Ibid., p. 68) aunque “algunos problemas ambientales urbanos se originan con la pobreza” (Ibid.). Nos referimos a la existencia de un entramado de relaciones, un encuentro de fuerzas, donde resultarían erróneas las reflexiones en términos de causalidades. Es decir que, retomando a Dasgupta (1995), nos encontramos con la influencia mutua entre los elementos más que con conexiones unidireccionales y directas.

Por su parte, Barkin (2002) propone examinar críticamente la acumulación sin precedentes de riqueza que ha polarizado a las sociedades y propagado la pobreza. Entonces, la pregunta se formula desde el par riqueza-degradación ambiental, poniendo en relieve la desigualdad en la gestión de los recursos. En este sentido, plantea que “los pobres no saquean la tierra debido a su insensible desperdicio de recursos, sino por la falta de una distribución equitativa de la riqueza social disponible y por la manera despiadada con que los ricos y poderosos defienden su control” (p. 170). Es decir que pobreza y degradación ambiental no sólo están unidos por la presión de las poblaciones pobres sobre los recursos, sino por la desigualdad del proceso de distribución. Ello sobre la base de “asimetrías y desigualdades sociales, espaciales, temporales en el uso que hacen los humanos de los recursos y servicios ambientales (...) y las cargas de la contaminación” (Martínez Alier, 1997, p. 44). Si bien a partir de las lecturas del Informe Brundtland se ha puesto de moda que el principal enemigo del ambiente es la pobreza,

el autor sostiene que, en términos generales, el crecimiento económico va asociado a la degradación ambiental en tanto que éste implica un uso creciente del medio. Al decir de Leff Zimmerman (2006),

la destrucción de la base de recursos naturales de los países subdesarrollados, cuyo estado de pobreza no es consustancial a una esencia cultural o a su limitación de recursos, sino a su inserción en una racionalidad económica global que ha sobre-explotado a su naturaleza, degradado a su ambiente y empobrecido a sus pueblos (p. 24).

De modo que los impactos ambientales recaen de forma desproporcionada en determinados grupos humanos sin dar tiempo o bien sin que haya intenciones de aplicar políticas ambientales o estrategias tecnológicas. En el próximo apartado nos detenemos en caracterizar los movimientos de justicia ambiental donde se integra la lucha social y la lucha ambiental.

1.3.2 Críticas y redefiniciones sobre ambiente y pobreza desde la justicia ambiental

Nos importa aquí recuperar las principales líneas sobre las que se van configurando los movimientos sociales que articulan las luchas de carácter social, territorial y las disputas por los derechos civiles. Un antecedente clave es el movimiento por los Derechos Civiles que se desarrolló en Estados Unidos en la década del '60 frente a una serie de enfrentamientos a partir de un episodio de contaminación química en cercanía a una zona de viviendas. De este modo, se va consolidando la idea de que los impactos ambientales están desigualmente distribuidos en los espacios que habitan las poblaciones pertenecientes a razas étnicas o de menores ingresos económicos. Ello en una doble desigualdad que remite a, por un lado, la distribución desigual mencionada y por el otro, la también desigual aplicación de las leyes ambientales en el caso de esas zonas que habitan. Al respecto, a partir de un informe realizado a pedido de la Comisión de Justicia Racial en el año 1987, se concibe la noción de “racismo ambiental” para referirse a la imposición desproporcional (intencional o no) de desechos peligrosos en comunidades de color. Esta perspectiva se enfrenta al discurso hegemónico de la crisis

del modelo civilizatorio que sostiene que todos los sujetos estamos igualmente afectados por la crisis ambiental en tanto que todos habitamos el mismo ecosistema global.

Se concibe la racionalidad dominante como simplista y poco sensible a sus dimensiones sociológicas en tanto que no contempla la relación entre las desigualdades sociales y la degradación del ambiente ni reconoce que la carga del daño ambiental no está igualmente repartida. En palabras de Acselrad (2009) “sobre los más pobres y los grupos étnicos desprovistos de poder recae, desproporcionalmente, la mayor parte de los riesgos ambientales socialmente inducidos sea por procesos de extracción de recursos naturales o por la disposición de los residuos del ambiente” (p. 12).

Se van consolidando así, desde un discurso más antropocéntrico que biocéntrico, las principales líneas del movimiento de justicia ambiental como corriente que, poniendo en discusión el paradigma imperante, argumenta la desproporción de los riesgos ambientales en relación con determinados grupos sociales. Se erige contra el racismo ambiental, contra la “incidencia desproporcionada de los residuos tóxicos o la exposición a riesgos ambientales en áreas predominantemente de población afroamericana, hispana o americana nativa” (Martínez Alier, 2001, p. 117). Como contrapunto, se plantea la necesidad de establecer un nexo innovador entre la cuestión social y la cuestión ambiental donde se integren las luchas ambientales y las sociales, integración que no había sido propuesta hasta entonces.

De este modo, los movimientos de justicia ambiental son espacios propicios para la redefinición de la noción y los alcances del concepto de “ambiente” en tanto sostienen que “la justicia social, la sustentabilidad económica local, la salud y la gobernabilidad de la comunidad, son parte del medio ambiente” (Di Chiro, 1999, p. 106). Ponen en tensión la tradicional dicotomía naturaleza/sociedad produciendo otras narrativas diferentes al discurso hegemónico. En este sentido, algunos de los activistas de la justicia ambiental proponen definir el medio ambiente como “el lugar donde trabajas, donde vives, donde juegas” (Ibid, p. 107). Se considera que el ambientalismo dominante construye dicotomías que oponen de manera hostil lo urbano a lo natural. Al decir de la autora, “parece que están obsesionados por preservar esos espacios “silvestres y naturales” donde no hay humanos y donde apenas debe haber humanos” (Ibid).

Los movimientos de justicia ambiental, mientras implican el rechazo a ese discurso colonial que separa la cultura de la naturaleza y el mundo natural de las comunidades humanas, cuestionan aquello que se considera ecológico. Del mismo modo, pujan por que se reconozcan las luchas que no son consideradas ambientales por las organizaciones ecologistas como aquellas que remiten a las viviendas o a las escuelas en los barrios pobres de la ciudad. Sostienen que “no sólo es necesario estudiar las *ideas* sobre la Naturaleza sino examinar las prácticas sociales: cómo la gente entiende, vive y cambia su medio ambiente” (Di Chiro, 1999, p. 106). Ello involucra las luchas por la seguridad de la comunidad, las problemáticas entorno del narcotráfico, las instituciones en los espacios pobres. Sostienen que estas cuestiones deberían ser consideradas tan ambientales como la calidad del agua o del suelo de una zona o la disposición de los residuos peligrosos.

Es en esta redefinición de lo ecológico que involucra a su vez una reinención de la noción de ambiente, que la cuestión urbana adquiere especial densidad. Al respecto, Di Chiro (1999) recupera un folleto publicado por San Francisco’s Citizens for a Better Environment donde se inscribe que “no sólo resultan amenazados los peces y la vida silvestre. También nosotros somos amenazados. Nuestras familias, nuestros barrios y nuestras ciudades están en riesgo debido a contaminadores irresponsables y a que las leyes no se cumplen” (Ibid, p. 115). Ella sostiene que los movimientos de justicia ambiental:

están transformando las posibilidades de un cambio social y ambiental fundamental a través de los procesos de redefinición, reinención y construcción de discursos y prácticas políticas y culturales. Eso comprende la articulación de los conceptos de justicia ambiental y racismo ambiental y la construcción de nuevas formas de organización política de base. (Ibid, p. 9).

Nos importa poner en especial relieve cómo los movimientos de justicia ambiental hasta aquí presentados, en primer lugar, desde la intersección con el racismo ambiental se enfocan en la vida de las poblaciones empobrecidas. En segundo lugar, sitúan a las personas en el espacio urbano en tanto habitan los barrios en los que viven, trabajan y juegan. Desde allí, se resignifica la noción de ambiente a partir de la construcción del

conocimiento y prácticas que las comunidades realizan. Por consiguiente, amplían las luchas ambientales que pueden y deben ingresar en la agenda política pública hacia acciones más justas y equitativas. En directa relación, discuten con los enunciados que culpabilizan a las poblaciones minoritarias del deterioro ambiental en tanto parte de la existencia de procesos de distribución espacial desigual.

Hasta aquí nos ocupamos de la descripción de cómo se construyen algunos de los enunciados que culpabilizan y/o responsabilizan a los pobres tanto del daño ambiental como de ser responsables de su situación de pobreza. Ahora bien, nos encontramos con otra línea de indagación acerca de cómo suele pensarse la vida en los barrios empobrecidos de las urbes. Como profundizamos a continuación, importa recuperar aquellas miradas que pretenden definir determinados espacios de la urbe como realidades en sí mismas (Gravano, 2005; Ullán de la Rosa, 2014) y, desde ya, a quiénes los habitan sobre imágenes que remiten principalmente al delito, la inseguridad, el crimen y la pobreza.

Si bien se trata de una cuestión de larga data especialmente desarrollada desde la sociología urbana, aquí nos centraremos en aquellas miradas que definen los barrios como realidades en sí mismas. Tanto lo desarrollado en este apartado como en el siguiente nos permite trazar una línea genealógica que actualizamos a lo largo de los capítulos de esta tesis, proponiendo que parte de estos enunciados están vigentes en los barrios empobrecidos del AMBA y en sus escuelas.

1.3.3 Los barrios de la pobreza: miradas entre la culpabilización, criminalización y responsabilización de *los pobres*

Desde comienzos del siglo XX, la cuestión urbana se ha vuelto objeto de estudio desde diversas disciplinas y campos de conocimiento (Di Virgilio, et. al., 2011). Aquí nos detendremos, en primer lugar, en el estudio del fenómeno social urbano realizado por el Departamento de Sociología de Chicago, Estados Unidos. En un contexto de marcado crecimiento demográfico, elevada tasa de inmigración, problemáticas asociadas con la posguerra y la crisis del '29 o gran depresión, se asociaba a la ciudad de Chicago con el delito, el crimen organizado y la inseguridad. Siendo una preocupación de las clases dominantes de la época, se desarrollaron un conjunto de estudios con el objetivo de

describir “los procesos de desorganización social e inadaptación individual, la persistencia de ciertas subculturas autóctonas, desviantes o no, y sus resistencias a la integración” (Castells, 1983, p. 21).

Desde esta perspectiva, la ciudad se vuelve objeto de estudio a través de la utilización de un corpus teórico propio de la biología que era adaptado a la investigación de los fenómenos sociales. Similar al proyecto de la antropología del siglo XIX, se procura “dar una explicación transcultural al comportamiento humano a partir de leyes evolutivas naturales y universales” (Ullán de la Rosa, 2014, p. 61). A través del enfoque de la Ecología Humana, desarrollada principalmente por el sociólogo Robert Park, se explican los fenómenos humanos en términos de procesos de adaptación a un medio, concibiendo a la sociedad como:

un ecosistema más, de naturaleza antrópica, cuyas relaciones vienen determinadas por la adaptación al ambiente y las leyes de la selección natural. (...) El objeto de los estudios urbanos es, pues, dicho ecosistema, entendido como un espacio delimitado físicamente (el entorno antrópico construido) y las relaciones sociales que se establecen entre los que lo habitan (Ullán de la Rosa, 2014, p. 2).

Mediante el estudio de las interrelaciones comportamiento-medio o sociedad/cultura-medio, los ecólogos procuran modelizar la configuración espacial urbana a partir de la articulación entre factores espaciales y socioculturales. Esto es, entender la ciudad, tal como lo había propuesto el sociólogo Georg Simmel, como una variable independiente, a diferencia de obras pioneras como “La situación de la clase obrera en Inglaterra” (Engels, 1845) en la que se la concibe como variable dependiente en tanto expresión del modo de producción industrial; es decir, no siendo una realidad en sí misma.

Desde la Ecología Humana la ciudad es un ecosistema cuya autonomía permite su estudio a partir de sus propias lógicas internas. Estas lógicas expresan la diferenciación social no sólo en la distinción de funciones, sino también en la distribución de los espacios dentro de la urbe. Ello en tanto que “la competición cooperativa entre grupos no estimula solamente la división del trabajo, sino que distribuye a los diferentes grupos en diferentes hábitats en el seno del ecosistema urbano” (Ullán de la Rosa, 2014, p. 67).

Como veremos a continuación, estos hábitats donde residen las minorías serán el epicentro de las teorías del slum y del guetto o ghetto, según la traducción.

Volviendo a la ciudad de Chicago de finales del siglo XIX y principios del XX, la alta tasa de homicidios domésticos y las revueltas por la competencia laboral entre los veteranos que regresaban de la guerra y los inmigrantes afroamericanos, reflejaban la imagen de una urbe caótica. En este contexto, los investigadores de la Escuela análoga enfocaron su mirada hacia los “barrios bajos” donde, desde la perspectiva de los sectores medios, “se acumulaban los “desviados” de la ciudad normal” (Gravano, 2005, p. 59). A partir de una metodología cualitativa que involucraba técnicas etnográficas utilizadas por la antropología en aquel entonces (Ullán de la Rosa, 2014), se ocupaban del estudio de las minorías concebidas como *el otro* dentro de la sociedad urbana.

Estos espacios definidos por no seguir el ritmo de crecimiento capitalista de las grandes ciudades constituyen realidades en sí mismas plausibles de ser modelizadas al mismo tiempo que, como veremos más adelante, estigmatizadas. De modo que “los barrios de la pobreza fueron bautizados desde las ciencias sociales con nombres que reflejaban teorías e ideologías. Para el barrio bajo de la metrópoli sirvió la teoría del slum, y para el barrio bajo del Tercer Mundo, la teoría de la marginalidad” (Gravano, 2005, p. 87).

En la teoría del slum se condensan enunciados en torno de la pobreza, la miseria, la indeseabilidad e indignidad. Componen la parte indeseable de la ciudad, el foco de peligro para el resto de la sociedad siendo el resultado inevitable del proceso de urbanización, el que:

contendría en su interior -como parte de su naturaleza- la condena al arrumbe espacial y social de los sectores bajos y las minorías étnicas bajas en determinados barrios de la ciudad. Allí tendría lugar el surgimiento de una cultura, entendida como algo distintivo, autogenerado y generador de sus propias condiciones de existencia degradadas y residuales respecto de una sociedad “mayor” concebida como verdaderamente humana, vanguardia a su vez del “proceso de cambio” que conlleva en su seno, como inevitable, la propia razón de ser del barrio bajo y de lo que en el barrio bajo ocurre como “cultura” (Gravano, 2005, p.67).

Estos barrios, desde una mirada incluso patológica, son considerados como “el recipiente del caos” (Gravano, 2005, p. 65), la parte no dinámica de la ciudad, la que no se integra al proceso de cambio y modernización. En directa relación, el ghetto remite a aquellas zonas donde residen las minorías étnicas componiendo un “sistema de cercamiento racial” (Wacquant, 2013, p. 44). Desde esta perspectiva, se plantea la existencia de un código moral propio y particular de cada ghetto “y de una cultura local de la que el ghetto sería depositario y resultado a la vez” (Gravano, 2005, p. 47). Es decir, de la relación entre una cultura mayoritaria (nativa y dominante) y un grupo minoritario (inmigrante y subordinado) se produce una “competencia” (Wirth, 1958) que produce la segregación de la minoría hacia las zonas más deterioradas de la ciudad.

Estos enunciados han tenido influencia en las teorías sobre migraciones, especialmente en las que fueron postuladas por Park (1926) y Stonequist (1937) sobre el “hombre marginal”. Es decir, “aquel que quedaría a medio camino –en el *margen*- entre su “cultura originaria” y la cultura moderna o de la sociedad receptora, lo que le produciría trastornos y desorientación” (Gravano, 2005, p. 85). Esta teoría considera que la migración es la causa de la pobreza. El barrio pobre es el indicador del fenómeno de la marginalidad, no sólo desde la bibliografía académica específica, sino desde “el sentido común, público y sobre todo *massmediático*” (Gravano, 2005, p.88).

En directa relación, recuperamos otro antecedente clave que es la teoría de la “cultura de la pobreza” desarrollada por el antropólogo norteamericano Oscar Lewis (1969). Se trata de una concepción teórica respecto de la pobreza como fenómeno universal que remite a la existencia de una cultura o, más bien, de una subcultura de la pobreza cuyo “recipiente espacial y social” (Lewis, 1969, p. 84) son los barrios bajos de cada ciudad. El “hacinamiento, promiscuidad, relaciones incestuosas, delincuencia, adicciones, violencia familiar, hábitos de consumo, sistema de valores particulares” (Ibid.) definen esta subcultura que está alejada de todo proceso de cambio y de modernización. Asimismo, ésta tiende a perpetuarse más allá de los cambios en las condiciones estructurales, siendo imposible que los pobres consigan escapar de su situación desfavorable.

Una de las principales críticas que se realizan a esta teoría remite el determinismo extremo que “resaltaba la responsabilidad individual de los pobres por su situación, ignorando los modos en que la historia, la cultura y las estructuras económicas, políticas y sociales modelan y restringen la vida de los individuos” (Bayón, 2012, p. 135). Desde

estas perspectivas se “transforman las condiciones sociológicas en rasgos psicológicos, imputando a las víctimas las características distorsionadas de sus victimarios” (Bayón, 2013, p. 92). Este enfoque, más allá de la intencionalidad de su autor, “alimentó estereotipos y estigmas sobre “los pobres” y “su cultura” que se extendieron en el sentido común y sustentaron (y todavía sustentan) el diseño de numerosas políticas sociales y no pocos trabajos académicos” (Ibid., p. 90).

Hasta aquí hemos recuperado la construcción de enunciados mediante los cuales se han ido estudiando y describiendo los barrios bajos como realidades en sí mismas. Esto es, con lógicas propias que permiten explicar los modos de vida de determinadas poblaciones sólo por pertenecer a un, utilizando el lenguaje de la Ecología Humana, hábitat dentro del gran ecosistema que es la ciudad. Aquí nos encontramos con una nueva modulación de la pregunta que nos hiciéramos en el anterior apartado. Al interrogante respecto de si son los pobres los culpables del deterioro ambiental, se le agrega una nueva capa de discusión que remite a si son culpables de su situación de pobreza en términos de moralidad. Nos importa recuperar esta tendencia a culpar a las víctimas, característica de los estudios sobre la marginalidad en los años `70, ya que nos encontramos con que mantiene cierta vigencia en la actualidad.

Seguidamente, importa aquí recuperar una serie de enunciados contemporáneos acerca de la pobreza urbana (Kessler y Di Virgilio, 2008) y, en efecto, sobre los pobres y su cotidianidad. Bayón (2013) sostiene que la sociología de la pobreza procura un “análisis más profundo sobre los aspectos materiales y discursivos de la misma, el modo en que los pobres están contruidos como categoría social y cómo el estigma se asocia a dicha construcción” (p. 89-90). De modo que aquí la pregunta no sólo es por las condiciones de vida en los barrios empobrecidos, sino por cómo éstas son problematizadas y cómo estos sentidos contribuyen a la reproducción de la desigualdad.

A partir de la década del ´80 en Estados Unidos se produjo un giro respecto de los modos de entender la pobreza y, en efecto, sobre las acciones que se deben realizar frente a esta problemática. Se sostenía que una gran parte de las causas de la pobreza se originaban en “los atributos de los pobres” (Young, 2011, p. 27). De acuerdo con esta perspectiva:

los segmentos sociales que tienden a la pobreza no se responsabilizan tanto de su vida como los miembros de otros

grupos y demasiado a menudo se implican en una conducta marginal o autodestructiva. Los programas de ayuda estatal empeoran el problema al permitir que estos segmentos marginados esperen ayudas por las que no hacen nada en compensación. Un nuevo Estado de bienestar debería cortar de raíz esta mentalidad de ayuda social y exigir a las personas necesitadas que se hagan responsables de sus vidas (Ibid.).

Se plantea entonces que las raíces de la pobreza se deben a causas estructurales o bien como una responsabilidad individual. Young realiza una crítica al respecto argumentando que “una reflexión rigurosa acerca de las fuentes y remedios para la pobreza debe tener en cuenta a los sistemas sociales” (Young, 2011, p. 28). Esto es, desde la concepción de un sistema en el que las personas somos interdependientes negando que cada persona pueda actuar en sí de manera individual y, por lo tanto, ser la responsable de sus actos.

En directa relación, a partir de la década del '90 en América Latina y en consonancia con el auge del neoliberalismo, se registró una mutación en las formas de concebir a la pobreza, así como en las estrategias políticas a implementarse en la región. A través del traslado de la culpa de la economía a los pobres, se atribuye la pobreza a una cuestión de moralidad individual. Ello involucra la reproducción de un discurso culpabilizador producto de una “cultura de la desviación” (O’ Connor, 2001). Concebir la pobreza como una cuestión individual resulta clave en los procesos de legitimación de la desigualdad y en los modos que adquiere la intervención estatal en relación con las políticas para combatir la pobreza, como señalan las agencias internacionales.

De acuerdo con esta visión, la pobreza es explicada en términos individuales del deber y la ética del trabajo: “si no trabaja es porque no quiere o porque no pone suficientes ganas” (Bayón, 2012). Los aspectos estructurales de la desigualdad y de la pobreza se diluyen y ambas se legitiman, limitándose el problema a una cuestión de falta de voluntad, de actitud, ignorando otras dimensiones como las vinculadas con la justicia social, que hemos abordado en anteriores apartados. Determinados trozos de la ciudad y sus habitantes son señalados y criminalizados mediante procesos de estigmatización territorial (Wacquant, 2001; Kessler, 2009), directamente vinculados con el crimen y el delito (Míguez, 2010; Kaplan, 2005; Kessler, 2007; Guber, 1991, 2004). Ello a través de

un discurso hegemónico que produce y reproduce imágenes negativas, estereotipos o estigmas sobre estos lugares y sus vecinos/as quienes representan “la encarnación de todos los males y peligros sociales” (Bayón, 2012, p. 157), como lo explicaba la teoría del slum desarrollada párrafos atrás. Al respecto, la noción de estigma (Goffman, 1963) remite a una marca, un juicio, un atributo desacreditador sobre una persona volviéndola, en efecto, portadora de una identidad social devaluada. De este modo, la “estigmatización emerge como un proceso social que involucra desde la identificación y el etiquetamiento de grupos con “menor valor social” hasta los actos de discriminación y exclusión social” (Bayón, 2015, p. 149).

De modo que sobre los espacios urbanos empobrecidos recaen múltiples imágenes. Permanentemente reforzadas mediática y políticamente, estas miradas suponen la responsabilización, culpabilización y criminalización que remiten a parte de los enunciados sobre la cultura de la pobreza y las teorías de los barrios bajos antes expuestas. Recuperar estas miradas nos permite discutir los enunciados a través de los cuales se piensan actualmente los barrios empobrecidos de la ciudad (Grinberg, 2020a); enunciados que, como lo abordaremos especialmente en el capítulo IV a través del trabajo con material de campo, circulan incluso desde las voces de quienes habitan los asentamientos.

Ahora bien, habiendo abordado hasta aquí la pregunta respecto de cómo se piensa la vida en los barrios precarios en general, nos adentramos en la indagación de cómo ocurren los fenómenos de urbanización de las grandes ciudades del sur global. Ello en tanto nos permite abordar la intersección ambiente y pobreza a la luz de los fenómenos que en esta región adquieren especial densidad y que nos conducen posteriormente a indagar cómo se traducen específicamente en el área de estudio de la investigación.

1.3.4 Espacialización de la pobreza en las ciudades del sur global: una primera aproximación al Área Metropolitana de Buenos Aires

De acuerdo con un conjunto de informes realizados por la Organización de las Naciones Unidas, Latinoamérica es la región más urbanizada del mundo con el 84% de la población viviendo en ciudades y, al mismo tiempo, la más desigual (ONU Hábitat, 2012). Se estima que alrededor de 128 millones de personas habitan asentamientos

irregulares (Hernández Rejón et al., 2014). En este marco, la recurrente pregunta por la configuración urbana es reseteada en términos de globalización neoliberal. Al respecto, los sociólogos urbanistas Manuel Castells y Jordi Borja (1998) proponen la definición de “ciudad dual” que remite a:

una estructura social urbana que existe sobre la base de la interacción entre polos opuestos e igualmente dinámicos de la nueva economía informal, cuya lógica de desarrollo polariza la sociedad, segmenta grupos sociales, aísla culturas y segrega los usos de un espacio metropolitano compartido por diferentes funciones, clases y grupos étnicos. (Castells y Borja, 1998, p. 63).

Estas lógicas de mercado donde “el capital es mundial pero el trabajo es local” (Gravano, 2021, p. 175) requieren de la integración de las sociedades locales a la economía global. Nos referimos a que, “mientras algunas zonas se expandieron y expanden con los rasgos de la vida cosmopolita globalizada, otras también se expanden y sedimentan en las formas de la urbanización precarizada” (Grinberg, 2020b, p. 37). Es en este proceso que se profundiza la brecha que separa dicotómicamente a los sectores sociales favorecidos de los excluidos (Svampa, 2001) trazando geografías de la exclusión (Grinberg, 2020b) que, como profundizaremos más adelante, son la marca de los barrios empobrecidos del sur global.

La imagen de “ciudad global” (Sassen, 1999) evoca la compleja dualidad producto de la “organización de la actividad económica espacialmente dispersa, pero a la vez globalmente integrada” (p. 29); dualidad que en ciudades como Buenos Aires presentan los tópicos de una sociedad polarizada y fragmentada. Esto es, de un lado, la lujosa riqueza de la burguesía que caracteriza a las urbes cosmopolitas avanzadas y, del otro, como propone Auyero (2001) recuperando a Sarlo, el “drama oscuro e impenetrable: muerte, violencia, abandono, gente sin hogar, hambre, trabajo de menores, niños de la calle, inseguridad, depredadores callejeros, peligros” (Auyero, 2001, p. 45). Estos “lados” lejos de ser contradictorios “ocurren de manera simultánea y se refuerzan mutuamente” (Ibid., p. 46).

La ciudad dual evoca la imagen de dos polos opuestos donde en un lado se encuentra la ciudad moderna, civilizada, integrada, mientras que en el otro hay otra ciudad, la de “los

atrasos pobres, deteriorados, indignos, estigmatizados, donde residen los “vulnerables”, “menos favorecidos” y “excluidos” de la dualidad” (Gravano, 2021, p. 175-176). Esta matriz polar si bien expresa la denuncia de la desigualdad social, corre el riesgo de dejar de lado sus causas. Pensar en “la” ciudad y sus atrasos abandona la idea de unidad y, en efecto, se ignora la desigualdad social “como resultado de relaciones de explotación, dependencia, subordinación y antagonismo estructural” (Ibid., p. 176). Al respecto, Gravano considera a Engels pionero en realizar un análisis que vincule las razones históricas de la pobreza con la explotación y la segregación sintetizado en la siguiente afirmación: “es la miseria de los barrios obreros la que posibilita la existencia de los barrios ricos” (Gravano, 2021, p. 176).

Retomando los procesos de la configuración urbana en el sur global, desde la década del '30 las ciudades registraron un desmedido crecimiento demográfico como efecto de un proceso migratorio interno (Cravino, 2008, 2021; Curutchet, Grinberg y Gutiérrez, 2012; Grinberg, 2009). Es decir, poblaciones provenientes de zonas rurales se fueron instalando en zonas cercanas a las fábricas. Específicamente en el caso de Buenos Aires, este fenómeno fue descrito como una “explosión urbana” (Romero, 2007), dando cuenta de su magnitud. Al decir del historiador:

en 1944 se calculaba que había ocupadas en la industria un total de 1.200.000 personas. Así se constituía un nuevo sector social de características muy definidas, que se congregó alrededor de las grandes ciudades y en particular de Buenos Aires (...) se constituyó poco a poco un cinturón industrial que rodeaba a la Capital y a algunas otras ciudades, en el que predominaban provincianos desarraigados que vivían en condiciones precarias, pero que preferían tal situación a la que habían abandonado en sus lugares de origen” (p. 145- 146).

Estos procesos de extensión urbana se vieron favorecidos por “la venta de lotes baratos en cuotas, primero en la Ciudad de Buenos Aires y luego en el Conurbano Bonaerense, junto a la instalación de medios de transporte público posibilitaron a los trabajadores el acceso a la vivienda” (Cravino, 2021, p. 7). Lo que la autora menciona como Conurbano Bonaerense está conformado por el cinturón que rodea la ciudad capital que describe Romero. De acuerdo con las cartografías oficiales, la ciudad de Buenos Aires y 40

municipios ubicados en el Conurbano y en otras zonas de la provincia homónima, componen una megaciudad llamada Área Metropolitana de Buenos Aires⁷; es decir, una ciudad que contiene, a su vez, otras ciudades.

El municipio de General San Martín, zona en la que se asientan los barrios donde realizamos la investigación, está ubicado en el cinturón industrial perteneciente al AMBA. Asimismo, forma parte de la cuenca hidrográfica del Río Reconquista⁸, segundo curso de aguas con mayores índices de contaminación de la región. Allí se combinaba un conjunto de factores que hacían de éste una zona propicia para el emplazamiento de las fábricas. Esto es, el bajo precio de los terrenos, la cercanía a la ciudad capital, el tendido de redes ferroviarias y la presencia de un arroyo en el que se arrojarían los desechos de la actividad industrial (Defensor del pueblo de la nación, et. al., 2007). De hecho, la actividad industrial del partido fue de tal magnitud que se lo había dado en llamar “Capital de la industria” en función de las cifras que se expresaban hacia finales de los años ´80, representando la segunda fuerza industrial de todo el territorio nacional y la primera concentración de la Pequeña y Mediana Empresa. Producía el 3% del PBII (Producto Bruto Interno Industrial) y promovía sus productos en el interior, en el mercado latinoamericano y en varios países del mundo (Chiaromonte, 2005).

Como uno de los efectos de la circulación migratoria, la capacidad de albergue de los centros urbanos se vio colapsada. Por lo tanto, un vasto sector de la población se asentó de modos informales en terrenos pertenecientes al Conurbano Bonaerense que hasta entonces estaban vacíos o escasamente poblados (Curutchet, Grinberg y Gutiérrez, 2012, Cravino, 2008; Besana, 2016). De este modo, “las tradicionales estructuras de la traza colonial de las principales ciudades comenzaban a ser desbordadas por nuevos barrios no planificados” (Cravino, 2008, p. 19). Estas zonas continuaron expandiéndose como efecto del plan de erradicación de las villas del distrito federal desarrollado por la última dictadura militar, profundizándose así las geografías de la exclusión.

⁷ Para una mayor información sobre la zona que comprende el AMBA sugerimos ver la web del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires en el siguiente link: <https://www.buenosaires.gob.ar/gobierno/unidades%20de%20proyectos%20especiales%20y%20puerto/que-es-amba>

⁸ Para mayor indagación acerca de la región que abarca la Cuenca del Río Reconquista (COMIREC) sugerimos ver la web del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires en el siguiente link: <https://www.gba.gob.ar/comirec/la-cuenca>

A través de este plan, los habitantes de los barrios empobrecidos de la ciudad capital fueron trasladados hacia zonas del AMBA. De un modo similar, se desarrolló un plan de reubicación de industrias contaminantes, las cuales se iban asentando en estos mismos espacios. Adicionalmente, se crearon allí centros de disposición final de residuos sólidos urbanos que recibirían los desechos de la ciudad capital y una gran cantidad de municipios y se comenzaron a asentar en estos mismos lugares industrias contaminantes.

Podríamos hablar, retomando el concepto de ciudad dual antes abordado (Castells y Borja, 1998) del desarrollo de una ciudad industrial y de *otra ciudad*, la de los barrios precarios, desprovistos de cualquier planificación urbana oficial; zonas que crecen a la sombra -y con las sobras- de “la” ciudad formal. Se trata de territorios

cuyas dinámicas económicas responden a la adaptación a necesidades ajenas. Áreas en las que los rasgos de sus economías se definen a partir de un estado de carencia que los coloca en un lugar atrasado de una escala única por la que hay que ascender. Espacios también de lo negado que existen por referencia a aquello que no son (Delgado y Márquez, 2019, p. 38-39).

De este modo, bañados, basurales y totorales devinieron territorios densamente poblados donde “se constituyeron familias, se criaron niños y crecieron adolescentes, confrontando lo que les faltaba con lo que les sobraba a otros” (Romero, 2007, p. 376). Seguidamente, el proceso de sustitución de importaciones iniciado en la década del ´70 y profundizado hacia 1990 reducía dramáticamente (y suprimía, en algunos casos) la actividad industrial. En este contexto, municipios como General San Martín pasaron de ser un gran centro de oportunidades laborales a cementerios industriales (Prévôt Schapira, 2000; Cravino, 2008) arrojando saldos de más de 10.000 desocupados entre los años 1985 y 1995 (Álvarez y Iulita, 2005). Aquellas poblaciones migratorias, ahora también desempleadas, encontraron en los barrios precarios del AMBA un sitio para levantar sus viviendas.

Posteriormente, estas transformaciones se pronunciaron como efecto de una serie de políticas neoliberales que involucraba la desregularización de los mercados, la privatización y la tercerización. Estas medidas impactaron en el plano económico,

político y social de la época, afectando especialmente a los sectores más desprotegidos. En efecto, en este período los barrios precarios continuaron expandiéndose a un ritmo tan constante como crítico (Grinberg, 2009; Grinberg, et. al., 2012; Cravino, 2018; Besana, et. al., 2015).

Décadas después, en el marco de la crisis socioeconómica del año 2001, la población creció de 638.657 habitantes que vivían en 385 asentamientos en el año 2001 a un estimado de 1.144.500 distribuidos en mil barrios en el año 2006 (Cravino, del Río y Duarte, 2008). Es decir que entre los años 2001 y 2006 se duplicó el índice de población que vive en zonas precarias del AMBA, “este aglomerado urbano que albergaba, en 2010, a casi 13 millones de personas (la ciudad capital aportaba 2.891.082 y los 24 municipios 9.910.282” (Cravino, 2021, p.2). De modo que los barrios precarios del AMBA, como en el que realizamos la investigación, se han ido expandiendo a la par de procesos socioeconómicos globales cuyos efectos refractaban en las economías locales. Estas geografías de la exclusión, como hemos estado describiendo, se van configurando a partir de una demarcación territorial que guarda directa relación con dinámicas urbanas de la desigualdad. En el siguiente apartado nos ocupamos del devenir de la escolaridad como expresión de la desigualdad urbana/escolar en las villas donde se entran los modos que asume la biopolítica contemporánea con las dimensiones de lo precario.

2 Escuela, ambiente y pobreza entre la biopolítica y los nuevos materialismos

2.1 Sobre biopolítica y la noción de *milieu* desde una perspectiva foucaultiana

En primer lugar, aquí nos preguntamos sobre las tecnologías políticas que se realizan en directa relación con el desarrollo de la vida urbana hacia finales del siglo XVII “cuando la categoría de población deviene blanco y objeto de poder, y su gobierno, cuestión de Estado” (Grinberg, 2007, p. 98). En este marco, importa retomar y focalizar en la noción de *milieu* (Foucault, 1977, 1999, 2007) que desarrolla el autor francés en tanto la vida moderna es regulada a través de la fabricación e intervención del medio; esto es, como campo de intervención política.

Hacia mediados del siglo XVIII el blanco de poder se trasladó del cuerpo-humano al cuerpo-especie, es decir, del individuo a la población también llamada *cuerpo de múltiples cabezas* (Foucault, 2001). La vida en tanto lo viviente aparece así por primera vez en el escenario político, dejando de ser considerada lo opuesto a la muerte o un don divino para pasar a ser efecto de una acción política. En este sentido, importa:

la vida como algo que puede ser producido, administrado y gestionado por el Estado; en suma, la vida como resultado de la intervención y planificación humana sobre un «medio ambiente» (Castro Gómez, 2010, p. 33)

Nuevos mecanismos de poder que se sustentan en los procesos biológicos comunes a la especie humana operan a través de un conjunto de intervenciones y de controles reguladores: una biopolítica de la población. Ello emerge como una mecánica completamente diferente al del poder soberano donde aquella potencia de muerte ahora se vuelve administración de los cuerpos y gestión calculadora de la vida. Al decir de Foucault (1999):

un poder que tiene como tarea tomar la vida a su cargo necesita mecanismos continuos, reguladores y correctivos. Ya no se trata de hacer jugar la muerte en el campo de la soberanía, sino de distribuir lo viviente en un dominio de valor y de utilidad. Un poder semejante debe calificar, medir, apreciar y jerarquizar, más que manifestarse en su brillo asesino (p.174).

En las sociedades occidentales ocurre una transformación en las formaciones jurídicas hacia el poder de administrar la vida de la población. Del poder soberano que remitía al “derecho de *hacer* morir o de *dejar* vivir” (Foucault, 1999, p. 164) centrado en la captación (de los tiempos, los cuerpos, las cosas, y, finalmente, de la vida incluso hasta suprimirla) a un poder que “se ejerce positivamente sobre la vida, que procura administrarla, aumentarla, multiplicarla, ejercer sobre ella controles precisos y regulaciones generales” (Ibid., p. 165); que “reside y ejerce en el nivel de la vida, de la especie, de la raza y de los fenómenos masivos de población” (Ibid., p. 166).

La población se vuelve objeto y blanco del poder y se reconocen sus “efectos económicos específicos” (Foucault, 2006, p. 131). Se recurre así a la construcción de una economía de las regularidades que permita la administración de cálculos y cantidades: de muertes, de enfermos, de desempleados, como antesala de la intervención política. En este marco, “la medicina desempeñó y desempeña un papel fundamental en la formación de esta modalidad de ejercicio del poder” (Castro, 2004, p. 377).

Foucault (1977) remite al nacimiento de la “bio-historia” para hacer referencia al “efecto de la intervención médica en el nivel biológico, el trazo que puede dejar en la historia de la especie humana la fuerte intervención médica que comenzó en el siglo XVIII” (p. 89). En su conferencia dictada en Río de Janeiro en el año 1974, el autor sostenía lo siguiente:

con el capitalismo no se dio el paso de una medicina colectiva a una medicina privada, sino justamente lo contrario; el capitalismo, desarrollándose a fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, socializó un primer objeto que fue el cuerpo como fuerza de producción, fuerza de trabajo. El control de la sociedad sobre los individuos no se opera simplemente, por la conciencia o por la ideología, sino que se comienza en el cuerpo, con el cuerpo. Fue en lo biológico, en lo somático, en lo corporal antes que todo, que invirtió la sociedad capitalista. El cuerpo es una realidad biopolítica. La medicina es una estrategia biopolítica (Foucault, 1977, p. 91).

La medicina moderna es una práctica social dentro de la cual el autor distingue tres etapas en su formación: la medicina de Estado, principalmente desarrollada en la Alemania del siglo XVIII, la medicina urbana, especialmente desarrollada en Francia a finales del siglo XVIII y, por último, la medicina de la fuerza de trabajo, del operario, del pobre. Retomamos las dos últimas etapas en tanto nos aportan a la pregunta, por un lado, por los procesos de urbanización y la intervención biopolítica del medio y, por el otro, a la trama que venimos abordando desde apartados anteriores sobre ambiente/medio y pobreza.

En primer lugar, respecto de los procesos de urbanización, es con la emergencia de la vida en las ciudades que comienzan a aparecer una serie de pánicos y angustias frente a la ciudad, frente a las cosas y su distribución, lo que Foucault dio en llamar “miedo urbano”:

miedo a la ciudad, angustia delante de la ciudad, que se va a caracterizar por varios elementos: miedo a los talleres y fábricas que se están construyendo, al amontonamiento de la población, las casas demasiado altas; miedo, también, a las epidemias urbanas, a los cementerios que se vuelven cada vez más numerosos e invaden poco a poco la ciudad; miedo a las cloacas, a las cuevas sobre las cuales eran construidas las casas que estaban corriendo el peligro de desmoronarse. Se tiene así cierto número de pequeños pánicos que atravesaron la vida urbana de las grandes ciudades del siglo XVIII, especialmente en París (Foucault, 1977, p. 97).

Entre 1750 y 1780 no existía en Francia una unidad territorial, sino una “multiplicidad enmarañada de territorios heterogéneos y poderes rivales” (Ibid.), poderes con autonomía y propia jurisdicción. En la segunda mitad del siglo XVIII, por razones económicas y políticas se planteó la necesidad de unificarlos, de organizar el cuerpo urbano y controlar a la población urbana, al cuerpo de múltiples cabezas (Foucault, 2001). Para ello, se desarrolló una multiplicidad de “mecanismos aplicados a generar, incitar, reforzar, controlar, supervisar, optimizar y organizar las fuerzas de la vida individual y colectiva” (Rose, 2012, p. 124).

Al decir del autor, “es con el desarrollo de las estructuras urbanas que se desarrolló en Francia, la medicina social” (Ibid., p. 96), tomándose medidas para controlar aquel miedo urbano que inquietaba especialmente a la clase burguesa. Fue entonces cuando intervino un nuevo mecanismo como un perfeccionamiento del esquema médico-político de la cuarentena iniciado a fines de los siglos XVI y XVII en los países europeos. Este “reglamento de urgencia” debía ser aplicado en caso de que apareciese en la ciudad alguna enfermedad endémica o peste. Es decir que, la gran medicina urbana surge en la segunda mitad del siglo XVIII como una “variación sofisticada de la cuarentena” (Rose, 2012, p. 99).

La medicina urbana perseguía tres objetivos centrales. El primero era “el análisis de las regiones de amontonamiento y de peligro en el espacio urbano” (Foucault, 1977, p. 101). Esto es, de sitios en la ciudad donde se acumulaba todo aquello que pudiera provocar enfermedades, como por ejemplo los cementerios que, luego de una serie de protestas, fueron trasladados hacia la periferia urbana. El segundo objetivo remitía al “control y establecimiento de una buena circulación del agua y del aire” (Ibid.). Se consideraba que el aire era un factor patológico en tanto podía transportar miasmas que derivaran en enfermedades, de modo que se planteó la necesidad de que en la traza urbana hubiera grandes avenidas que funcionaran como métodos de ventilación. Asimismo, se planificaron corredores de agua, “con el fin de que el agua lavara en su corriente los miasmas de la ciudad” (Foucault, 1977, p. 101). Por último, el tercer objetivo tenía que ver con la distribución de las cosas, es decir, “¿dónde colocar los diferentes elementos necesarios a la vida común de la ciudad? (Ibid.). Ello refería al sitio donde se ubicaban las fuentes de agua y las cloacas o las bombas de las lavanderías. La preocupación radicaba en la posibilidad de que estas aguas de desecho se filtraban con las destinadas para beber.

No se trata de una medicina de los cuerpos, de los organismos, sino una medicina de las cosas como el aire, el agua, las descomposiciones; “una medicina de las condiciones de vida del medio de existencia” (Foucault, 1977, p. 103). Si bien la noción de medio ya había sido utilizada hacia finales del siglo XVII por los naturalistas, el autor considera que:

la relación entre organismo y medio fue hecha simultáneamente, en el orden de las ciencias naturales y de la medicina, por intermedio de la medicina urbana. No se pasó del análisis del organismo al análisis del medio ambiente. La medicina pasó del análisis del medio a la de los efectos del medio sobre el organismo (Foucault, 1977, p. 103).

Es a través de la medicina urbana que se pasó del análisis del medio al de los efectos de este sobre el organismo, es decir, los efectos sobre la salud de la población. En este sentido, “salubridad e insalubridad son el estado de las cosas y del medio en cuanto afectan a la salud; la higiene pública es el control político-científico de ese medio” (Ibid.). Opera así un poder que, centrado en la administración o gestión de la vida,

“busca reproducir las condiciones de existencia de una población” (Lazzarato, 2006, p. 84). La vida aparece como algo posible de ser producido políticamente a través de la fabricación del medio de existencia, del *milieu*. En la biopolítica de las poblaciones el foco no será suprimir la vida como lo ejercía el poder del soberano, sino maximizarla entendida como plenitud de lo posible (Foucault, 1999). Al respecto, el autor define el “biopoder” como:

un “conjunto de mecanismos por medio de los cuales aquello que, en la especie humana, constituye sus rasgos biológicos fundamentales podrá ser parte de una política, una estrategia política, una estrategia general de poder” (Foucault, 2006, p. 15).

En tanto la vida es e/afecto de la acción política a través de la intervención del medio, el poder debe centrarse “en las características vitales de la existencia humana: los seres humanos -individual y colectivamente- concebidos como criaturas vivas que nacen, maduran, habitan un cuerpo que es posible mejorar y entrenar, y luego enferman y mueren” (Rose, 2012, p. 126). El biopoder actúa sobre el conjunto de la población, como lo hemos mencionado párrafos atrás, sobre el cuerpo de múltiples cabezas, desplegando el arte de la gestión y la administración de las vidas conformando una política de la vida en sí (Ibid.); una política que se centra en la planificación humana sobre el medio y que involucra “una multiplicidad de iniciativas orientadas a administrar su vida, a convertir su vida individual y colectiva en información y conocimiento, y a intervenir en esa vida” (Rose, 2012, p. 124). Estas estrategias no buscan afectar directa e individualmente a cada sujeto, sino que actúan precisamente sobre el medio para la regulación de la población, como un modo de acción a distancia de un cuerpo sobre otro (Lemke, 2015). El medio es el campo de intervención política.

A través de una serie de intervenciones en el espacio urbano se gobierna “una multiplicidad de individuos conforme a tecnologías que los unen de acuerdo a variables biológicas” (Rose, 2012, p. 124). Esto es, una intervención que se configura “mediante la creación de un “medio ambiente” artificial que busca favorecer y regular cierto tipo de movilidad y de conducta (...) Es decir, no se busca normalizar la conducta, sino las condiciones de la conducta” (Castro Gómez, 2010, p. 74), las condiciones de existencia de la población.

Es en estos contextos decimonónicos que comienzan a entramarse de modos particulares la cuestión ambiental y la pobreza, dos de los ejes centrales que se abordan en esta tesis. No obstante, no fue sino hasta finales del siglo XIX que la pobreza es considerada un gran problema ya que hasta entonces no constituía un peligro para la salud de la población por dos cuestiones. Primero porque el amontonamiento de la plebe no era tal como para ser concebido un elemento peligroso y segundo porque “el pobre funcionaba en el interior de la ciudad como una condición de la existencia urbana” (Foucault, 1977, p. 104). Eran ellos quienes se ocupaban de tareas necesarias para la vida urbana como el transporte de agua, la eliminación de la basura, el reparto de correos, etc. Sin embargo, a partir de la epidemia de cólera en 1832 que comenzó en París y se extendió en el resto de Europa, las plebes urbanas pasaron a ser consideradas un peligro político-sanitario que motivó la división del recinto urbano entre barrios ricos y pobres.

Como medida surgió en la Inglaterra industrial una nueva forma de medicina social a través de la cual se “aseguraban la salud de las clases pobres y, por consiguiente, la protección de las clases ricas” (Foucault, 1977, p. 106). Mediante la “ley de los pobres” se realizaban gratuitamente o a bajos costos los controles médicos a los pobres y, de esta manera, “los ricos se garantizaron el no ser víctimas de fenómenos epidémicos originarios de la clase pobre” (Ibid.). Ello significaba el exhaustivo control médico de la población pobre, es decir, el control de las clases más pobres. En este sentido, “se desplaza del contexto estrecho de las ayudas de caridad a la forma más general de una ‘policía médica’, con sus exigencias y sus servicios” (Castro, 2004, p. 378).

Al decir de Foucault (2006), existe una “red continua y múltiple de relaciones entre población, territorio y riqueza” (p. 145). Visibilizar las relaciones de poder y su analítica pone en evidencia el control y la intervención de la población flotante, liminar (Foucault, 2006). Aquí podemos establecer un nexo entre aquella población flotante a la que remite Foucault con la que actualmente habita los barrios empobrecidos del AMBA a la que “se le garantiza un umbral de subsistencia a través de planes” (Grinberg, 2022, p. 50) mediante un “tipo de poder que desecha ciertos cuerpos y poblaciones” (Butler, 2017, p.13), como lo profundizamos especialmente en el capítulo III de esta tesis.

Hasta aquí hemos abordado conceptualmente las formas que asume el biopoder a través de la obra de M. Foucault; formas que circulan por tramas que se extienden en microespacios y que actúan sobre la población de un modo continuo a través de la

intervención del *milieu*. Importa ahora preguntarnos por cómo operan las tecnologías de la formación biopolítica en las sociedades contemporáneas. Mas precisamente, en los espacios urbanos cuyo trazado no está ordenadamente planificado en términos higienistas que anticipen el control de la circulación, como lo hemos desarrollado en el caso de las ciudades modernas como París. Al respecto, en el próximo apartado describimos los procesos de crecimiento de las villas del AMBA atendiendo especialmente a la intersección entre pobreza y ambiente que se condensa en la precarización de estos espacios de la urbe. En directa relación, enfocamos la mirada hacia las escuelas que se emplazan en estos barrios y las líneas de conexión entre la escuela y el barrio.

2.2 Geografías de la exclusión y políticas de la desigualdad: sobre precariedad urbana y escolar en las villas del AMBA

En primer lugar, recuperamos desde una mirada genealógica algunas de las líneas de una biohistoria que componen los terrenos que hoy ocupan las villas del AMBA y sus escuelas. Ello porque en sus trazos nos encontramos con dinámicas de la urbanización de la vida signadas por la desigualdad, la exclusión y la masacre que involucraron los procesos de colonización en Latinoamérica. Es decir, la guerra contra los pueblos originarios que vivían en la zona. Pasado y presente se condensan en los sedimentos de una región en cuya biohistoria se registran las huellas del “exterminio y la expulsión de la población de sus territorios” (Grinberg, 2020a, p. 25), que es el denominador común en las grandes metrópolis del Sur Global. En el caso de Buenos Aires, mientras la urbe se erigía como la reina del Plata allí “donde el crisol de razas y pueblos parece haber encontrado el suelo fecundo para desarrollarse y crecer” (Ibid., p. 25), se iba trazando en simultáneo una geografía de expulsión. De hecho, los campos de batalla y fronteras de aquellas escenas bélicas son los bañados y arroyos como el en aquel entonces llamado “río de las conchas”, hoy “canal José León Suárez que atraviesa la villa donde realizamos la investigación.

La demarcación territorial de lo que hoy compone el AMBA se realizó durante la segunda fundación de la ciudad encabezada por Juan de Garay. En este contexto, se organizó el primer reparto de tierras denominado “reparto de suertes” entre los llamados

conquistadores quienes se asumieron como dueños. Mientras por un lado se designaron propietarios, por otro se dejaron “en el limbo la suerte de otro conjunto poblacional al que en ese reparto solo le tocaría luchar por no perder las tierras en que vivían” (Grinberg, 2020a, p. 26). A ello nos referimos con el trazado de unas geografías de la exclusión. Nos referimos a dinámicas coloniales de la urbanización de la vida que ocurría al calor de las pujas por la ocupación del territorio y que involucraba la expulsión y la matanza de los habitantes originarios. Simultáneamente, definían una población a la que se debía temer, los indios, como una reconfiguración del miedo urbano al que remite Foucault respecto de las ciudades industriales de Europa (Grinberg, 2020a). En este sentido, “los miedos y fobias quedaron del lado de la colonia y los criollos, mientras que se masacraba y reducía una población que peleaba por su suerte, unas suertes que les repartían muy poco o, más aún, les quitarían lo que tenían” (p. 33).

En directa relación, recuperamos la pregunta en torno de los marcos que, actuando como operaciones de poder, regulan y producen las vidas. Nos referimos a unos marcos de reconocimiento diferencial que se configuran a partir de unas condiciones normativas de reconocibilidad de las vidas (Butler, 2010, 2017). Mientras que unas son aprehendidas como dignas de duelo, otras no merecen ser protegidas ni lloradas. Estos marcos designan “cuáles vidas preservar, proteger y valorar (y eventualmente cuáles llorar, es decir, cuáles vidas desde un comienzo se consideran merecedoras de protección de daño y muerte) y cuáles vidas se consideran desechables y que no merecen ser lloradas” (Butler, 2017, p. 25). Nos encontramos con una acción política que, mientras protege unas vidas expone a otras a situaciones de daño, violencia y muerte, cuestión que, como profundizamos más adelante, no es ajena a la vida escolar.

Es en esas formas sobre las que se configura la espacialización del territorio que sedimentan relaciones de poder y “políticas de la vida urbana que no dejan de estar presentes en las dinámicas que presentan las biopolíticas contemporáneas (Butler, 2017, p. 24). Huellas de una biohistoria que se actualizan en el siglo XXI bajo lógicas gerenciales sobre el territorio que ocupan los barrios y sus escuelas, cuestión que desarrollaremos en el punto 2.4 de este apartado. Nos encontramos con la vigencia de unos/otros marcos de reconocimiento desigual que señalan a quiénes habitan las villas y a sus escuelas, los que siguen quedando librados a su suerte (Grinberg, 2008) como efecto de las lógicas manageriales que caracterizan nuestras sociedades actuales.

Continuando con el trazado genealógico, desde las últimas décadas del siglo XX los barrios empobrecidos del AMBA, como ocurre en las ciudades del sur global, crecen a la par de su precarización. Ello está vinculado directamente con los fenómenos de metropolización selectiva, fragmentación social y gentrificación de la urbe (Prévôt Schapira, 2001, 2002; Pérez, 1994, 2016; Saraví, 2005; Davis, 2008; Grinberg, 2009, 2020a) que, mientras involucran reagrupaciones socioespaciales, profundizan las desigualdades sociales. Buenos Aires, como otras tantas, mientras “se desarrolla al calor del capitalismo cosmopolita del siglo XXI, ve crecer la precariedad de vastas áreas de su urbanidad” (Grinberg, 2020a, p. 26).

En este marco de sucesiones de crisis económicas y sociales, se registra una nueva progresión de la mancha urbana que se tradujo en un mayor crecimiento de las villas del AMBA (Cravino, 2008; Grinberg, 2015a, 2016; Besana, 2016). Es decir que, a los barrios obreros existentes, se le sumaron nuevos asentamientos poblacionales en terrenos que estaban deshabitados o escasamente habitados (Cravino, 1999, 2006; Curutchet, et. al., 2010; Besana, et. al., 2015). Estos procesos son continuos y ocurren cada vez con un mayor flujo migratorio al mismo tiempo que con la profundización de la pobreza en intersección con la degradación ambiental (Chatterjee, 2008; Davis, 2008; Roy, 2011). De este modo, estas zonas de la urbe “se constituyen en espacios abyectos, zonas de inhabilitación, espacios a evitar que funcionan como fantasmas que amenazan al resto de la urbe” (Grinberg, 2017, p. 67), encontrándonos con una actualización de aquel miedo urbano al que remitía Foucault.

En esta senda, la triada ambiente-pobreza urbana-escuela se actualiza en “las nuevas formas gubernamentales involucradas en la precarización de las poblaciones” (Butler en Lorey, 2016, p. 16) que habitan las villas del AMBA y, desde ya, en sus escuelas. Aquí importa recuperar los diferentes significados de lo precario que señala Butler (2010):

la precariedad es una función de nuestra vulnerabilidad social y la condición de nuestra exposición que siempre asume alguna forma política; la precariedad es distribuida diferencialmente y, por lo tanto, es una dimensión importante de la asignación desigual de las condiciones que se requieren para una vida digna de vivir (p. 24).

Desde esta perspectiva, se reconoce que todo ser vivo es precario por definición, *precariousness* en su idioma original. La precariedad remite, así, a una condición

compartida inherente a la vida social, incluso “una condición que vincula a los animales humanos con los no humanos” (Ibid., p. 30). De modo que lo precario supone la vulnerabilidad de un cuerpo asociada al hecho de que siempre nos encontramos expuestos al daño y/o a la muerte. Simultáneamente, esta concepción “aparece así vinculada a una noción más específicamente política de “precaridad” (Butler, 2010, p. 16), *precarity* en el idioma original. Ésta ocurre “mediante una distribución radicalmente desigual de la riqueza y unas maneras diferenciales de exponer a ciertas poblaciones a una mayor violencia” (Ibid., p. 50). Mientras que la vida es considerada precaria por definición, la precaridad involucra una “condición políticamente inducida en la que ciertas poblaciones adolecen de falta de redes de apoyo sociales y económicas y están diferencialmente más expuestas a los daños, la violencia y la muerte” (Butler, 2010, p. 46). De modo que el par *precariousness/precarity* permite interrogar la producción política de la vida en los barrios y en sus escuelas como efecto de unos mecanismos mediante los que opera el biopoder sobre la base de la desigualdad, la responsabilización y la exclusión. Nos referimos a las tecnologías políticas que se actualizan bajo las formas neoliberales trasladando a “las poblaciones vulnerables la responsabilidad de su propio estado” (Butler, 2017; Lorey, 2016), como lo desarrollamos en anteriores apartados respecto de las miradas que responsabilizan a los pobres de su pobreza.

Al respecto, Lorey (2016) propone una tercera dimensión que, directamente vinculada con el par *precariousness/precarity*, remite a la precarización como instrumento político que, en la razón neoliberal, supone una técnica de autogobierno. Tomamos las tres dimensiones en el sentido más amplio de lo precario para abordar la pregunta por los procesos de producción de subjetividad acercándonos lo más posible a su complejidad. De este modo, lo precario involucra la condición socio-ontológica de la vida (Lorey, 2016; Butler, 2010), inherente a la existencia, inevitable, compartida en tanto seres vivos que designa la dimensión de vulnerabilidad de los cuerpos. Seguidamente, lo precario se vincula a una condición políticamente inducida de precaridad como “una categoría ordenadora que designa los efectos políticos, sociales y jurídicos de una condición precaria generalizada” (Lorey, 2016, p. 27). Ello, asociado a procesos de alteridad, distribuye la vulnerabilidad en función de unos marcos de reconocimiento de las vidas que, retomando a Butler, importan. Por último, lo precario refiere a la precarización en función de las formas que asume el autogobierno de la población. Si

consideramos que desde hace décadas asistimos en términos generales a un campo de acción política que remite a las tres dimensiones de lo precario aquí desarrolladas, nos encontramos con el ejercicio de una “política de la desigualdad” (Butler, 2017, p. 18).

En este marco, la pregunta respecto de la desigualdad en términos generales es recolocada en el espacio urbano y nos conduce a la interrogación por la desigualdad escolar en tanto ésta se expresa como una de las formas que asume la desigualdad urbana. Al respecto, remitimos a una amplia trayectoria en el campo de la investigación socioeducativa que interroga especialmente los procesos de segmentación y fragmentación escolar en Argentina (Cornejo y Redondo, 2001; Jacinto, 2006; Kessler, 2002, 2015; Palacio-Mena, 2013; Tenti Fanfani, 2010; Tiramonti, 2004), destacándose también los debates que, desde diversas capas de análisis, se realizan en torno a la desigualdad educativa (Llomovatte y Kaplan, 2005; Kaplan, 2017; Brisciolli, 2016; Jacinto y Terigi, 2007; Grinberg, 2015a, 2019, 2020a). Por otro lado, hallamos otras pesquisas que se centran en el concepto de segregación escolar entendido como una de las formas que asume la desigualdad educativa y que supone la concentración de estudiantes en escuelas en función de su nivel socioeconómico (Gasparini y otros, 2011; Veleda, 2012;).

Seguidamente, referimos a un conjunto de investigaciones que desde la Educación Social y la Pedagogía Social en España se enfocan en el problema de la desigualdad y la segregación escolar, atendiendo especialmente a la educación de los/as jóvenes en situación de riesgo. En esta línea, destacamos los trabajos de Martín Solbes y Castilla Mesa, 2018; Castilla Mesa, Martín Solbes y Vila Merino, 2012; Vila Merino, Martín Solbes y Caride Gómez, 2017; Leal Martín, 2017; Herrera Pastor y De Oña Cots, 2017, 2021; De Oña Cots y Vera Vila, 2010; Echeita, 2008; Redondo-Castro, Molina Cuesta y Juárez Pérez, 2019; Longás Mayayo, et. al, 2019; Murillo et.al., 2017.

También enfocados en la experiencia de los/as jóvenes, pero desde el estudio a nivel nacional argentino, nos encontramos con estudios que recuperan aquellas miradas que criminalizan a la pobreza, enfocándose en los/as estudiantes de las escuelas emplazadas en los barrios precarios (Duschatzky y Corea, 2002; Kessler, 2007; Bonilla Muñoz, 2022). En este marco de debates contemporáneos, hallamos un conjunto de pesquisas orientadas hacia la comprensión de cómo la presencia estatal en las escuelas en contexto

de pobreza supone mayores posibilidades para de los/as estudiantes (Redondo, 2004; Grinberg, 2008; Porta y Grinberg, 2018; Nuñez, 2012; Litichever y Nuñez, 2015).

En lo referido a trabajos de investigación específicamente en las villas del AMBA, referenciamos parte de la producción que viene desarrollando el equipo del que formo parte. Desde el campo crítico de la Sociología de la Educación, éstas abordan la descripción desde la intersección escuela-pobreza urbana- ambiente (Grinberg, 2012, 2015, 2017, 2020a; Mantiñán, 2018; Grinberg, et. al, 2013; Grinberg, et. al., 2022; Bonilla Muñoz, 2022; Bonilla Muñoz y Grinberg, 2021). Algunos trabajos se enfocan en la experiencia de los/as estudiantes (Dafunchio, 2019), otros en las resistencias (Langer, 2013, 2016) mientras que otros se ocupan de la pregunta por el futuro (Machado, 2016). En este marco, nos encontramos con trabajos que se especializan en la pregunta por la desigualdad educativa en yuxtaposición con la discapacidad (Schwamberger, 2020), mientras que otros refirieren a los procesos de incorporación de las tecnologías digitales (Armella y Grinberg, 2012).

Hasta aquí hemos referenciado parte de una extensa bibliografía que componen diversas capas de análisis sobre las relaciones entre escuela y pobreza, donde la pregunta por la desigualdad socioeducativa atraviesa desde múltiples aristas los objetos de los que cada investigación referenciada aborda. Ahora bien, retomando nuestros ejes de análisis, importa indagar la intersección entre las políticas de la vida urbana, la escolaridad y la desigualdad, cuestión de la que nos ocupamos en el siguiente apartado a partir de la caracterización del marco de las actuales sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2006, 2008) que llaman al sujeto a (auto)hacerse.

2.3 Políticas de la vida urbana, escolaridad y desigualdad en las sociedades de gerenciamiento

Párrafos atrás, retomando lo desarrollado por Foucault (1991), describíamos las formas en que la política se vuelve hacia la vida, hacia la potencia de la vida en términos del biopoder. Seguidamente, a partir de la mirada genealógica hacia el crecimiento de las villas, nos referíamos a nuevas formas políticas involucradas en el proceso de precarización de ciertas poblaciones. En este marco, atravesados por la pregunta por la desigualdad urbana, nos importa abordar una indagación política respecto de cómo ésta se expresa cotidianamente en el espacio escolar. Para ello, exploramos el marco político

que, desde finales del siglo XX, regula la vida de la población, directamente vinculado con aquello que Foucault (2007) llamó la sociedad de empresa y a la que luego Deleuze (1995) se refirió como sociedades de control. Aquí tomamos la noción de sociedades de gerenciamiento que plantea Grinberg (2006, 2008) a partir del giro epistémico que desarrolla. Como lo profundizamos a continuación, nos encontramos con la forma de Estado-socio (Osborne y Rose, 1999; Besana, 2016, 2021, Besana, et. al., 2015) que se presenta como promotor, facilitador, propulsor del accionar a través del traslado de responsabilidades a los sujetos y a las instituciones, en términos de autogobierno.

De acuerdo con Foucault (2007), las tecnologías que operan en el neoliberalismo no actúan directamente sobre los “participantes del juego, sino sobre las reglas del juego” (p. 303). Esto es, a través de la creación y regulación de las condiciones de existencia de la población, de la intervención del *milieu*, de la urbanización de la vida (Grinberg, 2020a), como lo desarrollamos en el apartado anterior. Lo que se busca es que los individuos sean capaces de gobernarse a sí mismos, asumiendo de manera responsable la gestión de sus propios riesgos. Ahora bien, para que estos procesos funcionen se requiere de:

una cierta regulación espontánea que va a hacer que el orden social se autoengendre, se perpetúe, se autocontrole a través de sus propios agentes de tal forma que el poder, ante una situación regularizada por sí misma, tendrá la posibilidad de intervenir lo menos posible y de la forma más discreta, incumbiendo a los propios interlocutores económicos y sociales el resolver los conflictos y las contradicciones, las hostilidades y las luchas que la situación económica provoque, bajo el control de un Estado que aparecerá, a la vez, desentendido y condescendiente (Foucault, 1991, p. 166)

Directamente vinculado, es en la noción de comunidad (Rose y Miller, 1992) que se relocala el locus de gobierno que configura las sociedades contemporáneas. Esto es, un gobierno que se realiza de modo sigiloso y continuo a través de la agencia de los individuos; donde operan unas tecnologías a través de las cuales “la responsabilidad no recae sobre quienes gobiernan (...) sino en quienes son responsables de una familia y sus integrantes (Rose, 2012, p. 143). Para ello, el sujeto es interpelado mediante lazos

afectivos con su entorno fomentando la unión solidaria y el tejido de redes estratégicas entre individuos y el Estado-socio (Besana, 2016). Si bien se trata de un Estado desentendido y condescendiente, éste no se retira ni desaparece, sino que actúa de modos diferentes propiciando el establecimiento de alianzas. En este marco, operan variables asociadas a la forma-empresa, como la autoestima, la responsabilidad, el empoderamiento, la agencia y el autogerenciamiento. Nos referimos a aquellas que componen la racionalidad de las sociedades de gerenciamiento donde aquel *hacer vivir* que implicaba la formación biopolítica, es recolocado en nuevos modos de gobernar en términos de *empowerment* (Grinberg, 2008). En suma, lejos de implicar una desgubernamentalización, nos encontramos con un cambio en las lógicas del gobierno especialmente caracterizado por el traslado de diversas funciones a la sociedad civil (Rose, 1999; Grinberg, 2007; Besana, et. al., 2015; Besana, 2016). Sostenemos que esto adquiere especial densidad en los barrios empobrecidos de las ciudades, por ejemplo en relación con la provisión de los servicios urbanos básicos, como lo desarrollaremos más adelante, en el capítulo III.

De este modo, el reclamo de la razón neoliberal por devenir empresario de sí (Foucault, 2007) se traduce en el traslado de la responsabilidad de los éxitos y de los fracasos a cada sujeto y a las instituciones, como la escuela (Grinberg, 2015a; Besana, et. al., 2015). Ésta última no sólo no queda ajena a esta forma de presencia estatal, sino que *se hace* bajo los enunciados que llaman a la comunidad a empoderarse. Es decir que nos encontramos con que la escolaridad actual se configura, en términos generales, a través de enunciados manageriales que reclaman (auto)hacerse (Simons y Masschelein, 2008; Biesta, 2005; Marín Díaz, 2019; Gadhela, 2009 y 2013; Gallo, 2012; Grinberg, 2013a; Noguera, 2013; Veiga Neto, 2001). En este marco, se vienen desarrollando con una amplia trayectoria un conjunto de investigaciones que se ocupan de la centralidad de la educación en los procesos a través de los que el biopoder se ha vuelto dominante en términos de biopolítica y educación (Veiga Neto, 2013; Grinberg, 2017; Ball, 2012, 2014; Noguera Ramírez y Marín Díaz, 2011; Saura y Luengo Navas, 2015; Ball y Youdell, 2007). En directa relación, otros estudios se enfocan en la descripción de cómo estos discursos manageriales, que en muchos casos remiten a una privatización encubierta de la escuela pública (Luengo Navas y Saura Casanova, 2012, 2013; Bernal Agudo y Lorenzo Lacruz, 2012), modulan el presente escolar produciendo nuevas subjetividades (Sisto Campos, 2019; Gadhela, 2009, 2013; Gallo, 2012; Noguera

Ramírez, 2009, 2013; Veiga Neto, 2001, 2003; Collet Sabé y Grinberg, 2022; Diéz Gutiérrez, 2010, 2020; Alegre Canosa, 2010; Feito, 2002; Torres, 2001; Merchán; 2012; Bolívar, 2010). Recuperar este escenario de debates resulta clave para abordar la interrogación por el presente escolar a la luz de la pregunta por cómo operan las tecnologías del poder en tiempos gerenciales.

Sostenemos que este enfoque ha profundizado la explicación de las desigualdades en términos de responsabilidad individual, invisibilizando parte de la complejidad de la trama (Grinberg, 2008). Alejándonos de estas lecturas, lo que aquí sostenemos es que el llamado gerencial adquiere una densidad especial en los espacios urbanos que no cuentan con “redes de apoyo sociales y económicas y están diferencialmente más expuestas a los daños, la violencia y la muerte” (Butler, 2010, p. 46). Nos referimos a que, en las instituciones atravesadas por la distribución desigual de la precariedad, ello implica la profundización de la desigualdad que supone el llamado a (auto)hacerse. Es decir que, lejos de tratarse de una cuestión de responsabilidad individual, proponemos que se trata de los modos en que operan las biopolíticas contemporáneas que, en las escuelas en contexto de pobreza urbana y degradación ambiental, se expresa en una distribución cotidiana de la desigualdad. A continuación, ponemos en diálogo la interrogación por la producción política de la vida con los aportes de las perspectivas de los nuevos materialismos (Barad, 2003, 2007; Braidotti, 2005, 2013; Bennet, 2010, Haraway, 2016, 2020) en tanto permiten agregar otras capas de complejidad a la analítica de los procesos del devenir en y de la escuela.

2.4 Ambiente, pobreza urbana y escuela entre la precariedad desde la mirada de los nuevos materialismos

En relación con las investigaciones científicas que abordan especialmente el nexo entre ambiente y educación, una primera reflexión al respecto es que la mayor cantidad de producción académica se enfoca en la didáctica de la Educación Ambiental y sus programas. En general, hemos hallado una gran producción que construye propuestas de estrategias de enseñanza ancladas en la mirada naturalista dominante donde lo ambiental es abordado en términos de cambio climático, sostenibilidad, conservación de la flora y fauna, etc. (Arboleda y Páramo, 2014; Sepúlveda Gallego, 2009; Naidorf, et. al., 2021; Sandoval, 2012; Sauvé, 2004; Pérez, 2011; González y Arias, 2009). Sin

embargo, desde hace unas décadas es posible referenciar pesquisas sobre las que se van consolidando tanto críticas a los programas de educación ambiental como la construcción de otras miradas y propuestas que cuestionan los enfoques dominantes (Meek y Lloro-Bidart, 2017; Aramburu Ordozgoiti, 2000; Gurevich, et. al., 2011; Bellino y Adams, 2014, 2017; Caride Gómez y Meira Cartea, 2018, 2020; García Vinuesa, et. al., 2019; Flores, 2018).

En directa relación, en el marco general de los estudios feministas, muchos de los cuales surgen de lecturas de referentes claves que aquí citamos, hallamos otros trabajos que problematizan las narrativas ambientales dominantes al mismo tiempo que plantean otros modos de entender la intersección ambiente y educación (Lloro-Bidart, 2015, 2016; Malone, 2016; Pacini-Ketchabaw y Nxumalo, 2015; Pacini-Ketchabaw y Taylor, 2015, 2016; Fletcher, 2017; Henderson y Zarger, 2017; Portela y Blanco Anaya, 2020; Martínez-Molina y Solis-Espallargas, 2020; Escribano Dengra, 2017). Cabe recordar que el movimiento ecofeminista se enfoca en las conexiones entre las injusticias sociales y ambientales, estableciendo paralelismos específicos entre la dominación de las mujeres y otros grupos marginados y la degradación de la naturaleza (Hatten-Flisher, J. y Martusewicz, R. 2018; Gough, Russell y Whitehouse, 2017). Una propuesta que sostiene que las injusticias ecológicas y las sociales deben abordarse juntas porque se refuerzan mutuamente (Sturgeon, 1997).

De este enfoque, se procura problematizar la educación ambiental ofreciendo “un marco intersectorial que insiste en reconocer las raíces interconectadas del racismo, el sexismo, la pobreza, el abismo y otros problemas sociales con la degradación ecológica (Hatten-Flisher y Martusewicz, 2018, p. 4). Esto es, a partir de una serie de redefiniciones de la noción de ambiente, de aquello que puede y debe considerarse “ecológico” (Di Chiro, 1999). Esta perspectiva sostiene que los programas de educación ambiental tradicionales enseñan a los/las estudiantes “a medir la contaminación del agua y del aire, la pérdida o contaminación del suelo, la pérdida de hábitats, el cambio climático, etc., pero rara vez aprenden a analizarlos como resultado de patrones culturales profundamente arraigados o conectarlos con problemas sociales como el racismo o el sexismo” (Hatten-Flisher y Martusewicz, 2018, p. 2). En esta línea, mencionamos también los enlaces actuales entre ecofeminismo y educación y ecofeminismo queer, como una mirada interesante que procura romper con la idea de naturaleza hegemónica

e incorpora el problema de las opresiones que vivencian las mujeres: las hembras animales y de la naturaleza (Gabriel, 2011; Adams, 2010; Gaard, 2011; Sandilands, 1997).

A partir de este relevamiento, presentamos un abordaje de la triada entre ambiente-escuela-pobreza urbana, recuperando el potencial de indagación que nos ofrecen las perspectivas de los nuevos materialismos. Es decir, como profundización de la indagación sobre la intersección entre estos tres ejes, partiendo de la superposición de una analítica que contempla la vitalidad de la materia. Ello en tanto que nos permite construir otras redefiniciones acerca de lo ambiental en el cruce entre la noción foucaltiana de *milieu* y la concepción de una materialidad capaz de producir efectos/afectos. Como proponía B. Latour (2005), nos referimos a la materia como “actante”, es decir, como fuente que tiene eficacia. De manera que tomamos los aportes de un campo en reciente y constante construcción que, bajo las influencias de la lectura de Spinoza, parte de una idea monista que concibe a la materia no como una cosa inerte, sino como un agente capaz de afectar al mismo tiempo que es afectado por otros a través de la intra-acción (Barad, 2003). En esta línea, la autora enuncia en un juego de palabras en inglés (en ambos sentidos del término *matter*: materia-importar): *how matter comes to matter*, haciendo foco en cómo “entornos y cuerpos se constituyen mutuamente de manera intra-activa, entendiendo que la dinámica de la intra-actividad implica la materia como un activo ‘agente’” (Barad, 2003, p. 822). Ello supone que los cuerpos no se limitan a situarse en entornos estáticos, inertes, sino que son cuerpos y entornos, humanos y no humanos, en intra-acción.

Cabe aquí realizar una aclaración entre los términos “inter”acción e “intra”acción que señala Barad. Mientras que en la “inter”actividad dos entidades diferentes se relacionan, en la “intra”actividad existe una coexistencia durante la relación que es a la vez requisito de la misma. Es decir que pasan a constituir un ensamblaje que existe precisamente a partir de “la constitución mutua de agencias enredadas” (Barad, 2007, p. 33). Entonces, partiendo del reconocimiento de la capacidad de afectación mutua entre cuerpos humanos y no humanos recuperamos un enfoque que se va construyendo frente a la:

fantasía que ‘nosotros’ realmente estamos a cargo de todos aquellos ‘esos’; esos que, de acuerdo con la tradición del

materialismo (no mecanicista, no teleológica) se revelan a sí mismo como agentes potencialmente poderosos (Bennet, 2010, p. 3-4).

En este sentido, a lo largo de este trabajo ensayamos una reflexión acerca de los procesos del devenir de y en las escuelas ubicadas en las villas como una configuración enredada de afecciones entre “nosotros” y “esos”. Esto es, un estudio que se ocupe de los procesos de devenir en el cruce con una concepción vitalista de la materia. Es por ello que nos referimos a “de y en” la escuela, entendiendo también a la escuela como un (f)actor a partir de su capacidad de agencia. Aquí tomamos de Arlander (2014) la noción de (*f*)actores como actores, lo que permite profundizar lo vital, lo vigoroso, lo animado de lo humano como de lo no humano. Simultáneamente, ponemos en diálogo la noción foucaultiana de *milieu* con la idea de que la materia importa/actúa/afecta en su devenir intra-activo (Barad, 2003). Ello porque nos permite abordar una reflexión respecto del ambiente como encuentro de fuerzas entendidas al “nivel de afectividad o de intensidad por el hecho de que está abierta y es receptiva al encuentro con otros afectos” (Braidotti, 2005, p. 90). En este sentido, importan en términos de afectos las conexiones intermedias entre las diversas materialidades que componen el *milieu* como campo de intervención a través del que se regula la vida de la población. Por lo tanto, nos encontramos con una regulación política que se hace entre los afectos, es decir, que es fabricada al nivel de la afectividad.

Desde aquí, procuramos describir la vida en y de una escuela entre la presencia de acumulaciones de basura y sobre arroyos contaminados donde se entrama una materialidad que importa, afecta y modula la cotidianidad escolar. Esto es, a partir de una mirada hacia el devenir situado o encarnado (Haraway, 1988; Braidotti, 2005) en las villas del AMBA. Es decir, desde la pregunta por la experiencia del cuerpo en términos de afectos entre la precariedad y la distribución desigual de la vulnerabilidad (Butler, 2010, 2017; Lorey, 2016). Desde la concepción vitalista y dinámica de la materia, proponemos potenciar el estudio del cruce entre escuela-ambiente y pobreza urbana. Nos referimos a las posibilidades que este enfoque nos presenta de ir al encuentro con las intensidades y las tensiones en las conexiones intermedias entre (f)actores, entre actantes, entre agentes capaces de producir efectos en los procesos de devenir humano.

Entendiendo que el ambiente se compone del encuentro de diversas fuerzas, valoramos las posibilidades de abordar una indagación de los procesos del devenir desde el cruce entre la escuela y el barrio. Para ello, construimos la categoría barrioesuela a partir de la constitución de una existencia enredada de (f)actores entre lo urbano y lo escolar. Es decir que ésta no existe previamente a las intra-acciones entre sus agentes, sino que, por el contrario, es a partir de las conexiones intra-activas que se constituye como una existencia enredada (Meissner, 2017). En este sentido, se trata del estudio del devenir como “actualización del encuentro inmanente entre sujetos, entidades y fuerzas que son aptas para afectarse mutuamente e intercambiar partes de cada una de manera creativa” (Braidotti, 2005, p. 90). Por tanto, la noción barrioesuela nos permite situarnos directamente sobre el encuentro entre materialidades vibrantes, dinámicas, vitales (Bennet, 2010).

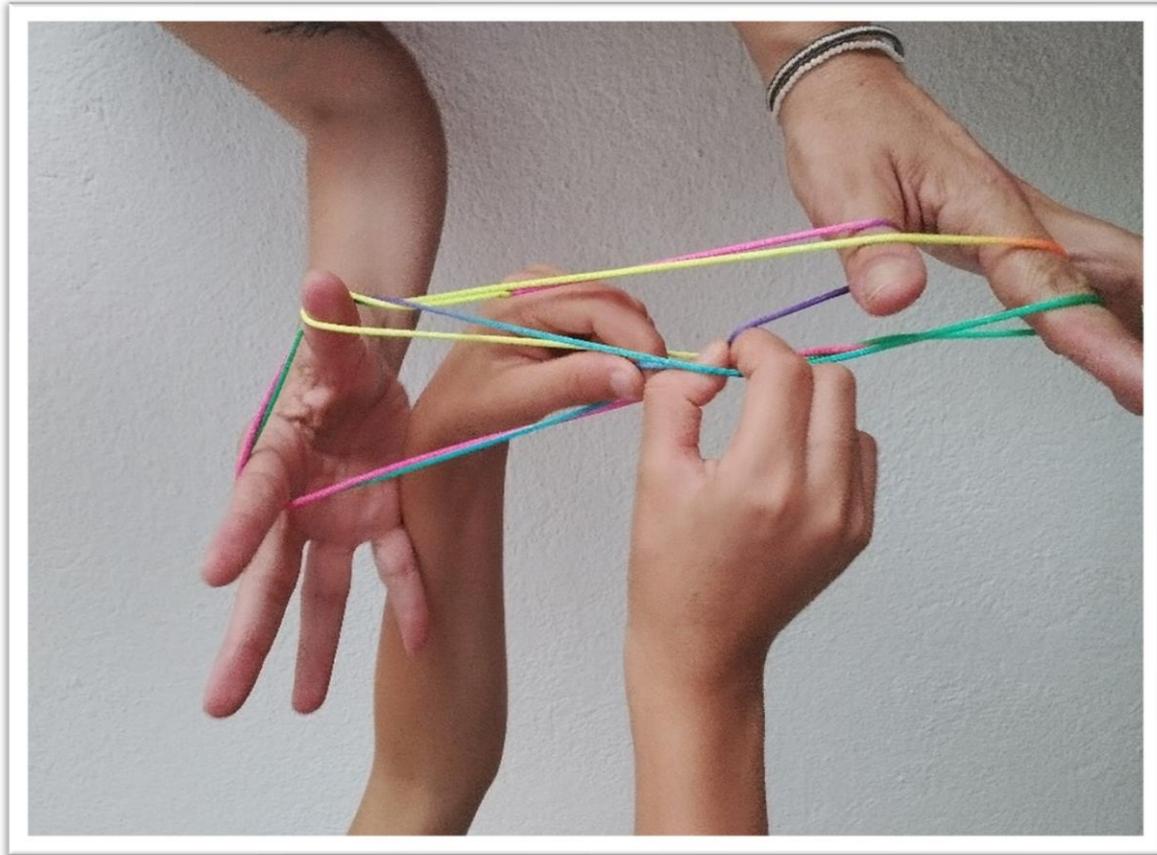
Seguidamente, tomamos las posibilidades que ofrecen “las artes de la fabulación especulativa feminista en modo académico” (Haraway, 2020, p. 35) para contar, narrar y construir relatos creativos, especulativos, imaginados. Al respecto, la autora se refiere a SF como juego para contar y configurar mundos, siendo SF “un signo para ciencia ficción, feminismo especulativo, ciencia fantástica, fabulación especulativa, hecho científico y, también figura de cuerdas” (Ibid., p. 32). Esta imagen de la figura de cuerdas o *cat’s cradle* (Stengers, 2011; Haraway, 2020) la que recuperamos para potenciar el estudio de los procesos del devenir en y de la escuela. Ello por el carácter colectivo y dinámico, es decir, que es del movimiento de las manos que surgen las figuras de cuerdas. De este modo, abordar la descripción desde esta imagen se presenta como posibilidad de atender a lo que se encuentra en movimiento, precisamente, en proceso de devenir. Ello porque nos conduce al encuentro tanto de los nudos entre las hebras como de los grosores, intensidades y matices que se ejercen en cada una de éstas. Profundizamos acerca de la potencia de pensar a través del juego de cuerdas en el siguiente capítulo cuando abordemos la búsqueda metodológica realizada.

Se trata de un estudio que se sitúa en el carácter dinámico del encuentro de fuerzas que modula el devenir cotidiano; mirada que importa especialmente en tiempos, al decir de Braidotti (2005), vertiginosos. Ello en tanto que, desde hace décadas, nuestras vidas transcurren en tiempos de cambios acelerados, donde:

no hay manera de sentirse en casa en el siglo XXI, a menos que se disfrute de los cambios. De hecho, las transformaciones, las metamorfosis, las mutaciones y los procesos de cambio se han convertido en algo familiar para la mayoría de los sujetos contemporáneos (p. 13).

De modo que abordar la pregunta por aquello que la escuela está siendo que remite no a una fecha, sino a la actualidad en términos deleuzianos, es decir, “a aquello que estamos siendo, al devenir de la escolaridad, a su hacer(se) en tiempos de profundas mutaciones. Lo actual, aquello difícil de asir, aquello jamás acabado e incontrolable” (Grinberg, et. al., 2022, p. 13). Así, la interrogación nos conduce a los procesos de producción de subjetividad en tanto que poder y deseo. Recuperando ambas dimensiones, tanto en su sentido restrictivo como *potestas* como en el potenciador como *potentia* (Braidotti, 2005), vamos al encuentro con las múltiples afecciones entre los (f)actores de barrioescola como un modo de indagar cómo están operando las biopolíticas contemporáneas en el marco de las sociedades de gerenciamiento.

Hasta aquí nos hemos detenido en la presentación de los antecedentes y precisiones conceptuales principales en torno de la triada: escuela-ambiente-pobreza urbana, que da cuerpo a esta investigación. Al respecto, hemos ido enunciando algunas de las hipótesis que son abordadas en profundidad a lo largo de cada capítulo de esta tesis en el cruce con el material de campo. En relación con ello, en el siguiente capítulo nos ocupamos de detallar la construcción y búsqueda metodológica que permitió la realización de esta investigación.



Facundo y Eliana jugando al cat's cradle (2022)

Búsqueda metodológica. La experiencia etnográfica desde mi cartografía. Devenir investigadora: colección de hojas de ruta. Hoja de ruta #1: cuando ingresé al CEDESI. Hoja de ruta #2: la primera vez que fui a Carcova. Hoja de ruta #3: la primera vez que fui a la Escuela N° 47. Hoja de ruta #4: la conversación con Flavia. Juntando recorridos para narrar(me). Diseño metodológico. Pensar en lo que hacemos, en lo que estamos siendo: pensar otros modos de pensar. Barrioescuela como categoría metodológica. Un estudio del devenir entre la cartografía y la figura de cuerdas. Acerca del trabajo en terreno: Villa La Carcova y la Escuela N°47. Observatorio Ambiental Carcova: vecinos/as, universidad y escuela. Producción artística y audiovisual sostenida.

El presente capítulo describe el diseño metodológico de una investigación empírica de carácter cualitativo (Scribano, 2008; De Sena, 2015) orientada a realizar una descripción densa (Geertz, 1992) de la vida escolar, a partir de herramientas etnográficas (Rockwell y Ezpeleta, 1983; Rockwell, 1995, 2009, 2018; Batallán, 1999, 2007; Batallán y Neufeld, 2018; Velasco y Díaz de Rada, 2006, Suárez, 2012, 2017). Se trata de un trabajo enmarcado en proyectos más generales que desarrolla el Centro de Estudios en Desigualdad, Sujetos e Instituciones (CEDESI) en escuelas secundarias de gestión pública, del partido de General San Martín. Nos referimos a instituciones emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental, donde el equipo viene interviniendo desde el año 2008.

La construcción metodológica del objeto no responde a la aplicación de un método, sino que se asemeja más bien a una búsqueda dinámica, a un viaje que lejos de estar trazado de antemano, se fue recorriendo, dibujando, virando hacia nuevos caminos, diagonales; incluso a veces encontrándonos con “algo que funcione, algo consecuente y quizás hasta bello” (Haraway, 2020, p. 32). La decisión de ir en la búsqueda de un repertorio metodológico (Renold y Mellor, 2013; Grinberg, 2020b) en superposición involucró, al decir de Braidotti (2005), el estrés de un viaje que no tenía destinos preestablecidos, sino una colección de hojas de ruta. Ello me alejó de la seguridad y la calma que podría ofrecer la adopción de un método, seguir un camino previamente señalado.

Recuperando la imagen del juego del cat's cradle (Haraway, 2020; Stengers, 2011) como el que se observa que jugamos mi hijo Facundo y yo en la fotografía de la portada, fue clave no emprender este viaje sola. Me refiero a las otras tantas manos, otros cuerpos, que se fueron sumando a los itinerarios para ir agregando, sosteniendo, tensando las cuerdas y produciendo nuevas figuras. En este sentido, la búsqueda suponía, retomando a Arendt (2015) explorar otros modos de pensar en lo que hacemos como equipo de investigación. Esto es, reflexionar acerca de cómo estamos siendo/haciendo investigación, potenciando otros modos de narrar aquello que hacemos.

El trayecto fue iniciado como posibilidad de pensar-con. Primero, con mi directora Silvia y los/as compañeros/as de la Universidad Nacional de San Martín. Luego se sumaron al viaje los/as vecinos, docentes y estudiantes de Carcova y de la Escuela N° 47 allí emplazada. Posteriormente, quizás en uno de los tramos donde el terreno se ponía más denso porque se transitaba la escritura de la tesis, acompañaron el recorrido

Víctor y José, mis tutores de la Universidad de Málaga. Entre todos/as colaborábamos para que ocurra el juego de cuerdas al mismo tiempo que éstas formaban una red protectora que, cuando perdí la estabilidad y caí varias veces durante el proceso, siempre me sostuvo como un fuerte tejido.

Como lo iremos describiendo a lo largo del capítulo, el diseño metodológico se fue construyendo “avanzando a tientas, en pasos sucesivos hacia una cartografía de la cotidianidad” (Grinberg et. al., 2022, p. 21). La principal búsqueda fue construir un repertorio metodológico (Grinberg, 2020b) que permitiese la descripción de las conexiones intermedias “posibles entre los objetos y los maquinismos que constituyen el mundo para un individuo” (Guattari, 2013, p. 65). No como quien está por fuera, sino siendo las manos que también juegan al cat’s cradle. Ello se vio fuertemente potenciado por los aportes de una perspectiva post-estructuralista en investigación (Choi, 2006; Coleman y Ringrose, 2013; Youdell, 2006, Grinberg, 2013b, 2020a) en el cruce por la pregunta por la afectividad (Yedaide, et. al., 2021; Hickey-Moody, 2013, 2021; Pink, 2009; Grinberg, 2013b).

Nos referimos a las posibilidades de realizar una descripción en profundidad, atendiendo a lo microscópico, al detalle de la empiria como campo de singularidades (Grinberg, 2020b). Aquí, tomamos la potencia de “aproximación feminista del nuevo materialismo a la etnografía” (Hickey-Moody, 2021, p. 3) adoptando una estrategia etnográfica multisituada, encarnada, rizomática (Haraway, 1988; Braidotti, 2005), que permite ir al encuentro con las superposiciones, fragmentaciones, densidades, habitando los pliegues y las fisuras que los procesos del devenir escolar involucran. En directa relación, en la tarea de construir un conocimiento situado y colaborativo, resulta clave contar con el saber y la experiencia desde las voces de quienes habitan/trabajan en barrioesuela. Es aquí donde la etnografía encarnada ofrece un potencial a la indagación en términos de afección.

En esta línea, construimos un modo de *estar ahí* (Geertz, 1992) desde una presencia que se ensambla con la de otros cuerpos en intra-acción (Barad, 2003). Sostenemos como equipo que hacer investigación en las escuelas ubicadas en los espacios urbanos signados por la fragilidad y la precariedad requiere de una presencia en terreno en la intersección del estar ahí: investigando-haciendo-siendo en un proceso constante de pensar con-, de hacer-con y de devenir-con otros cuerpos.

En una primera parte, presento las reflexiones respecto de la experiencia etnográfica a partir de la construcción de un autoretrato como relato de experiencia (Porta, 2020, 2021; Suárez y Dávila, 2018; Suárez, 2010, 2012, 2021) que compone la cartografía de mí misma. Ésta, a su vez, da cuenta de un entramado con el mapa del área de estudio. A partir de allí y en el encuentro con otros cuerpos humanos y no humanos, sigo la trayectoria del proceso de devenir investigadora. Seguidamente, tomo la propuesta de construir otros modos de pensar, especialmente atravesados por la pregunta por la afectividad, por las afecciones múltiples en el encuentro de fuerzas entre el espacio escolar y urbano. Para ello, abordo la construcción de la categoría barrioesuela entendida como existencia enredada que permite construir otros modos de enunciación acerca de la vida escolar en las villas del AMBA. En el siguiente subapartado, presento una descripción en detalle de Carcova y de la Escuela N° 47 donde realizamos la investigación. Aquí recupero una serie de fotografías de fuente propia, del CEDESI y tomadas por estudiantes en el marco de diversos proyectos que coordinamos junto a varios/as docentes. A propósito de éstos, caracterizo dos de las líneas principales que son el trabajo del Observatorio Ambiental Carcova y la amplia producción audiovisual y artística que se desarrolla en y desde la escuela.

1. La experiencia etnográfica desde mi cartografía

En el campo específico de la educación, la investigación en y sobre la cotidianidad de las escuelas no es una novedad. De hecho, la etnografía escolar (Rockwell y Ezpeleta, 1983; Rockwell, 1995, 2009, 2018; Batallán, 1999, 2007; Batallán y Neufeld, 2018; Velasco y Díaz de Rada, 2006, Suárez, 2012, 2017) permite el estudio de los procesos educativos, constituyéndose como una práctica autónoma con criterios de rigor propios. Al respecto, Elsie Rockwell es una referente fundamental a la hora de la exploración y comprensión sobre la vida cotidiana escolar desde una perspectiva etnográfica. Su propuesta es la de una perspectiva que articula teoría, métodos y técnicas sin que ninguno de estos niveles pueda ser considerado de forma aislada, sino en un conjunto (Batallán, 1999). Se trata de documentar lo no-documentado recuperando la dimensión histórica y política de la educación (Rockwell, 2009). En este marco, ella sostiene que las investigaciones que se sustentan de herramientas del enfoque etnográfico no pueden prescindir de situaciones como las siguientes: estancias prolongadas en el lugar en el

que se realiza el trabajo, interacción constante con quienes lo habitan y la producción de un documento descriptivo/analítico en el que se inscribe aquello no documentado como aporte al estado actual del conocimiento. Es a través de la observación y la descripción en detalle que la etnografía escolar posibilita, en primer lugar, recuperar los saberes y prácticas que circulan en el espacio escolar y, en segundo lugar, poner en relieve las significaciones y sentidos que los sujetos otorgan a las dinámicas escolares. Así, se problematizan los procesos de reproducción social y apropiación cultural a través de una descripción densa (Geertz, 1992) de los contenidos que, tanto explícita como implícitamente, circulan en el espacio escolar.

Seguidamente, importa presentar una serie de reflexiones narradas desde mi propia voz como uno de los cuerpos que ha ido trazando el recorrido de la investigación. Ello en tanto que la experiencia etnográfica (Guber, 2001, 2013) y, específicamente, en el campo de la Educación (Rockwell, 2009, 2018) que involucró el desarrollo de la investigación, se enreda necesariamente con la vida personal de quien se hace a la tarea de investigar. De hecho, mi historia personal se enlaza de un modo especial con el área de estudio en tanto que yo nací y viví hasta mis veintitantos años en José León Suárez. Es por ello que, lo que aquí me propongo, es trazar los recorridos que como nudos atraviesan la narración autobiográfica (Porta, 2020, 2021; Suárez y Dávila, 2018; Arfuch, 2002; Suárez, 2011a, 2012). De este modo, iba realizando un diario de campo (Guber, 2001) que resultaba ser, a la vez, los primeros trazos de escritura de la tesis como reterritorialización que involucraba pensar “cómo, dónde y cuándo comunicar todo lo que hemos entendido” (Careri, 2016, p. 130), más aún, lo explorado/vivido.

Etimológicamente la palabra método “deriva del griego *methòdos* (*metà*: tras, para y *hòdos*: vía, camino): “tras el camino, pero también a través del camino” (Careri, 2016, p. 125). En este marco, el diseño metodológico fue una búsqueda constante y sostenida que implicó un trabajo junto a otras personas con las que compartí el camino. Es decir, como posibilidad y potencialidad a partir del pensar-con (Haraway, 2020), colectivamente, con quienes transitaban y construían el equipo de investigación del que formo parte. De este modo, es en su carácter dinámico y de rastreo que la metodología se fue componiendo como un conjunto de hojas de ruta (Braidotti, 2005) superpuestas que narran los recorridos trazados, como lo iremos desarrollando más adelante.

En esta línea, importa en primer lugar recuperar los recorridos que me han traído hasta aquí (Suárez, 2012, 2017), como parte de la pregunta sobre el devenir investigadora especialmente en un lugar tan visitado y conocido como es la escuela. Ello en tanto que la gran mayoría de las personas ha transitado al menos parte de su vida dentro de una o varias instituciones escolares, lo que la vuelve un terreno no del todo extraño. De hecho, a lo largo de mi autobiografía (Delory-Momberger, 2014) no he dejado de transitar el espacio escolar ya que del rol de estudiante en sucesivos niveles (educación infantil, primaria, secundaria, superior y universitaria) he pasado al de profesora y, luego, a la simultaneidad entre el rol docente y de estudiante de posgrado.

Tomando las dimensiones que ofrece la noción de recorrido (Careri, 2016), me propongo volver *tras el camino* trazando un mapa que narre mi presencia; esto es, desde mi cuerpo en el encuentro con otros, humanos y no humanos. Aquí importa recuperar el potencial de las perspectivas de los nuevos materialismos (Barad, 2003, 2007; Braidotti, 2005, 2013; Bennet, 2010, Haraway, 2016, 2020) para pensar en términos de conexiones intermedias, de inter e intra-relaciones (Barad, 2003), como lo hemos desarrollado conceptualmente en el capítulo anterior. En esta línea, tanto en mi cartografía como en el mapa que utilizo para referenciar el área de estudio, importa la presencia de otros cuerpos no humanos como la estación de trenes, la CEAMSE, determinadas avenidas o calles. La mirada a estos componentes no-tan-humanos como materialidades vibrantes (Bennet, 2010) aporta una mayor profundidad a la descripción en tanto agrega a los relatos las múltiples afecciones entre cuerpos. Es decir, cómo una calle que oficia de límite entre distritos o localidades no es sólo una marcación en un plano, sino que también involucra un conjunto de otros sentidos en términos de afectos. Volveremos sobre ello más adelante.

De manera que trazar mi cartografía se vuelve posibilidad de (re)construir un relato autobiográfico (Delory-Momberger, 2014) que me conduce a la pregunta por el proceso de devenir investigadora (Schwamberger, 2020). Recuperando a Careri (2016), comienzo dibujando un camino inverso en tanto que, como lo propone el autor, quizás en ese recorrido inverso “encuentras a alguien que antes no estaba o tal vez al final acabes tropezando con alguien” (p. 127). Afortunadamente, siempre fui tropezando con otro cuerpo en ese acto sostenido de pensar-con. Sin embargo, con el primer personaje que me encuentro en este relato es con el mío. Es decir, un tropiezo con alguien que ya estaba y que me permite narrar(me) desde el (re)encuentro con mi infancia y mi

adolescencia en tanto, como lo he mencionado líneas atrás, mi cartografía se enreda con el mapa del área de estudio. A continuación, presento en la imagen N° 2 mi propio mapa.



Imagen N° 2 - Imagen satelital de Google de la zona de José León Suárez tras mi intervención (2022)

El mapa de la imagen narra la presencia en y desde mi cuerpo (Careri, 2004). Esto es, en una composición de historias autobiográficas ancladas en las referencias que decidí marcar. Es así que en el nudo entre éste y la zona de estudio, varios de estos puntos son retomados especialmente en los capítulos III y IV en los que se recuperan relatos que permiten describir el barrio dónde está ubicada la escuela donde realizamos la investigación. A continuación, comenzaré a relatar esas historias situadas, encarnadas (Haraway, 1988; Braidotti, 2005) en tanto que son trazadas desde la presencia de mi cuerpo en la cartografía.

Yo nací en José León Suárez. La manzana donde está ubicada mi casa natal (1) era propiedad de mi abuelo Amadeo y de su amigo Salvador, quienes eran socios del vivero que ocupaba ese espacio. Con el paso del tiempo y la disolución de la sociedad, esos terrenos se fueron separando, loteando y vendiendo en paralelo con los procesos de crecimiento del barrio. Es decir que gran parte de lo que antes eran las plantaciones se había ocupado con las viviendas que las familias que iban llegando habían construido. Simultáneamente a las historias que contaban mis familiares y mis recuerdos, el espacio se narra a sí mismo en las intra-acciones entre las materialidades. Me refiero a que,

por ejemplo, el patio donde de pequeña yo dibujaba con tizas jugando a que era una maestra, era una superficie de material en medio del césped que tenía forma circular. Eso se debía a que, tiempo atrás, era la base del tanque de agua que se situaba junto al molino de viento. De modo que mi cartografía se va componiendo con recorridos en el encuentro con otros cuerpos tanto humanos como no humanos. Del mismo modo, también recuperando historias sedimentadas sobre la zona ya que, como se aborda en el capítulo III, se trataba de una zona de cosechas, viveros, bañados.

Continuando con el mapa, mi casa natal está ubicada sobre la calle Washington, casi en la esquina con la Avenida Amancio Alcorta. Éste oficia de límite o frontera entre los municipios de General San Martín y San Isidro. Cuando yo era pequeña, alrededor del año 1990, desde mi vivienda hasta esa avenida no había otros hogares, sino algunos locales comerciales que iban cambiando de rubros con el pasar de los años. Allí hubo almacén, kiosco, peluquería, panadería, verdulería/frutería, fábrica de pastas y ferretería. En la esquina con la avenida, había un puesto de venta de periódicos y revistas y una veterinaria. Al otro lado de la calle, frente a mi casa, estaban las viviendas de los/as vecinos/as que recuerdo de toda la vida; incluso quiénes hoy en día continúan viviendo allí o sus hijos/as y nietos/as. A no más de seis calles de mi casa se ubicaba un asentamiento llamado Villa Corea (2). Si bien el trazado de calles mantenía cierta regularidad y estaban asfaltadas, era posible apreciar la distribución de viviendas en pasillos. *Corea es donde está la droga; en Carcova la pobreza y la basura*, comentaban mis padres. Como lo profundizaremos más adelante en este capítulo, Villa La Carcova (3) es el barrio en el que realizamos la investigación. Otro recuerdo directamente vinculado es el del helicóptero sobrevolando la zona por la noche con reflectores realizando acciones de búsqueda de personas. Hace algunos meses visité a una amiga que vive en la localidad de Boulogne, partido de San Martín, a unas treinta calles de mi casa natal y el helicóptero con sus reflectores irrumpió en medio de la cena, acercándome a los relatos que estoy pudiendo recuperar aquí. Es aquí donde la descripción se potencia en el cruce con las materialidades vibrantes (Bennet, 2010), donde un helicóptero no es simplemente un elemento más en la escena, sino el agente que genera otros efectos y afectos, en este caso, mis recuerdos.

Siguiendo con la composición de mi mapa, a no más de veinte calles de mi casa está ubicada la estación de trenes de José León Suárez del ferrocarril Mitre (4), en el centro

comercial de la localidad. Era habitual que fuésemos junto a mi madre en el colectivo⁹ de la línea N° 314 para ir allí a hacer compras. Seguidamente, de adolescente asistí a una escuela secundaria de gestión pública ubicada en la localidad de Villa Ballester, para lo que utilizaba este mismo medio de transporte. Es decir, que diariamente atravesaba el centro comercial de José León Suárez. Incluso, pasaba por la esquina de otra escuela, la N°8 Esteban Echeverría (5), donde el equipo de investigación de la Universidad de San Martín (Centro de Estudios en Pedagogías Contemporáneas, en aquel entonces) en el que participo desarrolló los primeros proyectos de pesquisa. Esta institución no sólo era ya conocida por mí por su cercanía, sino porque allí había asistido mi primer novio.

Como se puede ver en mi mapa, otras tantas referencias como la de la CEAMSE (Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado), la del Canal José León Suárez, localmente llamado zanjón, la de la Unidad Penitenciaria N° 46, 47 y 48, componen mi cartografía, al mismo tiempo que son recuperadas en las narrativas de los/as estudiantes, docentes y vecinos/as especialmente en los capítulos III y IV de esta tesis. En este sentido, cuando con la Dra. Silvia Grinberg, directora del equipo de investigaciones y de mi tesis de grado y de posgrado, comenzamos a planificar el trabajo de campo en la escuela a la que yo asistiría, me encontraba con un terreno no explorado (Careri, 2016) y, simultáneamente, con un terreno no del todo desconocido. Es decir que, si bien nunca había visitado la escuela en Carcova, ni este barrio, éstas formaban parte de mi mapa desde los relatos familiares. Con ello me refiero a que parte de los enunciados que definen a las villas como espacios a evitar, componían las referencias que, de esta zona, había escuchado desde pequeña.

Por ejemplo, recuerdo que de adolescente era frecuente que sobre la calle donde está ubicada mi casa natal, la policía persiguiera otros coches en dirección a la estación de José León Suárez. No sólo es la imagen y el sonido de las escenas donde la policía revisaba el interior de los vehículos y a sus conductores, sino también los comentarios como *es que traen la droga de San Isidro para Corea*, de las voces de mi padre o de mi madre. Si bien mi abuela, atravesada por estos marcos, se empeñaba en decir que vivíamos en Ballester, ello no era un capricho personal, o no solamente eso, sino que al tratarse de un distrito aledaño que no estaba (tan) atravesado por las miradas fatalistas

⁹ Bus, autobús, autocar.

que describían a las villas de José León Suárez. De este modo, aprovechando la cercanía geográfica, mi abuela Coca alejaba esas imágenes negativas de su hogar, (re)situándolo.

En directa relación, importa recuperar otras dos memorias familiares asociadas con el relato de algunas zonas que, aunque muy cercanas a mi casa, debía evitar. La primera remite a que a los doce años comencé a asistir a la escuela secundaria (en aquel momento la Educación General Básica) durante el turno de la tarde. La escolaridad primaria la había realizado en el turno mañana de una pequeña escuela parroquial ubicada en San Isidro, a unas siete calles de mi casa. Una vez transitando la secundaria, ya no caminaba siete calles junto a mi hermana mayor, sino que debía trasladarme sola en el colectivo mencionado; había cambiado de turno y ahora entraba a las 13.05 y salía alrededor de las 17, dependiendo de las actividades curriculares de cada día de la semana. Adicionalmente, no sólo con el transporte atravesaba Villa Corea y José León Suárez, sino que varios/as de mis compañeros/as vivían en las zonas que mi familia me había presentado como sitios a evitar.

En el primer año me había hecho una amiga. Cuando nos dimos cuenta de que regresábamos a casa en el mismo colectivo y que su casa estaba a no más de cuatro o cinco calles de la mía, enseguida me invitó una tarde a merendar. Bajamos del transporte dos paradas antes que la de mi casa y nos dirigimos a la suya. Entramos por una puerta que daba acceso a un largo pasillo, un corredor por el que se distribuían varias viviendas a sus lados, que no me remitía a un espacio a evitar, sino a la espera por compartir la merienda con mi amiga en su hogar. En este sentido, importa recuperar las relaciones entre los cuerpos y los entornos en términos de afectos, de afectividades, en tanto permite construir relatos desde el cuerpo, desde la afección mutua entre cuerpos. Así, del trazado de mi propia cartografía, es posible a la vez ir superponiendo enunciados donde pobreza-ambiente o pobreza-criminalidad son un par inseparable, con otros relatos que remiten a la vida cotidiana en ciertos espacios de la ciudad.

En esta línea, la CEAMSE (6), también conocida como la quema o el cinturón, es otra de las referencias cuya presencia compone mi mapa, así como gran parte de los relatos de vecinos/as, estudiantes y docentes. En mi autorelato, el cinturón remite a mi padre, quien durante más de veinte años trabajó en una empresa encargada de la higiene urbana del partido vecino de Vicente López. De manera que a diario varios camiones de esta empresa transitaban por la calle Washington en dirección al predio de la CEAMSE

donde descargaban y, siempre que pasaban, tocaban la bocina para saludar a mi padre. Muchas de esas veces era también para ofrecerle alguna mercadería que por su fecha de vencimiento iba de camino a ser desechada en la montaña junto con los otros residuos que trasladaba el camión. Recuerdo que frecuentemente teníamos para merendar las mismas galletas un día tras otro durante semanas; otras veces, facturas¹⁰ que, al momento de cerrar las panaderías, le regalaban al personal de la higiene urbana ya que no podían venderlas a los clientes al día siguiente. Simultáneamente, otro relato sobre la presencia del cinturón en mis recuerdos es a partir de una suerte de detector climático. Me refiero a que, cuando se sentía en mi casa y en los alrededores un olor difícil de describir, imposible de confundir con otro y desagradable, significaba que seguramente llovería en las próximas horas. Ni la mejor tecnología usada en meteorología podía ser tan exacta como el olor al cinturón.

A través de este primer (re)encuentro conmigo y con esos otros cuerpos con los que he ido tropezando en los recorridos, procuré hasta aquí narrar el espacio urbano que compone José León Suárez. Para ello, recurrí a los cruces entre mi cartografía y el mapa del área de estudio que abordaremos más adelante en este capítulo. Es a través de la hechura de mi mapa que se potencian las reflexiones acerca de los procesos del devenir investigadora de un objeto que, a la vez que extraño, me es familiar. Aquí es donde recuperar en las historias las emociones, lo sensible (Ramallo y Porta, 2020) permite ubicarnos en un modo más materialista, o más encarnado (Braidotti, 2005) de hacer investigación. Esto es, entendiendo que el proceso de devenir investigadora ocurre en intra-acción con otros cuerpos y al nivel de los afectos. Por lo tanto, la hechura del trabajo de campo, la escritura del relato que es esta tesis, se han ido tensionando constantemente con mi autobiografía como escritura de vida (Delory-Momberger, 2014) que se entrama con la escritura académica. Continuando con la tarea de construir el relato autobiográfico como recorrido de cómo llegué hasta aquí (Suárez, 2012, 2017), a continuación, recupero cuatro hojas de ruta como parte de una colección de la que se trata este viaje; parafraseando a Braidotti (2005), un viaje que no tuvo destinos preestablecidos sino puntos de encuentro con otros.

¹⁰ Se trata de un alimento similar al croissant típico de Argentina.

2. Devenir investigadora: colección de hojas de ruta

En este subapartado recupero otras historias del relato autobiográfico a partir de la obtención de mi primera beca siendo estudiante de grado, que incentivaba a las vocaciones científicas¹¹. En ese momento, yo trabajaba de profesora de Educación Infantil en dos escuelas parroquiales de distrito de San Isidro, municipio que está junto al de Gral. San Martín, como lo he mencionado párrafos atrás. De este modo, es con la obtención del subsidio que decido tomar una licencia de mi cargo del turno de la tarde para poder comenzar a desarrollar acciones junto al equipo de investigaciones de la Universidad Nacional de San Martín que dirigía y dirige la Dra. Silvia Grinberg. A continuación, presento una colección de hojas de ruta de un viaje que se ha realizado, precisamente, con la superposición de recorridos junto a otros cuerpos.

2.1.Hoja de ruta #1: cuando ingresé al CEDESI (en aquel entonces, CEPEC)

Tras haber aprobado todas las materias del programa de estudios de la carrera de Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de San Martín, me restaba escribir la tesis de grado. Es en la búsqueda de un/a director/a que retomé el contacto con una gran compañera con quién habíamos cursado materias del primer año: Sofía. Ella llevaba ya algunos años participando en el Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI) que en ese momento se llamaba Centro de Estudios en Pedagogías CEPEC. Dirigido por la Dra. Silvia Grinberg, quien había sido mi profesora de la materia “Sociología de la Educación”, la más interesante, difícil y en la que tenía la nota más baja de toda la carrera. En verdad, mi búsqueda no sólo era por un/a tutor/a para el proceso de tesis, sino que también deseaba un cambio. Llevaba ocho años trabajando como profesora de educación inicial/infantil en escuelas parroquiales y estaba cansada de ello.

Como dispuesta a jugar al cat's cradle, Sofía me invitaba a participar en una de las reuniones del equipo que se realizaban (y realizan) cada martes por la tarde. Desde aquella vez y hasta la actualidad, aun con muchos cambios de por medio, fue ser parte de un juego constante que consistía/consiste en pasar relevos, dar y recibir, sujetar la

¹¹ Se trata de la Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas para estudiantes de grado que desean iniciar su formación en investigación, otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), Argentina. Para mayor información, ver: <https://evc.cin.edu.ar/>

cuerda al mismo tiempo que ser sujetado por otra mano, otro cuerpo. Un juego que consistía en construir y sostener posibilidades y potencialidades de pensar-con, de devenir-con. No sólo junto a los cuerpos de mis compañeros/as de la universidad (otros/as becarios/as, profesores/as e investigadores/as), sino que también se agregaban las manos de vecinos/as, docentes y estudiantes de la escuela donde realizamos el trabajo de campo.

Sucedía, así, la primera vez que iba a la reunión de los martes por la tarde. Ésta ocurría en una pequeña oficina de la Escuela de Humanidades de UNSAM que quizás no era tan pequeña, sino que estaba llena con nuestra presencia. Me refiero a que éramos (y somos) muchos/as los que formamos parte de ese gran equipo al que Sofía me tendía la mano (y la cuerda) para sumarme a jugar. En ese marco, comenzábamos a planificar, por un lado, modos de incorporarme a la tarea de investigación y, por el otro, la solicitud de alguna beca que me permitiese reemplazar al menos parte del sueldo/nómina mensual del cargo docente al que estaba decidida a renunciar. Así, en la conversación, mis compañeros/as me comentaban que las principales acciones que habían realizado eran en la escuela Esteban Echeverría, la que, no hizo falta que me explicaran cuál era ni dónde estaba porque estaba en mi autobiografía ya que, como lo comenté anteriormente, era la escuela a la que asistía mi primer novio. Algo similar ocurría cuando comentaban, por ejemplo, sobre el vínculo del barrio con la CEAMSE que, si bien yo no había estado en Carcova ni había entrado al cinturón, eran referencias no del todo extrañas para mí. Ello en tanto que mi cartografía se enlazaba con la del área de estudio de la investigación de la que iba a ser parte. En este sentido, es en el proceso de devenir-con otros cuerpos (humanos y no humanos) que ese terreno que no era del todo desconocido, sí que era un terreno *otro* al momento de realizar el trabajo de campo. Me refiero al proceso de devenir investigadora que continuaré profundizando más adelante.

2.2.Hoja de ruta #2: la primera vez que fui a Carcova

La primera vez que fui a Carcova fue al poco tiempo de esa primera reunión que acabo de describir. Esa tarde nos encontramos en la esquina entre la Av. Márquez y la calle Echagüe (Referencia 9 en la imagen N° 2), donde está ubicada la comisaría y el centro de salud de José León Suárez. Allí estaban otros dos becarios que formaban parte del

equipo. El objetivo principal era visitar una de las organizaciones comunitarias del barrio para conversar con sus referentes y hacer un seguimiento de algunas cuestiones que los compañeros venían acompañando. Como lo he abordado, no era la primera vez que iba a José León Suárez. Conocía el centro comercial, la Avenida y el sitio dónde nos encontrábamos. Sin embargo, fue la primera vez que, junto a ellos, caminaba por la calle Echagüe hasta el final. Es decir, hacia Carcova, esa zona que, según enunciados familiares, debía evitar.

A lo largo de la calle, las viviendas guardaban regularidad tanto en la disposición como en los materiales de su construcción. Pasada una de las esquinas que transitamos, empezaba a notar otros componentes como calles de tierra y más estrechas, como pasillos; madera chapa y plástico en la confección de las viviendas, un trazado urbano que se iba volviendo irregular. En el camino hacia la organización comunitaria, mis compañeros iban saludando a varios/as vecinos/as con quienes mantenían vínculos, dado el tiempo que llevaban realizando tareas de campo en la zona. Al llegar, estaban preparando el almuerzo ya que una de las acciones principales es la de oficiar como comedor. De este modo, esperamos a que finalizaran mientras me presentaban e íbamos conversando. En un clima distendido donde primaban las risas y las bromas, mis compañeros iban poniéndose al tanto de algunas acciones que venían acompañando. Mientras tanto, se iba formando una larga fila de vecinos/as en la entrada que venían a buscar sus recipientes con la comida. Desde dentro, escuchaba que se iban saludando entre ellos/as y preguntando por sus familiares.

Ese día más que empezar a jugar el cat's cradle, fue la posibilidad de observar el juego con una mirada a la que luego superpuse una vez tomé una de las cuerdas. De aquella *primera vez* me llamaron la atención dos cosas. Primero, la alianza vecinos/as-universidad que componían una red cuidadosa y respetuosa; y segundo cómo esas manos con esas cuerdas no cesaban el movimiento, formando una figura tras otra. Aquello que pude observar esa *primera vez* fue lo que caracterizó luego toda mi larga estancia en terreno en la que, como lo profundizaré más adelante, los lazos son contruidos de un modo tal que luego aquellos informantes claves (Guber, 2001) terminan siendo colegas, amigos/as, precisamente en el proceso de devenir-con.

2.3.Hoja de ruta #3: la primera vez que fui a la Escuela N° 47 (en aquel entonces, N° 40)

En una de las visitas semanales que realizábamos junto a mis dos compañeros, además de pasar a saludar a las personas del comedor mencionado, nos dirigimos a unas cinco calles hacia la escuela pero que, caminando, habían sido cerca de unos quince o veinte minutos. Ello no se debía a una lentitud del andar, sino a que en cada parte del trayecto que hacíamos íbamos encontrando personas conocidas con las que íbamos entablando conversaciones. Lejos de pensarlo como un retraso de camino hacia la escuela, retomando a Careri (2016), son precisamente esos recorridos donde la posibilidad del encuentro imprevisto con alguien puede ser la mejor zona donde perder el tiempo. El autor remite a la regla inventada por los *flaneurs* parisinos a finales del siglo XIX, que enuncia que al perder tiempo se gana espacio.

En este sentido, el proceso de iniciación al juego del que participaría, más que tratarse de la lectura de introducciones o reglas antes de colocar mi ficha en el tablero, era el ir jugando-con quienes ya llevaban tiempo haciéndolo, recuperando la visitada noción de Geertz (1992) estando allí. De este modo, fue ir comprendiendo la importancia de esa presencia sostenida y cuidadosa en terreno. Como lo abordaremos especialmente en el capítulo IV, es precisamente esa continuidad del trabajo de campo la que resulta clave a la hora de establecer un diálogo con los/as estudiantes y docentes.

Tras caminar esas pocas calles perdiendo tiempo y ganando espacio, llegamos a la escuela. Según mis ojos, me encontraba frente a un robusto edificio que se parecía mucho a cualquier otra institución escolar con la que me hubiera cruzado antes. Eso sí, ocupaba una esquina donde se hacía presente un cúmulo de residuos de todo tipo que abarcaban parte de la vereda, de la calle y de la zanja; es decir, una excavación estrecha paralela al trayecto de la calle en la que se acumulaban aguas residuales, de lluvia y, también, residuos. Veía también una construcción con un portón abierto y, más adelante, una puerta cerrada y, a un costado, un patio. Escuchaba voces de niños/as y de adultos/as que, imaginaba, serían profesores/as. Nos recibía una señora, la portera o auxiliar, a quien le explicábamos quiénes éramos y qué hacíamos allí. La respuesta corta a una pregunta inabarcable era que veníamos a saludar. La respuesta larga que evitábamos involucraba la descripción de un sinfín de acciones conjuntas a las que nos

habíamos sumado cada vez que salíamos por ese mismo pasillo por el que habíamos entrado.

Una vez dentro, sentí olor a comida y a mandarinas, mi fruta preferida. Luego supe que al final del pasillo por el que ingresamos se encontraban la cocina y el comedor, donde estaban preparando el almuerzo. En un pequeño espacio que ocupaba la preceptoría de la escuela secundaria nos esperaba Miriam, la preceptora, quién conocía a Martín de un taller sobre agua que se había realizado allí unos meses atrás en el marco del Observatorio Ambiental, que describiremos más adelante. Inmediatamente después de decirnos “hola”, Miriam nos estaba tendiendo la mano como si nos pasara el relevo de una cuerda, pero era para ofrecernos un mate¹². Siempre aclarando que lo que la escuela y los/as estudiantes necesitan es continuidad de quienes aquí ingresan, como lo mencionábamos líneas atrás, nos enlistaba múltiples actividades en las que nos invitaba a participar, a aliarnos. Desde esa mano teniendo el primer mate en el año 2012 a hoy, hemos estado jugando al cat’s cradle año tras año. En el proceso, han cambiado estudiantes, profesores, el edificio escolar que debió ampliarse, miembros del equipo del CEDESI; llegaban unos/as, se iban otros/as, pero la alianza universidad-escuela aún continúa sosteniéndose.

2.4.Hoja de ruta #4: la conversación con Flavia

Pensar(me) como parte del campo especialmente desde el relato de los recorridos que estoy aquí realizando como hojas de ruta me permite poner palabra a un bucle de sensaciones en el cuerpo, emociones, pensamientos, que involucra nuestra presencia en terreno. Me refiero a ese cruce entre sentir y pensar que Galeano supo llamar *sentipensar* y que aquí me permite aproximarme a narrar(me) en el proceso de devenir investigadora. Aquello se parecía mucho a un embrollo de personajes en los que iba incursionando como: “intruso, reportero espía, académico o evaluador” (Rockwell, 2009, p. 53). Por un lado, *estar allí* era simultáneamente estar en esa zona que me habían enseñado que debía evitar, a la vez que estaba en un sitio tan familiar y a la vez amado como lo es para mí una escuela. Por otro lado, no estaba allí como profesora ni como *flaneur parisino* perdiendo el tiempo, aunque ganando espacio.

¹²Bebida tradicional argentina.

Estaba allí con y por el objetivo principal de realizar una investigación que se preguntaba por el cruce entre escolaridad, pobreza y degradación ambiental. Entonces, ¿cómo respondía a los/as estudiantes cuando me preguntaban qué estoy haciendo allí? ¿qué decirles que investigo? ¿pobreza y degradación ambiental en el barrio donde viven, en la escuela en la que estudian? ¿estoy estudiando la vida cotidiana es una escuela pobre? Ninguna de las opciones era buena opción. Retomando nuevamente a Rockwell (2009), sentía la culpa que genera encarnar todos esos personajes y, “sobre todo, en medios especialmente cargados de susceptibilidad, como la escuela” (p. 53). ¿Cómo podía dar una explicación honesta sin sentir estas incomodidades?

Sin encontrar el cómo, semana tras semana seguía yendo a la escuela rogando que nadie me pregunte y ensayando varias respuestas posibles en las que siempre me quedaba enredada. Una tarde, Flavia, una de las estudiantes, me invitaba a dejar de pensar posibles explicaciones a la pregunta acerca de qué estaba haciendo allí, para mostrar quién soy. A continuación, recupero parte de esa conversación :

Flavia (En adelante F): Yo vivo con mis abuelos, pero están separados ellos. Pero viven en la misma casa, duermen en camas distintas, cada uno hace la suya, mi abuela no le puede decir nada a mi abuelo ni mi abuelo a ella.

Yo (En adelante E): ¿Hace mucho se separaron?

F: Sí, bastante.

E: Pero así ¿se llevan bien?

F: Ehh sí, ponele que sí. Mi abuela es muy gritona y yo tiro para mi abuelo y mi abuelo para mi (se ríe). ¿Y vos con quién vivís? ¿Con tu papá?

E: No, con mi marido y tengo un hijo.

F: ¿Ah sí?

E: Sí, va a cumplir dos años en junio.

F: ¿Y tu papá vive cerca?

E: Sí, vivimos a unas 15 cuadras.

F: Ah ¿y tu mamá? ¿No tenés mamá?

E: No, falleció.

F: Ah, la mía también.

E: ¿Hace mucho?

F: Van a hacer cinco años, ¿la tuya?

E: Ya más de diez, pero me parece que hubiese pasado hace poco, ¿a vos te pasa eso?

F: Uf sí, tal cual.

E: ¿Era joven?

F: Sí, muy joven 30 años. ¿La tuya?

E: Uh, ¡re joven! La mía también, aunque no tanto, tenía 46.

F: Y sí, también.

E: ¿Estaba enferma?

F: Sí, tenía cáncer, ¿la tuya?

E: No, fue un paro cardíaco.

F: Uh que feo, que triste, profe.

E: ¿Y desde entonces vivís con los abuelos? ¿son los papas de tu mamá?

F: Claro.

E: ¿Y con Yani? (su hermana menor, que va al mismo curso que Flavia)

F: Sí.

(Registro de campo, 2016).

Esa tarde (luego me di cuenta de que ni esa, ni ninguna otra) no estaba siendo una intrusa, detective y espía. Flavia me estaba permitiendo mostrar(me) a partir de la pregunta en primer plano por quién soy, más allá de lo que sea que haga allí. Esa conversación me permitía sentipensar(me) como parte del campo y alejarme de esa imagen culposa como siendo una exploradora de lo exótico. Por el contrario, en el relato de quiénes éramos, en esa presentación que se daba entre la estudiante y yo, no había más que puntos de encuentro. Me refiero especialmente a la situación que compartíamos de haber perdido a nuestras madres siendo también ambas jóvenes. De modo que nuestras historias personales se cruzaban como mi cartografía con la del mapa del barrio. A partir de la posibilidad que Flavia me ofreció de contar quién soy, yo ya no estaba allí con el objetivo de realizar un estudio sobre escuelas pobres; yo estaba allí trazando hojas de ruta con otros cuerpos, pensando-con, deviniendo investigadora a partir del encuentro con otros con quiénes construíamos el trabajo de campo.

2.5. Juntando recorridos para narrar(me)

Estas cuatro hojas de ruta si bien narran escenas y momentos diversos y encuentros con cuerpos humanos y no humanos, me permiten rastrear las huellas de los recorridos realizados a lo largo del trabajo de campo. De esas primeras veces, de esos lazos, de las emociones, dudas e incomodidades, a ubicar mi cuerpo en la escuela cada vez menos preocupada por mi rol de espía. Mi proceso de devenir investigadora está marcado por ese modo *otro* de pensar y de narrar(me) al que la conversación con Flavia me aproximó; el que luego se fue potenciando con las posibilidades de pensar sobre investigar atravesado por la pregunta por la afectividad (Yedaide, et. al., 2021; Hickey-Moody, 2013; Pink, 2009; Schwamberger, 2020; Grinberg, et. al., 2022; Dafunchio, 2019). En esta línea, *estar ahí* es recolocado tanto desde los modos de estar como ese ahí donde mi presencia se encuentra con otras en términos de afecciones mutuas. Me refiero a que *ahí* no es el sitio exótico, ajeno, la otredad que me acerco a describir, sino el campo del que formo parte a partir de un *estar* sostenido, intenso al nivel de los afectos, de las alianzas entre cuerpos, cuidadoso.

De hecho, los/as estudiantes en general, como Flavia, me decían “profe” y los/as docentes me trataban como una colega. Ésta es la categoría que sigo prefiriendo; primero, porque remite a mi vocación docente y segundo, porque como construcción colectiva sobre aquello que hacemos como equipo de investigaciones, sostenemos que investigar la vida escolar en terrenos signados por la fragilidad y por el reclamo por hacerse cargo de múltiples gestiones, implica arremangarse y hacer/se en y a la tarea cotidiana, aquella que se está estudiando. Es decir, estamos convencidos/as de que nuestra presencia en campo necesariamente de vuelve hacer/ser parte del campo (Porta y Ramallo, 2018). Ello implica también hacerse/ser de las afecciones de los terrenos precarios y frágiles. Ello permite entender los modos de permanecer durante largas estancias en la escuela y en el barrio, incluso, la continuidad de mantener lazos, muchos de los cuales son de amistad con quienes hemos construido parte de este trabajo.

¿Cómo sería posible *estar allí* no sólo frente al relato de la inundación, sino viviendo la escena? Es decir, viendo brotar las aguas residuales del suelo del laboratorio sin tomar un secador y un trapo y limpiarlo para continuar con la tarea curricular planificada. Esta situación como muchas otras podrían ser transitadas de varios modos. Sin embargo, la decisión como equipo es, como mencionábamos, la de investigar haciendo (Grinberg,

et. al., 2022). Como lo relataba Marco, un compañero becario con quien compartíamos el trabajo de campo, en un registro:

Bajé al aula de Iero donde estaba Eli¹³, Naty y los chicos. Eli me dice ‘acá estamos, a cargo del curso, la profesora dijo que se tenía que ir y se fue’ (reímos). Luego al empezar el recreo veo a Eli llevar el libro verde donde se toman las asistencias, como cualquier otra profesora de la escuela (Registro diario de campo Marco, 2016).

Como es profundizado en el capítulo V, la tarea docente en las escuelas en los barrios empobrecidos involucra hacerse cargo de una sumatoria de tareas que implican la habilidad de transitar todo tipo de terrenos; ello, entre la contingencia y la fragilidad, transitando constantemente en la cuerda floja. Respecto a la situación a la que remite Marco, si bien lo planificado era coordinar la clase junto con la docente a cargo, sucedía que ella debió retirarse por un imprevisto y, ante la ausencia de los preceptores, quedaba yo (como podría haber sido cualquier/a de nosotros/as), el resto de la hora a cargo del curso. En este sentido, lo que teníamos planificado se encontró con lo inesperado, debiendo resolver mientras se transitaba el terreno, sobre la marcha. Son variadas y frecuentes las situaciones donde se deben resolver imprevistos, como ocurre regularmente a los/as docentes.

Es a través de investigar-haciendo que no sólo es difícil evitar sentir algunas de las emociones con las que se encuentran los/as profesores/as¹⁴, sino que era/es nuestra decisión no hacerlo. Es decir, la decisión es la de construir unos modos de presencia en campo en tanto que cuerpo en alianza con los otros, humanos y no humanos. Me refiero a intra-actuar tanto con las aguas residuales que inundan el laboratorio como con otros/as profesores/as en la planificación conjunta de una actividad. Desde allí, realizábamos diversas acciones como reunir material de donaciones (alimentos, juguetes, libros, ropa), acompañábamos a hijos/as de vecinos/as a la universidad a hacer averiguaciones sobre carreras, participábamos de campañas médicas con sede en el barrio, festejábamos cumpleaños de hijos/as de estudiantes, íbamos a cenas con

¹³ Se refiere a mí.

¹⁴ Cabe aclarar que en este trabajo decidimos utilizar como sinónimos docente y profesor/a.

docentes y a movilizaciones y reclamos en las calles, como por ejemplo cuando ocurrió la muerte de un joven del barrio.

Así, me fui *sentipensando* como parte del campo al punto de hablar de la 47 como “mi” escuela. Entonces, no estaba allí como jueza, espía o evaluadora, sino como un cuerpo más, en alianza con otros, transitando a la par un conjunto de recorridos, una colección de hojas de ruta y en ese andar, potenciando las posibilidades de devenir(investigadora)-con otros. A continuación, continuamos presentando la búsqueda metodológica que desarrollamos a lo largo de la investigación. Aquí importa aclarar que volvemos a enunciar una voz en la que se condensan las de quienes formamos parte de un equipo. Por lo tanto, lo que resta de este y todos los capítulos siguientes son escritos en primera persona del plural dando cuenta del proceso de pensar-con.

3. Diseño metodológico

Como lo hemos estado mencionando, el diseño metodológico de esta investigación se compone de una búsqueda constante y sostenida hacia instrumentos que permitan habitar las cuerdas de barrioesuela como modos de potenciar la indagación. En este sentido, hemos ido construyendo a lo largo del proceso de investigación un reservorio metodológico de herramientas desde el cruce de enfoques en tanto enriquecimiento tanto de la tarea de recolección de información como de su procesamiento y analítica, como veremos a continuación.

En primer lugar, proponemos una concepción multidimensional. Esto es, entender las relaciones entre teoría (como formas de ver), método (como modos de analizar) y técnicas (como modos de intervenir) en tanto elementos en constante retroalimentación y permanente reformulación a lo largo de todo el proceso de investigación (Escolar y Besse, 2012; Sirvent, 2004; Escolar, 2000). En segundo lugar, desde mi incorporación en el equipo del CEDESI en el año 2012, el proceso fue atravesando diversas etapas que describiré a continuación.

En un primer momento se tomó la decisión de centralizar las acciones del trabajo de campo en la escuela secundaria de gestión pública N° 47 del barrio Carcova, siendo que se correspondía con las singularidades para el estudio de la escolaridad en contexto de pobreza urbana y degradación ambiental. Ello se debe principalmente a que la zona

constituye “uno de los cada vez más vastos espacios del conurbano bonaerense que crecen cotidianamente y presentan los diferentes grises de la pobreza de estos, nuestros tiempos” (Grinberg, 2009, p. 87). De este modo, comenzamos a concurrir a la institución una vez a la semana para acompañar algunas actividades puntuales junto a algunos/as docentes. En este marco, se planificó el trabajo de campo entendido no sólo como una técnica, sino como “una *situación* metodológica y también en sí mismo un proceso, una secuencia de acciones, de comportamientos y de acontecimientos, no todos controlados por el investigador, cuyos objetivos pueden ordenarse en un eje de inmediatez a lejanía” (Velasco y Díaz de Rada, 2006, p. 18).

En este sentido, este recorrido involucró la permanencia durante largas estancias en terreno iniciadas en el 2012 realizadas desde técnicas del enfoque etnográfico (Cabrera, 2010; Guber, 2001; Rockwell, 2009, Peirano, 1995; Marcus, 2001; Hammersly y Atkinson, 1994). Ello porque permite recuperar el punto de vista de los sujetos atendiendo a los sentidos que se ponen en juego en la vida cotidiana. Es decir, tal cómo son vividos, pensados y resistidos desde las voces de los/as docentes, estudiantes y vecinos/as “a partir de su propia perspectiva y en relación con los diferentes contextos en los que interactúan” (Vasilachis de Gialdino, 1992, p. 50).

Sostenemos que la investigación desde este enfoque permite instalarse en el terreno como modo privilegiado de captar la complejidad que involucra la trama cotidiana modulada por la producción política de la vida y los procesos de subjetivación. Procuramos aproximarnos en estos pasos “tanto a los procesos sedimentados, al archivo, como a las líneas de actualización” (Grinberg et. al., 2022, p. 58). En directa relación, importa entender esa cotidianeidad en la historia en tanto que ésta “cobra sentido solamente en el contexto de otro medio, en la historia, en el proceso histórico como sustancia de la sociedad” (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 72). Entonces, procuramos un acercamiento a la comprensión de la cotidianidad entendida como campo de singularidades (Grinberg, et. al., 2022). Ello entendiendo que:

lo singular en la empiria no es el individuo sino el evento, acontecimiento cuya comprensión involucra la realización de un mapa político donde el individuo, el grupo o una sociedad no son algo tan diferente en cuanto a campo de singularidad (p. 56).

Sostenemos que trazar un mapa político requiere de la presencia de los cuerpos que lo narran y, en este marco, ello se ve potenciado por las herramientas que se construyen desde el enfoque etnográfico en la investigación. En este sentido, tal como sostienen Velasco y Díaz de Rada (2006), investigar desde el enfoque etnográfico requiere “fundamentalmente de una intención asociada a la situación de estar presente en el campo” (p. 102). Respecto del rol de quien investiga, mencionan que no se trata de un mero recopilador, un mero coleccionista, sino que proporciona información elaborada” (Ibid., p. 35).

Durante toda la estancia en terreno se realizaron observaciones participantes (Scribano, 2008) en las que el/la investigador/a no sólo está presente en las descripciones, sino que coordina y planifica junto a los/as docentes. Nos encontramos con las inter/intra-relaciones entre investigador/a y los sujetos que habitan/trabajan barrioesuela donde la estrategia etnográfica se vuelve instrumento potenciador de la indagación en tanto que se investiga desde y con el cuerpo (Braidotti, 2005). Entonces, no sólo nos alejamos de la tarea de realizar una observación objetiva en tanto que siempre toda observación está impregnada no sólo por el marco interpretativo del/la investigador/a (Soriano, 1985), sino por el estar viviendo/habitando el trabajo de campo.

Ello se ve fuertemente potenciado por los aportes de una perspectiva post-estructuralista en investigación (Choi, 2006; Coleman y Ringrose, 2013; Youdell, 2006, Grinberg, 2013b, 2020b; Hickey-Moody, 2021). Nos referimos a las posibilidades de realizar una descripción densa (Geertz, 1992) atendiendo a lo microscópico, al detalle de la empiria como campo de singularidades. Aquí importa especialmente ir al encuentro con las superposiciones, fragmentaciones, densidades, pliegues y fisuras que el devenir cotidiano involucra.

En esta etapa, a partir del trabajo en el Observatorio Ambiental y en otros proyectos paralelos para la presentación en la Feria de Ciencias Humanas y Sociales de la UNSAM u otras convocatorias afines, modificamos la concurrencia a la escuela. Así, asistíamos dos veces a la semana permaneciendo allí toda la mañana (desde las 8 hasta las 12.30/13 horas). Durante ese tiempo, desarrollábamos múltiples acciones que remitían a las actividades puntuales que estaban planificadas y al *estar ahí* compartiendo espacios de conversación con docentes y estudiantes desde un lugar privilegiado que nos aportaba esa permanencia sostenida y cuidada en campo; ese *estar*

como cuerpo en alianza con los otros. De este modo, no sólo priorizábamos la realización de lo planificado, sino, recuperando a Careri (2004) ese *estar* que permitía ganar espacio. Me refiero a un modo de potenciar la indagación para el trazado de la cartografía del devenir cotidiano escolar en barrioescuela y las múltiples afecciones que implica.

En la mayoría de las acciones realizadas trabajábamos a la par de profesoras/es de Educación Artística, Historia, Prácticas del Lenguaje, Biología, Física y Química. A partir de la presencia más sostenida en la escuela, asistíamos como lo mencionamos, en el turno de la mañana y trabajábamos con 1ero a 6to año, de manera alternada dependiendo la propuesta, en los que asistían un promedio de doce a quince estudiantes por curso. El rango de edades aproximado de ellos/as es de entre 12 y 17 años, motivo por el cual a lo largo de la tesis utilizo indistintamente la referencia estudiantes y jóvenes.

Entendemos que este modo de estar presentes en terreno se vuelve cada vez más necesario para aproximarse a la comprensión de la compleja trama escolar; de aquello que *la escuela está siendo*, siendo el/la investigador/a parte del entramado; porque es allí, en los pliegues, que ocurre el estar siendo/haciendo de los sujetos como dinamismo de fuerzas (humanas y no humanas). Aquí recuperamos el enfoque del denominado “giro afectivo” que, desde su lectura de Spinoza (Ahmed, 2019; Berlant, 2019; Braidotti, 2005; Massumi, 2002) nos permiten entender la cotidianidad como dinamismo de fuerzas que se afectan entre sí. Ello a partir de “esa condición monádica de la corporeidad” (Grinberg et. al., 2022, p. 61).

En este sentido, “la subjetivación involucra al pliegue, unas prácticas que, en sí, suponen la sedimentación, pero también la bifurcación y el quiebre” (Ibid., p. 59). De modo que trazar una cartografía de lo que la escuela está siendo permite acercarse a la comprensión de la cotidianidad como efecto y como afecto de procesos inter/intra-activos entre fuerzas, los que remiten a tecnologías políticas, a intervenciones en el *milieu* (ver capítulo I) a las singularidades que adquiere la vida escolar. Ello en tanto que, recuperando a Deleuze y Guattari (1997), se trata de realizar (des)territorializaciones, de “apoyarse directamente en una línea de fuga que permite fragmentar los estratos, romper las raíces y efectuar nuevas conexiones” (p. 20).

En directa relación, el cuerpo del/la investigadora no deja de ser también una fuerza en el ensamblaje, estableciendo conexiones intermedias con otros agentes. Esto es, una presencia en terreno que implica captar las afecciones que involucran la vida en barrioescuela siendo uno de los cuerpos que se alían en la lucha, en las conquistas cotidianas. Es decir, no sólo seguir el recorrido de las cuerdas que componen la trama cotidiana, sino instalándonos allí, situándonos en éstas, percibiendo con nuestros cuerpos sus grosores y tensiones. Velasco y Díaz de Rada (2006) sostienen que la implicación en el trabajo de campo supone asumir riesgos al mismo tiempo que “encierra estados de ánimo, sentimientos, (...) también brotes de desánimo, alguna conducta irreflexiva, desorientación, percepción de incapacidad” (p. 23). Entendemos que hacer investigación en las escuelas en las villas supone una presencia del cuerpo que se vuelve parte del enredo cotidiano, no sólo por la dificultad que involucraría estar fuera cada vez que nos retiramos de la escuela. Por el contrario,

dada la fragilidad y precaridad que atraviesa políticamente la vida de las escuelas como de los barrios, también se hace muy difícil no ser parte de la gesta cotidiana; no hemos encontrado, tampoco hemos buscado, modos de trabajo que consigan mantenerse ajenos, distantes a esa trama; ni pretensión ni objetividad (Grinberg, et., al., 2022, p. 67).

De este modo, aquello que observamos, fue también vivido. Es decir, hemos vivido la dificultad para colocar las mesas en círculo para trabajar en subgrupos dada la falta de espacio de las aulas; la falta de circulación del aire en las estrechas aulas de la planta superior; los cortes de suministros como el agua que impedían realizar actividades del laboratorio; la ausencia masiva de estudiantes los días de lluvias; entre otras tantas situaciones. No (sólo) lo hemos observado y escrito en el diario de campo, sino que lo hemos *vivido* y, es en esa afectación como cuerpo en inter/intra-acción con otros que construimos esa cartografía de la cotidianidad escolar en barrioescuela.

Asimismo, hemos sentido el agobio y la soledad que muchas veces expresan los/as docentes. Hemos sentido la frustración cuando las cosas no salen como esperamos y cuando un plan de un mes nos lleva un cuatrimestre debido a los múltiples tambaleos que afectan aquel plan ideado, aun habiendo contemplado múltiples emergentes

posibles. Hemos aprendido (de los/as profesores/as) a “recalcular” porque entendimos que, si los emergentes bloquean los planes, los proyectos jamás llegan a concretarse. Hemos adoptado algunas de las estrategias que observamos que utilizan los/as docentes: juntar dos cursos y tener una cantidad mayor de estudiantes para realizar la actividad, aprovechar un momento de un día en el que no se daba esa materia, pero como justo estábamos en la escuela y justo ese día los estudiantes asistieron, los “pedíamos prestados” un momento al/a la docente que estaba a cargo del curso, para avanzar rápidamente en algún paso del proyecto, como por ejemplo para el control de los sistemas de sedimentos del laboratorio.

De hecho, si en ese proceso de volverse todoterreno los/as profesores “se queman” (como lo desarrollamos en el capítulo V), es precisamente esa misma sensación la que hemos sentido nosotros/as en muchos de los momentos durante el trabajo de campo. Ello implicó que durante un período de tiempo para asistir a la escuela entre dos y tres veces a la semana, acompañar otras actividades referidas al barrio, redactar los registros de campo y realizar la analítica en función de las categorías, se volvía necesario volverse un/a todoterreno. Incluso, la escritura de la tesis en los tiempos planificados se vio afectada, entre otros tantos motivos, por el modo en que nos entramos con el campo quedando por momentos también *quemados/as*. Sin embargo, como lo hemos estado mencionando, sostenemos y reforzamos que hacer investigación en estos espacios es *vivir* la cotidianidad siendo parte del enredo. Un estar ahí sostenido, cuidadoso, que ocurre al nivel de los afectos.

En este marco, si bien hemos realizado entrevistas en profundidad a vecinos/as de Carcova y a docentes y estudiantes de la Escuela N°47, nuestra forma de estar ahí propiciaba la constante comunicación entre informantes claves (Guber, 2001) y nosotros/as dada la participación en la rutina diaria escolar. En este sentido, nos encontrábamos con una reformulación de la categoría en tanto pasaban a volverse parte de nuestra propia cotidianidad (Schwamberger, 2020), incluso transformarse en amistades. Compartíamos otros espacios de encuentro con vecinos/as, estudiantes y docentes entre festejos, recreos, caminatas compartidas en el barrio o de camino a nuestros hogares luego del trabajo de campo. Del mismo modo, esta comunicación no se limitaba a nuestra presencia física en la escuela, sino que era continua a través de conversaciones telefónicas, mensajes de whatsapp y mails.

En el marco de la tarea de investigación colaborativa que realizamos, tomamos la decisión de realizar un diario de campo donde, a la par de las anotaciones personales de cada investigador/a, íbamos construyendo un registro entre cada uno/a de quienes asistíamos a la escuela, de manera colaborativa. Ello nos permitía recopilar información relevante para cada una de las líneas de investigación a las que nos dedicamos.

En esta senda, optamos por la utilización de múltiples técnicas de obtención de información componiendo, como decíamos, un reservorio metodológico. Ello en tanto que procuramos realizar la descripción de una cotidianidad que no es lineal. De este modo, ensayando una cartografía del devenir diario utilizamos un conjunto de instrumentos multisensoriales de obtención de información como los que venimos mencionando, especialmente la observación participante y las entrevistas en profundidad y flash (Scribano, 2008, De Sena, 2015). Al respecto,

ambas técnicas hablan especialmente de los dos tipos básicos de producción de información en el trabajo de campo: a) la observación y la observación participante proporcionan *descripciones*, es decir, discurso propio, del investigador; b) la entrevista, tejida sobre el *diálogo*, proporciona discurso ajeno, de los sujetos de estudio (Velasco y Díaz de Rada, 2006, p. 34).

El proceso de análisis del material de campo fue a través del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967), permitiendo la combinación de conceptos metodológicos entre las categorías conceptuales y el encuadre teórico (Escolar y Besse, 2012; Sirvent, 2004; Escolar, 2000). Ello fue ocurriendo en simultáneo con la recolección de la información en el diario de campo. Retomamos aquí la propuesta de Careri (2016) respecto del andar como método donde “método deriva del griego *methodos*, meta: tras, para, y *hodos*: via: camino tras el camino, pero también a través del camino” (p. 125). Proponemos que el método es también plausible de ser construido mientras se está andando, mientras se está procediendo en la investigación. De ese recorrido, fueron surgiendo categorías (como conquista, docente-todoterreno, vidas que queman) a partir de los temas emergentes de aquello que llama la atención (Sirvent, 1999) como una forma de codificación cualitativa anclada en los datos hasta llegar al

proceso de saturación conceptual en función de los objetivos de la investigación, las preguntas y la construcción conceptual del objeto de estudio (Glaser y Strauss, 1967).

Seguidamente, insistimos en la necesidad de contar con herramientas metodológicas que sean capaces de ir al encuentro con las tensiones, fisuras, disonancias y ambigüedades (Choi, 2006; Youdell, 2011) que involucran la vida cotidiana en barriosescuela. En este sentido, el trabajo enmarcado en el Observatorio Ambiental se vuelve clave en los procesos no sólo de obtención de información acerca de las problemáticas ambientales que componen la cotidianidad de la villa sino de los relatos que se construyen en relación con ello. Cabe destacar que no se trata de acciones de “investigación-acción” ya que nuestro planteo no es el de realizar un trabajo de investigación conjunta (Grinberg et. al., 2022). Asimismo, ponemos en valor la amplia producción audiovisual y artística realizada junto a docentes y estudiantes entendida como un recurso político; como una herramienta que permite hacer cognoscibles las experiencias de escolarización y de vidas traumáticas y dolorosas, a través de otorgarle palabra/imagen desde el espacio escolar, nombrando/trazando/cartografiando. De modo que la escuela se vuelve no sólo espacio de circulación de la palabra (Grinberg y Abalsamo, 2017), sino terreno desde donde pensar-con, construir-con, devenir-con.

Por último, como decíamos líneas arriba, el trabajo etnográfico no se agota en el trabajo de campo, sino que persigue la producción de al menos un texto. Se trata de un texto que privilegia las descripciones minuciosas, la narración de aquello que fue observado, registrando tanto lo que se vio como las interpretaciones del investigador. De este modo, el objeto de estudio va adquiriendo el formato de un texto académico, “una serie de narraciones y descripciones organizadas de tal manera que muestren ciertas relaciones de un entramado real que siempre será más complejo” (Rockwell, 2009, p. 75). Es decir que la escritura de esta tesis ensaya una cartografía que reúne una colección de hojas de ruta de viajes compartidos con otros cuerpos, entendiendo que en tanto que todo esté en constante mutación, constante devenir; incluso las palabras, entonces parece claro que el andar y el detenerse pueden enfocarse con una misma mentalidad nómada. Podemos detenernos en un sitio donde todo seguirá desplazándose, y donde podamos contribuir a sus microdesplazamientos (Careri, 2016). Esta tesis procura ser una contribución a la pregunta por lo que la escuela en contexto de pobreza urbana está siendo a sabiendas de que, mientras se escriben estas palabras la escuela sigue trazando nuevos recorridos, nuevas diagonales para futuras cartografías. A

continuación, profundizamos las reflexiones acerca de otros modos de pensar los procesos de hacer/ser investigación.

3.1 Pensar en lo que hacemos, en lo que estamos siendo: pensar otros modos de pensar

Si consideramos que vivimos en tiempos donde el cambio es la única constante en el mundo (Braidotti, 2005) y, en directa relación, donde la desigualdad va adquiriendo mutaciones y matices, nada indica que debamos procurar construir descripciones de procesos ni lineales ni sencillos. Reformulando la propuesta que hiciera Arendt (2015) sobre pensar en lo que hacemos, aquí reflexionamos acerca de cómo estamos siendo/haciendo investigación, potenciando otros modos de narrar aquello que hacemos. En primer lugar, nos alejamos de construcciones en términos de oposiciones binarias entre lo que la escuela es y aquello que se suponía que debía ser (Grinberg, et. al., 2022). Por el contrario, procuramos abordar la pregunta por la subjetividad a través de pensar en y desde los flujos, las intensidades y las conexiones intermedias en tanto el sujeto es “efecto de constantes flujos o de interconexiones que se producen a nivel intermedio” (Braidotti, 2005, p. 20).

En efecto, la analítica del sujeto que está siendo requiere de una aproximación metodológica que no pretenda universalizar descripciones, sino que consiga dar cuenta de la subjetividad como entidad cambiante y dinámica, abierta a metamorfosis, mutaciones y devenires constantes. Al respecto, recuperamos la propuesta desde un materialismo encarnado desde donde pensar sobre el cuerpo (Braidotti, 2005). Esto es, un sujeto encarnado o inscrito que no se limita a una categoría biológica, sino en relación con una forma de materialidad corporal donde el cuerpo supone la complejidad de las intersecciones entre fuerzas. En esta línea, el cuerpo es una superficie de intensidades en el que se condensan las relaciones de fuerzas. En directa relación, Deleuze y Guattari (1997) recuperan de su lectura de Spinoza la pregunta acerca de qué es capaz un cuerpo, sosteniendo que:

nada sabemos de un cuerpo mientras no sepamos lo que puede, es decir, cuáles son sus afectos, cómo pueden o no componerse con otros afectos, con los afectos de otro cuerpo, ya sea para destruirlo o ser destruido por él, ya sea para intercambiar con él acciones y

pasiones, ya sea para componer con él un cuerpo más potente (p. 261).

De este modo, aquí importa abordar una indagación que se realice en el cruce entre la pregunta por la producción política de la vida y el enfoque de los nuevos materialismos. Esto es, una pregunta pensada desde el cuerpo que no se limite tampoco a lo estrictamente humano. Es decir, los cuerpos entendidos como agentes capaces de afectar a otros, en términos de materialidades vibrantes (Bennet, 2010). Es desde aquí que proponemos que las conexiones intermedias importan en tanto que allí opera el poder desde sus dos dimensiones. Primero, en su sentido restrictivo (*potestas*) a través del cual prohíbe y constriñe y segundo, como instancia activa y afirmativa (*potentia*) mediante la cual inyecta fuerza y capacidad (Braidotti, 2005).

Sostenemos que una investigación que se enfoque en lo que la escuela está siendo incluye la pregunta por lo que la escuela puede, también como cuerpo no humano, su potencia y su capacidad de potenciar a otros cuerpos. Esta indagación, siguiendo a Grinberg en su lectura de Deleuze, remite a la actualidad en términos de procesos del “devenir de la escolaridad, a su hacer(se) en tiempos de profundas mutaciones” (Grinberg, et. al., 2022, p. 13). De manera que la búsqueda metodológica necesita de otros modos de pensar; es decir, de una mirada que dé cuenta de la complejidad de la trama cotidiana de las escuelas como un acontecer simultáneo (Braidotti, 2005).

De este modo, es desde esta doble mirada entre la biopolítica contemporánea y la afección entre cuerpos que abordamos el estudio del devenir cotidiano de las escuelas emplazadas en contexto de pobreza urbana y degradación ambiental. En esta dirección, nuestra búsqueda metodológica parte de pensar desde lo múltiple sobre los procesos de transformación que están ocurriendo, que están siendo, en el espacio escolar en intra-acción (Barad, 2003) con el espacio urbano. Para ello, como lo profundizaremos más adelante, proponemos la categoría barrioescola entendida como existencia enredada (Barad, 2007; Haraway, 2020) entre la escuela y el barrio, como ensamblaje (Deleuze y Guattari, 2004). Ésta nos permite atender a la vida cotidiana como efecto y afecto del encuentro de fuerzas entre lo urbano y lo escolar.

Nos alejamos de la construcción de reflexiones dicotómicas y universales y procuramos transitar otros recorridos hacia pensar de otra forma (Deleuze, 2015) indagando los

procesos de transformación de hondo calado. Nuestra propuesta escapa a las sentencias y a los esquemas binarios contruidos desde posturas de jueces/juezas o evaluadores/as. A propósito de la pregunta por la escolaridad en nuestros tiempos, la investigación crítica suele enfocarse en aquello que falta o que fracasa, aquello “que allí no ocurre y se supone debería ocurrir” (Grinberg, 2022, et. al., p. 14). Desde la búsqueda que aquí trazamos, importa una indagación por el estar siendo que se potencia con la mirada hacia el devenir como encuentro de fuerzas en el ejercicio de un poder que opera en los dos sentidos simultáneamente, como *potestas* y como *potentia*. Estos modos *otros* por los que optamos nos conducen al encuentro en términos de afectos *otros* potenciando la investigación educativa contemplando otras formas de sensibilidad (Porta y Ramallo, 2018).

Nos referimos a las posibilidades de agregar otras capas de estudio a los efectos de problematizar la vida escolar. De este modo, un estudio que se pregunte por aquello que la escuela *está siendo*, por su hacer(se) en tiempos extraños, tiempos de cambios vertiginosos, requiere ya no de “hablar sobre lo que le pedimos a la escuela, sino que pueda hablar en nombre de ella” (Grinberg et. al., 2022, p. 14). Esto es, que nos permita dejar aparecer otros modos de narrar ese estar siendo como efecto y afecto de las biopolíticas contemporáneas como poder y deseo, acción y pasión, *potentia* y *potesta*. En esta línea, recurrimos a la cartografía como modo otro capaz de trazar un mapa de las relaciones de poder. Aquí, barrioesuela como categoría metodológica se presenta, como lo veremos a continuación, como posibilidad de indagar en detalle esos nudos donde operan microscópicamente las políticas sobre la vida.

3.2 Barrioesuela como categoría metodológica

Mientras que en el capítulo anterior nos ocupamos del abordaje de barrioesuela como categoría conceptual, aquí nos importa en su dimensión metodológica. Es decir, el potencial que ofrece la imagen del enredo para profundizar una indagación acerca del devenir en términos de afecciones entre cuerpos. Como fue mencionado, la escuela secundaria N° 47 donde realizamos las principales acciones del trabajo de campo de esta investigación está ubicada en la villa Carcova. Volveremos sobre ello en el punto N° 6 de este bloque. De hecho, su historia se enlaza con la del barrio en tanto que su construcción es resultado del crecimiento poblacional de la zona. En este marco,

proponemos componer una categoría metodológica desde la intersección entre el barrio y la escuela como una figura de continuidad (Haraway, 2020). Nos referimos a un ensamblaje (Deleuze y Guattari, 1997) o enredo (Barad, 2007) en el que la mirada hacia la vida escolar nos conduce al barrio al mismo tiempo que explorar la vida en el barrio nos remite a la escuela, dando cuenta del dinamismo entre las fuerzas que componen ese continuo al que damos en llamar barrioescuela.

En esta dirección, nos encontramos constantemente con nudos entre las cuerdas del barrio y de la escuela, componiendo una cotidianidad posible de ser abordada desde la imagen del enredo que propone la categoría barrioescuela. Esto es, como una existencia enredada plausible de ser abordada por diversos puntos de entrada, siempre dinámica y en constante proceso de devenir. De modo que, en tanto que esta tesis procura ensayar una cartografía de la cotidianidad (Grinberg, 2020b) se requiere de una descripción minuciosa de las conexiones intermedias, de los “entre”, de los nudos entre sus componentes, poniendo en relieve los matices y tensiones que involucran el devenir diario. En este marco, barrioescuela nos permite situarnos en esos nudos entre la escuela y el barrio. Lejos de pretender desatar, es en los puntos donde las hebras se conectan desde dónde nos situamos para su descripción.

Esta categoría surge de las reflexiones acerca de las primeras acciones que en el 2008 el CEDESI (en aquel entonces CEPEC) realizaba en la Escuela Esteban Echeverría N°8 de José León Suárez (referencia 5 en imagen N° 2). Éstas consistían en la coordinación de un taller donde estudiantes y docentes trabajaban de manera conjunta con profesores/as de la universidad de diversas áreas de conocimiento, como Educación, Antropología, Comunicación y Cine Documental. En este marco, durante todo el ciclo lectivo, realizaban una producción audiovisual que remitía a su vida cotidiana (Dafunchio, 2019). En este sentido, el taller se presentaba como “una oportunidad para crear, en el contexto de la escuela, espacios para pensar, problematizar y expresar, con otros, el mundo” (Dafunchio, 2019, p. 103). Entre los objetivos principales se destaca la construcción de “un espacio en el que los y las estudiantes puedan elaborar preguntas y ensayar algunas búsquedas a partir de un lenguaje específico, como es el audiovisual” (Schwamberger, et. al, 2022, p. 96). En esta senda, el equipo de investigación se fue encontrando con que una gran parte de los cortos y/o documentales que año tras año los/as jóvenes iban desarrollando, referenciaban a situaciones que, más que personales, referían al devenir

de la vida en y de un barrio. A modo de ejemplo, las siguientes son algunas de las producciones¹⁵:

- “Una tarde gris” (2016) relata en primera persona lo ocurrido como “la masacre de Carcova” donde la policía asesina a dos jóvenes que intentaban recuperar alimentos tras descarrilar un tren de carga en las proximidades del barrio.
- “Vidas perdidas” (2015) en el que un grupo de jóvenes recupera y reflexiona sobre historias de amigos/as que han muerto en la canchita del barrio.
- “Mi historia, mi barrio” (2015) presenta varios relatos sobre la vida cotidiana de un grupo de estudiantes que viven en Carcova y asisten a la Escuela N°47.
- “La contaminación. El cambio está en nosotros” (2014) donde se reflexiona acerca de los focos de contaminación de la zona.
- “Falsas promesas” (2010) en el que un grupo de estudiantes denuncia las promesas no cumplidas por funcionarios políticos acerca de resolver los problemas de la contaminación y, especialmente, de la presencia de basura en Carcova.
- “Entre contaminación y reciclaje” (2010) donde nuevamente el foco está puesto en mostrar cómo afecta la contaminación a la población local del barrio Carcova.
- “Re-copada” (2009) donde se presentan diferentes miradas sobre quienes viven en Carcova, de los/as jóvenes, vecinos y profesores/as.

A partir de esta selección dentro del extenso reservorio de producciones realizadas a lo largo de todos estos años de trabajo en las escuelas, nos encontramos con dos cuestiones. La primera remite a ese anclaje al barrio, a “mi” barrio que es a la vez “nuestro”. Seguidamente, se destaca la cuestión de la contaminación, la situación de acumulación de basura como un agente con una fuerte presencia en la modulación de la vida cotidiana. Si bien los temas que van surgiendo son variados e involucran diversas historias, aquellas que procuran contar, e incluso denunciar, situaciones de contaminación, de muertes violentas, se superponen a relatos de festejos entre amigos/as o familiares, paseos y partidos de fútbol en la canchita del barrio. Ello nos condujo a

¹⁵ Algunas de ellas disponibles en: <https://www.unsam.edu.ar/institutos/3ia/ambiental-carcova/audiovisual.asp>

comenzar a pensar en barrioescuela como una categoría a la vez conceptual y metodológica en tanto que permitía dar cuenta de ese link constante al barrio desde la producción escolar de los/as estudiantes.

Con el transcurso del tiempo, además del taller mencionado, las acciones del equipo se extendieron a la escuela ubicada dentro de Carcova, la escuela N°47. En una primera etapa se trató de visitas semanales que formaban parte del recorrido que hacíamos una parte del equipo conformado por investigadores/as y doctorandos/as de las áreas de Educación, Sociología, Antropología y Ciencias Ambientales. Ello se enmarcaba en varios de los proyectos en los que participábamos y que involucraban el trabajo con organizaciones sociales barriales, como comedores comunitarios y con algunos/as vecinos/as. En el año 2012 comenzamos a asistir con mayor regularidad a la escuela comenzando un trabajo constante junto con los/as docentes y estudiantes. De esta alianza destacamos dos de las principales acciones que desarrollamos a lo largo de estos años¹⁶: el proyecto del Observatorio Ambiental Permanente y la producción artística y audiovisual, cuestiones que abordaremos en profundidad en el punto N° 6.

De este modo, nos encontramos con el potencial de profundizar la indagación a partir de la imagen enredada de barrioescuela. A continuación, nos detenemos en el uso de la cartografía como instrumento capaz de dar cuenta de las trayectorias de las cuerdas que componen este enredo; especialmente, en las intensidades, grosores y tensiones que suponen las inter/intra-relaciones entre sus componentes.

3.3 Un estudio del devenir entre la cartografía y la figura de cuerdas

Como lo venimos mencionando, buscamos un diseño metodológico que nos permita aproximarnos a una cotidianidad que no es lineal, sino que se presenta como estriada (Grinberg, 2020b); como una superposición de acontecimientos (Braidotti, 2005). En este sentido, trazar una cartografía se vuelve posibilidad de captar lo múltiple, lo yuxtapuesto, lo simultáneo, lo cambiante, lo inesperado y “en esa línea también las afecciones múltiples que involucran cuerpos y cosas” (Grinberg, 2020b, p. 5). Ello porque lo que procuramos es ir al encuentro con las intensidades y las tensiones que

¹⁶ Cabe destacar que el último año que concurrí a la escuela fue el 2019. Sin embargo, los vínculos, relaciones y algunos seguimientos de actividades se extienden hasta el día de hoy. Asimismo, durante el periodo que rigió el aislamiento en la pandemia del Covid-19, parte del equipo continuó en constante conversación con docentes, vecinos/as y estudiantes.

involucran los procesos del devenir de los cuerpos (Deleuze, 2015). Entonces, nuestra decisión es alejarnos del uso de metodologías que pretendan convertir la cotidianidad en algo liso, coherente o preciso (Coleman y Ringrose, 2013), para optar por herramientas construidas desde una perspectiva postestructuralista en la investigación (Choi, 2006; Youdell, 2006, 2011; Grinberg, 2013b, 2022b; Grinberg, et. al., 2022; Coleman y Ringrose, 2013).

Lo que aquí nos interesa es aproximarnos al devenir cotidiano en ese entramado que llamamos barrioesuela, conceptualmente desarrollada en el capítulo I. En directa relación, recuperamos la búsqueda de generar conocimiento situado, el que “no se basa en comunidades ni en individuos aislados” (Haraway, 1988, p. 590), sino en “las conexiones y aperturas inesperadas que posibilitan los conocimientos” (Ibid.). Sostenemos que se necesita de la confección de un reservorio metodológico que posibilite la descripción de aquello que está en constante mutación, en conexiones inesperadas. Para ello, éstos deben ser multisensoriales, capaces de captar los entre, los flujos, los “agenciamientos y afecciones múltiples, cuerpos y cosas, lo humano y lo no humano” (Grinberg, 2020b, p. 9). Es decir, instrumentos que permitan trazar una cartografía en tanto que *mapa vivo* de las relaciones de poder (Braidotti, 2005).

Nos referimos a que para pensar de esos *modos otros* se necesita de una metodología que se vuelva anfibia (Grinberg, 2020b). Es decir, caracterizada por la simultaneidad de instrumentos como la tarea de mapear, la producción audiovisual, la realización de entrevistas y la observación participante. Instrumentos que, en su superposición, permiten levantar una cartografía de la cotidianidad capaz de “identificar, trazar líneas, componer series que nos acercan al devenir de los sujetos en la historia” (Ibid., p. 10). En directa relación, ello se ve influenciado por la imagen rizomática desarrollada por Deleuze y Guattari (1997), quienes sostienen que, a diferencia del calco:

El rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga (p.26).

Las cualidades del mapa que implica la imagen del rizoma se alejan de la figura del calco que supone la reproducción y la copia. Por el contrario, se asemejan más a una

performance que, atendiendo a lo dinámico, al movimiento y a la mutación, se vuelve posibilidad de indagar en profundidad en los procesos del devenir de hondo calado. Aquí importa recuperar la noción de difracción desarrollada por Barad (2003, 2007), la que, a diferencia de la reflexión y la refracción, remite a una nueva forma de pensar. Influenciada por la imagen del rizoma y poniendo en primer plano la agencia de la materia, posibilita trazar “una cartografía de la interferencia, no de la réplica, el reflejo o la reproducción” (Haraway, 1988, p. 126). En directa relación, tomamos la figura de cuerdas o enredo (Haraway, 2020; Stengers, 2011; Barad, 2003) como aporte fundamental de la perspectiva de los nuevos materialismos. En esta dirección, pensar a través de esta figura abre un campo de posibilidades a partir de una mirada a los cuerpos como elementos colaboradores de un ensamblaje del que participan. Esto es, como materiales vibrantes que interactúan en un enredo de materialidades diversas (Bennet, 2010, Barad, 2007). Cuerpos que, en tanto (f)actores (Arlander, 2014), remiten a entidades humanas y no humanas como agentes, actantes (Latour, 1996), poniendo en relieve su capacidad de afectación.

Como lo hemos desarrollado conceptualmente en el capítulo anterior, nos alejamos de concebir la materia como una cosa inerte y reconocemos, por el contrario, su agencia (Barad, 2003, 2007) en los procesos del devenir. Se trata de captar su potencialidad de indagación a partir de poner en relieve las afecciones entre agentes en un sistema complejo o ensamblaje de relaciones que es barrioesuela. Estos enfoques componen un marco conceptual, un método y un posicionamiento político donde poner en relieve las relaciones de poder en sus dimensiones positiva y negativa. En este sentido, el denominado giro hacia la materia compone un campo de posibilidades para pensar de otros modos respecto de la construcción de subjetividades, de lo que implica aquello que la escuela está siendo.

En este marco, proponemos jugar al juego de cuerdas también llamado cat's cradle, como analítica simultánea a la tarea de cartografiar la cotidianidad (Grinberg, 2020b). Ello como método de rastreo de las cuerdas que componen la maraña: seguir su trayectoria hasta encontrarse con sus nudos y pasar el relevo, como la imagen de la portada de este capítulo donde Facundo y yo jugamos el juego. Así, en la investigación procuramos habitar esas cuerdas, ser las manos que lo juegan, mientras las figuras van mutando, cambiando de forma, de grosor, de densidad; mientras las hebras se van anudando y van dejando aparecer una y otra figura plausible de ser caracterizada. Nos

referimos a un ensayo por cartografiar la cotidianidad en el cruce con la imagen del enredo.

Aquí recuperamos la noción de recorrido (Careri, 2004), que involucra el acto de andar, la línea/cuerda que atraviesa el espacio y el recorrido como narrativa, el relato. En este sentido, la figuración (Braidotti, 2005) o la especulación fabulativa (Haraway, 2020) permiten juntar la razón con la imaginación para narrar historias *otras* acerca del devenir de barrioesuela. En este sentido, importa qué historias cuentan historias y qué pensamientos se anudan con *otros modos de pensar* para atender a las cuerdas. Ello, como indagación tanto de la producción política de la vida como de la experiencia de esas políticas “tal como se ensamblan en la intersección escuela-barrio en su devenir cotidiano” (Grinberg, 2017, p. 61). Es en esa búsqueda por otros modos de pensar-con y de devenir-con que nuestra propuesta metodológica procura ir al encuentro con otros cuerpos; búsqueda de historias colectivas que “despliegan deseos y sensibilidades, a través de la producción artística y audiovisual” (Armella y Carpentieri, 2022, p. 357). El lenguaje audiovisual ofrece una valiosa posibilidad narrativa en tanto que las imágenes remiten a experiencias de vida (Belting, 2007; Deleuze y Guattari, 1997); tienen un poder creador (Arfuch, 2006) y son formas de (re)construcción del mundo en que vivimos. Es decir, son “archivo, registro, prueba, testigo y documento” (Machado, 2016, p. 157) del devenir cotidiano.

Son estos espacios de producción audiovisual y artística que construimos a lo largo del trabajo de campo, como lo describiremos más adelante, los que en la escuela vuelven cognoscibles las experiencias de vida (Grinberg y Abalsamo, 2017); aquellas que se configuran entre la fragilidad y la precaridad o, como las abordaremos en el capítulo IV como vidas que queman. No utilizamos la imagen como complemento del registro escrito, sino como parte del repertorio de instrumentos metodológicos que nos permiten profundizar la indagación (Grinberg, 2012). En este sentido, el trabajo de intervención en terreno que realizamos “encuentra en el arte y en sus expresiones una singular y potente manera en que los y las estudiantes construyen relatos, piensan sus vidas, hablan de sus deseos, de sus miedos” (Armella y Carpentieri, 2022, p. 360).

La utilización de este tipo de estrategias metodológicas permite alejarnos de reflexiones dicotómicas y acabadas para dar lugar a exploraciones que devuelven la complejidad a una cotidianidad enmarañada. Esto es, que no sólo remitan a describir experiencias personales de vida, sino que habitan las tensiones, fisuras, disonancias y ambigüedades

que involucra la producción política de quienes habitan las villas de la ciudad. En este sentido, en las historias narradas en primera persona se condensan otras historias de exclusión y desigualdad que están tatuadas en la piel (Braidotti, 2005). De este modo, se ubica el “yo” en la historia a partir de un relato que, si bien se enuncia en primera persona, siempre remite a una figura colectiva (Grinberg y Abalsamo, 2017).

Siguiendo a Anna Hickey-Moody, el arte más que una herramienta para la circulación de la palabra, se vuelve un recurso político. En este sentido, recupera el aporte de la historiadora del arte Clare Bishop para proponer un arte que “opera bajo el paraguas del giro social” (Hickey-Moody, 2021, p. 3). Esto es, un arte socialmente comprometido que trasciende las fronteras de aquello que se expone en los museos y grandes galerías, de aquello que es comercial y basado en un objeto. Por lo tanto, nuestra búsqueda metodológica involucra la posibilidad de trabajar con producción artística que permite a los/as estudiantes encontrarse con otras formas de materializar las inter/intra-relaciones que configuran su cotidianidad.

Asimismo, el trabajo audiovisual desde la escuela posibilita construir y superponer, retomando a Butler (2010), otros marcos de interpretación a los que circulan profundizados por los medios de comunicación. Nos referimos a aquel conjunto de enunciados que romantizan o criminalizan en términos polares la vida en las villas (Grinberg, 2010, 2013, 2018). En este sentido, la producción artística en manos de los jóvenes se presenta como posibilidad, no sólo de cuestionar o responder a esas miradas, sino de dar lugar a otras narrativas que se construyen desde otros modos más sensibles donde importa lo múltiple y lo simultáneo. El arte colaborativo como metodología de investigación resulta una herramienta valiosa a través de la cual es posible acceder a tiempos y espacios inaccesibles mediante otros métodos (Hickey-Moody, 2021).

De modo que el enfoque materialista en la metodología de investigación en educación potencia un campo de posibilidades de otras formas de entender, otras formas de pensar las historias colocando el cuerpo humano y no-tan-humano en la historia; historias a través de las cuales es posible recrear los límites de un cuerpo, aquello que aumenta, o potenciar lo que un cuerpo puede, de lo que es capaz o no de comprender y producir (Hickey-Moody 2021). En este sentido, la autora propone que el arte socialmente comprometido es una forma de potenciar lo que el cuerpo puede hacer y decir. Al respecto, se presenta como un medio a través del cual se vuelve posible:

co-crear y comunicar ideas complejas. Puede también hacer visibles cuestiones culturales, vivas, efímeras y se comunica a través de imágenes, íconos, sentimientos, color, texturas y sonidos (Ibid., p. 3).

Desde esta perspectiva, la práctica artística socialmente comprometida como metodología constituye un recurso político y es necesariamente co-creativo. Nos referimos a unos modos de, como lo hemos abordado párrafos atrás, pensar-con, hacer-con otros, devenir con-otros cuerpos. Para ello, Haraway (2020) propone la palabra *simpoiesis* que remite a un generar-con, influenciado por el concepto de la biología. Ésta nos permite pensar de manera conjunta, en compañía de, generando algo con-otros/as, entendiendo que “nada se hace a sí mismo” (p. 99). A continuación, desarrollamos uno de los trabajos de intervención en las escuelas que permitirá aclarar cómo el uso de imágenes y la producción artística en la investigación resultan valiosas herramientas analíticas desde el concepto de intra-acción abordado.

Se trata de una serie de actividades de intervención del famoso cuadro “Sin pan y sin trabajo” (1894) de Ernesto de la Carcova realizada en el año 2017 con estudiantes de 3er año que se dividían en pequeños grupos de 4 o 5 personas para realizar las intervenciones.



Imágenes Nº 3 - Intervenciones del cuadro “Sin pan y sin trabajo”, Ernesto de la Carcova. Fuente: CEDESI (2017)

En primer lugar, se investigó sobre el autor y su obra, realizando una entrevista a la historiadora del arte, curadora del cuadro en el Museo Nacional de Bellas Artes, Laura Malosetti. Seguidamente, la propuesta fue la de intervenir una imagen de la obra como si la escena ocurriese en la actualidad en Carcova. A través de preguntas que orientaban

hacia la caracterización de los personajes, a la descripción de aquello que se veía desde una ventana de la villa, los/as estudiantes fueron estableciendo relaciones con la obra. Adicionalmente, se realizó una salida fotográfica para capturar imágenes que luego servirían para la intervención. A continuación, recuperamos dos de las producciones obtenidas en este marco.

Recuperar aquí la hechura de este proyecto escolar permite clarificar cómo los aportes de los nuevos materialismos resultan una valiosa línea que permite complejizar la tarea analítica en la investigación en dos direcciones. En primer lugar, cómo el arte socialmente comprometido resulta un recurso político. En este sentido, el trabajo implicaba volver a narrar la escena a partir de su actualización dado que lo que nos convoca es atender a los procesos (dinámicos y complejos) del devenir. Con ello nos referimos a, retomando a Deleuze (1994), lo actual no como una fecha, sino como aquello que *está siendo, deviniendo* (Grinberg, et. al., 2022). Por lo tanto, la propuesta sobre cómo sería esta escena en una de las viviendas de Carcova, permitía abrir un espacio de diálogo y de actualización siguiendo la trayectoria de la pobreza como hilo conductor entre el cuadro y la intervención. De este modo, lo actual y lo situado implicaba narrar, desde la escuela, una cotidianidad que remite a sus propias vidas, las de sus familias, muchas las cuales son la tercera generación residiendo allí. Narrar desde sus propias voces y desde un trabajo en grupos propiciando el pensar-con otros.

En segundo lugar, como lo hemos desarrollado conceptualmente en el capítulo anterior, K. Barad (2007) reemplaza la “inter”acción por la noción de “intra”acción. Ello porque en el primer caso se trata de una relación de entidades separadas que participan en una acción mientras que “la intra-acción entiende a la agencia no como una propiedad inherente al individuo o a un ser humano para que la ejercite, sino como un dinamismo de fuerzas” (Hickey-Moody, 2021, p. 4). De este modo, la agencia de los cuerpos humanos y no humanos que participan en la intra-acción “surgen de la intra-acción, en vez de preceder a la intra-acción que las produce” (Barad, 2007, p. 128). Desde este enfoque, importa la agencia de los materiales utilizados por los/as estudiantes con los que establecen intra-acciones.

Por ejemplo, la imagen abajo a la derecha de una de las intervenciones (ver imagen N° 3), tomada de una revista comercial donde se observan un niño y una niña, blancos, sonrientes, luciendo ropa destacada, comiendo y bebiendo en lo que podría ser un festejo; o bien la gorra que han agregado al personaje masculino; o la ocupación de la

mesa con alimentos e, incluso, con uno de los refrescos de mayor popularidad como es la CocaCola, no son aquí simples objetos agregados al cuadro. Muy por el contrario, la ropa de la niña rubia más allá de cualquier explicación que pudiera dar el grupo de estudiantes acerca de la intervención, es un agente en la composición, en el ensamblaje; un cuerpo que se materializa, que importa/*matter* como parte integral o reconfiguración dinámica de lo que “es” (Barad, 2007) en el enredo de materialidades diversas. De este modo, procuramos un estudio que reconoce la agencia de la materia en tanto que abre un nuevo campo de posibilidades respecto de nuevos modos de pensar el objeto. Ello en tanto que las intra-acciones configuran diversas materializaciones del mundo y, en efecto, múltiples formas de narrar el devenir cotidiano, de narrar el mundo.

De este modo, lo expuesto hasta aquí procura dar cuenta de esa búsqueda metodológica que implicó esta investigación a partir de la construcción de una colección de instrumentos. Nos referimos especialmente a aquellos que permiten captar los procesos de los cuerpos al nivel de los afectos y en el cruce con la pregunta por la biopolítica y la educación. Por lo tanto, este intento de trazar una cartografía del presente, de aquello que la escuela está siendo, responde a la intención de reunir una serie de reflexiones fugaces, pero no por eso sencillas; reflexiones que componen un mapa que traza trayectorias de cambios, de mutaciones, de devenires. A continuación, nos ocupamos de la descripción del área de estudio de la investigación, es decir, de las características y ubicación tanto del espacio urbano donde está ubicada la escuela como de ésta. Ello en tanto componentes o (f)actores de barrioescuela a través de los que configuran los procesos del devenir cotidiano de quienes lo habitan.

3.4 Acerca del trabajo en terreno: Villa La Carcova y la Escuela N° 47

Si bien a partir de la construcción de la categoría barrioescuela nos hemos remitido párrafos atrás a la cualidad de enredo entre los componentes del espacio urbano y el escolar, aquí importa profundizar esa descripción. De este modo, a lo largo de este subapartado nos detendremos en presentar las singularidades que presenta Villa La Carcova, llamada localmente Carcova y la Escuela Secundaria N° 47, siendo consecuentes con la elección como área de estudio de la investigación. Ello principalmente por tratarse de una institución emplazada en uno de los barrios empobrecidos del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Por otro lado, cabe aclarar que esta caracterización es retomada en el cruce analítico con material de campo

especialmente en el siguiente capítulo en tanto se aborda una descripción densa de barrioesuela como enredo, a partir de las voces de los (f)actores que la componen.

3.4.1 Villa La Carcova

El trabajo de campo de esta investigación fue realizado entre los años 2012 y 2019 en la Escuela Secundaria N° 47, de gestión pública, ubicada en Villa Carcova, Área Metropolitana de Buenos Aires (en adelante, AMBA). Perteneciente a la Cuenca Media del Río Reconquista¹⁷, nos encontramos con uno de aquellos espacios urbanos referenciados como villa miseria, barriada, slum o favela¹⁸. Se trata de las zonas de la ciudad caracterizadas principalmente por la ausencia de planificación oficial en su construcción (calles, pasillos, viviendas); las irregularidades en el acceso al acceso a los servicios urbanos básicos (agua de red doméstica, energía eléctrica, recolección de residuos); la cercanía a focos de contaminación como arroyos y basurales (Grinberg, Dafunchio y Mantiñán, 2013; Bussi, 2013; Grinberg, et. al., 2018; Bussi, et. al., 2012).

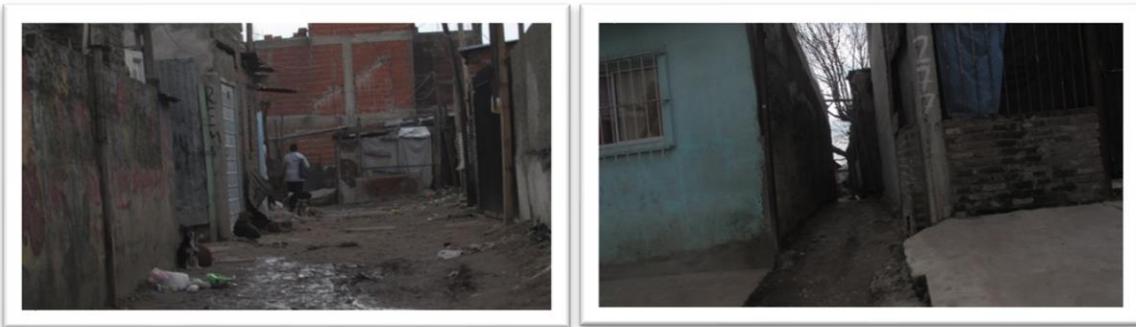
Respecto al Río Reconquista sobre el que se estructura la cuenca hídrica homónima, nos encontramos con el segundo curso de aguas más contaminado de la Argentina, recibiendo carga de contaminantes tanto de origen domiciliario como industrial (Topalián et. al., 1999; De La Torre, Ferrari y Salibián, 2005; Nader, 2009). Como uno de sus afluentes, Carcova está atravesada por un arroyo llamado Canal José León Suárez, localmente conocido como “zanjón”. Ubicado a no más de 150 metros de la puerta de la escuela, en sus aguas se observan a simple vista montañas de desechos sumergidos que incluyen autos quemados, electrodomésticos, animales muertos, bolsas, plásticos y diferentes coloraciones que denotan la presencia de hidrocarburos y fluidos altamente contaminantes.

Continuando con la descripción en detalle del barrio, la mayoría de sus calles son de tierra, aunque durante el tiempo que realizamos el trabajo de campo algunas se han ido asfaltando. Sin embargo, ello no resolvió situaciones de inundaciones frecuentes a causa

¹⁷ Se trata de una cuenca hidrográfica que recorre 606 kilómetros y atraviesa 18 municipios, entre ellos Gral. San Martín. Para más información, ver: https://www.gba.gob.ar/comirec/la_cuenca

¹⁸ Mencionamos la diversa terminología y tipología que es utilizada para hacer referencia a los fenómenos de ocupación del suelo urbano. No obstante, no se trata de sinónimos ya que cada denominación engloba una pregunta en sí misma acerca de las miradas y configuraciones conceptuales que recaen sobre estos espacios (Cravino, 2006, 2008). Puesto que este eje de indagación excede el objeto de esta tesis, decidimos aquí utilizar los términos *villa* y *barrio* sin diferenciación, en tanto que es así como lo recuperamos de los relatos obtenidos del trabajo de campo.

de las lluvias y desbordes del Canal, continuando con una exposición a la contaminación constante. El trazado de las calles es irregular. Algunas de ellas conducen a estrechos pasillos o callejuelas sobre las que se van amontonando viviendas, como se puede ver en las imágenes N° 4. En general, las construcciones son de materiales inestables como maderas finas, plásticos, cartón y chapas, resultando sumamente frágiles frente al viento o las lluvias o simplemente al paso del tiempo. En este sentido, es frecuente que los/as vecinos/as se unan entre sí colaborando en las reparaciones.



Imágenes N° 4 - Algunos de los pasillos de Carcova. Fuente: CEDESI (2018)

Otra de las notas de la exposición a la contaminación en el barrio es la presencia múltiple de residuos por doquier, como se puede observar en la imagen N° 5; emergiendo en el sentido más literal, ya que Carcova, como otros barrios de la región, fueron construidos sobre bañados o totorales que fueron rellenados con basura que sirvió de cimiento de las viviendas (Grinberg, et. al., 2013). Por este motivo al realizar un pozo de pequeña profundidad suele encontrarse la presencia de desechos en el terreno.



Imagen Nº 5 - Cúmulo de residuos sobre una de las calles asfaltadas de Carcova, al frente de las viviendas. Fuente: CEDESI (2018)

Simultáneamente, la irregularidad de los servicios urbanos es otra de las expresiones de la exposición constante de los/as vecinos/as a la contaminación. Como lo desarrollaremos en profundidad en el capítulo III, hubo determinados momentos donde el camión de recolección de residuos circulaba por algunas de las calles del barrio. Sin embargo, se trata de un servicio irregular y discontinuado que provoca que los desechos se vayan acumulando en las calles. Algo similar ocurre con otros como el acceso a la energía eléctrica y al agua potable, en el que se registra un servicio intermitente siendo frecuentes los cortes del suministro.

Otro vínculo del barrio con la exposición a la contaminación es la cercanía al “cinturón” o CEAMSE. Nos referimos al Complejo Ambiental Norte III donde se reciben y procesan los residuos sólidos de la ciudad. Ante la falta de trabajo y las necesidades familiares, una gran cantidad de vecinos/as del barrio ingresan diariamente a estas instalaciones en condiciones de inseguridad y de riesgos para la vida. Esto es, buscando alimentos o elementos que puedan vender y por los que puedan conseguir algo de dinero a cambio, como será profundizado en el siguiente capítulo. En suma, en Carcova se condensan una multiplicidad de (f)actores que componen una zona hiperdegradada (Davis, 2008; Grinberg, et al., 2013; Porzionato, et al., 2015; Mantiñán, 2013), donde se conjugan, por ejemplo, la:

ocupación informal de la llanura de inundación, alta densidad poblacional, extrema pobreza, descargas industriales y cloacales clandestinas, así como la presencia del relleno sanitario más

grande de la región metropolitana y múltiples basurales irregulares (Curutchet, et. al., 2012, p. 175).

En estos espacios urbanos, el Estado adquiere una presencia singular caracterizada principalmente por el empoderamiento de la comunidad (Grinberg, 2009; Besana, et. al., 2015). Ello se traduce en el traslado de las responsabilidades a la sociedad civil y, en efecto, son los/as vecinos/as, la escuela y otras organizaciones locales las que quedan a cargo de la gestión de los recursos y de las propias vidas. En este sentido, la escuela no sólo no escapa a estos reclamos, sino que es precisamente desde la figura de continuidad (Haraway, 2020) que es barrioescuela. A continuación, nos detendremos a caracterizar en detalle las singularidades de la escuela donde realizamos la investigación.

3.4.2 La Escuela Secundaria N° 47

El edificio de la escuela secundaria (referencia 10 en la imagen N° 2) donde se realizó el trabajo de campo es compartido entre ésta y la de educación primaria (N° 51). Si bien cada nivel tiene sus propias aulas, utilizan varios de los espacios comunes como, por ejemplo, el patio, el comedor y la puerta de ingreso. El establecimiento está construido sobre la calle Echagüe, en intersección con Maipú. Ocupando la esquina y delimitada en el otro extremo por un pasillo que no lleva un nombre oficial, sino varias referencias que utilizan los/as vecinos/as para ubicarlo. Por ejemplo: *el pasillo donde están los de la 25*, en relación con un grupo de *transas*¹⁹ que están allí ubicados.

Echagüe es una calle asfaltada y mantiene linealidad desde la Av. Márquez hasta su cruce perpendicular con Maipú. El cordón de la vereda en esta zona se vuelve muy delgado e incluso en algunas partes, ausente. La acera tiene la mitad de baldosas de cemento y la otra de tierra. Algunas partes tienen césped y otras, árboles. En la intersección entre la calle Echagüe y el pasillo de la 25 hay un cesto para la basura que normalmente está desbordando, desparramándose por la vereda y la calle. Hacia la otra esquina, la acumulación de desechos en el suelo también es una constante. Si bien por allí pasa el camión recolector, debido a la intermitencia del servicio, son constantes las acumulaciones.

¹⁹ *Tranzas* es uno de los modos coloquiales de referenciar a los grupos de narcotraficantes.

El edificio de la escuela comienza con un pequeño muro de no más de un metro de alto y unas rejas. Se puede ingresar por un portón que suele estar abierto. Entrando por un camino marcado de cemento donde se observan baches y huecos, como se observa en la imagen N° 6. A la izquierda está ubicado el zepelin de gas con el que se provee de este servicio a la institución. Éste tiene un medidor por encima que debe ser observado regularmente para conocer su capacidad y de ese modo dar aviso para que se recargue. Ha sucedido muchas veces que la escuela ha quedado sin gas ya que es responsabilidad de los/as directores/as monitorear su carga. Éste se encuentra cercado por un muro de cemento que fue construido en el año 2014 tras varios episodios de tiroteos donde algunas de las paredes de la escuela recibieron impactos de balas.



Imagen N° 6 - Entrada y edificio escolar de la Escuela Primaria N° 51 y la Escuela Secundaria N° 47, Villa Carcova. Fuente: CEDESI (2019)

Continuando la descripción, a la derecha nos encontramos con un espacio en el que hay árboles y algunas plantas y, muchas veces también acumulación de arena, escombros, material de construcción utilizado para eventuales arreglos. Una de las plantas que está allí es una palmera pequeña que han plantado los/as estudiantes junto con una profesora, quien sostenía que *si aprenden a cuidar esta planta yo creo que ya no van a venir a tirar basura acá*. De hecho, esto funcionaba ya que la planta quedaba en una especie de oasis entre escombros. Hacia la izquierda de la construcción, pasando una reja de hierro, hay un pasillo estrecho entre las paredes de la escuela y el muro que la rodea. Este muro está apuntalado con tirantes de madera al suelo, como se observa en la imagen N° 7. Allí

se ubican algunos caños externos por los que circula el gas y conductos de ventilación de estufas de tiro balanceado.

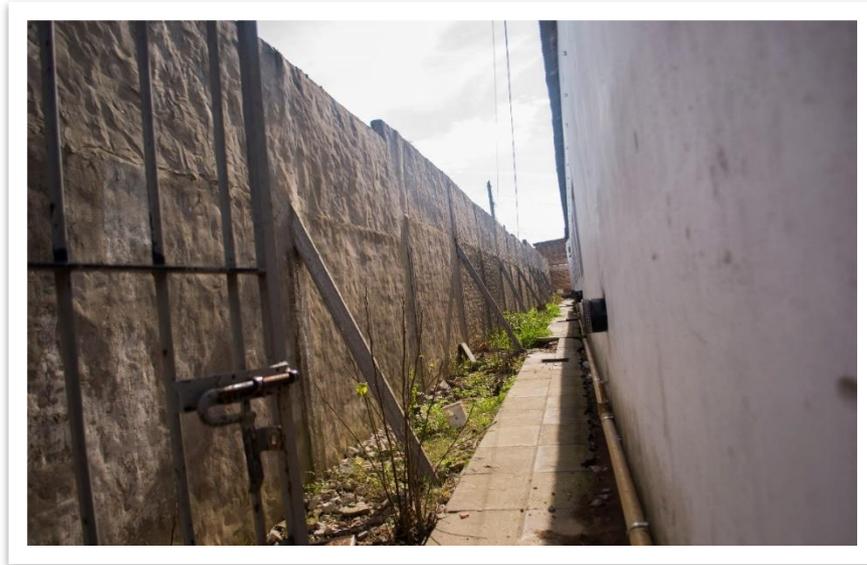


Imagen N°7 - Pasillo entre el edificio escolar y el muro que rodea la escuela. Fuente: CEDESI (2019)

El edificio está construido a aproximadamente un metro por encima del nivel de la calle. Se accede a través de cinco escalones de material o bien por un camino que oficia de rampa. Si ingresamos por el portón al final de los escalones, nos hallamos en la escuela primaria. Allí nos encontramos con un largo pasillo y, a los costados, aulas donde se dictan las clases; otras más pequeñas que offician de preceptoría, dirección, baños de niñas y de niños separados y un pequeño corredor a la derecha que direcciona al patio externo más grande. Hacia el final del pasillo se encuentra ubicado un amplio recinto que es el comedor y/o Salón de Usos Múltiples (SUM), el que se puede observar en la imagen N° 8, donde se sirve la comida, se llevan a cabo actividades, actos patrios, festejos, etc.



Imagen N° 8 - Espacio compartido entre ambas instituciones utilizado como comedor y como SUM para eventos, festejos y otras actividades donde se requiere más espacio que las aulas. Fuente: CEDESI (2018)

Hacia el fondo del comedor está ubicada la cocina y, a la derecha de ésta, el patio externo más pequeño de la institución. En el comedor hay una gran cantidad de mesas/bancos y sillas que no siempre mantienen una configuración. El patio mencionado cuando comenzamos el trabajo de campo era un predio de tierra, pasto y escombros, que acababa siendo un vertedero de residuos. Los/as docentes habían llevado a cabo varios intentos de hacer una huerta allí, más allá de los objetivos pedagógicos, con el propósito de evitar (como sucedía con la palmera de la entrada) que se acumule basura. Incluso, habían pedido a profesores/as del Instituto de Ingeniería Ambiental de la UNSAM que se realizara un análisis del suelo para chequear niveles de contaminación, antes de encarar la plantación. Estos estudios no arrojaron indicadores de contaminación, tan solo un suelo bajo en fósforo, lo que se solucionaba sencillamente utilizando cualquier fertilizante comercial. Como alternativas al uso de ese suelo, hubo docentes que habían sembrado en tambores o tachos de una capacidad de 200 litros, cortados a la mitad, oficiando de grandes maceteros.

Actualmente, a ese patio se le ha realizado un piso de cemento alisado y se observa claramente un primer nivel al ras del suelo como el del comedor y un escalón pronunciado que eleva el terreno unos 20 cm aproximadamente en el resto del patio. Con el suelo de cemento, este patio comenzó a ser utilizado especialmente por la escuela primaria para realizar algunos recreos. Adicionalmente, en el patio grande se

imparten las clases de Educación Física de este nivel, motivo por el que no puede ser utilizado en todo momento. La presencia de niños/as más pequeños jugando en este patio significaba en reiteradas ocasiones molestias para los/as profesores/as de la escuela secundaria ya que dos aulas tienen sus ventanas hacia este espacio y el sonido dificultaba el desarrollo de las clases. Cabe destacar que esta zona es una de las compartidas entre ambos niveles, El nivel secundario hace uso de ésta para algunas de sus actividades, como lo fue el “Fogón con abuelas” del año 2015²⁰, que es mencionado en esta tesis. Las zonas comunes del edificio son ambos patios, el pasillo de entrada y el comedor/cocina.

Retomando el recorrido por el pasillo inicial, antes de ingresar al comedor y hacia nuestra derecha encontramos un portón de metal que da comienzo al espacio que ocupa la escuela secundaria. Allí se ubican, contra una de las paredes del corredor, dos cajas fuertes donde se suelen guardar elementos de valor como proyector, computadoras, equipos de audio, etc. En la pared contraria, un pizarrón de madera negro, que suele estar decorado los días de actos ya que allí es donde se desarrollan los festejos patrios y la formación durante el ingreso y el horario de salida, y finalizado cada tiempo de recreo. Generalmente en este espacio, a los lados y por encima de las cajas fuertes, nos encontramos con varios bancos y/o sillas apiladas que casi alcanzan a tocar el techo.

A continuación, hay una pequeña puerta que es la entrada al laboratorio que fue construido por la UNSAM e inaugurado en el año 2014 como sede del Observatorio Ambiental Carcova. Ahondaré en la descripción de este proyecto más adelante. A su lado, nos encontramos con la preceptoría donde regularmente hay un armario, dos bancos y dos sillas. Allí trabajan diariamente entre uno/a y dos preceptores/as. Detrás de ésta hay un espacio que queda debajo de la escalera donde se suelen guardar bancos, sillas, bicicletas con las que llegan algunos/as docentes, etc. De espaldas a la escalera mencionada, hay enfrente un portón de dos cuerpos que da salida al patio grande y hacia la derecha un pasillo que desemboca en la Sala de Profesores/ Biblioteca. Aquí también podemos encontrar bancos que no se usan a diario, apilados. En las paredes, otro pizarrón color negro donde se coloca información sobre exámenes, sobre el Centro de Estudiantes, sobre Educación Sexual y donde también a veces los estudiantes dejan

²⁰ Video documental sobre la jornada disponible en: https://www.unsam.edu.ar/institutos/3ia/ambiental-carcova/ver_relato.asp?id=80

escritos sus nombres; suelen estar decoradas con material producido en las clases de Educación Artística.

Este patio es el más grande y ocupa el terreno que se extiende hacia el costado de las aulas de la escuela primaria. Cada aula tiene una ventana con esta orientación. Todas las aberturas de la institución tienen vidrios y rejas realizadas en malla de metal desplegado. Se puede acceder a este patio por un estrecho pasillo entre las aulas y los baños de la escuela primaria, así como por el portón antes mencionado desde la secundaria. Entre la edificación y el patio, hay unos 5cms. de desnivel pronunciado donde se acumulan a diario residuos como cáscaras de fruta o papeles. Se observa sobre la pared que linda con el pasillo, una hilera de seis árboles en canteros de tierra con forma cuadrada, que exceden a la altura de la pared. El suelo es de cemento alisado, que si bien ha sido renovado e incluso pintado hace poco tiempo, se pueden ver grietas, ausencia total de la pintura verde que fuera utilizada y, en algunas zonas, agujeros de considerable profundidad. Se observan líneas blancas que marcan canchas para jugar. Con este mismo fin, hay un aro con red para jugar al básquet.

Entrando a la secundaria desde el patio, nos encontramos en el pasillo que ya hemos descrito, donde se realiza la formación y la mayoría de los actos de este nivel. Desde aquí se accede a la escalera que sube a la planta alta y, abajo, otro pasillo que distribuye dos aulas a la izquierda y un aula los dos baños de estudiantes separados entre sí por el baño de adultos/as, donde también se guardan los productos y elementos de limpieza. Luego, pasando una reja frente a la preceptoría, se accede a las escaleras que conducen a la segunda planta. Allí nos encontramos con un aula cuyas ventanas dan al patio grande y tienen las mismas características que las antes descritas. A su lado, la dirección y secretaría y, a continuación, un estrecho pasillo que distribuye hacia dos aulas muy pequeñas cuyas ventanas dan a las afueras de la escuela, al barrio, como la que se observa en la imagen N° 9.



Imagen N°9 - Fotografía tomada por un estudiante de una de las dos aulas ubicadas en la planta superior (2018).

Si bien estas aberturas permiten el paso de la luz natural a las pequeñas aulas, deben usarse cortinas por pedido de algunos/as vecinos/as que se acercaron a la escuela en varias oportunidades a solicitar que los/as estudiantes no estén observándolos. Sin saberlo, me encontraba abriendo las cortinas y uno de los estudiantes me dijo *no, profe, no podemos abrirla porque el transa de ahí atrás se queja de que lo estamos mirando mientras vende*. De modo que allí suele sentirse el calor y la escasa circulación del aire. También se dificulta usar una configuración de mesas que propicie el trabajo en grupos o en círculo.

En la Dirección (que es a la vez la Secretaría) sucede algo similar (ver imagen N° 10). No cuenta con ventanas y el pequeño espacio se distribuye entre un fichero, dos armarios, una estantería amplia repleta de carpetas y papeles, dos escritorios (uno de ellos con una computadora²¹) sobre el que se disponen cuadernos, carpetas, lapiceras y otros objetos de librería como cintas, tijeras, etc., tres o cuatro sillas, las banderas que se utilizan en los actos patrios, dos cestos de residuos. Sobre las paredes hay paneles con circulares informativas, decoración, papeles varios. Allí también se exponen varios cuadros de reconocimiento a la escuela, por ejemplo, aquellos que certifican que la escuela ha ganado premios por su participación en la Feria de Ciencias Sociales y Humanas de la UNSAM. También hay una pequeña mesa con elementos para preparar mate. Éstos son utilizados por los/as adultos/as, aunque algunas veces se los prestan a

²¹ Ordenador.

los/as estudiantes para que los lleven a sus aulas y beban durante las clases. Normalmente, los/as jóvenes llevan el propio equipo de mate, así como los/as preceptores tienen también el suyo. Este espacio tiene una ventana al lado de la puerta que da al pasillo recibidor al que llegamos subiendo la escalera. Allí encontramos una mesa con los libros de asistencia que a diario deben firmar los/as docentes.

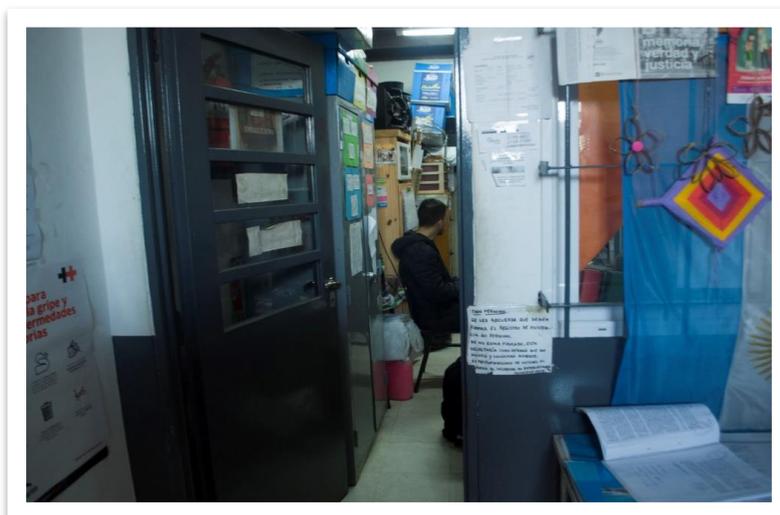


Imagen N°10 - Fotografía tomada por un estudiante de la entrada a la Dirección de la Escuela Secundaria (2018).

El edificio escolar y su configuración ha ido atravesando diversos cambios, incluso desde que comenzáramos el trabajo de campo en el año 2012 a hoy las modificaciones son notables. Estas dan cuenta de procesos de cambio en ambos niveles. Por ejemplo, la escuela primaria debió modificar su carga horaria debido a la implementación de la jornada completa. Tal como sucede en los hogares cuando la familia “crece” porque hay nacimientos o porque comienzan a convivir más familiares, la escuela necesitó ampliarse. Es en este proceso que se dividió el espacio de la planta superior dando como resultado las pequeñas aulas ya referenciadas (imagen N° 9). Es decir que esos espacios vacíos que oficiaban como corredores mutaron para ser nuevas aulas, cuando en el 2014 la escuela secundaria que hasta entonces sólo ofrecía el primer segmento de la formación secundaria, influenciado por el trabajo sostenido en el marco del Observatorio Ambiental, se amplió para constituirse como secundaria con todo el ciclo completo.

De este modo, si bien las principales acciones del trabajo de campo estaban centralizadas en el espacio escolar, es a partir de la categoría barrioesuela como enredo, que sostenemos que la escuela está en Carcova mientras que simultáneamente

Carcova está en la escuela, como lo desarrollamos especialmente en los dos capítulos siguientes. En éstos recuperamos material de las largas estancias en terreno realizadas entre los años 2012 y 2019. A continuación, caracterizamos dos de los marcos más generales desde dónde se desarrollaban los proyectos de los que participamos en su coordinación: el Observatorio Ambiental y la producción artística y audiovisual.

3.4.3 Observatorio Ambiental Carcova: vecinos/as, universidad y escuela

En el año 2008, en el marco del taller audiovisual mencionado, comenzó a visualizarse la referencia al barrio en las producciones de los/as estudiantes. Respecto a las que remitían a la cuestión de la contaminación, fueron éstas las que iniciaron un trabajo interdisciplinario conjunto entre las escuelas de Humanidades, de Ciencia Política y el Instituto de Investigación e Ingeniería Ambiental de la UNSAM²². Las problemáticas a las que remitían especialmente jóvenes y vecinos/as con los que se tenía contacto fueron principalmente aquellas vinculadas con “la calidad del agua potable, la contaminación de los arroyos que circundan el barrio y el problema de la basura” (Grinberg, et. al., 2012, p.175). Sobre la base de estas preocupaciones se planificó “estudiar la carga contaminante de la red de agua potable y los procesos de distribución de contaminantes, autodepuración y remediación de las aguas del Zanjón” (Ibid, p.176).

En ese momento, se incorporó paulatinamente la escuela N°47 a las acciones de tomas de muestras de agua. De este modo, docentes de ambas escuelas secundarias y sus estudiantes, profesores/as de la universidad de diversos equipos y vecinos/as participaban en conjunto de las actividades de creación y puesta en marcha del Observatorio Ambiental²³. Al respecto, la metodología de trabajo comprende la acción

²² Trabajo que luego fue financiado en el marco de proyectos como: “La escuela en la periferia metropolitana: escolarización, pobreza y degradación ambiental en José León Suárez (Área Metropolitana de Buenos Aires). PIP 11220090100079. Período: 2010-2012, dirigido por la Dra. Silvia Grinberg, el Dr. Ricardo Gutiérrez y el Dr. Gustavo Curutchet y el PICT 2011/0717 UNSAM “Degradación ambiental, pobreza y educación en la periferia urbana: un estudio transdisciplinario en José León Suárez, Región Metropolitana de Buenos Aires” de la UNSAM, dirigido por el Dr. Ricardo Gutiérrez y co-dirigidos por la Dra. Silvia Grinberg y el Dr. Gustavo Curutchet.

²³ El Observatorio se encuentra actualmente funcionando al momento de la escritura de esta tesis. Los siguientes son algunos de los proyectos actuales: Remediación de cursos de agua en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Un estudio interdisciplinar en Carcova, José León Suárez, Partido de General San Martín. UNSAM – Diálogos entre la Ciencia IP-01/15; Dinámicas de escolarización y precariedad en la periferia metropolitana: un estudio con instituciones de educación secundaria en el área del Reconquista (Región Metropolitana de Buenos Aires) PICT-2017- 2378; Hábitat social sustentable. Desarrollo de una vivienda prefabricada y eficiente energéticamente donde puedan llevarse a cabo transformaciones de uso, espaciales y tecnológicas entre los diferentes modos de habitar

directa con la comunidad y la realización de estudios de mecanismos para implementar estrategias de mitigación de la contaminación. Los objetivos del Observatorio son: el monitoreo de la red de agua potable de Carcova, desagües pluviales/cloacales y procesos de autodepuración y remediación en los afluentes del Río Reconquista.

Entre las múltiples acciones que se desarrollaron desde su creación, se destaca la construcción de un laboratorio en la escuela secundaria N°47, el que puede observarse en la imagen N° 11, que oficia de sede del Observatorio. Hasta entonces, todas las muestras eran analizadas en la UNSAM, pero, desde su inauguración en el año 2014²⁴, una gran parte de los análisis se realizan en la escuela. Ello gracias a la infraestructura que se ha implementado y a la enseñanza de las habilidades requeridas para el análisis de muestras bioquímicas junto con los/as docentes y estudiantes. Cabe destacar que en esta tesis se recuperan resultados y datos de informes técnicos que surgen de procesos de recolección de muestras y su posterior estudio en el laboratorio de la escuela.



Imagen N° 11 - estudiantes y profesoras realizando una actividad en el laboratorio de la escuela. Fuente: CEDESI (2018).

Adicionalmente, como hemos mencionado, en un principio la escuela secundaria no contaba con el último tramo de la formación; motivo por el cual los/as jóvenes terminaban 3er año y, para culminar sus estudios, debían asistir a otra escuela fuera del

y el manejo de residuos y efluentes. Programa UNSAM 25 2018-2021. Director Roberto Busnelli. Investigadores Silvia Grinberg y Gustavo Curuchet; Optimización de biofilms de microorganismos autóctonos para remediación y producción de energía. PICT2017- 2787. MINCYT/FONCYT. 2018.

²⁴ Ver: <https://www.unsam.edu.ar/institutos/3ia/ambiental-carcova/>

barrio. Ello, en muchos casos, significaba la imposibilidad de viajar hasta otras zonas y, en efecto, no acabar los estudios. En el año 2015, la Escuela de Humanidades de la UNSAM junto con las autoridades de la Escuela N°47 presentaron un proyecto titulado “Hacer escuela en contextos de pobreza urbana”. Éste sentaba las bases para la consolidación de la escuela secundaria completa que se conseguiría aprobar siendo la primera cohorte de egresados/as en el año 2018.

Al respecto, he colaborado en la coordinación de varias acciones realizadas junto a otros/as becarios/as e investigadores y profesores/as de la escuela durante el período comprendido entre el 2014 y el 2018. De allí surgen gran parte de los relatos que se recuperan a lo largo de la tesis, producto de conversaciones informales que sucedían en los momentos de planificación de las actividades. Del mismo modo, he participado en el proyecto “Todo por mi barrio” desarrollado en el marco de la OlimpiADA del año 2016, asistiendo a los encuentros destinados a las escuelas y organizado por el COMIREC.

3.4.4 Producción artística y audiovisual sostenida

Como lo venimos mencionando, las acciones de investigación que desarrollamos procuran construir (junto con-otros) múltiples espacios de encuentro. Al respecto, desde el año 2016, se realiza anualmente la “Feria de Ciencias Humanas y Sociales”²⁵ con el objetivo de impulsar el intercambio entre las escuelas del distrito y la comunidad universitaria. Como se enuncia en la página oficial de la Feria²⁶: *es un espacio de encuentro, un aprender colectivamente, un hacer y pensar(nos) conjuntamente con docentes, estudiantes de las escuelas secundarias y de la universidad. Un encuentro con el conocimiento.*

Se trata de una propuesta donde, para la presentación final de cada año en el campus de la universidad, cada escuela (de gestión pública o privada de la zona) realiza durante todo el año un proyecto de investigación sobre una temática de libre elección. Este proceso es acompañado por diversos/as profesores/as, estudiantes e investigadores/as de la UNSAM quienes van oficiando de nexo entre instituciones. Adicionalmente, a lo largo del año se realizan encuentros bajo la modalidad de charlas o talleres con

²⁵ Ver: <https://www.unsam.edu.ar/feriahumanassociales/>

²⁶ Ibid.

especialistas en alguna temática en particular, donde se encuentran docentes y estudiantes de varias escuelas. Al mismo tiempo que espacio de encuentro, el trabajo anual enmarcado en la Feria permite a quienes hacemos investigación ampliar nuestras indagaciones siguiendo el proceso de hechura de cada proyecto de las escuelas (Bonilla Muñoz, 2022). En este sentido, gran parte del material de campo recuperado a lo largo de esta tesis está asociado a la producción que remite a esa convocatoria.

Simultáneamente, en el marco de una escuela que está permanentemente en la búsqueda de diversas posibilidades de participar en instancias a la par de otras instituciones, hemos colaborado en la coordinación de otros proyectos. Si bien no eran parte del trabajo para la Feria mencionada, consistían en producciones audiovisuales y artísticas. Uno de ellos es el proyecto de intervención de la obra “Sin pan y sin trabajo” de E. de la Carcova mencionado en el subapartado N°5. Se trata de la participación de un grupo de estudiantes del 1er año en un festival de arte que se realizaba con motivo de la conmemoración del 150° año de su nacimiento²⁷. Seguidamente, se realizaron varios documentales y cortos en el marco de convocatorias a nivel nacional y distrital, muchas de las cuales han sido referenciadas en el subapartado N°4, en tanto dan cuenta de la figura enredada barrioesuela.

Hasta aquí nos hemos ocupado del marco metodológico de la investigación. En el siguiente capítulo construimos una caracterización desde la imagen del enredo de cuerdas en el cruce con la categoría barrioesuela. Esto es, como ensamblaje entre el espacio urbano y el escolar. Para ello, recuperamos material obtenido durante el trabajo en terreno descrito en estas páginas, que nos permite adentrarnos en los procesos del devenir escolar en contexto de pobreza urbana y degradación ambiental.

²⁷ Ver: <https://noticias.unsam.edu.ar/2016/11/16/se-realizo-el-festival-artistico-carcova-en-la-unsam/>



Baila Goldenthal: Cat's Cradle #4, 1995. Óleo en panel de madera. Serie Cat's Cradle Series (1995-96 and 2008)

Barrio y escuela como existencia enredada: terreno barrioescuela. Barrioescuela a partir de la noción de intra-acción. Conquistar (en) barrioescuela: de las alianzas a las conquistas. Conquistar barrio. Acá no había nada: las llegadas. Llegar y quedarse en el barrio. Entre otros (f)actores: los residuos y el zanjón. Conquistar escuela. La lucha por tener escuela. La lucha por (sos)tener la escuela entre la precariedad. Materialidades precarias en barrioescuela.

En este capítulo nos situamos en una de las miradas claves de esta investigación que supone pensar la escuela a partir de la pregunta por lo urbano. Importa atender especialmente el pliegue entre desigualdad urbana y escolar como efecto de un complejo entramado. Al respecto, proponemos que urbanidad, escolaridad y desigualdad se entran en una distribución desigual de la precariedad, configurando el devenir cotidiano de las escuelas ubicadas en las villas (Grinberg, 2009, 2017, 2020a). Para abordar esta interrogación desarrollamos la categoría barrioesuela que posibilita situarnos directamente sobre las cuerdas que componen ese tejido entre el terreno urbano y el escolar.

La noción barrioesuela surge asociada a la interrogación por la producción política de la vida urbana en tiempos gerenciales (Grinberg, 2007, 2020a) y se construye a partir de los aportes del enfoque de los nuevos materialismos (Barad, 2003, 2007; Braidotti, 2005, 2013; Bennet, 2010, Haraway, 2016, 2020). Se trata de un terreno que se produce en el encuentro entre fuerzas que intra-actúan (Barad, 2003) como agentes o (f)actores (Arlander, 2014) de un ensamblaje entre lo escolar y lo urbano. Recuperando el realismo agencial desarrollado por Karen Barad (2003, 2007) especialmente abordado en el capítulo I, entendemos que la materia importa/ afecta.

Es en esta senda que proponemos que en los procesos inter/intra-activos entre lo humano y lo no humano se condensan los modos en que operan las biopolíticas contemporáneas en las villas del AMBA. Desde esta doble mirada procuramos abordar una interrogación por el devenir cotidiano como efecto de las políticas manageriales y como afecto entre las cuerdas de una materialidad precarizada que suponen los espacios empobrecidos, como el área de estudio de esta investigación. Es decir, como lo desarrollamos a lo largo de estas páginas, la configuración de la vida como e/afecto de unos modos de acción política que deja a barrios y a escuelas libradas a su propia suerte (Grinberg, 2007, 2008) deviniendo responsables de su porvenir.

En esta dirección, tomamos la figura del enredo o figura de cuerdas (Stengers, 2011; Barad, 2003; Haraway, 2020) influenciada por la imagen del rizoma (Deleuze y Guattari, 1997). Como fue profundizado en el capítulo II, esta supone una maraña de hebras, cuerdas o líneas que, recuperando las cualidades del mapa que el rizoma involucra, pueden conectarse en múltiples dimensiones, desmontarse y volver a montarse, alterarse, abordarse desde diversas entradas, recibir constantemente

modificaciones. Seguidamente, ponemos esta figura en diálogo con la obra de la artista Baila Goldenthal que se encuentra en la portada de este capítulo. Ello porque nos permite atender a la figura del enredo que se constituye, que existe como tal, no sólo a partir de las hebras, sino como efecto del movimiento que realizan varias manos. De modo que pensar barrioesuela como figura de cuerdas nos aporta en dos direcciones: la primera remite a la posibilidad de adentrarnos en las cuerdas que componen un terreno enmarañado que no preexiste a la intra-acción entre sus componentes. Por tanto, nos encontramos con una mirada que posibilita atender a las tensiones, grosores, densidades, que los procesos de producción de subjetividad involucran a partir de las afecciones mutuas. En segundo lugar, barrioesuela se vincula con la pregunta por los procesos del devenir entre el llamado a (auto)hacerse y la precariedad, lo que nos conduce a la siguiente categoría que llamamos *conquista*.

La noción de conquista expresa las formas que adquiere el “hacer” de los sujetos y las instituciones en el marco de un gobierno que se realiza a través de la comunidad (Rose y Miller, 1992; Rose, 2012). Ello directamente vinculado con los modos en que la forma del Estado-socio opera de modos particulares en los espacios urbanos empobrecidos (Besana, et. al., 2015), a través del tejido de redes o alianzas, como la imagen que no devuelve el juego de figura de cuerdas. Juego en el que se requiere de varias manos que participen o, de lo contrario, las cuerdas caen junto con la existencia del enredo. Ello nos permite problematizar cómo la vida en barrioesuela se sostiene a partir de las alianzas y cómo la responsabilidad de devenir gestor de sí involucra el despliegue constante de dinámicas para conquistar aquello que no es dado ni mucho menos asegurado. Seguidamente, poner de relieve qué ocurre cuando la cotidianidad depende de la agencia individual en un marco de materializades precarizadas entre la fragilidad y la inestabilidad. Aquí cobra relevancia la pregunta por la construcción de una subjetividad sobre la que opera el poder en sus dos dimensiones: el poder negativo (*potestas*) y el positivo (*potentia*), lo que “puede ser formulado en términos políticos a través del concepto de subjetividad como poder y deseo” (Braidotti, 2005, p. 37). De modo que importa su descripción tanto en lo referido a *potestas* como a *potentia*, para ir al encuentro con las densidades y las tensiones, con los flujos, conexiones y nudos que del movimiento de las cuerdas van surgiendo.

Pensar la escuela a partir de estas categorías supone atender especialmente a las alianzas entre los (f)actores participantes del enredo, nos permite ensayar un estudio del devenir

que dé cuenta del movimiento de sus cuerdas, las que, anudadas con la precariedad, muestran figuras signadas por la lucha y la inestabilidad, por el deseo y el dolor, entre otras. Es aquí donde el cat's cradle se vuelve el doble juego de la desigualdad: una desigualdad que se profundiza y redobla en esos procesos entre conquistar y sostener. Para ello, a lo largo de estas páginas trabajamos con relatos obtenidos durante entrevistas y conversaciones con docentes y vecinos/as. Adicionalmente, tomamos fragmentos del autoretrato docente de una preceptora que se presenta como posibilidad de describir la vida de la escuela a través de narrativas autobiográficas (Suárez, 2014). Asimismo, recuperamos fotografías tomadas por estudiantes y de elaboración propia que nos permiten recuperar las voces de quienes habitan barrioescuela, las manos de quienes juegan al cat's cradle.

Abordar la pregunta por aquello que la escuela está siendo a partir del estudio del devenir permite situarnos sobre las cuerdas que se están moviendo en la producción de subjetividad como poder y deseo (Braidotti, 2005). A ello nos referimos con un estudio del devenir que sea capaz de captar las afecciones múltiples entre los agentes que componen la serie escuela-ambiente-pobreza urbana. Al respecto, este capítulo se compone de dos bloques. En el primero se desarrollan las categorías barrioescuela y conquista para luego describir, en la segunda parte, los procesos del devenir en barrioescuela. Para ello, recuperamos relatos y fotografías obtenidas durante el trabajo de campo que permiten, por un lado, realizar una descripción del terreno desde una mirada genealógica y, por el otro, caracterizar las materialidades en las que se entrama esa cotidianidad.

1. Barrioescuela a partir de la noción de intra-acción

Entre la escuela y el barrio nos encontramos con una densidad que involucra capas de complejidad que supone el nudo entre dos terrenos. Desde una doble mirada asociada, por un lado, a la pregunta por la biopolítica contemporánea en intersección con la educación (Veiga Neto, 2013; Grinberg, 2017; Ball, 2012, 2014; Noguera Ramírez y Marín Díaz, 2011; Saura y Luengo Navas, 2015; Ball y Youdell, 2007) y, por el otro, a los aportes del enfoque de los nuevos materialismos (Barad, 2003, 2007; Braidotti, 2005, 2013; Bennet, 2010, Haraway, 2016, 2020), ponemos en diálogo la noción foucaultiana de *milieu* (Foucault, 1991, 1999, 2007) con la de intra-acción (Barad, 2003) para aproximarnos a la comprensión de ese terreno otro.

Si bien la escuela está en el barrio y el barrio está en la escuela, ese *estar* no remite únicamente a la georeferencia del edificio escolar, sino que importa especialmente la superposición de conexiones que se condensan en un terreno *otro*. Aquí usamos el verbo importar no sólo adrede, sino subrayado en tanto dialoga con la noción de materia. Nos referimos al interrogante que enuncia Barad (2003) desde la perspectiva de los nuevos materialismos en los dos sentidos del término *matter* en el idioma original de su obra: materia-importar. Este enfoque recupera la idea monista que le devuelve la agencia a la materia. Bajo la noción de realismo agencial, Barad (2003, 2007) introduce las conexiones entre los cuerpos y los entornos. Ello partiendo de que ambos se constituyen mutuamente en tanto que agentes capaces de afectar y de ser afectados por otros componentes de un ensamblaje.

En este marco, bajo la pregunta *how matter comes to matter* (Barad, 2003), despoja a la materia de la cualidad de inercia para pensarla a partir de su capacidad de agencia. Desde este enfoque, “entornos y cuerpos se constituyen mutuamente de manera intra-activa, entendiendo que la dinámica de la intra-actividad implica la materia como un activo agente” (Barad, 2003, p. 822). Como señalamos, entre el barrio y la escuela hay mucho más que una intersección. De hecho, vale aquí la aclaración que realiza la autora sobre las “inter” y las “intra”-relaciones. En la “inter”actividad, nos encontramos con dos entidades diferentes que se relacionan, cuestión que podríamos extender a la “inter”sección entre un componente que es el espacio urbano y otro que es el espacio escolar.

Así, nos alejamos de la explicación de la existencia de dos entidades por separado que se “inter”conectan o “inter”sectan en una acción o conjunto de acciones. En línea con la propuesta del realismo agencial, entendemos que en la intra-actividad existe una coexistencia durante la relación que es a la vez requisito de la misma. Ello no quiere decir que se niegue la delimitación entre dos entidades separadas (escuela y barrio), sino que es en la conexión que adquiere una densidad especial en tanto componentes de una “constitución mutua de agencias enredadas” (Barad, 2007, p. 33) que no preceden a la asociación. Entonces, ese terreno *otro* al que nos referimos es aquel que no es el barrio y tampoco es la escuela; no es la escuela del barrio ni el barrio donde está construida la escuela, sino que es el resultado del encuentro de fuerzas en una nueva existencia enredada a la que llamamos “barrioescuela”.

Barrioescuela en tanto que terreno *otro* permite situarnos directamente sobre las conexiones intermedias, sobre los flujos y las densidades que adquiere el encuentro de fuerzas y sus múltiples afecciones. No preexiste, sino que se constituye en esa intra-acción de (f)actores humanos y no humanos que allí se ensamblan. Proponemos la existencia de un enredo entre esos factores que no preexiste a “sus configuraciones entrelazadas” (Haraway, 2020, p. 36). Esta construcción está fuertemente influenciada por la imagen rizomática que desarrollaron Deleuze y Guattari (1997). Ellos sostienen que, a diferencia del calco, “el rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga” (p.26). Tomar esta noción junto con las cualidades del mapa que esta imagen involucra permite construir el enredo barrioescuela como posibilidad conceptual a la vez metodológica de ir al encuentro con las multiplicidades, la simultaneidad y las tensiones del devenir cotidiano.

En este marco, establecemos un diálogo entre la noción foucaultiana de *milieu* desarrollada en el capítulo I, con la idea de que la materia importa (*matter/matter*) desde su devenir intra-activo. Es en este campo político de intervención a través del cual se regula la vida de la población que nos enfocamos en el encuentro de fuerzas entendidas al “nivel de afectividad o de intensidad por el hecho de que está abierta y es receptiva al encuentro con otros afectos” (Braidotti, 2005, p. 90). Situándonos en ese encuentro de fuerzas, a los que podemos referirnos como (f)actores (Arlander, 2014) para dar cuenta de la capacidad de afectividad, la categoría barrioescuela permite aproximarnos al devenir escolar a partir de las intra-acciones que se realizan en esa existencia enredada

(Meissner, 2017). En esa maraña en la que (f)actores humanos y no humanos, cuerpos y entornos, se constituyen mutuamente en su devenir intra-activo (Barad, 2003).

En este sentido, ensayamos un estudio del devenir como “actualización del encuentro inmanente entre sujetos, entidades y fuerzas que son aptas para afectarse mutuamente e intercambiar partes de cada una de manera creativa” (Braidotti, 2005, p. 90). De aquí que cobra relevancia la pregunta por la construcción de una subjetividad sobre la que opera el poder en sus dos dimensiones: el poder negativo o *potestas*, con sus prohibiciones y el poder positivo o *potentia*, lo que “puede ser formulado en términos políticos a través del concepto de subjetividad como poder y deseo” (Ibid., p. 37).

Retomando lo caracterizado en el capítulo I acerca de las lógicas del autogobierno en las sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2006, 2008), nos preguntamos cómo modulan la vida humana y no humana las tecnologías de un gobierno que se hace a través de la comunidad (Rose y Miller, 1992). En este marco, atendemos especialmente a lo que ocurre en los espacios urbanos precarizados atendiendo a las múltiples dimensiones de lo precario. Ello supone la vulnerabilidad inherente a todo cuerpo, así como la precarización como instrumento político mediante el cual se distribuye de manera desigual esa vulnerabilidad a determinadas poblaciones (Butler, 2010, 2017; Lorey, 2016). A través de largas estancias en terreno, nos encontramos con una de las expresiones de esa afectividad que en barrioesuela asume la forma de alianzas entre (f)actores tanto humanos como no humanos; alianzas que suponen el ejercicio del poder en sus dos dimensiones, como *potestas* y *potentia*. En el siguiente subapartado nos profundizamos cómo se tejen esas redes de manera intra-activa.

2. Conquistar (en) barrioesuela: de las alianzas a las conquistas

Como lo abordamos en el capítulo I en el subapartado “Políticas de la vida urbana, escolaridad y desigualdad en las sociedades de gerenciamiento”, desde hace décadas estamos siendo llamados a devenir gestores/as de nuestros propios riesgos (Grinberg, 2008, 2013a, 2017; Marín Díaz, 2019; Gadhela, 2009, 2013; Gallo, 2012; Noguera, 2013; Veiga Neto, 2001; O’Malley, 1996, 2005, 2006, 2011). Esto es, a través de un Estado descendido cuya presencia supone el traslado de gran parte de su accionar a los individuos y a las instituciones. Las tecnologías de poder que operan en este marco si

bien actúan de manera sigilosa y continua, no lo hacen directamente sobre los “participantes del juego, sino sobre las reglas del juego” (Foucault, 2007, p. 303).

Nos referimos a una regulación de la vida mediante la intervención del medio de existencia, del entorno, del *milieu*. Esa intervención propia de la formación biopolítica se actualiza en las lógicas gerenciales donde operan variables de la forma-empresa como la autoestima, la responsabilidad y el empoderamiento; una autoregulación que supone modos de “actuar sobre los hábitos de cada individuo reconfigurando los espacios urbanos y entornos en los que llevan adelante sus vidas” (Rose, 2012, p. 125). Ahora bien, si éstas son las coordenadas que nos sitúan en el mundo actual, nos preguntamos cómo se traducen en el terreno barrioesuela donde el traslado de responsabilidades adquiere notas particulares estrechamente vinculadas con la precarización de las vidas. Así, nos adentramos en la interrogación por “los modos de pensar y actuar adoptados por quienes participan de esta política de la vida en sí” (Ibid., p. 119) entendiendo barrioesuela como un entramado donde se conectan (f)actores humanos y no humanos a través de acciones intra-activas.

Siendo que lo precario remite a una distribución desigual de la vulnerabilidad (Butler, 2010, 2017; Lorey, 2016), nos encontramos con que el traslado de responsabilidades en espacios precarizados supone la intersección entre el llamado a (auto)hacerse y quedar librados a la propia suerte (Grinberg, 2008). Cuando aquello que remite a las condiciones mínimas de existencia tanto de los sujetos como de las instituciones, es decir, la mínima protección frente a la precariedad inherente a toda vida, no está asegurado, se vive librado a la propia suerte. Con esto nos referimos a que la vida en ese llamado a autoengendrarse enmarcada en las lógicas del “hacer vivir” (Grinberg, 2007), se traduce en una sumatoria de acciones individuales o de pequeños grupos que permiten que esa vida sea posible de ser vivida, retomando a Butler (2010) de vivir una vida vivible.

Cuando la vida no es protegida ni asegurada, sino regulada a través de tecnologías que suponen el empoderamiento de la comunidad y la autogestión, la “conquista” se vuelve uno de los modos de vivir una vida vivible. Esta noción surge en primer lugar de un juego de palabras con la zona de estudio ubicada en el Área de la Cuenca del Río Reconquista: *Re-conquista*. En segundo lugar, como lo hemos desarrollado, bajo la forma de Estado-socio (Besana, 2016; Besana, et. al., 2015), el gobierno se realiza a través de la comunidad. Esto es, se fomenta el establecimiento de redes y alianzas entre

individuos que se unen a través de lazos afectivos para conquistar aquello que no se posee y se necesita o se desea. Nos referimos a modos gerenciales de autogobierno de la población donde se estimula la activación de compromisos individuales “a través de las elecciones reguladas hechas por actores singulares y autónomos, en el contexto de sus compromisos particulares con sus familias y comunidades” (Rose, 2012, p. 113). Si conquistar involucra tanto la superposición de acciones, así como la unión afectiva entre agentes, proponemos que es en las alianzas que se expresan las formas que asume la intra-acción entre (f)actores. Cabe destacar que, si bien las alianzas son especialmente motivadas y construidas por la solidaridad y afinidad entre los actores implicados consideramos que resultaría simplista reflexionarlo únicamente en términos de fraternidad y cordialidad. Por el contrario, procuramos dar cuenta de la complejidad que revisten estas acciones como efecto y especialmente afecto, que configuran las formas en que actúa el biopoder en tanto “prácticas diversas de subjetivación individual y colectiva” (Rose, 2012, p. 126).

Como lo describimos en los siguientes apartados que recuperan material de campo, se conquista el barrio y se conquista la escuela en el afán por vivir vidas vivibles. Al respecto, el título de este apartado propone “conquistar (en) barrioescuela” dando cuenta de dos cuestiones. Por un lado, *conquistar en barrioescuela* remite a las múltiples acciones diarias que tienden a la posibilidad de vivir vidas vivibles, como quemar la excesiva basura que se acumula en el barrio para, al menos, paliar los efectos de la contaminación. Por el otro, *conquistar barrioescuela* involucra cómo las familias y los/as docentes, los/as referentes políticos/as regionales se alían en el reclamo por la construcción del edificio escolar en el barrio. Es decir, la lucha por tener un barrio y una escuela vivibles.

En esta senda, los relatos con los que trabajamos en las siguientes páginas permiten adentrarnos en lo microscópico de los procesos de urbanización de la vida entre la pobreza y la degradación ambiental (Grinberg, 2020a; Mantiñán, 2013). Esto es, en el devenir cotidiano de quienes llegan al barrio y se hacen allí espacio, mediante las alianzas entre vecinos/as y agentes no humanos. Por ejemplo, el material de construcción con el que levantan los primeros cimientos de sus viviendas y las posteriores mejoras o ampliaciones, cuestión que abordamos en el primer bloque titulado “Conquistar barrio”. Del mismo modo, nos importa profundizar en la lucha

compartida entre familias y docentes en la conquista de la escuela para sus hijos/as, como lo desarrollamos en el segundo bloque llamado “Conquistar escuela”.

Si *barrioescuela* remite a la existencia enredada de (f)actores, la descripción que presentamos a continuación procura aproximarnos a la comprensión de los modos de actuar de manera intra-activa entre el barrio y la escuela. Esta mirada supone entender que en tanto que la materia importa en esa doble dimensión que plantea Barad (2003), una de las expresiones de esa afectividad en *barrioescuela* asume la forma de alianzas. Alianzas entre factores humanos y no humanos que responden a los modos en que opera el poder en sus dos dimensiones, como *potentas* y *potentia*. En el siguiente subapartado nos detenemos en la profundización de cómo se van tejiendo esas redes en *barrioescuela* y cómo las dinámicas de la conquista modulan el devenir cotidiano de quienes, parafraseando a Rose (2012), participan de las biopolíticas contemporáneas.

3. Conquistar barrio

En este apartado abordamos la descripción de algunas de las líneas sobre las que se configura el devenir diario en el barrio donde realizamos la investigación. Ello requiere, en primer lugar, de una mirada genealógica que recupere los procesos de urbanización y crecimiento de la zona; y, en segundo lugar, de enfocar la atención en las conexiones intermedias entre los (f)actores tanto en la conquista del barrio como en las conquistas cotidianas en el barrio, como lo hemos desarrollado en el punto anterior.

Para ello, a partir del trabajo con material de campo, en el subapartado titulado “*Acá no había nada: las llegadas*” nos ocupamos de las tensiones entre relatos sobre la zona que se dirimen entre la presencia de un basural y la de una laguna o bañado. Seguidamente, en el bloque titulado “Llegar y quedarse en el barrio”, caracterizamos los procesos mediante los cuales las familias van llegando al barrio para quedarse. Finalmente, en el tercer punto titulado “Entre otros (f)actores: los residuos y el zanjón” profundizamos en dos de los agentes directamente asociados con los focos de contaminación que atraviesan el barrio.

3.1 *Acá no había nada: las llegadas*

Como fue mencionado en el capítulo metodológico, Carcova pertenece a la localidad de José León Suárez, situándose a no más de quince minutos caminando desde la estación homónima del Ferrocarril Bartolomé Mitre. Allí comienza el recorrido de la “línea urbana” con destino a Retiro, en el centro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A dos estaciones, en Villa Ballester, es posible hacer una conexión con la “línea semi-urbana” que finaliza en Zárate, Provincia de Buenos Aires. Como lo veremos a continuación, el tren como (f)actor narra historias de la zona en directa relación con los procesos de crecimiento demográfico y de urbanización de los que nos ocupamos en el capítulo I de esta tesis.

Seguidamente, el relato se entrama con la voz de otro actor. En este caso es Neón, un vecino de la zona y fundador de una escuela de gestión privada ubicada entre José León Suárez (Partido de Gral. San Martín) y Boulogne (Partido de San Isidro). Con 81 años al momento de la entrevista, ha vivido su infancia en una vivienda ubicada en el terreno que hoy ocupa esta institución. Así nos contaba acerca de la estación de José León Suárez según la recuerda:

Ahí, entre las dos vías, había un destacamento. O sea, está el Mitre, después pasaba el Mitre que iba afuera. Había primera y segunda. Había asientos tapizados y asientos de madera. Los boletos eran de distinto color. Acá en el tren de José León Suárez subían cinco o seis personas. Una era mi abuela, que teníamos el mercado. Íbamos de acá con los carros y mis tíos hasta Villa Pueyrredón, Saavedra a llevar la verdura que cosechábamos nosotros (Neón, vecino y fundador del Colegio Almafuerte, 2017).

Neón se estaba refiriendo a la década del ´40. En aquel entonces y durante varios años los trenes permitieron comercializar la mercadería que se cosechaba en los terrenos próximos a donde se asienta actualmente el barrio Carcova. Los trenes que transportaban pasajeros y carros con verdura, desde el año 2001 trasladan otros carros, los de los/as cartoneros/as, como será descripto más adelante en el subapartado titulado “Entre otros (f)actores: entre los residuos y el zanjón”. Son también los trenes los que,

como abordaremos en el próximo capítulo, los/as estudiantes usan para ir de paseo o de compras a otras localidades con centros comerciales como la de San Martín.

De acuerdo con los relatos de infancia de Neón, José León Suárez tenía una baja densidad poblacional en la década del '40 y del '50. En este marco, describe el emplazamiento circunstancial y momentáneo de unas pocas personas a las que se refiere como “los crotos”. Según comenta, llegaban a José León Suárez viajando de manera irregular en los techos de los trenes de carga desde otras regiones por donde se iban moviendo en función de la demanda de empleo en las cosechas.

Venía el tren de carga y arriba estaban los crotos, la gente esa que deambulaba por todos lados, crotos (...) José León Suárez de un lado y del otro, eran todas casillitas de cartón y ahí estaban todos los crotos. Eran gente extranjera que conocía más el país que nosotros porque venían a hacer la cosecha a lo mejor de la manzana, después iban a hacer la cosecha de la caña de azúcar o el algodón... eran toda gente sin familia (Neón, vecino y fundador del Colegio Almafuerte, 2017).

Neón traza una distinción entre un *José León Suárez de un lado* mientras que *del otro eran todas casillitas de cartón*. Son las vías del ferrocarril las que afectan la cartografía de la zona oficiando de frontera que divide un José León Suárez que comenzaba a urbanizarse de aquel lugar donde se asentaban las frágiles casillas de cartón de los crotos. De este modo, distingue un José León Suárez “que es” de otro “que no es”, es decir, aquel que ocupa una población extranjera, sin familia y que está de paso. Las imágenes a las que remite proyectan, por un lado, grandes extensiones de tierra destinadas a las cosechas mientras que, por el otro, tras las vías de un ferrocarril se asientan unas primeras viviendas inestables y de carácter transitorio que ocupaban los trabajadores golondrinas²⁸ que llegaban en los trenes.

A continuación, ponemos en diálogo este relato con la imagen N° 12. Recuperada de los archivos de la Municipalidad de San Martín, la fotografía refleja un mapa de la zona de hace alrededor de seis décadas atrás, que permite ponerla en diálogo con las palabras de Neón quien traza otra cartografía con una referencia temporal similar.

²⁸ Se denomina “trabajadores golondrinas” a quienes migran entre ciudades para realizar labores en las cosechas o en tareas agrícolas.



Imagen Nº 12 - Mapa de la zona que ocupaba José León Suárez (1959). Fuente: Archivo de la Municipalidad de Gral. San Martín.

En el mapa es posible observar el recorrido que trazan las vías del tren a la par de una gran estructura techada perteneciente al Ferrocarril Mitre. A simple vista se visualiza una diferencia entre un sector con una distribución regular en parcelas o manzanas dentro de las cuales se distinguen construcciones y otro casi tan amplio como el anterior donde no se observan edificaciones. De acuerdo con las palabras de Neón, es desde ese lado de las vías, que en este sector estaban las casillas de los crotos. Décadas después, allí se emplazarán las viviendas del barrio Carcova, como lo relata María Rosa, la abuela de Nora, una estudiante de la escuela. Estas palabras que aquí recuperamos son un fragmento de una entrevista realizada en el marco de un proyecto llamado “Fogón con abuelas”, que codirigimos. Éste procuraba recuperar trazos de la historia del barrio a partir de las experiencias de los/as abuelos/as que desearan asistir. Con 77 años al momento del encuentro, contaba cómo llegó al barrio en el año 1973 desde la provincia de Tucumán.

Cuando nosotros vinimos acá había dos cuadras nada más de viviendas y después comenzó a poblarse. Vinieron gente de Colegiales²⁹ que habían

²⁹ Colegiales es un barrio ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a unos 8 kilómetros de la Avenida Gral Paz, que oficia de frontera entre la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense.

sacado de la villa de ahí y ahí se empezó a poblar todo. Al principio las calles eran estas: la Carcova y Central. Era todo tierra y en el medio de Central, había casas porque todavía el barrio no estaba abierto, no estaba loteado. Después lo empezaron a mejorar, sacaron todas esas casas que había. En la esquina de Carcova y Central había una bomba y de ahí íbamos todos a sacar el agua, porque no había nada. Por ejemplo, donde nosotros estamos ahora antes era como una laguna, todo lo que es Central hasta abajo, Paso de la Patria, era todo laguna donde iban a cazar patos. Después se fue formando el barrio, después se fue rellenando, después cuando vino toda la gente de Colegiales ya se empezaron a hacer casitas (María Rosa, vecina, 2015).

No había nada, dice María Rosa, mientras a su vez relata presencias: una laguna donde se podían cazar patos, dos cuadras con escasas viviendas asentadas sobre tierra y una bomba de dónde se podía sacar el agua. Esa *nada* remite a la recurrente imagen de aquella extensión de terreno poco poblado de aquellos años ´40, ´50, ´60. Siguiendo con la narración, la llegada de la gente de Colegiales era el efecto de un plan de erradicación de las villas del distrito federal de Buenos Aires desarrollado por la última dictadura militar (Cravino, 2018). De este modo, una gran cantidad de familias fueron trasladadas a Carcova donde se *empezaron a hacer casitas*. En aquella época no sólo se reubicaron las villas, sino que también se desplazaron industrias contaminantes, algunas de las cuales se fueron asentando a la vera de canales afluentes del Río Reconquista, como es el caso del Canal José León Suárez, localmente llamado *zanjón* y que atraviesa el barrio. De modo que ese vacío donde *no había nada* se va llenando de múltiples (f)actores humanos y no humanos que van actualizando el mapa.

Continuando con la indagación sobre los procesos de crecimiento demográfico de la zona, es posible identificar una primera etapa alrededor de la década del ´40 vinculada con la fuerte actividad industrial que registraba el partido de San Martín (Grinberg, et. al., 2012; Grinberg, 2009; Mantiñán, 2016; Besana, 2016). Posteriormente, como efecto del proceso de desindustrialización que se inicia a mediados de los ´70 y se profundiza en los ´90 con las políticas neoliberales, se registra otro marcado crecimiento del barrio a la par del aumento del desempleo. Es decir que, con el paso del tiempo, en barrios

Asimismo, la estación de trenes de Colegiales se encuentra a 11 paradas (trayecto de treinta minutos, aproximadamente) de la de José León Suárez (Tren Mitre Retiro- Suárez).

como Carcova, aunque no únicamente, se va asentando la población liminar de nuestros tiempos; aquella población flotante de la que hablaba Foucault (2007) que ha perdido o que no consigue ingresar al mercado laboral formal y, en muchos casos y cada vez de manera más pronunciada, ni siquiera en el informal. Siguiendo a Grinberg (2006),

la primera llegada de gente a la zona está ligada con la construcción de un barrio obrero, en los años cuarenta, en pleno apogeo de la sustitución de importaciones. De ahí en más la gente llegará en camiones o en trenes a través de la acción directa de reubicación de la población por parte del Estado o, como en últimos años, por cuenta propia; sujetos que van llegando de uno en uno, pero en un movimiento continuo (p. 11).

Los relatos de vecinos/as como Marta dan cuenta de esos procesos cuando comentan que *acá vive gente ya desde los '50 (...) pero todo lo que es el fondo explotó a mediados de los '90 (Marta, vecina, 2009)*. El *fondo* es la referencia al espacio más alejado de la Avenida Márquez, donde está ubicada la zona comercial de la localidad y, a la vez, lo más próximo a los terrenos que ocupa el relleno sanitario de la CEAMSE. Volveremos sobre ello en el apartado titulado “Entre otros (f)actores: entre los residuos y el zanjón”, más adelante.

De modo que ese vacío se va llenando de actores como las familias, quienes van construyendo sus viviendas, las que a su vez resultan ser otros actores. Es en estos procesos que pobreza y degradación ambiental se van ensamblando de múltiples modos en los procesos de urbanización del barrio. Nos referimos a una urbanización que no ocurre a través de una planificación urbana como en otras zonas de la ciudad ni se origina de acuerdo con pautas higienistas. Por el contrario, nos encontramos con una forma de urbanización de la vida directamente vinculado con los modos autogestivos de hacer de sus habitantes (Verón, et. al., 2021). Las palabras de Ricardo, un vecino, dan cuenta de la última etapa de crecimiento masivo del barrio:

Ahora vas para allá atrás y no podés meter ni un clavo de todo lo que se levantó de casas. Hasta el zanjón está todo lleno de casas, y hasta del otro

lado también. Ya hay un barrio del otro lado de todo lo que se construyó (Ricardo, vecino, 2015).

Seguidamente, en su relato nos encontramos con esa idea de otra forma de urbanización que antes planteábamos ya que, como él lo describe, del otro lado del zanjón *ya hay un barrio*. Al respecto, en la imagen N° 13 se puede observar el zanjón y, a ambos lados, las viviendas construidas con diversos materiales como maderas, chapas y ladrillos, postes de luz y redes de cableado.



Imagen N° 13 - Fotografía del Carcova en la zona del zanjón y las viviendas que han sido construidas en la última etapa de crecimiento del barrio. Fuente: CEDESI (2018).

El zanjón, en tanto que (f)actor, es quizás el testigo más anciano y a la vez actual. Ello en tanto su presencia narra la masacre de las luchas coloniales (Grinberg, 2020a), la contaminación proveniente de las industrias ubicadas sobre la cuenca y el asentamiento de cada vez más familias que, a la par de sucesivos procesos de crisis, llegan al barrio y se quedan. Al respecto, en el siguiente subapartado nos detenemos en la descripción de cómo, a diferencia de *los crotos* que llegaban y se iban, las familias van llegando a Carcova para quedarse.

3.2 Llegar y quedarse en el barrio

Pancho es un vecino que ha iniciado múltiples dinámicas de conquista en y para el barrio, como la formación del Club Social y Deportivo Carcova. Muchas de estas iniciativas se desarrollaron en alianza con integrantes de la universidad. En diálogo con aquel relato citado párrafos atrás que describía a los crotos y, décadas después, las primeras casitas que narraba María Rosa, Pancho afirmaba que:

el barrio en un comienzo fue un lugar de tránsito, o sea venir, estar un tiempo, buscar un lugar mejor e irse. Es un lugar donde hay mucha gente del interior. Ya ahora los únicos que vos decís “son de acá” son los chicos. Pero ya hace diez o doce años que ya dejó de ser de tránsito (Pancho, vecino, 2009).

De acuerdo con sus palabras, desde finales de la década del '90 Carcova dejó de ser un lugar de tránsito para pasar a albergar familias como la suya que llegaban para quedarse. Incluso, algunas que ya llevan más de tres generaciones viviendo allí. A continuación, recuperamos parte del relato donde nos contaba el modo en que conoció el barrio y decidió vivir allí junto a su esposa y sus hijos.

Vengo a buscar laburo³⁰, me meto en una fábrica de pastillas de freno en Villa Martelli³¹. Ahí trabajé tres meses, porque yo tenía la idea fija de traer a mi familia, pero necesitaba un lugar. Y como tenía un amigo que era chaqueño y vivía acá adentro del barrio empecé a conocer el barrio y justo apareció la oportunidad de comprar un lugar que era ahí, está a dos cuadras de acá por Paso de la Patria. Yo me acuerdo cuando yo vine de Paso de la Patria para acá no existía nada. Empezaban a haber casitas. Justamente las de Paso de la Patria eran como muy baratas. Ahí me compré yo, el que vivía ahí me vendió la casilla. Ahí ya traje a mi familia. Esto era todo un totoral (Pancho, vecino, 2009).

³⁰“Laburo” refiere al trabajo en un modo de lenguaje coloquial de Argentina.

³¹ Villa Martelli es una localidad del partido de Vicente López, que limita con el de Gral. San Martín.

Acá no existía nada nos proyecta nuevamente la imagen de aquel espacio apenas poblado que se tensiona, como lo abordaremos en el próximo apartado, entre la laguna o el totoral y el basural. Pancho llega y desea quedarse, tiene *la idea fija de traer* a su familia a vivir aquí. Empieza comprando una pequeña *casilla* que va mejorando con material que va consiguiendo. Es decir, que va conquistando a través de alianzas que establece con otras personas que le dan materiales o de otras inter e intra-relaciones que establece con objetos que va encontrando en la basura cuando salía a, como nos decía en otro fragmento de la entrevista, *cartonear*³² *como lo hace cualquier cartonero, revolver alguna basura o ver algún volquete a ver qué tiran*. De modo que Pancho va conquistando barrio, es decir, va haciendo, a la par de otras familias, del totoral un barrio; a la vez va conquistando (en) el barrio a través de múltiples inter/intra-acciones con otros actores no humanos como los desechos que busca, recicla y transforma en material para la construcción de su vivienda. Llegar y quedarse implica entonces la conquista en/del barrio.

A continuación, recuperamos las palabras de Carmen, una vecina quién narraba el proceso de construcción de su vivienda en donde se entraman acciones en intra-acción, con la basura como (f)actor con una presencia clave en este barrio en particular, como lo profundizaremos en el siguiente subapartado.

Mi esposo toda la vida trabajó en la construcción. Él es oficial constructor, entonces toda la vida trabajó con un constructor. Entonces él solo hizo todo. Hizo una buena base y ahí es cuando sacó toda la basura. Creo que tenía de relleno... habrá tenido 25cm aproximadamente y después él lo hizo, digamos sacó toda la basura llegó al tope de la tierra, sacó y puso, hizo el encadenado Y después empezó a levantar y dividió (Carmen, vecina, 2020).

El relato de Carmen permite acercarnos a un espacio que se tensiona entre el totoral y el basural. Su marido tuvo que *sacar toda la basura al tope de la tierra* para poder *levantar*, hacer el *encadenado* y construir la vivienda porque había unos *25cm. aproximadamente* de capas de basura componiendo el terreno. Luego, con el paso del tiempo, esa misma edificación se va ampliando y mejorando para conseguir una mayor

³² Sobre recicladores urbanos y cartoneros sugerimos ver, de una amplia biografía que aborda el tema: Gutiérrez, P. 2005; Schamber, 2008; Villanova, 2014; Gutiérrez, R. 2017; Alvarez, 2011; Mantiñán, 2013 Suárez, 2016.

estabilidad a partir de otros materiales como ladrillos y cemento. Rafaela, otra vecina, describía un proceso similar respecto de su hogar:

Todas casitas bajitas, de cartones, de madera, rodeado de lona. ¿No te digo que yo vivía rodeado de lona y mi casa era de madera? todo esto era de madera. Y después venimos avanzando de poder hacer nuestra casa de material (Rafaela, vecina, 2020).

Algunos (f)actores como plásticos (lona), cartones y maderas se van conquistando a través de inter/intra-acciones que involucran salir a cartonear, como lo describía Pancho. Se trata de elementos frágiles e inestables para la construcción, motivo por el cual, como lo dice Rafaela, se *avanza* y se pueden ir reemplazando los materiales por otros más sólidos y duraderos. Llegar al barrio, *vivir rodeado de lona* y, cuando el deseo o la decisión es *quedarse*, que el avance suponga *poder hacer nuestra casa de material*. En este sentido, retomando ese juego de palabras *matter/matter*, la materia afecta la cotidianidad y lo hace de diversos modos: entre estar rodeado de lona y que las paredes sean de ladrillos.

Aquí nos referimos a una afectación en dos direcciones. Por un lado, la acción directa que podría pensarse, por ejemplo, en invierno, y cómo un material u otro aíslan el frío de formas diferentes. Por el otro, una afección vinculada con lo que supone tener la propia casa de material, es decir, ese venir *avanzando* que permite mejorar la construcción. A ello nos referimos con que la materia importa y afecta en múltiples direcciones. Seguidamente, nos detendremos en la caracterización de cómo importa/afecta una presencia excesiva de desechos en el barrio y cómo ello modula el devenir cotidiano de sus habitantes.

3.3 Entre otros (f)actores: los residuos y el zanjón

Los procesos de crecimiento de la zona involucran relatos que remiten a un espacio vacío que se va llenando a partir de las inter/intra-acciones entre actores. Aquí profundizaremos en los residuos y el zanjón como agentes capaces de afectar y de ser afectados por otros, modulando una cotidianidad signada por la precariedad. En este sentido, nos encontramos con los múltiples modos en que los/as vecinos/as se relacionan con estos otros (f)actores desde su llegada a Carcova y cada día sucesivo.

Nos referimos a la presencia excesiva de residuos en el barrio que se entrama con la cotidianidad de sus habitantes de diversos modos. Por ejemplo, limpiando las capas de basura antes de la construcción de las viviendas y usando materiales desechados por otras personas en ese proceso (Mantiñán, 2013; Verón, et. al., 2021).

Seguidamente, Carcova como otros asentamientos de la zona, se ubican en las inmediaciones del Complejo Ambiental Norte III de la CEAMSE (Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado), uno de los rellenos sanitarios más grandes del país, al que se dirigen todos los residuos del AMBA. De modo que, desde entonces, a pocos metros de las viviendas ingresan unas 16000 toneladas diarias de desechos al sitio dedicado a la gestión de los residuos sólidos más grande de la Argentina (Verón, 2019). Ante la ausencia de recursos, una gran cantidad de familias en tanto que parte de la población liminar actual, ingresan a diario en el complejo en busca de alimento o elementos que puedan comercializar, encontrándonos con otro modo de inter/intra-acción entre habitantes-residuos. Al respecto, una vecina decía lo siguiente durante una reunión barrial:

La CEAMSE una forma de vivir y también es una forma de economizar. Nos venden las cosas económicas. Ellos [los vecinos que ingresan al predio] llegan con la mercadería y lo que puede estar a 100 pesos en el chino³³, ellos nos lo venden a 20 pesos. Y son cosas que están en buen estado. Nos ayudan mucho cuando no llega la mercadería que nos debe llegar de la nación. Si hacen eso [cerrar el complejo ambiental norte III], también afectan a los comedores (Susana, vecina, 2018).

El relato de Susana agrega una capa más de complejidad a las conexiones entre el basural y la vida cotidiana. Algunas de las personas que ingresan recogen alimentos que luego venden en el barrio a bajo costo. En este sentido, la CEAMSE es *una forma de vivir y también es una forma de economizar* que no solo afecta a nivel familiar sino a organizaciones como los comedores barriales, que a su vez deben hacerse cargo en muchos casos de una gestión que involucra no sólo cocinar sino conseguir la materia prima *cuando no llega la mercadería que debe llegar de la nación.*

³³ Se refiere a pequeños supermercados.

De modo que son diversas las formas en que se van relacionando los (f)actores en la configuración de la cotidianidad. Respecto de la presencia de los residuos en el barrio en particular, ésta afecta simultáneamente expresándose como un problema, como acciones para la subsistencia, como medio de trabajo y como alimento. Nos referimos a una serie de inter/intra-acciones que no pueden ser descriptas desde la linealidad ni la universalidad, sino que remiten a la multiplicidad y a la superposición de afecciones en el encuentro de fuerzas que supone vivir entre basurales. Retomando la conversación con Carmen, así describe ella el espacio con el que *se encontró* al llegar a dónde construyó su casa:

Era toda basura, relleno, mucha basura³⁴. Iba ascendiendo la basura. Era como que iban rellorando con basura. Desde Maipú para acá era todo campo, basural, lleno de vidrio molido, ojotas, viste la goma de las ojotas, lo que sobra, planchuelas de eso. Una tierra muy... no era tierra, era todo basural, ¿no? No podías meter la pala abajo porque no encontrabas tierra (Carmen, vecina, 2020).

En primer lugar, nos importa hacer hincapié en que Carmen *se encontró* con un espacio con determinadas singularidades. Ello porque permite situarnos en términos de encuentro de fuerzas que se afectan mutuamente: la vecina, su marido, el terreno, la basura en tanto cuerpos y entornos que se constituyen mutuamente en inter/intra-acción. En segundo lugar, las palabras de la vecina ponen en tensión aquella imagen que remite al terreno como una laguna o un totoral donde se podía cazar patos. Retomando la idea presentada en el apartado anterior, es ese vacío a la vez que lleno de *toda basura*, sobre el que se asienta Carcova.

Seguidamente, los procesos de provisión de los servicios urbanos es otra de las notas particulares de “las formas cotidianas en que el Estado se relaciona con quienes residen en los asentamientos” (Besana, 2021, p. 94). Nos referimos a que, por ejemplo, el acceso al agua de red doméstica y al servicio de recolección de residuos en Carcova,

³⁴ Cabe destacar que residuos y basura no son sinónimos, sino que, los residuos son materiales que no pueden ser usados para cumplir la función que tenían al ser creados. Sin embargo, tienen la capacidad de ser reutilizados o convertirse en materia prima para un nuevo producto. En cambio, la basura, son aquellos desechos que no pueden reusarse de ninguna forma luego de que cumplieron con su función y deben ser destinados a disposición final (INTI, 2012: 9). No obstante, hecha esta salvedad, decidimos a lo largo del artículo utilizar ambos conceptos cuando son recuperados de los relatos de campo.

como en otros tantos barrios empobrecidos, se configura como una expresión del Estado que delega responsabilidades en la comunidad (Grinberg, et. al., 2013; Besana et. al., 2015). En este sentido, es en la intersección entre servicios urbanos y biopolítica que se profundiza la precariedad en tanto que cuando la prestación de éstos “depende de las cualidades y el esfuerzo de los intermediarios, ilustran cierta inestabilidad o fragilidad” (Besana, 2018, p. 95). De este modo, los/as habitantes en Carcova devienen responsables de autogestionar no sólo la acumulación de la basura que el barrio produce y no es recolectada con regularidad, sino aquella que implica *devenir basural* del distrito. Como lo narraba un vecino,

están entrando unos cinco o seis [se refiere a camiones de volquetes] por día, pero antes entraban unos cincuenta por día, aunque de noche no sabemos cuántos entraran, deben ser una banda. Los camiones entran por el Barrio Nuevo y una máquina les aplanó la montaña, les hizo como una calle arriba, para que los camiones puedan subir y amontonar más basura arriba (Jorge, vecino, 2015).

Se refiere a que diariamente ingresan al barrio camiones con desechos que son volcados en zonas cercanas al zanjón, incluso en sus aguas, componiendo grandes focos de contaminación que el barrio no produce pero que sí padece (Curutchet, et. al., 2012). En la imagen N° 14 de un tramo del zanjón, se puede observar en su interior varios coches que han sido previamente incendiados junto a una excesiva presencia de basura de todo tipo. Sus aguas toman una coloración que remite a indicadores de colorantes provenientes de las industrias de la zona (Nader, 2009; Porzionato, 2016). Adicionalmente, al fondo de la fotografía se observa el Club Carcova iniciado por Pancho, como lo mencionamos anteriormente.

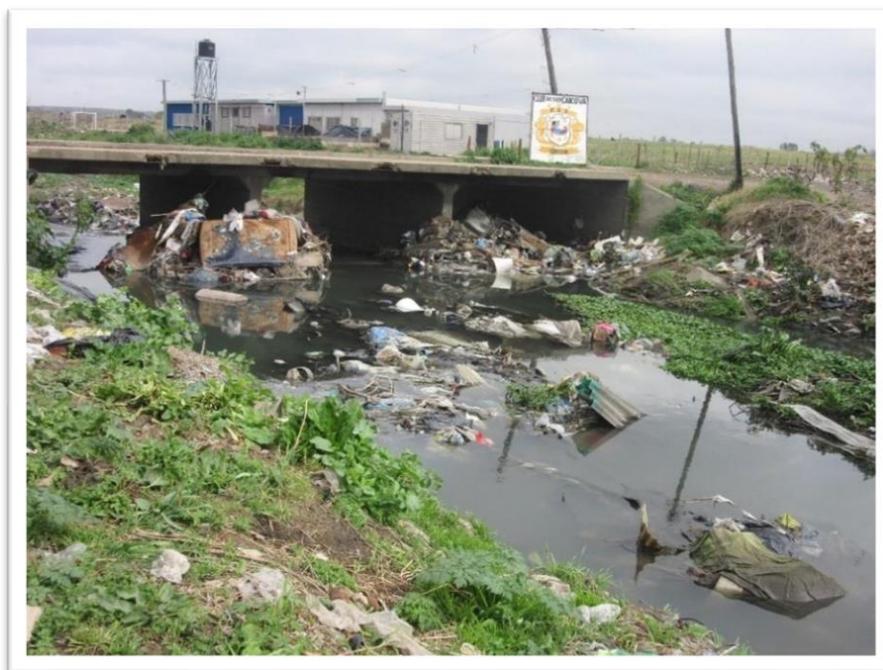


Imagen Nº 14 - Fotografía tomada por una estudiante en una jornada de muestreo de agua y sedimentos del zanjón en el marco del Observatorio Ambiental Carcova (2017)

Al respecto, importa aquí poner en diálogo situaciones como ésta con la tesis del círculo vicioso que problematiza la relación causal entre la pobreza y la degradación ambiental, como fue abordado en el capítulo I en el subapartado 1.3.1. titulado “La relación ¿causal? Entre pobreza y degradación ambiental”. A través del relato de Jorge, es posible observar que Carcova recibe, acumula y padece la concentración de unos desechos que no produce. En este sentido, devenir basural de la ciudad afecta a la cotidianidad tanto de las familias que viven en los bordes del zanjón como de Pancho y del grupo de personas que procuraba desarrollar el club, encontrándose a diario con montañas de desechos. En estas inter/intra-acciones la precariedad en todas sus dimensiones gana terreno. Si la presencia de residuos involucra una mayor exposición a diversas enfermedades para sus habitantes, devenir basural clandestino no puede más que ser uno de los modos en que la precariedad se vuelve crueldad cotidiana. Ello en tanto que, con el traslado de las responsabilidades en los habitantes del barrio, “los Estados parecen coproducir lo que dicen querer combatir: pobreza, precariedad, informalidad y desigualdad en el acceso a servicios” (Besana, 2012, p. 18).

En directa relación, estudios realizados *in situ* en el marco del Observatorio Ambiental Carcova respecto de los aportes del barrio a la carga orgánica contaminante del zanjón

arrojan resultados que ponen en cuestión aquellos enunciados que culpabilizan a los/as habitantes del deterioro ambiental. Al respecto,

se encontró una gran capacidad de autodepuración del agua superficial, fundamentalmente a partir de procesos de sedimentación y adsorción. De esta manera, la carga contaminante queda acumulada en los sedimentos donde se estabiliza lentamente a partir de procesos anaeróbicos (...) El agua se limpia y la contaminación queda. En otras palabras, en su fase acuosa el río consigue depurarse sino totalmente, en un grado importante, pero en sus sedimentos, y por tanto en el río, quedan las marcas (Curutchet, et. al., 2012, p. 291).

Es decir que el aporte del barrio a la carga contaminante del zanjón es baja, en relación con la que proviene de “aguas arriba” donde están ubicadas varias industrias. Adicionalmente, ocurren en este tramo del canal unos procesos que contrastan los enunciados que señalan a los barrios empobrecidos como los responsables de la contaminación. Por el contrario, estos análisis arrojan como resultado que lo que sucede es que en este sector del Canal “el agua se limpia y los sedimentos son los que acumulan los contaminantes. De forma tal que los cursos de agua que atraviesan estos barrios ofician como plantas depuradoras de la metrópolis” (Ibid., p 282). Ello significa que gran parte de la carga contaminante queda sedimentada en el zanjón, lo que simultáneamente produce una suerte de depuración de las aguas que continúan su curso “más limpias” que como ingresaron al barrio. En este sentido, Carcova no sólo no aporta altos niveles a la contaminación, sino que oficia de usina de depuración. Sin embargo, en sus sedimentos queda carga contaminante compuesta por metales como plomo, cobre y zinc “provenientes de los procesos industriales que vuelcan sus efluentes en el río sin el tratamiento adecuado” (Proyecto “Todo por mi barrio”, 2016, p. 3). En el próximo capítulo retomamos estos hallazgos a partir del trabajo escolar con los/as estudiantes.

Como lo hemos mencionado párrafos atrás, a los bordes del zanjón *hay todo un barrio* con gran cantidad de viviendas, de modo que aquí la exposición a la contaminación es tan crítica como constante. Ello porque la concentración de residuos sumado a las características geográficas de la zona de bañado propicia la proliferación de roedores e

insectos, volviéndose una preocupación y un problema cotidiano, como lo expresaba Verónica, una vecina.

*El otro día con la lluvia ¡no sabés!, estábamos todas con los palos para que no entren las ratas, porque se llena el zanjón y todas las ratas salen (...)
Los mosquitos también es lo que sobra. ¡Mirá! mi nena toda picada. Igual, para mí, el gran problema son las ratas. Vos dejás esto [señala un plato con migas de facturas] ahora arriba de la cocina y en un ratito ya está la rata.
No podés dejar nada, ni la carne, ni platos sucios (Verónica, vecina, 2020).*

Este relato remite a la experiencia de vida múltiplemente atravesada por la presencia de los residuos como (f)actor. En este sentido, las plagas modulan la cotidianeidad de los/as habitantes para quienes dejar durante solo un momento un plato con migas significa que, acto seguido, entrarán las ratas a la vivienda. El siguiente fragmento de la misma conversación nos conduce a profundizar en una cotidianeidad que se configura como efecto entre la presencia de basura y las decisiones diarias que involucra vivir entre basurales.

Estos ladrillos de acá los tenemos para hacer la pared y reemplazar la medianera que ahora es de madera (Verónica, vecina, 2020).

Mientras la medianera de madera conquistada mediante acciones de cirujeo sirvió para delimitar la construcción del hogar, ahora la urgencia es reemplazarlas por paredes de ladrillos que controlen el ingreso de las ratas a la vivienda. Ello porque, como lo señalábamos párrafos atrás, las familias como la de Verónica van creciendo y con ello ampliando y mejorando sus hogares. Así, vivir a la vera del zanjón supone librar/haber librado varias batallas a la vez. Nos referimos a las múltiples acciones que implica cada conquista. Acciones que son muchas veces paliativas de situaciones de una gran complejidad y que suponen los efectos y afecciones de las políticas de la desigualdad que distribuyen de esa forma la precariedad (Butler, 2010, 2017).

Como parte del repertorio de modos (Besana, 2021) de accionar que los/as vecinos/as despliegan frente a la intermitencia en la provisión de los servicios urbanos es, además de los reclamos constantes, quemar las montañas de basura. Si bien ello no resuelve la problemática dado que la basura se acumula en un proceso continuo y desmedido, al

menos, dilata la formación de montañas de desechos, como se puede observar en la siguiente imagen.



Imagen N° 15 - Montaña de residuos prendidos fuego. Fuente: Carpentieri y Grinberg, 2012.

Este repertorio supone diversas y múltiples acciones para mitigar los efectos y las afecciones de la distribución desigual de la precariedad, una de las cuales es la de incendiar la basura. Con ello se consigue paliar parte de la situación de constante exposición a una contaminación que no producen. Sin embargo, mientras se consigue al menos disminuir la magnitud de la acumulación de basura, esto a su vez genera un humo y un olor perjudicial para la salud. Es decir que estas acciones paliativas mientras permiten que se sostengan las condiciones mínimas de existencia, no dejan de profundizar la exposición a enfermedades, daños e incluso la muerte.

En el siguiente apartado nos dedicamos a la descripción de otra conquista directamente vinculada con los procesos de crecimiento demográfico de la zona. Nos referimos a las acciones que familias, docentes y referentes políticos locales realizaron entrelazados/as para conseguir una escuela en el barrio.

4. Conquistar escuela

A lo largo de este bloque nos enfocamos en lo que respecta a la vida de la escuela en intra-acción con lo antes desarrollado acerca de las dinámicas de conquista del y en el barrio. Para ello, dividimos la descripción en dos bloques. El primero titulado “La lucha por tener escuela”, donde desarrollamos en detalle las múltiples acciones que realizaron docentes y familias a partir del establecimiento de alianzas que permitieron la conquista de la escuela donde desarrollamos la investigación, es decir su creación y los inicios de su construcción. En el segundo apartado, bajo el nombre de “La lucha por (sos)tener escuela entre la precariedad”, profundizamos en las acciones cotidianas que involucran sostener la escuela como continuidad de esa primera lucha y en un entramado entre la distribución desigual de la precariedad y la exposición a situaciones de daños y violencia.

4.1 La lucha por tener escuela

Como lo hemos desarrollado, a medida que las familias van llegando y construyendo sus viviendas se va conquistando (en) el barrio. Ello involucraba, e involucra, diversas gestiones, luchas y pujas en la búsqueda de construir, retomando la idea de Butler (2010), un lugar vivible. Ese lugar vivible supone la escolarización de los/as niños/as y jóvenes que habitaban el barrio quienes, en un primer momento, asistían a las escuelas cercanas como la que está ubicada próxima al centro comercial de José León Suárez (Escuela N°50), actualmente a unas cinco cuadras de Carcova. Como efecto del crecimiento demográfico masivo, la matrícula se vio desbordada y dejó de contar con la capacidad para recibir a todos/as los/as jóvenes de la zona, aún funcionando en los tres turnos posibles. De modo que se volvió urgente la necesidad de una escuela en y para el barrio.

A continuación, recuperamos el fragmento de una entrevista realizada a Hugo, un vecino que ha sido uno de los actores centrales en la lucha por conquistar la escuela, ocupando el rol de puntero político (Besana, 2014 a, 2014b, 2016). Es decir, una figura que remite a un referente de un partido político y que actúa de intermediario entre éste, el Estado y los demás habitantes del barrio (Besana, 2021). Esta participación se

configura bajo las formas en que actúa el Estado-socio con el traslado de la agencia a la sociedad civil.

Hugo: yo puse la piedra fundamental para la construcción de la Escuela 51. Ahí había un negocio, estuvo al borde de maniobrarse el tema de la compra de la tierra porque quienes estaban en el marco de la negociación habían inflado el presupuesto en 13 mil pesos más que en ese momento era un montón de la plata.

Entrevistador: ¿Quiénes tenían que comprar para que se construyera la escuela?

Hugo: Se hizo una Comisión a través de la Escuela 50, en ese entonces la directora se llamaba Samanta³⁵. Samanta se rodeó de un montón de gente que no sabía nada. Entonces todo lo que era el tema del manejo y las negociaciones se hacían a través del Municipio. Es decir, la inquietud se canaliza a través del municipio que en ese momento Cristian, que era el intendente, le da todo el manejo a Hacienda. Cuando empieza el tire y afloje (...) yo hago un planteo (...) que se sienten a hablar y acuerden que se voltee la negociación... (...)

Entrevistador: ¿El arreglo era la compra de la tierra?

UPA: La compra de la tierra. La comisión se quería comer 13 lucas. Entonces yo hablo con la que era diputada nacional y me dijo “bueno, dejá que yo lo hablo con Cristian”. Lo habló con el intendente, el intendente le quita el manejo, se achican los costos y se logran comprar las tierras.

(Entrevista a puntero político³⁶, 2010)

³⁵ Los nombres han sido modificados para preservar su identidad.

³⁶ Entrevista realizada en el marco del Proyecto de Investigación Plurianual financiado por CONICET: PIP 11220090100079 titulado “La escuela en la periferia metropolitana: escolarización, pobreza y degradación ambiental en José León Suárez (Área Metropolitana de Buenos Aires)”

La escuela en la que desarrollamos la investigación, la que se puede observar en la imagen N° 15, fue creada primero bajo la nomenclatura N°51 correspondiente al nivel primario a la que luego se le agregaría el N°40 respecto de la organización del nivel secundario. Ello correspondía a la estructura³⁷ del ciclo de la Educación General Básica (EGB) y la EGB3 en el marco de la Ley Federal de Educación (N° 24195/1993). Posteriormente, se realiza una reforma bajo la Ley de Educación Nacional (N° 26206/2006) que da como resultado la creación de la secundaria básica y, en el año 2015, la aprobación del ciclo superior renombrando a la escuela N°40 como N°47. (Grinberg y Abalsamo, 2017).



Imagen N° 16 - Fotografía de la entrada del edificio donde funciona la escuela primaria N°51 y la actual secundaria N°47 del barrio Carcova. Fuente: CEDESI (2019).

El relato de Hugo permite dar cuenta del establecimiento de las alianzas entre los diversos actores implicados en la conquista de la escuela. En primer lugar, que es una comisión encabezada por Samanta, la directora de la escuela que había quedado sin capacidad de albergue, la que inicia la puja por la construcción de la escuela en Carcova. Simultáneamente, sin realizar juicios ni acusaciones sino más bien dando

³⁷ Para una mejor comprensión del sistema educativo argentino, se sugiere ver el Anexo N°1: Estructura del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires.

cuenta de aquello que supone la participación bajo la forma del Estado-socio, Hugo remite a una serie de irregularidades. Se refiere a un *presupuesto inflado*, es decir, un presupuesto que indicaba una cifra mucho mayor a la que realmente costaba la compra de los terrenos en cuestión. En este marco, suceden negociaciones, conversaciones informales entre Samanta y políticos municipales, entre Hugo y la diputada nacional, un *tire y afloje* que consigue finalmente que se logren comprar los terrenos. En este sentido, este *tire y afloje* no remite a la excepción de la situación relatada, sino que, como lo veremos más adelante a través del relato de León, otro puntero del barrio, parte de las conquistas ocurren como una acción de dar y recibir, siempre mediada por vínculos personales (Besana, 2015).

Ponemos las palabras de Hugo en diálogo con dos relatos que citamos a continuación que dan cuenta de esos primeros pasos en la lucha por conquistar escuela desde otras voces. El primero remite a las palabras de Beto, un vecino que participó en el proceso mientras que el segundo corresponde a Sonia, una de las profesoras con mayor antigüedad en la institución. Si bien se trata de conversaciones independientes, las presentamos como relatos superpuestos de una gesta que, como lo iremos aquí desarrollando, no ocurre de forma lineal sino a través de una sumatoria de acontecimientos que supone la conquista.

Antes era un club, el club Central Ballester. Yo me acuerdo que todos los fines de semana se jugaba a la pelota y donde está el edificio de la secundaria estaban los baños y toda una grada (...) yo ayudé a tirar abajo las gradas y los vestuarios para que se construya el edificio que ves ahí (se refiere a la escuela). La cuestión es que el club tuvo un quilombo con el loteo, anda a saber qué pasó, pero comenzaron a venderlo por partes y en esa movida unos punteros que venían laburando acá en el barrio pidieron que les dieran uno de esos terrenos para construir una escuela. En ese tiempo no había tanta gente en el barrio, pero los que estábamos nos la pusimos al hombro, conseguimos las cosas y construimos la escuela (Beto, vecino, 2017).

En el proyecto que había de urbanizar acá la villa había una nueva escuela, una nueva salita y una nueva comisaría (...) ¿los planos de la escuela? ¡No existen! (risa) esta escuela para La Plata está en Barrio Libertador. Fue

así: cuando plantearon fundar la escuela ahí fueron a ver el lugar y se dieron cuenta que era inundable y ¡no iban a hacer una escuela adentro de un pantano! Entonces vinieron acá que esto, como era la cancha de Central Ballester, era terreno rellenado. Entonces la hicieron acá. Es gracioso, acá iba a ser la cárcel. Después la construyeron más allá. Pero al principio a las chicas le venía en el recibo de sueldo como que eran personal del servicio penitenciario (risas) (Sonia, profesora, 2012).

Beto agrega la imagen de la existencia de una construcción sobre los terrenos que fueron comprados, que pertenecía al Club Social y Deportivo Central Ballester fundado en 1974. En sus palabras es posible realizar una lectura que remite a esos *tire y afloje* antes mencionados en la voz de Hugo. Un proceso de loteo en el que *anda a saber qué pasó* y donde los *punteros que venían laburando en el barrio* ven la oportunidad de conseguir parte de *esos terrenos para construir una escuela*. Por otro lado, Sonia remite a la existencia de un proyecto para *urbanizar la villa* que involucraba la creación de una comisaría, una sala de asistencia médica y una escuela. Urbanización que si bien dista de aquella que da lugar a las ciudades modernas que supo caracterizar Foucault (1977), esto es, mediada por el ejercicio de “una medicina de las condiciones de vida del medio de existencia” (p. 103), también se preocupa por la circulación de cuerpos y cosas en el espacio urbano. Ello permite pensar en unos modos *otros* de regular la circulación de la matrícula escolar creando un nuevo edificio que albergue a los/as niño/as del barrio y la circulación de otros (f)actores que componen aquel terreno entre inundable y rellenado.

Al respecto, la categoría *barrioescuela* permite dar cuenta del enredo entre el barrio y la escuela a partir de los relatos que narran una primera lucha por el acceso al suelo. Nos referimos a que, así como el marido de Carmen necesitó limpiar el suelo de basura y rellenar para elevar los cimientos de su vivienda, algo similar ocurría en la decisión de no construir la escuela donde estaba pautado, sino sobre otro terreno que había sido previamente rellenado. Seguidamente, esa serie de irregularidades y confusiones vuelve a aparecer en las palabras de Sonia describiendo la existencia de un *proyecto que había de urbanizar acá la villa*, donde se expresaba la creación de *una nueva escuela, una nueva salita y una nueva comisaría*. Sin embargo, los planos de la escuela, así como los recibos de sueldo o nóminas de los/as docentes que figuraban como *personal del*

servicio penitenciario, dan cuenta de ese entramado de acontecimientos y relatos que no guardan una linealidad, sino precisamente que narran historias superpuestas.

Retomando el proceso de conquista de la escuela, como sostiene Beto, entre las familias y los/as profesores/as se *pusieron al hombro, consiguieron las cosas y construyeron la escuela*. No obstante, estas aparentes tres acciones implicaron, como lo veremos a continuación a través del relato de León, una sumatoria de múltiples iniciativas y esfuerzos en esas acciones de ponerse al hombro, conseguir y construir la escuela. De un modo similar a Hugo, León también había oficiado de puntero político al mismo tiempo que era en aquel momento vecino y padre de un estudiante.

*Mi señora hizo un loco*³⁸. Entonces yo fui y lo busqué a Pérez y a otro político, un radical de la contra, los traje acá. Habíamos comprado vino, cerveza y bueno, comieron, charlamos. Cuando se iba el radical me da un cheque de \$1200, en ese entonces eso era plata. Después Pérez me dice 'pasá mañana que te dejo un cheque de \$1000'. Y bueno, pasé, cambié los cheques y con esa plata compré el portón de la escuela, el que ves ahora (León, vecino y puntero político, 2016).

Esta situación que relata León se enmarca entre la necesidad de avanzar con la obra de la construcción del edificio escolar y la ausencia de recursos materiales y económicos que no son asegurados por el Estado. De este modo, se abre un despliegue de acciones para su conquista que involucra, en primer lugar, la invitación a dos referentes políticos locales a un almuerzo en las inmediaciones de la escuela. No es arbitrario que invite no sólo a una figura, sino a dos y de partidos políticos *de la contra*, suponiendo que, si uno se alía, el otro también lo hará. Para asegurarse de la presencia de ambos, León se encarga de llevarlos y traerlos, es decir, ir a buscarlos a un punto fuera de Carcova y llevarlos de regreso al finalizar la jornada. Ello remite a las miradas que vinculan a los barrios empobrecidos con situaciones de inseguridad y/o criminalidad (Guber, 1991), como lo hemos desarrollado en el capítulo I en el subapartado 1.3.3. titulado “Los barrios de la pobreza: miradas entre la culpabilización, criminalización y responsabilización de *los pobres*”.

³⁸ Se trata de una comida típica de Argentina y regiones aledañas que requiere de un gran tiempo de preparación y de cocción.

Antes del encuentro, León había realizado una inversión económica para la compra de las bebidas y lo necesario para que su esposa, otra aliada en la conquista, cocinara el loco. Es decir que se ha ocupado de prever que nada falte: la asistencia de los invitados, su comodidad, su seguridad y lo necesario para agasajarlos con el almuerzo. En este sentido, la conversación de unos pocos minutos que recuperamos aquí involucró una secuencia de acciones que demandaron días y múltiples esfuerzos. Seguidamente, si bien consiguió lo que esperaba, esta conquista no acabó con ese almuerzo. Uno de los políticos le entregó un cheque mientras que el otro le pidió que concurra al día siguiente a su oficina en la municipalidad para retirar otro de un valor similar. Por tanto, luego de acompañar a los invitados y desmontar la escena del almuerzo, al día siguiente continuó con la conquista yendo al edificio estatal y al Banco para, finalmente, poder ir a comprar el portón.

Todo este repertorio de acciones se hilvana en el tejido de un modo en que opera el gobierno a través de la comunidad, como lo hemos abordado conceptualmente en el capítulo I. Aquí nos encontramos con una secuencia de dinámicas de la conquista que remite precisamente a la acción estatal que delega, a la vez, el accionar a la población local. En este caso, mediante la figura del puntero político del barrio. Así, parte de la construcción de la escuela depende de la agencia de León, de su habilidad por montar una escena con el claro objetivo de conseguir avanzar con la obra de una institución que es de gestión pública, es decir, estatal. De este modo, el relato nos permite problematizar cómo se traslada la responsabilidad de que una escuela pública exista, funcione y se sostenga gracias a la agencia de un vecino, en este caso León y la red de alianzas que supo tejer.

Por último, importa también subrayar que todas estas gestiones remitían solamente a la compra de un portón. Ello nos permite comprender la agotadora suma de acciones que supone la conquista en barrioesuela cuando sólo un enrejado involucra el repertorio de acciones relatado. Al respecto, a continuación, nos detenemos en la profundización de aquellas autogestiones cotidianas que, mientras que son las que permiten que la escuela continúe funcionando, no hacen más que profundizar la precariedad que atraviesa barrioesuela.

4.2 La lucha por (sos)tener la escuela entre la precariedad

Mientras que en el anterior subapartado nos dedicamos a la descripción de las acciones que implicaban tener escuela mediante las alianzas entre vecinos/as y docentes, aquí nos ocupamos de profundizar las continuidades de esas conquistas. Nos referimos a las micro-luchas cotidianas y constantes por sostener la escuela, entre las cuerdas de la precariedad que atraviesan el enredo barrioesuela. Retomando las palabras de Hugo en la entrevista antes citada, él nos contaba que *cuando se pone el agua para el barrio también se pone el agua para la escuela*. No sólo se pone el agua también en la escuela porque está ubicada dentro del barrio, sino porque está atravesada por el mismo entramado de (f)actores y continuidades en los modos de inter/intra-actuar entre cuerpos y entornos.

El diálogo constante entre la escuela y el barrio se expresa desde su gesta, volviéndola una conquista y un referente clave para el barrio. En ella, las familias depositan esperanzas, temores e inquietudes, recurriendo “para hacer preguntas sobre tramites de cómo gestionar un DNI, como gestionar algún certificado y también cosas referidas a la subsistencia diaria como la comida, zapatillas” (Grinberg y Abalsamo, 2017, p. 14), lo que continúa ocurriendo en la actualidad.

Con el paso del tiempo, la planta docente también se encontró con situaciones que definieron modos de establecer lazos y alianzas entre los/as profesores/as. En el marco de la Ley Federal de Educación mencionada al comienzo de este apartado, ocurrió una serie de transformaciones en el sistema escolar, lo que implicó una separación entre las escuelas primarias y secundarias. De modo que, si bien se abrieron nuevos cargos para ocupar la Dirección de esta última, éstos no fueron ocupados inmediatamente. Por tanto, fueron los/as docentes quienes asumieron parte de las tareas propias del personal directivo. En el año 2003, como lo comentaba Miriam, una docente que llevaba tres años trabajando en la institución,

se termina con la EGB y las secundarias se separan de la conducción de las primarias (...) en esta transición los docentes pasamos un tiempo sin directivos, ya no se pertenecía a Primaria, pero tampoco había una directora de secundaria. El plantel docente que venía en su mayoría desde el año 2000 trabajando junto, refuerza sus vínculos y continúa en forma

colaborativa con el funcionamiento de la escuela. Habíamos avanzado mucho en el vínculo con los pibes y las familias estábamos tratando de pensarnos y no podíamos largar todo porque no había director o secretaria. Era el sentimiento que compartíamos los docentes. Sentíamos que estábamos cuidando esos pequeños adelantos. Entonces reabsorbimos tareas y buscamos estrategias. Resolvíamos problemáticas en grupos. Nos consultábamos entre docentes y la parte administrativa también era resuelta de la misma manera. Nos consolidó como grupo y nos dio más confianza en nosotros mismos. La escuela había encontrado una estrategia colectiva para sostenerse y poder continuar su camino (Autorelato docente en: Grinberg y Abalsamo, 2017, p. 19-20).

Si bien el llamado a devenir empresario de sí se ha vuelto el marco general de nuestras sociedades actuales (Grinberg, 2006, 2019; Sisto Campos, 2019), éste adquiere matices particulares cuando la vida escolar implica la sobrecarga de la tarea docente, cuestión que abordaremos en profundidad en el capítulo V. Como lo sostiene Miriam: *reabsorbimos tareas y buscamos estrategias*. Es a partir de haber consolidado un grupo de trabajo signado por la lucha y el deseo de tener escuela, de que el barrio tuviera escuela y una de calidad, que los/as docentes *reabsorben* múltiples tareas, incluso las administrativas. Ello sólo puede ser explicado a partir de la comprensión de cómo se consolidan las alianzas de quienes han devenido responsables de su porvenir, del porvenir de la escuela del barrio. Nos referimos a que es en el detalle de cómo *la escuela había encontrado una estrategia colectiva para sostenerse y poder continuar* que se condensan los modos en que operan las tecnologías del gobierno a través de la comunidad, al mismo tiempo que se profundiza la desigualdad.

Como lo veremos en el capítulo V especialmente dedicado a la tarea docente, es una constante que los cargos en las escuelas ubicadas en las villas queden sin cubrirse muchas veces durante todo el ciclo escolar. En esta situación, a las acciones que de por sí recaen en los/as profesores/as por el traslado de responsabilidades, se le agregan otras tantas de cargos que no son para los que han sido contratados. En esta dirección, mientras se construyen lazos afectivos y solidarios, se redobla la desigualdad en tanto ese “reabsorber tareas y construir estrategias” involucra que los/as docentes se agoten. Volveremos sobre esta discusión más adelante.

En el relato también es la escuela la que habla; la que como un (f)actor clave para la vida del barrio ha encontrado una estrategia que le permite seguir en pie entre las cuerdas de una materialidad precarizada, pero que necesita de las alianzas. Nos referimos a la presencia de la escuela conquistada, reforzada por los vínculos con las familias y con los/as estudiantes, por haber consolidado un grupo de docentes que ocuparon todo tipo de tareas. Es por todo aquello que es la escuela, que no se concibe *largar todo porque no había director o secretaria*. Por el contrario, se sigue, se sostiene y se continúa.

Sin embargo, hay un episodio que se vuelve clave en su historia. Nos referimos a que, frente a la situación del deterioro que estaba sufriendo la construcción, las familias “cansadas deciden encabezar una fuerte lucha ya que, sin bien el barrio soportaba muchos problemas de infraestructura, la escuela debía ser el lugar donde los pibes estudien y estén bien” (Grinberg y Abalsamo, 2017, p. 20). Nos encontramos con que, si bien en barrioesuela los problemas *de infraestructura* son una constante, se lucha por conseguir mejoras edilicias; como decía la vecina, *avanzar*. Ello porque supone, en el caso de las viviendas, una mejora en la calidad de vida y, en la institución; la búsqueda de una “escuela digna para los pibes del barrio” (Ibid., p. 22).

No sólo se trataba de tener escuela, sino que la lucha continuaba por (sos)tener la escuela; esta vez, mediante el reclamo por que sea un lugar, recuperando las palabras de Miriam, *digno*, un lugar donde los/as jóvenes puedan estudiar. Una dignidad que queda muy pegada a las notas de la precariedad, en tanto que no sólo el edificio se estaba deteriorando, sino que se sufría constantemente cortes en los suministros de energía eléctrica y de agua, así como ocurría frecuentemente en las viviendas. Una dignidad que, como lo veremos a continuación, se encuentra con la exposición desigual a situaciones de violencia y daños, que afecta de modos particulares a las villas.

Tras los sostenidos reclamos que involucraron que las familias tomaran la escuela, es decir, que permanecieran dentro del edificio por tiempo indefinido hasta tanto no recibir una respuesta, se conquista la realización de los arreglos. Sin embargo, en medio de éstos, uno de los albañiles comete un acto de abuso sexual a una estudiante del 5to grado. Sin dudas, éste es uno de los momentos en la historia de la escuela que los/as docentes recuerdan y relatan con un profundo sentimiento de importancia y de dolor. Lo sucedido fue que el abusador pide a la estudiante que ingrese a la escuela una vez finalizado el horario escolar. Ella entra, como lo relata la preceptora, *como no había*

puerta... Nos encontramos nuevamente con que la materia no sólo importa, sino que diversas materialidades configuran desiguales cotidianidades. Aquí ese estar librados a la propia suerte fue correr la peor de las suertes, resultando una víctima de abuso sexual que, quizás “si hubiera habido puerta”. En palabras de Miriam, *allí comienza otra prueba* para la escuela. Así relataba lo que había sucedido:

Al confirmarse el abuso, se da parte a la policía y a la madre. La madre, como es entendible, acusa a los docentes, y los docentes descolocados y angustiados por la situación nos comenzamos a juntar a hablar y a comprender que, aunque los padres en este momento estén enojados con nosotros y nos culpabilicen por la situación, nosotros también fuimos víctimas. Salimos de la escuela acompañados por la policía. Se suspenden las clases por unos días, comenzamos a cumplir funciones en otra. Con mucho dolor por todo, decidimos unirnos y demandar a la empresa y a las autoridades por la falta de controles y de seguridad en la realización de la obra. Fue así que comenzó una lucha de docentes, que estábamos físicamente separados de los padres por el traslado. Comenzamos a hacer sentir la voz del sindicato e inspectores que comprendieron la situación y recibimos mucho apoyo (...) Luego fuimos a buscar a los padres, hablamos, escuchamos, hablamos y pudimos encarar otra vez la lucha juntos. Logramos la intervención del consejo escolar, la nueva licitación y la realización de la obra de una escuela nueva. Para ello nos trasladamos junto con los pibes hasta que la obra estuviera terminada. Varias fueron las acciones que se realizaron hasta que finalmente se logra trasladar a los chicos a otra escuela para comenzar una reparación total del edificio (Grinberg y Abalsamo, 2017, p. 21-22).

Este relato permite acercarnos a la comprensión de que, aun cuando se conquista, nada está asegurado. Es decir que, una vez conseguido, en el mejor de los casos, aquello por lo que se estaba luchando, sobreviene una secuencia de dinámicas tanto por otras conquistas como por sostener lo conquistado. Ello, en un terreno signado por la precariedad, configura una cotidianidad donde las alianzas, el apoyo entre individuos, los reclamos, las demandas, no son una posibilidad, sino las formas que asume la política de la vida.

La precariedad, en el episodio que recuperamos, remite tanto al edificio deteriorado como a la sobrecarga de tareas que recae en los/as docentes como efecto de las reformas en el sistema educativo y la falta de personal que cubra los cargos directivos. De este modo, en el ensamblaje de (f)actores a los que se agrega la escena del abuso cometido a la niña, nos encontramos con las tensiones entre la lucha y el dolor de esa afección entre cuerpos y entornos; entre agentes y la regulación política de la vida a través de un medio precarizado. Retomando las tres dimensiones que supone “lo precario” (Butler, 2010, 2017; Lorey, 2016), subrayamos la condición políticamente inducida mediante la cual se distribuye desigualmente la vulnerabilidad. Entonces, mientras ocurre el traslado de responsabilidades a la comunidad, a través de la acción política se expone diferencialmente a las poblaciones que habitan las villas, redoblando esa desigualdad.

Retomando el relato de la Miriam, ante la situación de violencia ocurrida en la que sin dudas la primera víctima fue la joven, los/as docentes también se saben víctimas en tanto no ignoran cómo operan las políticas de la desigualdad en las villas y en sus escuelas. Sin embargo, *con mucho dolor* y con la mirada culpabilizadora de las familias, vuelven a unirse para emprender una nueva lucha. Comprendiendo las acusaciones de los padres y las madres, establecen un nuevo diálogo del que se consigue volver a ser aliados. A través de una sumatoria de acciones y de esfuerzos, se va recuperando ese cuerpo de agentes unidos, cuerpos que componen un “cuerpo político” entendido como aquello que sucede cuando:

los cuerpos se congregan precisamente para demostrar que son cuerpos, y para que quede políticamente claro lo que significa persistir como cuerpo en este mundo, qué requerimientos deben ser cumplidos para que los cuerpos sobrevivan, y qué condiciones hacen de una vida corporal, la única que tenemos, sea finalmente digna de vivir (Butler, 2017, p. 16).

De este modo, se consigue *encarar otra vez la lucha juntos* como cuerpo político que va a continuar pujando y resistiendo en primer lugar demostrando que son cuerpos, que son vidas que importan (Butler, 2010) aún en esa distribución desigual de la precariedad. Unidos conforman un cuerpo que, al saberse víctima, se aleja del establecimiento de lazos afectivos únicamente en términos de solidaridad y fraternidad

y le agrega la lucha política por recuperar la dignidad que requiere una vida vivible, una escuela posible. Es entre ese persistir como cuerpo y el dolor que nos encontramos con las múltiples afecciones en barrioescuela. Sin embargo, como decía Miriam, se logra *encarar otra vez la lucha*. A continuación, recuperamos algunas de las escenas del trabajo en terreno que permiten acercarnos a la comprensión del devenir en barrioescuela como efecto y como afecto, entre una materialidad precaria y las dinámicas de la conquista.

5. Materialidades precarias en barrioescuela

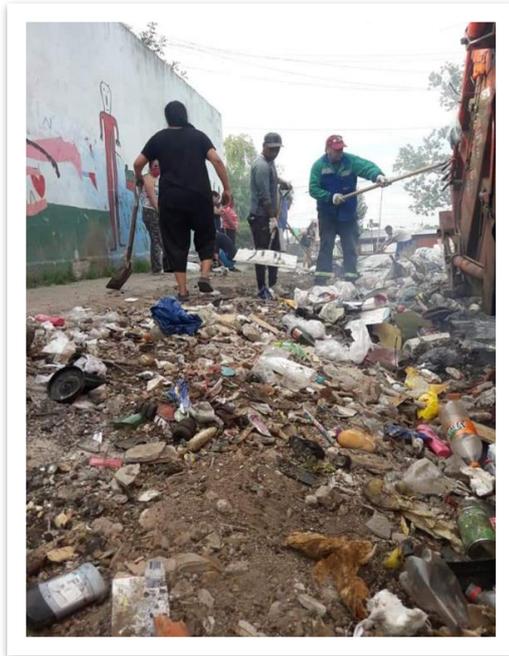
Si barrioescuela remite a una existencia enredada entre el barrio y la escuela, nos importa aquí profundizar en las múltiples afecciones entre los agentes que la componen. Nos referimos a las conexiones intermedias que se establecen entre cuerpos y entorno, configurando el devenir cotidiano de sujetos e instituciones ubicadas en la villa. Para ello, recuperamos lo descrito en apartados anteriores respecto de los modos que adquiere el “hacer” entre la conquista y las alianzas promovidas por el gobierno a través de la comunidad.

En este marco, la captura de la imagen satelital de Google que citamos a continuación muestra la esquina de la escuela durante la finalización de la jornada diaria; es decir, el momento donde salen algunos/as estudiantes y entran otros/as. En esta suerte de fotografía es posible atender a una presencia de múltiples (f)actores que nos permiten continuar problematizando los modos en que operan las biopolíticas contemporáneas en barrioescuela.



Imagen Nº 17 - La esquina de la escuela y la acumulación de basura. Fuente: Google Street (2022).

Como una composición, son varios los elementos que participan de esta imagen, tanto humanos como no humanos. Tal como relatábamos en el subapartado 3.3. de este capítulo, los residuos tienen una presencia múltiple que afecta de diversos modos la cotidianidad. Aquí nos encontramos con un cúmulo situado en la esquina, entre el edificio escolar y las personas que por allí circulan. Precisamente, es la falta de circulación de los desechos a causa de un ineficaz servicio de recolección, la que produce que se amontonen a la vez que se esparzan por las calles. Si como lo hemos desarrollado en el capítulo I, la biopolítica se ocupa del control de la circulación de las cosas, aquí la acción política colabora con la acumulación de la basura, en esa como en tantas esquinas del barrio. Nos referimos a que no se trata de una ausencia del Estado sino, precisamente, al modo particular que adquiere esa presencia. A través de la siguiente imagen, problematizamos cómo el gobierno que actúa a través de la comunidad traslada responsabilidades; incluso la función higienista de la circulación de los posibles miasmas asociados a la contaminación.



Imágenes Nº18 - Jornadas de limpieza en el barrio a cargo de la organización a la que pertenece el Centro Comunitario El Progreso. En la foto, la esquina de la escuela. Fuente: Facebook institucional (2021).

No se trata de un servicio regular de limpieza urbana sino de las llamadas “jornadas de limpieza y concientización” que se realizan esporádicamente. En este sentido, es en los barrios empobrecidos de la ciudad donde la irregularidad no sólo es admitida (Foucault, 1991) sino que es el eje de las biopolíticas contemporáneas. Nos referimos a los modos que adquiere la presencia estatal a través de las organizaciones sociales o cooperativas que quedan a cargo, entre otras cosas, de la recolección de los residuos como se observa en la imagen. Aquí se puede observar una gran acumulación de desechos ubicados en la esquina de la escuela, la misma que veíamos en la imagen Nº 17 líneas atrás. Son los/as vecinos agrupados en organizaciones barriales los que devienen responsables de la recolección, cuestión de la que, en otras zonas de José León Suárez, se ocupa una empresa privada contratada por el municipio. Aquí nos encontramos con los modos en que operan las políticas de la desigualdad, actuando y propiciando acciones diferenciadas en función del espacio de la ciudad del que se trate.

Adicionalmente, se agrega un componente más a la acción de recoger la basura que es la de devenir también responsables de que esta situación no ocurra: responsables de la *limpieza y concientización*. Nos referimos a la acción posterior que realiza la organización de pintar en uno de los muros que bordea la escuela la frase “No tirar basura ni escombros”. Aquí ponemos en diálogo este mensaje con el que se encuentra pintado en otra zona del barrio, como se observa en la imagen N° 19 a continuación.



Imagen N°19 - Uno de los espacios de acumulación de residuos en Carcova. Fuente: Carpentieri y Grinberg, 2012.

Estas materialidades vibrantes que hablan desde aquellas miradas que recaen sobre los barrios empobrecidos y sus habitantes. Nos referimos especialmente a los enunciados que culpan a la pobreza de la degradación ambiental, como lo hemos discutido en el capítulo I. En diálogo con lo abordado anteriormente respecto de cómo Carcova deviene basural del distrito, estos muros que hablan no hacen más que hacer circular esos enunciados. Nuevamente estamos frente a una circulación, esta vez de imágenes culpabilizadoras, también enmarcada e incluso, propiciada por los modos que adquiere el biopoder en las villas. Modos en los que la irregularidad e inestabilidad ganan terreno.

En directa relación con ello, el acceso a todos los servicios urbanos básicos funciona con intermitencia en barriosescuela. No se trata de una situación emergente que podría suceder, sino que es una constante. De modo que, si bien los/as vecinos/as realizan los reclamos correspondientes, desarrollan, recuperando las palabras de Miriam, *estrategias para sostenerse y continuar*. Así es como, ante los cortes en el suministro de energía eléctrica en un comedor barrial, como se puede observar en la imagen N° 20 se buscan estrategias para continuar.



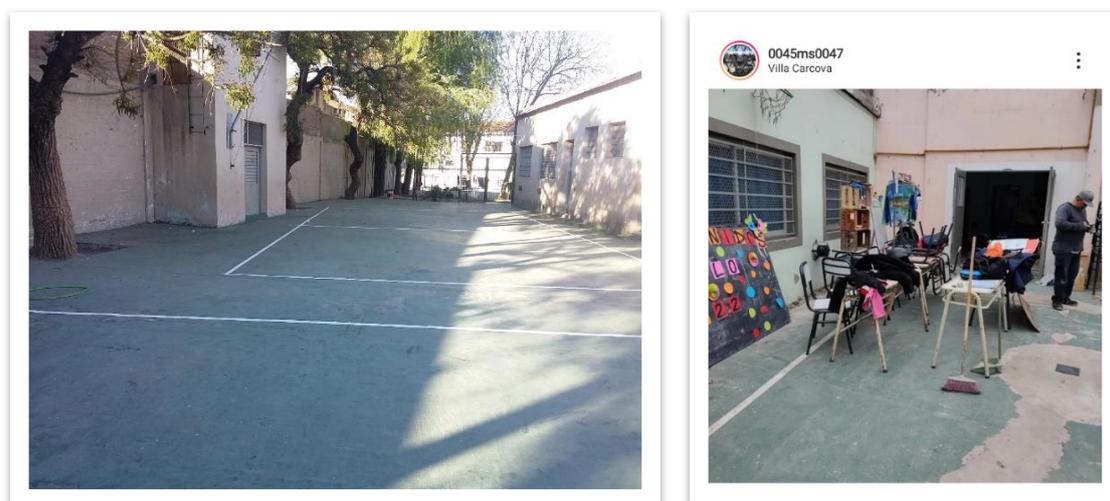
Imagen N° 20 - Publicación en el Facebook de la organización (2021).

Sin luz, pero con todo el compromiso, un compromiso que es efecto y afecto de un gobierno que se realiza a través de la comunidad, que apela a las alianzas, a los lazos solidarios y a la activación de ese compromiso individual o de pequeños grupos. Se encuentra el modo, se actúa y se continúa, pero en medio, se cristalizan las políticas de la desigualdad. Ello porque en el encuentro permanente con la precariedad, los cuerpos humanos se cansan, se agotan, duelen, como decía Miriam.

Sin embargo, esta escena es una de las tantas con las que nos encontramos también dentro de la escuela. De hecho, el patio es un claro ejemplo de esas acciones

irregulares, intermitentes y paliativas. Este sector del edificio escolar es una zona compartida entre la escuela primaria y la secundaria. Han organizado los horarios de manera tal que no se superpongan actividades de ambos niveles para poder contar con el espacio suficiente para cada una de ellas, como por ejemplo las clases de Educación Física, los festejos y actos patrios con las protocolares banderas de ceremonias y el himno nacional argentino.

Como se observa en la imagen N° 21, es un espacio amplio descubierto con una hilera de árboles sobre la medianera que separa la escuela de un pasillo donde se ubican algunas viviendas. El portón de rejas que limita con la entrada/salida que se observa al fondo de la fotografía es el que supo gestionar León que describíamos párrafos atrás. Como se ha mencionado, en este espacio tienen lugar las clases de Educación Física, motivo por el cual en el suelo se encuentran pintadas unas líneas blancas que offician de límites para los juegos.



Imágenes N° 21 - A la izquierda, fotografía propia del patio de la escuela (2016). A la derecha, imagen del Instagram institucional de la institución dando cuenta de una jornada de limpieza previo al inicio de las clases (2022).

Los siguientes dos relatos que recuperamos a continuación dan cuenta del proceso de deterioro casi inmediato que afecta al patio pese a las obras que se realizan. El primero recupera un registro de campo propio que da cuenta de que en el mes de marzo estaban los albañiles arreglando una zona mientras los/as estudiantes hacían su recreo en otra. El segundo, cuatro meses más tarde, remite a las palabras de la directora narrando el estado del patio.

Entramos a la escuela por el patio ya que el portón se encontraba abierto. Unos diez obreros están arreglando una sección del piso del patio, por lo que esa parte se encuentra cercada para que no se acerquen los chicos (Registro de campo, marzo de 2016).

No duró nada el piso que nos hicieron ¿vieron? No sé para qué lo hicieron, estuvo todo mal hecho. Ya se levantó todo, por pedazos. Un chico la otra vez me trajo un pedazo de la pintura del piso, entera. Estuvieron tanto para hacerlo y se levantó enseguida. Lo que pasa es que ese patio es un problema, siempre estuvo mal hecho, entonces cuando los chicos corren se levanta un polvillo del piso y eso lo terminan respirando. Esto nuevo lo hicieron para evitar eso, pero ahora al final no sirvió de nada (Beatriz, directora de la escuela primaria, julio de 2016).

Como lo relata Beatriz y como también lo hemos observado mientras asistíamos semanalmente a la escuela, tanto la pintura como las capas del suelo se van levantando *por pedazos* al cabo de poco tiempo de finalizada la obra. De acuerdo con sus palabras, los arreglos no solo responden a una mejora edilicia, sino a una cuestión de salud ya que, como ella lo comenta, *se levanta un polvillo del suelo que los chicos van respirando*. Sin embargo, *no sirvió de nada* porque todo vuelve a estar igual o peor que como estaba antes de las obras.

Adicionalmente, en mitad del patio está ubicada una fosa séptica que recibe la descarga de cloacales de algunas de aquellas viviendas aledañas. Es decir que las aguas negras de los baños de los hogares desagotan en el patio de la escuela, como una nota más que hace al entramado barrioesuela. Ensamblaje entre (f)actores humanos y no humanos del que aquí participan simultáneamente los/as estudiantes, los albañiles, los/as docentes, el pozo de cloacales, las aguas residuales y los agentes de contaminación. Ensamblaje que afecta y modula el devenir cotidiano escolar, como lo veremos en el siguiente relato.

El otro día se inundó todo ahí, entró agua... En las aulas, por ejemplo, entró muchísima agua, ese día de la lluvia, ¿viste? Porque por acá pasan los desagües de todo el barrio (Silvina, secretaria de la escuela, 2013).

Hubo problemas en la escuela con el tema de la inundación, se llenó de aguas servidas el patio y el comedor hace unas semanas (Polo, vecino, 2014).

Ambos relatos con un año de diferencia dan cuenta de una situación tan constante como preocupante que remite a la presencia de aguas residuales en el patio de la escuela. Sin embargo, estos fluidos no sólo ingresan por aquí, sino que, a causa de las lluvias, suele ocurrir también que ingresa el agua a los pasillos, como se observa en la imagen N° 22, o emerge de rejillas, como la que se encuentra ubicada en el laboratorio. Son esas acciones que permiten *sostenerse y continuar* las que posibilitan que haya barrio y que haya escuela. Si las personas a cargo del comedor barrial suspendieran la preparación de los almuerzos cuando hay cortes de luz o si la escuela no abriera ante la falta del servicio de agua, está claro que ambas instituciones permanecerían cerradas casi todo el año. Sin embargo, así como decía Miriam que no podían *largar todo porque no había director o secretaria*, en este caso no dejan de hacer ante las incidencias en el funcionamiento de algún recurso.

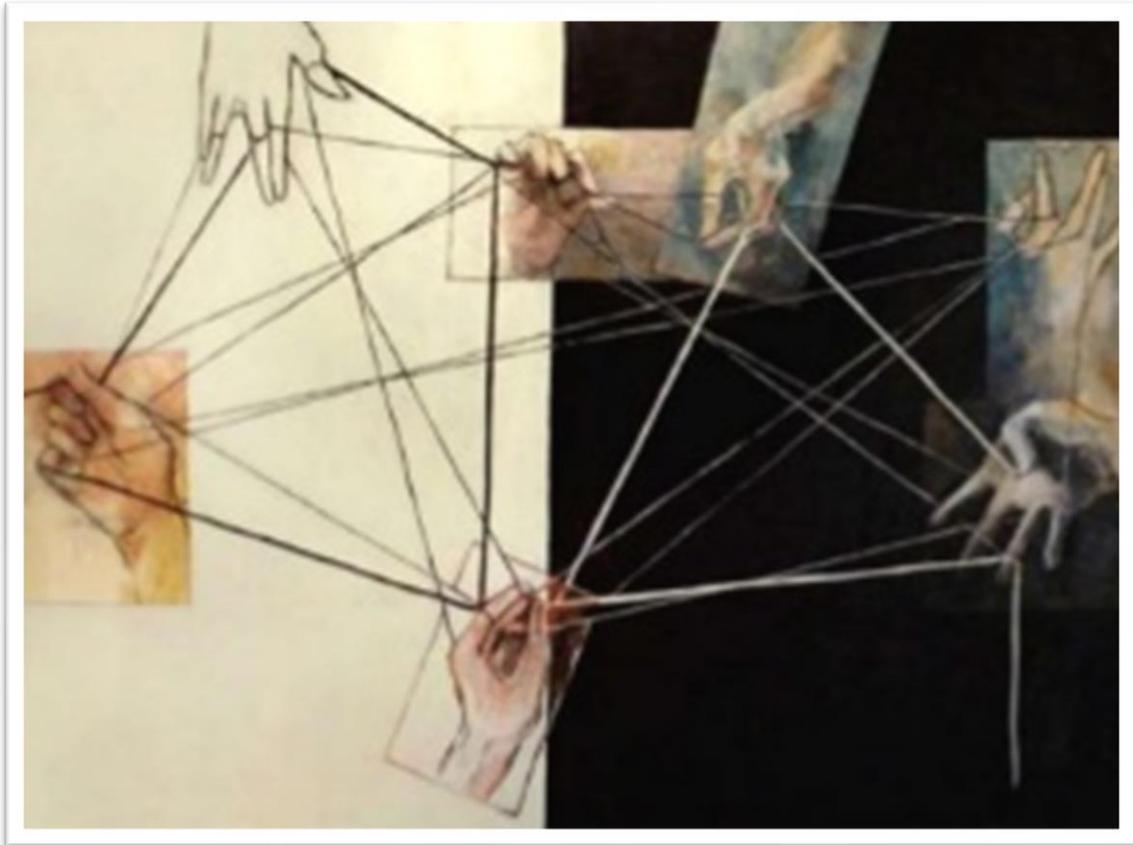


Imagen N° 22 - Pasillo que distribuye las aulas, los baños y la Sala de Profesores/as en la planta baja de la escuela, un día después de las lluvias. Fuente: CEDESI (2015).

Nos encontramos con la puesta en marcha de las múltiples dinámicas de la conquista a fin de, al menos, paliar, remediar, reparar momentáneamente situaciones complejas. Esas *estrategias para sostenerse y poder continuar* se traducen en colocar una ronda de

sillas alrededor de los charcos de aguas negras que han salido del pozo del patio mientras se continúan utilizando otros sectores. Algo similar sucede cuando se inundan las aulas, como se observa en la imagen N° 22, donde se esquivan los charcos y se continúa dando clases; o bien como lo comentaba Miriam en una conversación en relación con los frecuentes cortes de la energía eléctrica, *hemos llegado a esperar a que salga el sol para dar clases por falta de luz*. La cuestión es *sostenerse y poder continuar*, pero en ese proceso la desigualdad no solo se profundiza, sino que se redobla.

En el próximo capítulo, recuperamos las voces de los/as estudiantes a través de varias producciones realizadas junto a los/as docentes. Por un lado, ello nos permite dar cuenta de cómo la escuela no solamente *se sostiene*, sino todo aquello que involucra ese proceso de *continuar* siendo escuela. Nos referimos tanto a los múltiples proyectos, actividades, salidas, jornadas a las que asistimos durante largas estancias en terreno como a la escuela *siendo* un lugar de referencia para los/as jóvenes en tanto, como uno de ellos expresaba a través de un rap, *en la escuela hay lugar*.



Baila Goldenthal: Cat's Cradle/String Theory, 2008. Óleo sobre lienzo. Serie Cat's Cradle Series (1995-96 and 2008)

Carcova en la escuela. Queremos hacer nuestro propio mapa: cartografías urbanas desde la escuela. Queremos mostrar que somos/qué somos: #Carcova es... #Carcova es: todo eso que piensas y también... Mi historia, mi barrio. Relatos simultáneos entre urbanidad, escolaridad y desigualdad. #Carcova es: ¿descontaminante?. Hoy nuestros reclamos son otros. En la escuela hay lugar.

En este capítulo tomamos una de las ideas centrales de esta tesis que propone que la escuela está en el barrio y el barrio está en la escuela (Grinberg, 2011), de manera intra-activa (Barad, 2003). Desde este marco, nos enfocarnos en aquello que supone ese *estar en* que involucra el dinamismo de fuerzas con el que nos encontramos tanto desde la creación de la escuela en sí como en su devenir cotidiano. Para ello, a lo largo de estas páginas recuperamos algunas de las producciones realizadas por los/as estudiantes en diversos proyectos que coordinamos junto con los/as docentes. Ello en tanto que nos permiten agregar otra capa de análisis al enredo barrioescuela, atendiendo especialmente a cómo Carcova está en la escuela desde las voces de los/as jóvenes.

Esta idea de “Carcova en la escuela”, como se titula este bloque, superpone a la referencia geográfica de una institución ubicada en un barrio, la posibilidad de indagar en detalle respecto de una presencia enmarañada del barrio en la escuela. En esta senda, tomamos otra de las producciones de la serie *Cat’s Cradle* de Baila Goldenthal (2008), la que se observa en la portada. Ello porque nos ofrece la posibilidad de pensar a través de la imagen de la maraña de cuerdas que se van anudando, tensando y superponiendo a partir del movimiento de varias manos. Es de este modo a través del que nos aproximamos al proceso de devenir como aquel encuentro de fuerzas que constituye barrioescuela.

De esta forma, nos encontramos con una escuela que *se hace* a partir de las inter y las intra-acciones entre vecinos/as y docentes aliados que sostienen las cuerdas, como lo desarrollamos en el capítulo anterior. Aquí importa profundizar en el detalle que adquiere ese hacer inter/intra-activo a través del cual se configura el estar siendo joven/estudiante en la villa (Dafunchio, 2019; Machado, 2016; Bonilla Muñoz, 2022; Bonilla Muñoz y Grinberg, 2021). Para ello, recuperamos relatos que se producen en y desde la escuela que narran el devenir cotidiano en los espacios urbanos donde pobreza y degradación ambiental se entraman con unas lógicas de precarización de las vidas (Butler, 2010, 2017; Grinberg, 2017, 2020a; Lorey, 2016).

En el primer apartado retomamos un trabajo con cartografías del barrio que ponen en tensión aquellos relatos que lo narran como un espacio vacío, asociado a la idea trabajada en el capítulo anterior respecto del “vacío lleno”. En este sentido, trazar un mapa propio se vuelve posibilidad de tensionar ese relato a la vez que de llenar ese vacío de historias en tanto fragmentos llenos de espacios del estar (Careri, 2004). En

directa relación, en el segundo apartado recuperamos una publicación que realizaba una estudiante en las redes sociales donde expresaba que realizar esa cartografía les permitía *mostrar que somos*. Nos referimos a un diálogo con los marcos de reconocimiento respecto de cuáles son las vidas que importan (Butler, 2010). De este modo, *mostrar que somos* remite a la posibilidad de enunciarse como cuerpos que importan. Ese “nosotros” *que somos* se compone de las alianzas de cuerpos en inter/intra-acción: aquellos que sostienen y tensan las cuerdas en la imagen de la obra de B. Goldenthal de la portada. Es decir, componiendo un cuerpo político que reclama y denuncia por unos marcos que hagan que las vidas, recuperando a Butler (2017), sean finalmente dignas de vivir.

De manera que “mostrar qué somos” permite superponer a aquellas miradas otras narrativas que describen sus momentos, su familia, sus amigos, sus deseos, sus preocupaciones y sus luchas cotidianas. Es decir, aquello que remite al estar siendo joven/estudiante en barrioesuela. Al respecto, si bien estas historias se enuncian en primera persona, nos encontramos con que en ellas sedimentan otras que están tatuadas en los cuerpos (Braidotti, 2005); aquellas que remiten a historias de luchas padecidas por poblaciones agredidas y abandonadas a lo largo del tiempo y el espacio (Berlant en Butler, 2017); las que se actualizan en las constantes y minuciosas luchas cotidianas frente a la desigualdad que relatan los/as estudiantes. En esta línea, en el tercer apartado nos enfocamos en cómo redefinen y expresan esas luchas en relación con el par pobreza-degradación ambiental. Es decir, respondiendo a los enunciados que responsabilizan y culpabilizan a la comunidad de la contaminación y posicionándose como sujetos con derecho a reclamar.

Finalmente, profundizamos acerca del lugar clave que la escuela ocupa como espacio tanto para la circulación de voces como para poner palabra/imagen a la experiencia de vida; esto es, volviéndola colectiva y cognoscible (Grinberg y Abalsamo, 2017). Ello en tanto que es en el espacio escolar que se vuelve posible construir otros relatos donde la serie urbanidad, escolaridad y desigualdad es cuestionada y redefinida por los/as jóvenes; como decía un estudiante, porque *en la escuela hay lugar*.

1. *Queremos hacer nuestro propio mapa: cartografías urbanas desde la escuela*

Una de las primeras producciones que recuperamos en este capítulo surge de un proyecto que fue presentado en la Feria de Ciencias Sociales y Humanas en la UNSAM. Como fue explicado en el capítulo II, allí se reúnen cada año las escuelas de todo el distrito y de algunos alrededores para exponer en stands los trabajos de investigación que han realizado. En este marco, “Mirando desde adentro: #Carcova es...” fue lo presentado por la escuela donde realizamos el trabajo de campo, como se puede observar en la imagen N° 23.

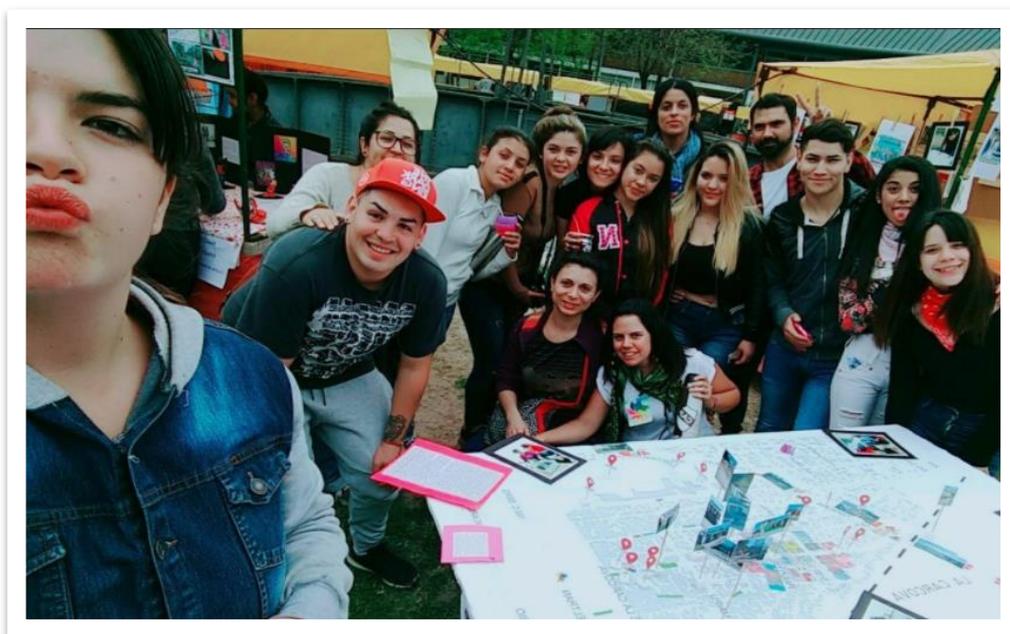


Imagen N° 23 - Estudiantes y docentes en el stand de la Feria de Ciencias de la UNSAM junto a la cartografía “Mirando desde adentro: #Carcova es...”, premiada en el segundo puesto. Fuente: Facebook de una estudiante (2016).

La propuesta disparadora fue la de intervenir un conjunto de planos, mapas a distintas escalas de Argentina, de América del Sur, imágenes satelitales de José León Suárez, entre otros. A partir de la circulación del material y de la palabra los/as estudiantes iban dialogando mientras agregaban diversas referencias en esas cartografías que, según expresaban, *estaba mal*, como se observa en el siguiente diálogo:

Luis- Estos mapas están mal.

María- Sí, acá faltan las calles y los pasillos, no están bien.

(Conversación entre estudiantes, 2016).

En esta dirección, recuperamos la idea de “vacío lleno” trabajada en el subapartado 3.1 titulado “*Acá no había nada: las llegadas*” del capítulo III. Allí donde las historias de las primeras etapas de asentamiento poblacional en el barrio se tensionan entre el bañado y el basural. Décadas más tarde, son las segundas y terceras generaciones de esas familias las que vuelven a encontrarse con ese vacío, ahora en las cartografías que tienen en sus manos los/as estudiantes; aquellas que no narran su presencia en tanto que, como decía María, *faltan las calles y los pasillos*.

De allí surge la propuesta de *hacer un mapa nosotros que somos los que vivimos acá: un mapa propio*. Es decir que lo que plantean es volverse ellos/as los/as cartógrafos/as del espacio en el que habitan como oportunidad de llenar ese vacío con sus propios recorridos. Es decir, como posibilidad de trazar un mapa que narre su presencia a diferencia de los que están observando. Al respecto, tomamos la noción de recorrido (Careri, 2004) que involucra simultáneamente el acto de andar, la línea en sí que está atravesando el espacio y el recorrido como narrativa. De modo que la intervención de los/as jóvenes consistía en agregar tanto el recorrido de los pasillos y de todas aquellas referencias que faltan, como el relato a partir de éstas.

Es así como el *mapa propio* se volvió en sí una composición donde se entramaban múltiples lenguajes: escrituras, dibujos, grafittys, fotografías, raps, gráficos con datos de analíticas del laboratorio, entre otros. Por ello, éste adquiere la figura de mapa vivido/vivo (Bussi y Machado, 2022) de acuerdo con su carácter dinámico que se expresa en dos direcciones. Por un lado, en el movimiento que involucra su hechura, tal como sucede en el *cat's cradle* con las manos y las cuerdas. Es decir, ese pensar-con y devenir-con (Haraway, 2020) que implicó el proceso de cartografiar en la escuela. Por el otro, en el mapa como una producción siempre inacabada, plausible de ser intervenida una y otra vez (Deleuze y Guattari, 1997). Es a partir del carácter dinámico del mapa vivo que es posible adentrarse en los procesos del estar siendo, del devenir joven/estudiante en la villa.

Adicionalmente, narrar esa presencia involucra actualizar la historia sedimentada que se asocia a localizaciones geopolíticas. De acuerdo con R. Braidotti (2005) la “historia tatuada en el cuerpo” (p. 15) que remite a procesos continuos de precarización de las

vidas (Butler, 2017; Lorey, 2016). Es decir, a una geografía de las relaciones de poder asociada con localizaciones geopolíticas e historias específicas. Por tanto, cartografiar posibilita trazar un mapa de “las relaciones de poder y, de ese modo, también puede servir para identificar los posibles lugares y estrategias de resistencia” (p. 15). Puntualmente en Carcova, aunque no solamente, en esas historias se condensa la lucha entre la exclusión y la expulsión de los pueblos originarios en la época colonial (Grinberg, 2020a), como fue abordado en el capítulo I; historias padecidas por poblaciones agredidas y abandonadas a lo largo del tiempo y el espacio (Berlant en Butler, 2017) que quedan tatuadas en los cuerpos de las generaciones siguientes.

Así, la producción de los/as jóvenes se presentaba como actualización de un mapa de las relaciones de poder desde ambos sentidos: como *potestas* y como *potentia* (Braidotti, 2005). Es decir, desde su sentido negativo, pero también en su carácter potenciador y afirmativo que modula posibles lugares y estrategias de resistencia. Ello permite encontrarnos con las tensiones y los matices que involucran ese estar siendo joven/estudiante en las villas (Dafuncho, 2019; Machado, 2016; Bonilla Muñoz, 2022) entre la actualización y las historias sedimentadas. Esto es, con una cartografía que da cuenta de una densidad especial en tanto recupera luchas y resistencias “como forma de construir vidas dignas de vivir, frente al tipo de poder que desecha ciertos cuerpos y poblaciones” (Butler, 2017, p.13).

Retomando la cartografía del mapa propio, luego de cada clase los/as estudiantes iban realizando un posteo en las redes sociales utilizando la herramienta del hashtag³⁹. Ello permitía hacer público el proceso de hechura del mapa y establecer un diálogo entre *nosotros los que vivimos acá* que se construía en términos de alteridad. Es decir, una conversación con aquellas miradas fatalistas sobre las que suelen describirse los barrios empobrecidos que son reforzadas constantemente por los medios de comunicación (Grinberg y Abalsamo, 2017; Bonilla Muñoz, 2022; Guber, 2004). Entonces, es a través de los posteos y los hashtags que los/as jóvenes se anticipaban a esas narrativas que se construyen entre la culpabilización y la criminalización de las villas.

³⁹ Nos referimos a palabras utilizadas como etiqueta que sirven para agrupar contenido en las redes sociales, como facebook, en torno de determinados temas. Se crean utilizando el signo numeral (#) seguido de la palabra clave. La más utilizada en este proyecto fue: #Carcova es.

De este modo, trazar el mapa propio permitía, por un lado, responder a esos relatos sobre el barrio construidos por quienes no lo habitan, tal como sucedía con el material cartográfico utilizado en la primera actividad del proyecto; y, por el otro, componer una cartografía propia a partir de la superposición de lenguajes: relatos en primera persona, fotografías, collages, grafitis, resultados de laboratorio, entre otros, que construían otras narrativas, como lo indica el título del proyecto, con la mirada *desde adentro*. Al respecto, durante esa primera actividad, los/as estudiantes se encontraban con que la mayoría de las cartografías dadas no narraban su presencia. A continuación, recuperamos parte de las conversaciones que ellos/as establecían entre sí y entre ellos/as y los mapas.

Bryan- Acá esta calle está mal, porque no se corta acá, sigue.

María- Y acá faltan todos los pasillos.

Pedro- Acá es la barbería de Jona.

Santiago- Acá está el puente del zanjón.

Jona- Acá está Miguelito, el que vende los sándwiches.

(Conversación entre estudiantes, 2016).

Entre los *acá está*, *acá es* y los *acá faltan* se va problematizando ese vacío en dos direcciones. Mientras se responde a esa imagen, los/as jóvenes lo van llenando con la presencia que involucra el estar siendo. Nos referimos a las inter/intra-acciones entre (f)actores, entre cuerpos y entornos que se ensamblan y se hacen espacio en el mapa, antes vacío. En directa relación, recuperamos otra producción con similares objetivos realizada en el año 2014 con estudiantes del 1er año de la misma escuela. Se trata del mapa de Carcova que dibujó Emanuel que se observa en la siguiente imagen.

A partir de una hoja en blanco Emanuel realiza la cartografía del barrio de la escuela que a su vez es donde vive junto a su familia desde que nació. Llena ese vacío con múltiples componentes tanto humanos como no humanos. En primer lugar, se pueden observar las vías del tren (referencia A) que atraviesan el espacio cartografiado. Son aquellas que, retomando el relato de Neón recuperado en el subapartado 3.1. titulado “*Acá no había nada: las llegadas*” del capítulo III, dividían un José León Suárez *que es* de otro *que no es*; las que marcaban la frontera entre las cosechas y las viviendas de cartón de los crotos.

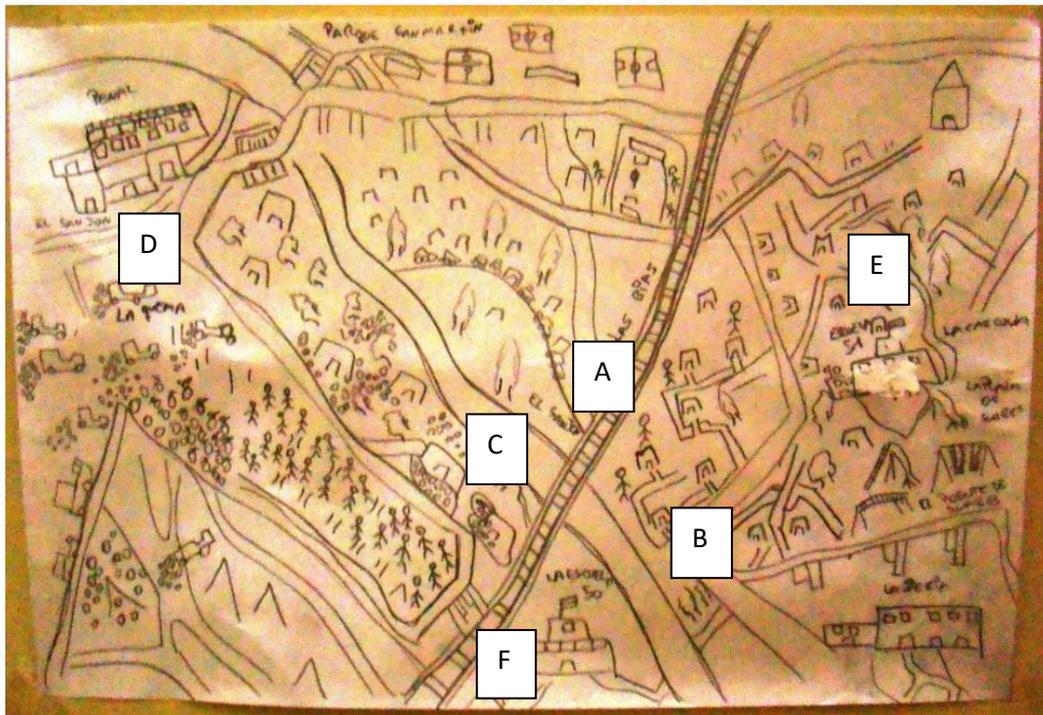


Imagen N°24 - Mapa del barrio donde está ubicada la escuela, realizado por un estudiante en el marco de un proyecto escolar de cartografías de Carcova (2014). Las referencias son agregados propios para organizar la tarea analítica.

Al menos unas siete décadas más tarde, el mapa que traza Emanuel encuentra una serie de continuidades con las palabras de Ricardo, el vecino que actualiza esa idea de vacío comentando que ahora *hay todo un barrio del otro lado* del zanjón. Como se puede observar, la imagen da cuenta de múltiples presencias en el espacio. Por ejemplo, de los pasillos (referencia B), aquellas calles estrechas características de la urbanización de las villas que no remiten a una planificación secuenciada y ordenada. Por el contrario, responden al emplazamiento permanente de familias que van llegando al barrio y levantando sus viviendas de manera autogestiva; esto es, dónde y cómo pueden.

Siguiendo con la descripción de la imagen N° 24, se puede identificar el zanjón (referencia C) perpendicular a las vías. Como lo hemos descripto, se trata del canal José León Suárez que es un afluente del Río Reconquista, segundo curso de aguas con mayores niveles de contaminación del país. A su izquierda, Emanuel indicó una referencia a “la quema” (referencia D) donde dibujó una gran concentración de personas, quizá la que más se destaca en todo el mapa. Simultáneamente, agregó varios camiones y una considerable cantidad de círculos que refieren a residuos. Otro de los sectores donde dibuja estos íconos es a los costados del zanjón. La quema, como lo hemos desarrollado en capítulos anteriores, remite al Complejo Ambiental Norte III perteneciente a la CEAMSE donde se procesan diariamente cerca de 16000 toneladas de

residuos sólidos provenientes de la ciudad de Buenos Aires y otros 34 distritos aledaños (Verón, 2019).

En cuanto a las instituciones, referenció la escuela N°51 (referencia E), que es donde realizamos la investigación, y la N°50 (referencia F). Esta última ha tenido una presencia clave en la construcción de la escuela de Carcova, como lo hemos desarrollado en el subapartado 4.1. titulado “*La lucha por tener escuela*”, en el capítulo anterior. Por su parte, la escuela N°51/47⁴⁰ está ubicada entre pasillos y a pocos metros del zanjón, de las vías y de la quema. Emanuel también ubica el penal, es decir, el edificio donde funcionan las unidades penitenciarias N°46, 47 y 48, inauguradas en el año 2006.

En este marco de discusiones importa poner en diálogo la producción de Emanuel con la conversación antes citada que ocurría entre los/as estudiantes cuando argumentaban hacer el mapa propio. Ello porque permite dar cuenta de cómo se construyen otros relatos *desde adentro* que problematizan y cuestionan esas miradas al barrio en términos de alteridad. De este modo, cartografiar permite superponer otras narrativas a aquellas no sólo que no narran sus presencias, sino que asocian la vida en la villa con “la criminalidad, violencia y degradación como lo intrínseco de estos espacios urbanos” (Grinberg et. al., 2022, p. 51). Como lo veremos más adelante, esos mapas no responden a aquello que ellos/as, *nosotros los que vivimos acá*, quieren narrar. En esta dirección, en el próximo bloque abordamos cómo la hechura del mapa propio se presentó como posibilidad para el encuentro de fuerzas entre los enunciados que asocian la vida en las villas con el crimen, el delito y la contaminación, y los múltiples modos otros de responder a ellos desde las voces y las manos de los/as estudiantes.

2. Queremos mostrar que somos/qué somos: #Carcova es...

Como lo hemos abordado en el capítulo I, se va construyendo un conjunto de enunciados que procura definir a las villas como realidades en sí mismas. Entre miradas culpabilizadoras y criminalizadoras se describen como espacios abyectos, zonas a

⁴⁰ Cabe recordar que la nomenclatura para la escuela primaria es el N°51 y para la secundaria actual el N°47 y que, si bien con algunos espacios diferenciados en su interior, ambas comparten el mismo edificio. Para mayores referencias se sugiere volver al subapartado 4.1. titulado “*La lucha por tener escuela*”, del capítulo anterior.

evitar; como los fragmentos indeseables de la ciudad donde pobreza y degradación ambiental se intersectan de modos fatalistas (Gravano, 2005; Ullán de la Rosa, 2014, Guber, 1991, 2004; Grinberg, 2020a; Bayón, 2013, 2015). Estos marcos son recuperados por los/as estudiantes quienes se anticipan y responden a ellos con otras narrativas.

Como se puede observar en la imagen N° 25, Eva, una estudiante, posteaba en las redes sociales algunos avances del proyecto de la cartografía. A partir de esta producción, proponemos un juego de palabras que nos permite atender a dos cuestiones que involucra la hechura del mapa propio. La primera remite a la posibilidad de narrar las presencias frente a la imagen del vacío a partir de un mapa que procura *mostrar que somos*. La segunda se refiere a la construcción de esos otros relatos que dan cuenta de sus propias, vidas, su día a día, sus gustos, sus momentos; es decir, relatos que les permiten *mostrar qué somos*.



Imagen N° 25 - Publicación de Eva en las redes sociales referenciando parte del trabajo de la cartografía que estaban realizando (2016).

En este sentido, ese “mostrar que somos” se nos presenta como posibilidad de abordar una analítica que permita pensar en esas dos direcciones. Por un lado, mostrar que somos implica por ejemplo al trazar los pasillos que *no están y faltan* poder narrar también las presencias de los cuerpos que los habitan, que por allí circulan. De este modo, poner en cuestión los marcos que definen cuáles son las vidas que importan (Butler, 2010), pudiendo mostrar así que nosotros existimos e importamos frente a esos modos en que operan las políticas de la desigualdad (Butler, 2017). Ello porque, retomando a Careri (2004), la acción de trazar el recorrido de esos pasillos involucra tanto a la línea que atraviesa el espacio como al relato vinculado con ésta. De modo que dibujarlos les permite ubicarse en la cartografía, así como también la posibilidad de narrar vidas que sí importan. En este sentido, la escuela se vuelve clave como espacio desde donde es posible la circulación de la palabra para que esas vidas se vuelvan cognoscibles (Grinberg y Abalsamo, 2017).

Por otro lado, nos encontramos con la intención de mostrar *qué somos* que, en términos de alteridad, procura construir otros relatos que narran *nuestros momentos que son únicos e incomparables*. Como decíamos párrafos atrás, como respuesta a las miradas que recaen sobre las villas las que no sólo no son ignoradas por los/as jóvenes, sino que tampoco son completamente invalidadas. Ello en tanto que sostienen que *no todos los momentos que pasamos se basan en cosas malas, sino que también son únicos e incomparables*. Es en ese “también” que a los momentos que se basan en cosas malas se le agregan otros en un acontecer simultáneo (Braidotti, 2005). Es decir, otros *únicos e incomparables* que remiten a, como lo veremos más adelante, su día a día, sus amigos, sus deseos, sus miradas respecto de la escuela y el futuro. Volveremos sobre ello especialmente en el subapartado 2.2. de este capítulo titulado “Mi historia, mi barrio”.

Durante el proceso que involucró la hechura del mapa propio, una de las estudiantes proponía una intervención utilizando colores para sectorizar el espacio. Por ejemplo, de verde se marcarían las *zonas tranquilas* mientras que de rojo las *peligrosas*. Como respuesta inmediata entre la ironía y la provocación, uno de sus compañeros respondía: *¡Entonces pintalo todo de rojo y ya está!* Como lo profundizaremos en el capítulo siguiente respecto de cómo los/as estudiantes se presentan a los/as nuevos/as profesores/as, en la respuesta del joven se condensa la pregunta sobre cómo me ven y qué piensan de mí en términos de otredad, en este caso los/as docentes que estábamos

junto al grupo en esa actividad. En este sentido, la conversación continuaba de la siguiente manera:

Docente - ¿ah, sí? ¿Todo Carcova es peligrosa?

Ramón- Y sí, profe.

Docente – Y vos vivís acá ¿no?

Ramón -Sí

Docente - ¿Entonces vos sos peligroso?

Ramón: Eh, no, yo no, profe (risas)

Docente – ¿Entonces?

*Ramón- Bueno, entonces podemos pintar de rojo todo por acá
(señala un sector del barrio cercano al zanjón)*

Damián- Eh, no, ahí no, ahí vive mi abuelita.

Juan- (señalando otro punto) Y ahí está el comedor.

Elizabeth- Ésta esquina es la del gaucho⁴¹.

(Conversación entre docentes y estudiantes, 2016).

Nos encontramos con un modo de interpelar al otro, en este caso a los/as docentes. De este modo, Ramón recupera ese nexos que asocia la inseguridad o el crimen con su barrio. Dialoga con esa mirada al proponer, irónicamente, que habría que pintar todo el mapa de rojo. Algo similar ocurría cuando planificábamos realizar un recorrido por algunas calles para tomar fotografías y usarlas en la intervención del mapa, a lo que Julio, otro estudiante decía entre risas: *No, yo al barrio no voy, ¡me van a robar!* Por otro lado, durante el trabajo de campo nos encontramos con otros de los modos de presentarse a quien no habita el barrio a partir de saberse culpabilizado de la acumulación de basura que reviste el barrio. Nos referimos a esa mirada que asocia pobreza con degradación ambiental de manera directa y causal.

En esta dirección, durante una de las actividades de intervención donde el zanjón era el (f)actor protagonista del relato, una de las estudiantes respondía lo siguiente: *ah, no del zanjón yo no sé nada. Preguntáale a los que viven ahí porque yo vivo más para allá.* Como lo mencionábamos líneas arriba, no solo es el trazo de la línea en la cartografía sino el relato que ésta involucra. En este caso, la joven se alejaba además de las tres

⁴¹ “El Gauchito Gil” es una figura a la que se rinde culto en Argentina, vinculada especialmente con la protección y defensa de las poblaciones humildes. Sin estar reconocido por la iglesia católica, es uno de los santos populares o paganos con mayor cantidad de devotos.

calles que distan entre su vivienda y el zanjón, de las imágenes negativas que se condensan en tal (f)actor. Seguidamente, resulta interesante que en la conversación citada líneas arriba los/as estudiantes recuperan ese conjunto de enunciados, pero no solamente contruidos desde fuera, sino entre quienes habitan el barrio. Es decir, mientras que Ramón marcaba la zona que podía ser pintada de rojo, Damián respondía que eso no era correcto porque allí vivía su abuelita.

De este modo, la propuesta de pintar el barrio de acuerdo con las zonas seguras/inseguras nos permite aproximarnos a los matices y la superposición de relatos de cada referencia del mapa. Nos referimos a descripciones donde lo múltiple gana terreno, donde, como ellos sostienen, *es eso, pero también es...* como lo narraba Paula:

Ellos dicen negritos villeros porque a cada rato sale en las noticias que los villeros salen a robar y eso, y piensan que la mayoría de la villa son iguales. No son así, la mayoría se las rebusca como puede. En la tele lo único que muestran, siempre que está San Martín en la tele es porque algo malo pasó, a alguien mataron. Adentro de la villa también hay gente trabajadora. No muestran eso. Siempre muestran lo malo (Paula, estudiante, 2016).

El relato de Paula recupera la mirada de *ellos*: los de afuera, que se construye sobre la retórica que criminaliza las villas y a sus habitantes y que es reforzada por los medios de comunicación que *siempre muestran lo malo*. Es decir que a lo que constantemente remiten los medios, *que los villeros salen a robar y eso*, Paula superpone otros relatos. No porque exprese que aquellas situaciones de violencia y muerte que *muestran en la tele* no sucedan en su barrio, sino porque precisamente hace hincapié en que *sólo muestran eso: lo malo*. Entonces ella decide narrar otras historias que involucran, por ejemplo, a la *gente trabajadora*, que no muestran en *la tele*.

Son estas tensiones entre los modos de narrar la vida en la villa las que son recuperadas constantemente por los/as estudiantes, tanto para discutir las y superponerlas a otras, como para alejarse y separarse de ellas. Aquí es posible retomar mi relato autobiográfico citado en el capítulo II acerca de las palabras de mi abuela cuando, viviendo en José León Suárez, ella decía que su casa estaba en Villa Ballester. Nos encontramos con aquella diferenciación que no responde específicamente a la línea que

se traza en el mapa en sí, sino al relato que la acompaña y, específicamente, a un relato fatalista. A continuación, tomamos la imagen N° 26 donde se observa un meme (humor gráfico) que nos permite dar cuenta de las miradas que recaen sobre determinadas zonas como sucede con José León Suárez.



Imagen N° 26 - Humor gráfico que fue circulado por las redes sociales en la época de la pandemia (2020).

En la imagen se ha intervenido una fotografía donde se puede observar al presidente de la Argentina sobrevolando la zona que ocupa José León Suárez señalando con su dedo y diciendo: *Mira, ahí queda José León Suárez. Ni el coronavirus quiere entrar.* De modo que las palabras de mi abuela o la voz de la estudiante que vive a tres cuadras del zanjón no son comentarios individuales, sino que remiten a una mayor complejidad a la que procuramos aproximarnos a lo largo de estas páginas.

2.1 #Carcova es: *todo eso que pensás y también...*

Tal como lo venimos describiendo, el barrio está en la escuela en una presencia que remite a lo múltiple, a lo superpuesto y que supone tanto las inter como las intra-acciones entre agentes humanos y no humanos. En este apartado recuperamos parte del enredo entre la escuela y el barrio a partir de una serie de producciones realizadas por los/as estudiantes. Ello en tanto que componen otros relatos que se superponen a las

miradas que procuran describir la vida en las villas entre el romanticismo y la criminalización de la pobreza (Machado, 2016; Bonilla Muñoz y Grinberg, 2021, Kessler, 2007; Kaplan, 2004, 2005). Nos encontramos con unos modos de narrar que se alejan de la linealidad para dar cuenta de lo simultáneo, superpuesto y enmarañado que involucra el devenir joven/estudiante en la villa. En este marco, Eva publicaba el siguiente post en las redes sociales siguiendo el hilo del *hashtag* #Carcova es...



Imagen Nº 27 - Captura de la publicación en Facebook que realizaba una estudiante en el marco del proyecto "Mirando desde adentro: #Carcova es..." (2016).

A medida que iban dialogando e interviniendo los mapas y planos de la zona, surgía la propuesta de *contar en él [mapa] lo que no se ve y conoce*, como forma de dialogar con esos enunciados sobre los que se describe el barrio desde afuera, es decir, sin verlo ni conocerlo. Bajo el interrogante que compone la publicación *¿qué piensas cuando escuchas la palabra Carcova?*, Eva y sus compañeros/as saben y se anticipan a una respuesta porque conocen aquellas narrativas como la que se expresaba en el meme (ver

imagen N° 26). De modo que su barrio, ese espacio que *no se ve ni conoce*, es también aquel al que nadie quiere ir. Al respecto, trazar el mapa propio posibilitaba mostrar eso que no se ve, *mostrar que somos* y, directamente relacionado, narrar *qué somos* lo que contiene historias en primera persona acerca de *mi lugar, mis amigos, mis vecinos*. Recuperando el título de otro de los proyectos que retomamos en este subapartado, narrar en torno de *mi historia, mi barrio*, como cuerdas enmarañadas. Ello nos permite seguir profundizando cómo se expresa en el devenir cotidiano de los/as jóvenes el enredo entre Carcova y la escuela.

Volviendo a la imagen N° 27, a través del posteo de Eva no solo se enuncia la pregunta en términos de alteridad, es decir, ¿qué piensa el otro/la otra, el/la de afuera, cuando escucha la palabra Carcova?, sino que se anticipa a una respuesta que se sabe. El modo de responder a eso que se sabe y de contar *qué somos* no es el de negar *todo eso que pensás*, sino que se trata de superponer esas historias *otras*; las que, como decía Alex en su rap: *depende de cómo vos la veas, si de rosa o gris o de las dos a la vez*. El siguiente es un fragmento de una batalla de raps improvisados en el marco de un proyecto de intervención artística y producción audiovisual sobre la obra “Sin pan y sin trabajo”, de Ernesto de la Carcova, que coordinábamos.

Nosotros vivimos en esta villa, depende de cómo vos la veas, si de rosa o gris o de las dos a la vez. Vos tenés que ser bueno, vos tenés que ser pillo porque alguien se te hace el piola y jala el gatillo. Acá en el barrio hacen cumpleaños, jodas a cada rato. Cuando vos salís a la calle a caminar, los pibitos están jugando a la pelota nada más. Ellos son pibes buenos y no hacen nada, apenas inocentes y vos te haces el piola. Decís que nosotros somos todos drogadictos, que somos una banda de bandidos, y no somos nada porque vos sos el gil que nunca viste droga en tu barrio.

No me importa lo que digan. Yo vivo en mi barrio y a mi barrio se lo respeta. No me importa lo que digan los demás, que esto es una mierda. Yo a mi barrio lo veo de otra forma. No me importan los drogados, no me importan los pibes malos, porque los pibitos buenos están jugando.

(Alex, estudiante, 2016).

Alex dialoga con *los demás*, con *vos* que *sos el gil que nunca viste droga en tu barrio*, con *vos* que *decís que somos una banda de bandidos*. Recuperando esa mirada criminalizadora, el joven expresa su mirada otra en tanto que él a su barrio *lo ve de otra forma*. En este sentido, construye un relato desde lo múltiple que, a *todo eso que pensás*, le agrega los *también*, como posteaba Eva. En esta línea, propone que todo *depende de cómo vos la veas*, alejándose de construir una descripción en términos binarios: *de rosa o de gris*. Porque todo *depende de cómo vos la veas, si de rosa o de gris* o desde la simultaneidad de *las dos a la vez*. En este sentido, nos encontramos con que, aun dentro del rosa y del gris, se da cuenta de otros matices y, en efecto, otras capas de complejidad.

Esta propuesta es la que compartía la hechura del mapa propio; es decir, la de construir una composición capaz de contener múltiples capas de complejidad a medida que se van superponiendo imágenes, palabras, raps, relatos, colores, resultados de laboratorio, graffitis, entre otras producciones. En las palabras del rap de Alex, se agregan componentes al relato, como *los drogados, los pibes malos*, pero él aclara que no es eso lo que le *importa*. Por el contrario, las historias que él quiere narrar son otras que, distanciadas de romanticismos y fatalismos, buscan que a su barrio se lo respete. De este modo, lo que decide narrar es lo que él ve al salir a caminar: *los pibitos están jugando a la pelota nada más. Ellos son pibes buenos y no hacen nada, apenas inocentes*. A Alex le importa contar, no sólo sobre los/as niños/as jugando a la pelota, sino acerca de su inocencia frente a la mirada acusadora de *vos que te haces el piola* criminalizando a quienes viven en la villa.

Él sostiene que a su barrio lo ve y lo narra de otra forma desde lo que le importa. Ello nos permite reflexionar al respecto en términos de afectos. En tanto Alex decide lo que le *importa* narrar, ello nos acerca a la comprensión de la experiencia del ser joven/estudiante en la villa a partir de las múltiples afecciones entre cuerpos y entornos. En este marco, nos encontramos con un devenir cotidiano que se configura entre las cuerdas que involucran episodios traumáticos que suponen las redes de narcotráfico, el consumo de drogas, los disparos y también entre escenas de fútbol, cumpleaños y festejos. Recuperamos aquí la etimología de la palabra “trauma” que significa herida. A Alex le afecta lo que él sabe que se dice de su barrio: *que es una mierda* y, al mismo tiempo, esa historia tatuada en los cuerpos que remiten a las localizaciones geopolíticas.

De este modo, el rap se presenta como una actualización del devenir joven/estudiante en la villa como un “hoy que no remite a una fecha, sino a la actualidad” (Grinberg et. al., 2022, p. 13). Es decir, aquello que involucra ese estar siendo entre las cuerdas de la pobreza y de la degradación ambiental que recupera, a su vez, una historia de continuas luchas, las actuales y las sedimentadas, por vivir vidas vivibles. Al respecto, en la siguiente imagen se observa a un grupo de niños/as jugando en el zanjón que nos permite reflexionar acerca de cómo se entraman en ese devenir cotidiano los diversos (f)actores en barrioesuela.



Imagen N° 28 - Fotografía de niños/as jugando en el zanjón de Carcova. Fuente: CEDESI (2018).

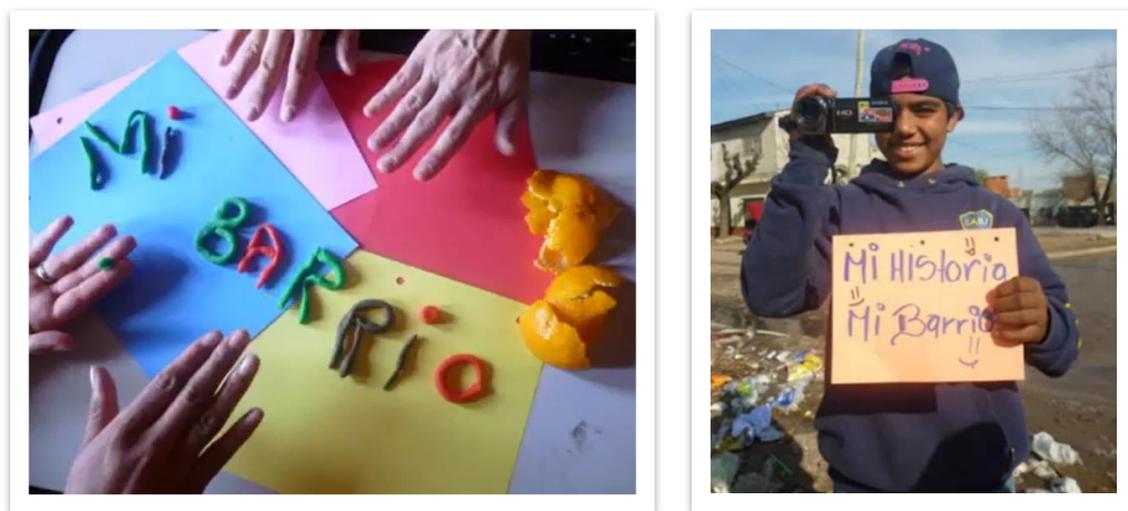
Como se observa en la fotografía, *los pibitos buenos están jugando* en una escena que ocurre dentro del zanjón y que posibilita adentrarnos en la complejidad del enredo barrioesuela. Nos referimos al acontecer simultáneo, a los relatos que se superponen como las capas de sedimentos bajo los pies de *los pibitos* que guardan las historias de las luchas coloniales. Al narrar/se a partir de los “también”, los/as estudiantes abren un campo de posibilidades para las tensiones entre las imágenes dualistas sobre las que se piensan los barrios empobrecidos y las historias en primera persona que narran su día a día entre *mi historia, mi barrio*.

Lejos de reflexionar sobre el devenir en términos de contradicciones, nos encontramos con relatos que expresan *todo eso que pensás, el rosa, el gris, ambos a la vez, los también*. Al respecto, sostenemos que pensar desde la contradicción conduciría a simplificar, mientras que construir una descripción desde la multiplicidad permite

aproximarse a la comprensión del devenir joven/estudiante en la villa. En directa relación, en el siguiente bloque nos situamos en las historias cotidianas que, como una actualización de aquellas sedimentadas, se expresan en los relatos que se construyen desde la trama *mi historia, mi barrio*.

2.2. Mi historia, mi barrio

En este apartado recuperamos algunas de las historias en primera persona por los/as estudiantes en las clases de Prácticas del Lenguaje e Historia. Se trata de un proyecto donde se realizó un video documental que titularon “Mi historia, mi barrio” (2016), como se observa en la imagen N° 29, que coordinamos junto a los/as docentes de las áreas mencionadas. En esta producción se entraman relatos, fotografías e imágenes que permiten desde la escuela narrar el estar siendo joven/estudiante en la villa.



Imágenes N° 29 - Fotografías utilizadas en la producción audiovisual “Mi historia, mi barrio” (2016).

La producción audiovisual reunía esos fragmentos llenos del espacio del estar siendo que presentan su cotidianidad, aquello que hacen, que les gusta y lo que no, sus deseos y preocupaciones. Al mismo tiempo, la hechura del vídeo involucraba un trabajo de puesta en común y circulación de la palabra donde cada uno/a expresaba qué era lo que quería narrar, donde el barrio se iba entramando en esos relatos como un (f)actor o un conjunto de (f)actores. A continuación, recuperamos las palabras de Manuela que narraba su día a día siendo a la vez madre, estudiante, trabajadora.

Soy Manuela, tengo 18 años, vengo a la escuela 40 de Cárcova. Después de la escuela voy a mi casa, estoy con mi familia, cuido a mi bebé. Me despierto a las 6, miro a mi hijo que duerme, me levanto, tomo mate cocido con mi hermana. Para venir al cole, venimos por la calle jodiendo para pasar el tiempo y cuando llega la hora del día de salir del cole, jodemos hasta que me vaya a la capital en tren. En Capital, juntamos cartón blanco y plástico. Después nos juntamos en la esquina a tomar mate hasta que sea la hora de volver. Cuando venimos, ya son las 8 de la noche, miro por la ventana y veo muchas cosas. Pienso en una banda de cosas, me gustaría llevarla a otro lado a mi mamá, me gusta el barrio, pero igual me gustaría salir, para vivir mejor, porque hay mucha droga (Manuela, estudiante, 2016).

Manuela relata desde que se levanta a las seis de la mañana y desayuna junto a su hermana antes de entrar a la escuela mientras su hijo duerme. Al salir y hasta las ocho de la noche, trabaja junto a su familia juntando cartón y plástico en la capital de Buenos Aires. El relato se entrama entre una estudiante, una madre, una trabajadora que *piensa una banda de cosas* mientras que toma mate, espera el tren que la lleva a cartonear, pasa el tiempo jodiendo, es decir conversando, riendo. Pone palabras a esas *cosas* que piensa a través de esta narración donde expresa que, si bien le gusta el barrio, *igual me gustaría salir, para vivir mejor porque hay mucha droga*. Al respecto, la droga se presenta como un (f)actor que afecta de diversos modos las historias que narran los/as jóvenes, como lo pudimos observar en el rap de Alex párrafos atrás y en las palabras de Bryan en el siguiente relato.

Yo vivo en La Carcova donde hay madres que prostituyen para darle de comer a los hijos mientras los hijos cuando tienen plata se gastan la plata en la droga; donde hay tranzas que le venden droga a los chiquitos de 15, 14. Donde hay chicas que se dejan en los tranzas por la droga; donde la policía los mata a los pibes que roban para la droga; donde hay tranzas que para salir pagan plata o alguno que queda preso y ahí busca de dios, después cuando salen ni se acuerdan de dios, andan vendiendo droga de vuelta para la ropa de sus hijos porque los quieren vestir bien. Después cuando queda preso ni algún amigo los va a visitar; donde hay pibes que se

agarran a los tiros con la policía para hacerse ver, después cuando quedan presos lloran por la mamá, que los saquen de la comisaría. Y después salen y roban de vuelta para la droga y la ropa. Después los matan y la mamá sufre y los amigos ni los van a ver al cementerio (Bryan, estudiante, 2016).

Bryan narra el devenir diario entre la fragilidad y la exposición a los daños y la muerte en el marco de unas políticas que, recuperando a Butler (2010) mientras protegen unas vidas, exponen a otras. En sus palabras se condensa la experiencia cotidiana de la pobreza, la trama circular y cruel entre el comercio y el consumo de drogas y su venta los/as más jóvenes, la prostitución como medio de subsistencia familiar, las redes de apoyo entre los amigos y la madre; también los conflictos con la policía, la privación de la libertad, la muerte y sus afecciones entre *la mamá que sufre* y los amigos que *ni los van a ver al cementerio*. En unos pocos renglones, el relato presenta las intensidades y las tensiones que involucra la producción política de las vidas donde unos marcos de interpretación diferencian aquellas dignas de las que no merecen ser lloradas (Butler, 2010). Esto es, mediante un “tipo de poder que desecha ciertos cuerpos y poblaciones” (Butler, 2017, p.13).

Bryan pone palabras a esas historias tatuadas en los cuerpos de quienes viven en la villa, de los que fueron, de los/as que están siendo y de la lucha por ser reconocidos como cuerpos que importan como un continuo. Recuperando a Arendt (1992), poner en palabras para soportar el dolor que implica vivir y narrar vidas precarizadas. Es decir, de las historias narradas por “otro cuerpo que ha padecido o está padeciendo, aun cuando ese cuerpo ya no existe” (Butler, 2017, p. 21); aquellas vidas, como Deleuze (2015) supo recuperar de Spinoza, cuyos efectos (y agregamos, afectos) políticos van en detrimento de los cuerpos. De esta manera, poner el cuerpo en la historia se vuelve modo de continuar la lucha tanto por mostrar que somos como contra cualquier olvido.

Seguidamente, nos encontramos con múltiples afecciones entre el barrio y aquello que involucra habitarlo para los/as jóvenes. Así como Alex en su rap reclamaba que a su barrio *se lo respeta* o Manuela que sostenía que el barrio le gusta pero que *igual le gustaría salir para vivir mejor*, Eduardo también cuenta su historia en inter/intra-acción con su barrio en el relato que recuperamos a continuación.

Nací en el Chaco y vine a Carcova con mi papá y mi hermano. Tenía 8 años. Las calles no eran de asfalto, eran de tierra. Los días de lluvia veníamos embarrados hasta las orejas. Las casas no eran de material como ahora, eran tipo ranchitos de madera. Me gusta el barrio cómo quedó, pero a la vez está más peligroso. Venden droga por todos lados, se agarran a los tirros los tranzas. Cuando era chico lo veía, pero no tanto como ahora. Me gusta ir a jugar a la pelota a la cancha (Eduardo, estudiante, 2016).

Eduardo no nació en Carcova sino en una provincia del interior de la Argentina, pero vive en el barrio desde pequeño. Su relato, mientras que describe los cambios que él observa por ejemplo en las calles o en las viviendas, da cuenta de cómo estos (f)actores afectan la cotidianidad de sus habitantes. Ello en tanto que, cuando las calles eran de tierra, *los días de lluvia veníamos embarrados hasta las orejas*; y que ahora las construcciones han mejorado porque las casas son *de material* más estable como ladrillos y cemento. Si bien sostiene que le gustan esos cambios, expresa que *a la vez* su barrio *está más peligroso* dando cuenta de otras modulaciones que adquiere la precarización de las vidas como instrumento de gobierno. Nos referimos a aquella que ya no remite a calles de tierra o ranchitos de madera, pero que sí supone el riesgo de quedar en medio de una pelea entre las redes de narcotraficantes locales, como ha sucedido en varias de las historias detrás del mural “ni un pibe menos” al que referíamos párrafos atrás.

Simultáneamente, aquello que le gusta se pliega con lo que le preocupa, como era antes con cómo ha cambiado, ya sean las mejoras o la profundización de los conflictos en torno del comercio de drogas. Este último (f)actor, como decíamos líneas atrás, compone frecuentemente los relatos asociándolo al peligro y a los riesgos constantes para quienes habitan el barrio de quedar en medio de una pelea. A continuación, el relato de Gastón narra cómo era el barrio según anécdotas familiares de cuando llegaron sus padres y cómo lo ve hoy él.

Marqué todo Carcova como villa peligrosa porque... por todo lo que pasa. Como robos, problemas que hay en la calle y por eso de la droga. Mi papá vive acá desde los 9 años. Cuando el vino acá era todo campo, me cuenta,

corte como allá al fondo. Las calles y las casas se fueron construyendo (Gastón, estudiante, 2016).

Los relatos narran no sólo la vida en el barrio sino la “del” barrio dando cuenta de su carácter dinámico, activo, que como (f)actor afecta y es afectado por otros cuerpos en un encuentro de fuerzas. En este sentido, Gastón recupera la imagen del vacío desde las anécdotas que le cuenta su padre de cuando llegó al barrio a los 9 años y sobre el proceso de crecimiento. Entre el vacío y *todo lo que pasa* el estudiante, como segunda generación de su familia que habita esta zona, la describe como *villa peligrosa* en relación con las vidas en riesgo por los *robos*, los *problemas que hay en la calle* y *por eso de la droga*. Es entre el *campo* vacío y la *villa peligrosa* que nos encontramos con que cómo opera la distribución desigual de la vulnerabilidad y cómo ello modula el devenir diario como efecto y como afecto de las (bio)políticas contemporáneas desde lo múltiple, lo superpuesto, lo enredado. Es *todo eso que pasa* lo que remite a los “también”. Al respecto, Julián, otro estudiante, proponía realizar como cartografía un “mapa de momentos”. Ello para referenciar a momentos que se viven día a día en el barrio.

De este modo, habría momentos de tristeza, como frente a la muerte de un familiar; momentos de alegría y diversión como cuando *nos juntamos los de siempre y nos cagamos de risa de todo*; momentos de preocupación o desesperación como cuando *le agarró corriente a mi hermanita. Yo pensé... hacía poco que le había pasado al hermanito de mi amigo, que falleció*⁴². Nos encontramos con que en el mapa de los momentos se superponen las afecciones múltiples que involucran vivir entre la precariedad. Momentos que son puestos en palabra, imagen, color a través de la cartografía que realizaban en la escuela. En directa relación, en el próximo apartado recuperamos relatos simultáneos que giran en torno de la serie urbanidad, escolaridad y desigualdad construyendo narrativas que permiten dar cuenta de las intensidades, densidades y tensiones que involucran vivir y estudiar en los espacios precarizados de la ciudad.

⁴² Se refiere al hermanito de Ramón, que ha sido referenciado nuevamente en el siguiente capítulo.

3. Relatos simultáneos entre urbanidad, escolaridad y desigualdad

Como venimos profundizando a lo largo de este capítulo, de muy diversos modos Carcova está en la escuela y la escuela está en Carcova. Nos referimos a un dinamismo de fuerzas que se afectan mutuamente y que van configurando el devenir entre luchas y resistencias. Es en este marco que la serie urbanidad, escolaridad y desigualdad se tensiona en un ejercicio constante entre lo sedimentado y la actualización frente a la precarización de las vidas como lo continuo (Butler, 2017; Lorey, 2016).

Retomando los aportes de los nuevos materialismos, nos encontramos con que la serie es situada, encarnada (Haraway, 2020) a partir de cómo los/as estudiantes ubican el yo-nosotros/as en la historia (Grinberg et. al., 2022). Esto es, desde la construcción de diversas producciones que les permiten narrar fragmentos de sus vidas como espacios llenos del estar siendo. En esta dirección, uno de los profesores posteaba la siguiente fotografía publicando el festejo de los/as egresados/as, quienes bailaron y cantaron recorriendo las calles del barrio.



Imagen N° 30 - Posteo del profesor narrando el festejo de los/as egresados/as (2019).

El profesor compartía las imágenes del festejo que habían realizado ese mediodía los/as estudiantes egresados/as transitando las calles alrededor de la escuela bailando y tocando música. Como lo hemos mencionado, las mismas referencias geográficas contienen diversas escenas. Aquí, *el pasillo de honor son las calles del barrio de la escuela*. Las palabras con las que titula el posteo el profesor nos permiten pensar en dos direcciones. Por un lado, en esa existencia enredada que es barrioesuela a la que remite la frase *el barrio de la escuela*. Retomando el título de este capítulo, se trata de Carcova en la escuela dando cuenta del ensamblaje. Por el otro, esas calles que son los pasillos

que caracterizan la urbanización de las villas, en esta escena se vuelven *los pasillos de honor* de quienes egresan de la escuela.

Ello nos permite pensar que ese devenir de las calles del barrio en pasillo de honor ocurre porque hay escuela. Mas aun, porque se conquista obtener el título de egresado/a, cuestión que por muy diversos motivos no es sencillo de lograr para una gran cantidad de estudiantes. Aquí nos encontramos con otras formas que adquiere la lucha cotidiana: por un lado, aquella que remite a las primeras acciones de las familias y los/as docentes por conquistar la escuela para el barrio que describimos en el capítulo anterior; por el otro, la de cada joven por sostener su escolaridad y conseguir su título de egresado/a.

Son esas calles, en ese momento espacio de festejo, en las que también suceden otras escenas asociadas con situaciones de violencia, tiroteos e incluso muertes. En esta dirección, la cartografía del mapa propio permitió dar cuenta de esas tensiones y densidades sobre las que se configura la cotidianidad de los/as estudiantes, a partir de la superposición de relatos situados en una misma referencia. Asimismo, el relato de Pamela que recuperamos a continuación da cuenta de la simultaneidad en términos de afección que compone un relato de un barrio *muy peligroso, bravo*, que también está *más o menos bueno*.

La Carcova

Yo cuento esta historia de este barrio. Es muy peligroso, pero está más o menos bueno. La escuela 51 está buena. Hay muchas profesoras buenas. Mataron a muchos chicos de acá. En el zanjón tiraron mucha basura. Las plazas están rebuenas. Anoche estaban tirando tiros, estaba durmiendo, pero se escucharon muy fuertes. Es bravo este barrio, pero es lo que hay.

Pamela Romero

(Relatos Prácticas de Lenguaje, 2016)

De este modo, las historias como la de Pamela, escapando de toda linealidad, presentan un acontecer enredado donde las tensiones ganan terreno. Nos referimos a un relato de lo múltiple que remite a un barrio *muy peligroso, pero más o menos bueno*, donde hay una escuela y plazas que *están buenas*, con *muchas profesoras buenas* y también donde *mataron a muchos chicos de acá*. Sus palabras recuperan la presencia del zanjón donde *tiraron mucha basura* y de los disparos que *anoche se escucharon muy fuertes*. Es en

los “también”, los “pero”, los “y” que se condensan las tensiones que implican ser joven/estudiante en *este barrio* que es *bravo*, pero que también *es lo que hay*. Seguidamente, recuperamos dos relatos que componen el mapa propio y que se refieren a la misma esquina.

Nos juntamos en la esquina, tomamos una coca, nos reímos, pasamos el rato y después cada uno se va a su casa (Juan, estudiante, 2016).

Para poner en esta esquina hice este collage de “ni un pibe menos” porque acá mataron a un montón de pibes ya... y lo quiero ubicar en esta esquina porque ahí es donde me contaron que murió un chico que quedó en medio de un tiroteo y no tenía nada que ver (Patricio, estudiante, 2016).

Juan y Patricio están señalando el mismo lugar en el mapa: la esquina entre dos transitadas calles del barrio. Juan relata un momento de encuentro y risas con amigos/as bebiendo una gaseosa mientras que Patricio referencia una situación donde un joven del barrio murió habiendo quedado en medio de una pelea de la que no participaba. Aquí nos encontramos con dos narrativas que se yuxtaponen en una misma localización geográfica, como lo venimos desarrollando. Es decir que, mientras se van agregando los “y” y los “también”, las imágenes y los relatos escritos, los grafittys y los datos del laboratorio, entre otros, se va agregando complejidad a las reflexiones acerca de los procesos de devenir en la villa. Simultáneamente, ese marco de discusiones involucra la pregunta por las relaciones de poder desigual, por las luchas y resistencias de quienes habitan y habitaron el barrio. En esta línea, recuperamos a continuación una fotografía de otro sector del barrio donde hay un mural en memoria de las muertes de varios/as jóvenes, como lo comentaba Patricio. En directa relación, citamos el relato de Facundo que remite a esta imagen como epígrafe.



Imagen Nº 31- Uno de los murales que hay en el barrio y que remiten a las muertes de varios/as jóvenes que vivían en el barrio por diferentes causas (2016).

Fue un día soleado cuando pensaron armar la casa en honor a los pibes que murieron. Para que se sepa que siempre los vamos a recordar (Facundo, estudiante, 2016).

De esta manera, la lucha que supone “mostrar que somos”, que desarrollábamos al comienzo de este capítulo, involucra también aquella por quienes ya no están y que *siempre vamos a recordar*. A ello remite la frase “Ni un pibe menos” que denuncia las reiteradas muertes trágicas de jóvenes que, como decía Patricio, quedan en medio de peleas en las que *no tienen nada que ver*. De modo que son víctimas del episodio en sí, al mismo tiempo que son víctimas de la precarización de las vidas como instrumento de gobierno (Butler, 2017; Lorey, 2016). En esta dirección, entre lo sedimentado y la actualización, el mural narra a la vez que denuncia múltiples situaciones violentas que se viven cotidianamente en el barrio también como historias de quienes ya no están, pero que están tatuadas en los cuerpos de los que sí están y *están siendo* jóvenes/estudiantes en la villa. Entonces *un mural en su nombre... para que se sepa que siempre los vamos a recordar* remite a la lucha por el reconocimiento de los cuerpos como vidas que importan (Butler, 2010) a la vez que a la protesta contra el olvido de quienes murieron entre las cuerdas de la precaridad. Esto es, retomando a Butler (2017),

para preservar la memoria de la vulnerabilidad de los cuerpos se requiere una forma de conmemoración que debe repetirse y restablecerse en el tiempo y en el espacio. Esto significa que no hay una sola memoria, que ésta no es finalmente un atributo de la cognición, sino que es mantenida y transmitida socialmente por medio de ciertas formas de documentación y exposición (p. 20).

Nos referimos a una memoria que no es individual, sino colectiva; en este caso una memoria barrial en la que se condensan tanto las luchas coloniales por la ocupación del suelo como las luchas por preservar la vida frente situaciones de violencia cotidianas, como las que se encarnan en la frase “ni un pibe menos”. Son esas pérdidas del pasado las que se actualizan en las historias que atraviesan el relato de Facundo, de Patricio y de Pamela, como de otros/as tantos; una (bio)historia donde tu historia “se convierte en la mía” (Butler 2017, p. 22). En este sentido, la cartografía como otras tantas producciones de los/as estudiantes se vuelve una forma de documentación de esa lucha contra el olvido de historias que se actualizan constantemente en y desde la escuela.

En el próximo apartado recuperamos un proyecto en el que colaboramos con los/as docentes desde el Observatorio Ambiental. Aquí nos encontramos con una actualización de la serie urbanidad, escolaridad y desigualdad en el marco de la participación de la escuela en un programa de Educación Ambiental para las instituciones ubicadas en la Cuenca del Río Reconquista.

3.1 #Carcova es: ¿descontaminante?

El proyecto “Todo por mi barrio”⁴³ que aquí abordamos está vinculado con el de la cartografía que venimos desarrollando. Al respecto, si bien fue presentado en el año 2016, recupera parte del trabajo que la escuela junto con la UNSAM y los/as vecinos/as venían realizando desde la creación del Observatorio Ambiental Carcova desde el 2008, como fue descrito en el capítulo II. Nos referimos a una serie de acciones desarrolladas en inter/intra-acción entre agentes humanos y no humanos que involucran regulares tomas de muestras de agua de red domiciliaria, de agua y sedimentos del zanjón para su

⁴³ Ver Proyecto completo y póster en Anexos Nº 2 y 3.

posterior análisis en el laboratorio ubicado en la escuela, como se puede observar en la imagen N° 32.



Imagen N°32 - Estudiantes junto con una profesora de la UNSAM realizando analíticas de muestras de agua en placas de petri en el laboratorio de la escuela. (2016).

“Todo por mi barrio” se desarrolló como un proyecto anual que participó en una convocatoria realizada por la Autoridad del Agua (ADA) junto con el Comité de Cuenca del Río Reconquista (COMIREC). De acuerdo con los lineamientos de la propuesta, “se trata de un programa de educación ambiental orientado a alumnos de 4° año de las escuelas secundarias de gestión pública, asentadas en los partidos de la cuenca del Río Reconquista” (ADA-Comirec, 2016, p. 5). Destinado a todas las escuelas secundarias de gestión pública, emplazadas sobre la Cuenca, el programa requería que cada institución presentara un proyecto vinculado con la contaminación del agua y que tuviese impacto en el contexto donde está ubicada la institución. Una vez elaborado el diagnóstico, los/as estudiantes debían presentar una “propuesta o solución paliativa” (Ibid.) como estrategia de remediación de la problemática detectada. Como lo expresan en la sección la sección de noticias de la página oficial: *la iniciativa busca que se interesen por el cuidado del medioambiente diseñando soluciones concretas*⁴⁴.

⁴⁴ Cita extraída de: <https://www.sextaseccion.com/2016/08/27/olimpiada-por-el-reconquista/>

A lo largo de la OlimpiADA se desarrollaron dos talleres donde estudiantes y profesores/as de 42 escuelas se reunieron. Allí, los organizadores presentaron grupalmente contenidos teóricos y experiencias en torno del *cuidado del medioambiente*, dando lugar a las voces de algunas empresas ubicadas en la Cuenca, como la automotriz PSA-Peugeot Citroën. Apelando al *compromiso social, cívico y político* de los/as jóvenes, haciendo hincapié en que la responsabilidad es de todos/as en tanto que, como decía una de las organizadoras, *el Reconquista es de todos*. A continuación, recuperamos un fragmento de la presentación de las olimpiadas en la página web oficial:

En el primer taller los alumnos se empaparon de la situación de la cuenca en la zona que habitan y empezaron a identificar sus principales problemas. En los próximos días y luego de un mes de trabajo de campo, participarán del segundo taller, en donde los alumnos deberán presentar un avance de los proyectos que diseñaron para intervenir positivamente en el territorio⁴⁵.

De este relato acerca de lo sucedido en el primer taller es posible observar, en primer lugar, que se da por hecho que los/as estudiantes habitan el mismo barrio que la escuela a la que asisten; y, en segundo lugar, que se entiende que es en esta actividad que ellos/as “se empapan” y empiezan a identificar los principales problemas de la zona. En este sentido, se desconoce el trabajo previo a las olimpiadas que cada escuela venía haciendo, como hemos mencionado que lo hacía la escuela N°47. Seguidamente, anticipa lo que sucederá en el segundo taller donde cada institución presentará los avances de las propuestas pensadas para *intervenir positivamente en el territorio*. De ello se entiende que hay al menos dos formas de intervenir en el territorio: una negativa y una positiva. Al respecto, la siguiente intervención de una estudiante en el segundo taller permite observar cómo pone en cuestión esos lenguajes de valoración.

Estudiante: Se acumula basura porque la municipalidad no brinda un servicio de recolección de residuos.

⁴⁵ Op. Cit.

Técnica de ADA: Claro, debería pasar la recolección. Igual, aunque pase el recolector, el vecino tira la basura igual al río, ¿o no?

Estudiante: Eh, bueno, si...

Técnica: La tiraría igual porque (pregunta a todos) ¿qué le falta a ese vecino? [nadie responde] ¡Le falta educación!

(Registro de campo. Segundo Taller Olimpiada, 2016).

Nos encontramos con un discurso moralizador y culpabilizador que asume que, *aunque pase el recolector, el vecino tira la basura igual al río* en tanto que lo que le falta no es un servicio formal de recolección eficiente y regular, sino que *le falta educación*. En este sentido, importan dos cuestiones. La primera es que, si recuperamos que estas miradas reconocen modos de intervención en el terreno positivos y otros negativos, se asume que el vecino está interviniendo negativamente en su barrio. Ello reduce la problemática al supuesto hábito negativo del vecino de arrojar su basura al río.

La segunda remite a que este llamado a promover la Educación Ambiental mientras ocurre desde un enfoque que reduce la complejidad de las cuestiones ambientales, no hace más que profundizar los enunciados que culpabilizan y responsabilizan a los barrios de las problemáticas asociadas a la contaminación local. En este sentido, asumir que el vecino tiraría su basura al río, aunque contara con el servicio de recolección, implica reducir una problemática que involucra diferentes grados de responsabilidad en términos de justicia social y ambiental, a un hábito negativo que debe ser educado. Al respecto, como lo hemos desarrollado en el capítulo anterior, la presencia de los residuos en Carcova, aunque no únicamente, reviste una trama compleja y multidireccional. Nos referimos a que los relatos de los/as vecinos/as permiten dar cuenta que la acumulación de los desechos en la zona remite tanto a la intermitencia del servicio de recolección como al devenir basural de otras zonas de la ciudad.

Adicionalmente, de acuerdo con los resultados de los estudios realizados *in situ*⁴⁶ en el marco del proyecto “Todo por mi barrio”, los niveles de contaminación del zanjón guardan relación con otro tipo de actividades. Es decir, con las industrias emplazadas en la cuenca que, en algunos casos, arrojarían sus desechos a las aguas del Reconquista sin

⁴⁶ Ver fotografías y resultados de los estudios in situ en Anexo N° 4

un tratamiento eficiente. Al respecto, se concluye que el barrio Carcova aporta al zanjón principalmente carga orgánica proveniente de residuos domiciliarios y cloacales vinculados con la irregularidad o ausencia de los servicios urbanos básicos. De modo que estos datos permitieron a los/as estudiantes, en primer lugar, cuestionar los enunciados que vinculan directamente la pobreza con la degradación ambiental en términos de culpabilidad; y, en segundo lugar, agregar una capa de complejidad al detectar que:

la presencia de colorantes en el zanjón disminuye drásticamente su concentración (comprobada visualmente) desde que sale a cielo abierto aguas arriba hasta las inmediaciones de su confluencia con el Canal, donde el agua corre prácticamente incolora (...) aunque el agua se limpia, la contaminación queda y el zanjón es un gran reactor de estabilización de agua a costa de sus propios sedimentos (Curutchet et. al, 2012, p. 184).

En este sentido, a través de este hallazgo en los resultados de las múltiples pruebas realizadas en el zanjón se comprobaba que la concentración de colorantes como indicadores de carga contaminante provenía de aguas arriba donde están ubicadas las industrias. Seguidamente, se demostraba que en el tramo del canal donde se asienta Carcova, una gran parte de los contaminantes (como los metales pesados) sedimenta, provocando que el agua continúe el curso “más limpia” que como llegó. Ello se debe a fenómenos fisicoquímicos que ocurren en el zanjón, que deviene un (f)actor que, en inter/intra-acción con otros, actúa como una suerte de usina de depuración. Este hallazgo permitía poner en discusión la relación causal entre pobreza y deterioro ambiental, a partir de construir otras narrativas que componen la cartografía del mapa propio junto con otras en diversos lenguajes, como se puede observar en la imagen N° 33 a continuación.

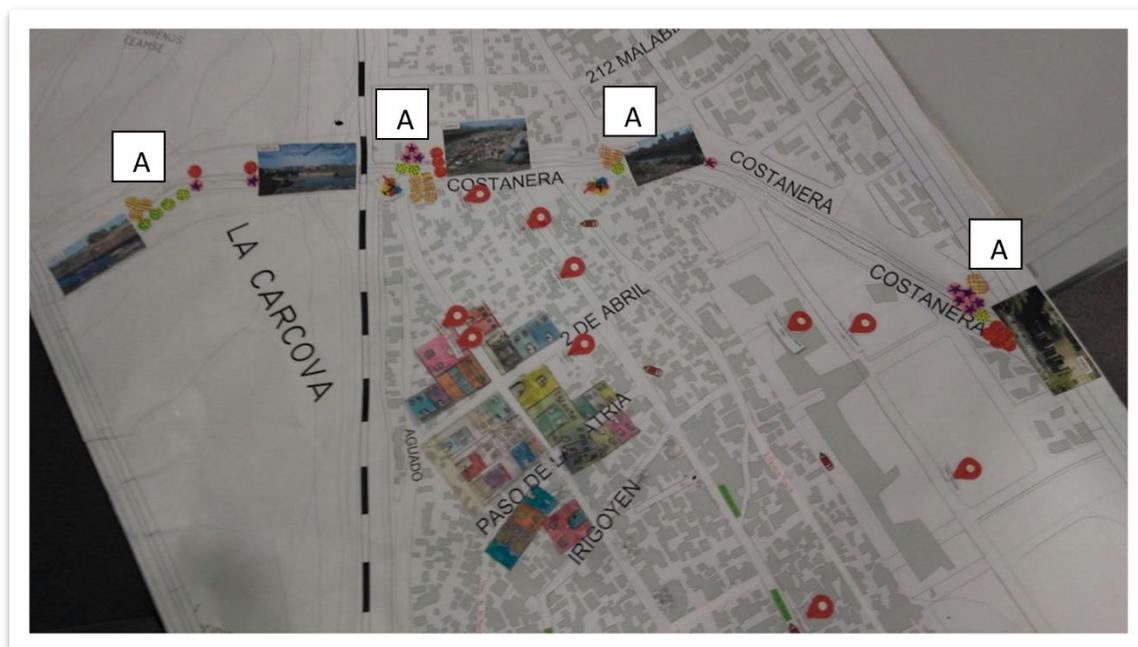


Imagen Nº 33 - Producción de la cartografía “Mirando desde adentro: #Carcova es...” en intersección con el proyecto “Todo por mi barrio” (2016).

Como se puede ver en la imagen, los/as estudiantes agregaron a la composición otro lenguaje pegando círculos de colores que referían a la carga contaminante (para una mejor observación se colocaron las referencias “A” en la fotografía). Al respecto, la mayor cantidad de círculos está ubicada entre las vías y el zanjón, sobre el terreno que ocupa el barrio. De acuerdo con los estudios de laboratorio mencionados, si bien el agua “se limpia”, la presencia de metales pesados queda contenida en los sedimentos del barrio. Ello resulta una mayor exposición para sus habitantes a los efectos de una contaminación que no producen, pero sí padecen (Curutchet et. al, 2012; Porzionato, et. al., 2015). Cabe aquí retomar la mirada a aquel vecino que por *falta de educación* arrojaba su basura al río y tensionarla con estos resultados que remiten a la presencia de metales pesados que, está claro, no es de lo que se compone el material residual doméstico. A partir de estos hallazgos, uno de los estudiantes publicaba la siguiente imagen como parte de aquella secuencia del *hashtag* bajo el interrogante “Carcova es ¿descontaminante?”.



Imagen Nº 34 - Publicación en Facebook que realiza un estudiante en el marco de la intersección entre los proyectos aquí mencionados (2016).

En tanto que la herramienta del *hashtag* permite esa conversación entre el afuera y el adentro, la pregunta *¿Carcova es descontaminante?* pone en cuestión las miradas que, se sabe, recaen en los barrios como Carcova a través de los resultados obtenidos de las pruebas de laboratorio. Este interrogante no solamente interpela a aquellos enunciados que culpan a sus habitantes del deterioro ambiental, sino que agrega un plus. Nos referimos a que la cuestión ya no es si el barrio agrega carga contaminante, sino respecto de sus potenciales efectos “descontaminantes” a través de los procesos de autodepuración que se han descubierto.

Retomando el desarrollo de la olimpiada, cada escuela debía proponer una estrategia de remediación. Es decir, se requería de la presentación de *una propuesta concreta en torno a la descontaminación del Rio Reconquista*. De hecho, el segundo taller se titulaba “Hacia una solución” y se hacía hincapié en que *lo que tenemos es que buscar una solución a un problema de contaminación juntos*. En este marco, una profesora de una universidad ubicada en la cuenca y que colaboraba con la organización del programa devolvía parte de la complejidad aclarando que:

la escuela no tiene que solucionar nada, ustedes no tienen que solucionar nada. Simplemente tienen que proponer la solución y después se verá quién debe hacer cada cosa (Profesora universitaria, 2016).

Este relato permite ver que, si bien se reconoce y se da lugar a la existencia de diversos niveles de responsabilidad de cada actor implicado en las problemáticas ambientales, ello se reduce a una sola intervención en el marco de una conversación entre los/as estudiantes y docentes de la escuela N°47 y esa profesora. No obstante, permite aclarar que, si bien el programa de Educación Ambiental para las escuelas busca que *propongan la solución, la escuela no tiene que solucionar nada*. Sin embargo, como lo hemos descripto, durante los talleres circulan y se profundizan los enunciados que tienden a responsabilizar a los/as habitantes de los barrios del deterioro ambiental de la cuenca.

En cuanto a la escuela donde realizamos la investigación, el trabajo *in situ* y los resultados de laboratorio permitieron poner en discusión los niveles de responsabilización respecto del deterioro ambiental. Asimismo, se construyó una serie de redefiniciones vinculadas con la serie urbanidad, escolaridad y desigualdad. Una de las principales permite pensar en un giro hacia la responsabilidad que recae sobre la comunidad. Ello en dos direcciones: la primera vinculada al programa de Educación Ambiental donde es la escuela la responsable, sino de actuar en la remediación ambiental, al menos de identificarla, pensarla y proponerla; y la segunda asociada con la mirada culpabilizadora hacia los habitantes de los barrios, a través de la imagen del vecino que arroja sus desechos al río.

Nos referimos a que “Todo por mi barrio” se volvió una oportunidad de redefinir el rol de la comunidad. Esto es, desde la responsabilización a ser considerada *como sujetos con derecho a reclamar*, como lo expresan los/as estudiantes y docentes a través del video⁴⁷ con el que acompañaron su presentación. Tanto allí como en el proyecto en sí⁴⁸, se hacía hincapié en la complejidad de factores que intervienen en la situación de contaminación del zanjón. En este marco, subrayaban que la propuesta de remediación

⁴⁷ Se puede ver el video en el siguiente link: https://www.unsam.edu.ar/institutos/3ia/ambiental-carcova/ver_relato.asp?id=17

⁴⁸ Para ver el proyecto completo, dirigirse al Anexo N° 2.

que realizaban quedaba *condicionada a la aplicación de un sistema de recolección eficiente de basura*. Como se expresaba en el proyecto:

Partiendo del reconocimiento de las problemáticas ambientales que atraviesan nuestro barrio, con este proyecto se procura que: (...) se promueva la comunicación entre miembros de comunidad vecinal como agentes multiplicadores y como sujetos de Derecho, especialmente en el reclamo por un servicio formal y eficiente de recolección de residuos (Proyecto “Todo por mi barrio”, 2016, p. 1).

Esta estrategia de remediación o paliativa de la problemática ambiental identificada y relevada en los talleres realizados quedaba *condicionada* a otros niveles de responsabilidad. Ello nos permite pensar que se trata de aquellas condiciones mínimas de existencia como efecto de una desigual distribución de la precariedad (Butler, 2010, 2017). Lo que nos remite a la pregunta política por la urbanización de la vida y, en directa relación, a la lucha por vivir unas vidas vivibles. De modo que aquí mientras que la serie urbanidad, escolaridad y desigualdad es profundizada a través del programa de Educación Ambiental descripto, el proyecto realizado en la escuela se volvió posibilidad de reconfigurar los “entre” una y otra; es decir, las conexiones intermedias entre estas tres categorías.

En primer lugar, porque el cuidado medioambiental que, según se indicaba debía ser promovido entre los/as jóvenes, fue redefinido por los/as estudiantes que presentaban otros lenguajes de valoración respecto de lo ambiental y lo ecológico (Di Chiro, 1999), como lo abordamos en el capítulo I. Al respecto, cuando se les preguntó “¿qué es Carcova para vos?”, varios/as de ellos/as respondieron *mi casa, yo nací acá, me crie acá y nunca me fui de Carcova*. Aquí ese medioambiente, tomando la noción que se usa en la olimpiada, involucra no sólo el lugar donde vivo, sino que también le agrega todo aquello que narra el mapa propio: mis lugares, mis momentos, mis amigos, mi familia. En segundo lugar, otra de las redefiniciones claves remite a que la responsabilidad que recae en la comunidad sobre el cuidado medioambiental es recolocada en tanto se consideran sujetos con derechos a reclamar, en este caso, por la regularidad del funcionamiento del servicio de recolección de desechos.

De este modo la hechura del proyecto, tanto de participación en la olimpiada como la cartografía, se volvió una posibilidad de situarse en aquellas inter/intra-conexiones entre el barrio y la escuela. En este sentido, permitió dialogar con las miradas que suelen recaer sobre los espacios empobrecidos en términos de la relación causal y culpabilidad entre pobreza y deterioro ambiental. Simultáneamente, se redefinió la comunidad que pasó a situarse, en términos de justicia ambiental y social, como cuerpo político con derecho a reclamar por aquello que no es asegurado y por lo que se le hace responsable. En directa relación, en el próximo subapartado recuperamos fragmentos de un video documental titulado “Hoy nuestros reclamos son otros” guionado y actuado por los/as estudiantes recreando y actualizando las luchas estudiantiles de generaciones pasadas durante la dictadura del año 1976.

3.2 Hoy nuestros reclamos son otros

En el año 2012, las profesoras Lidia y Miriam nos invitaban a participar de la realización de una producción audiovisual que presentarían en una convocatoria nacional a la que regularmente asistían⁴⁹. Se trata de un programa en el que los/as jóvenes de diferentes partes del país se encuentran en una ciudad costera ubicada a cerca de 500km. de Buenos Aires para exponer los proyectos en los que han trabajado ese año. Para la mayoría es la primera vez que viajan y que conocen el mar, lo que la vuelve una experiencia que agrega un plus a la participación. De hecho, Lidia y Miriam son dos de las docentes que están siempre atentas a la posibilidad de que los/as estudiantes desarrollen actividades que les permitan mostrar lo que hacen en la escuela, aprender, conocer otras experiencias de jóvenes de otras zonas y obtener alguna premiación como plus a esa participación que, de hecho, han conseguido muchas.

En esta oportunidad, nos comentaban que querían recrear la película “La noche de los lápices” donde se narran los hechos que acaban con la desaparición, tortura y asesinato de varios/as jóvenes. Nos referimos a las luchas entre 1975 y 1976 por el derecho al uso de un boleto con un costo diferencial para dirigirse a estudiar. La idea era retomar parte de esas luchas estudiantiles realizadas por otras generaciones para actualizarlas a partir de la pregunta por cuáles son los reclamos de esta generación de jóvenes que habitan las

⁴⁹ Para mayor información sobre el programa actualmente en curso, se sugiere ver la página web oficial en el siguiente link: <https://www.comisionporlamemoria.org/jovenesymemoria/el-programa/>

villas. En este marco, surgían conversaciones grupales como la que citamos a continuación que se iniciaba con las palabras de Bárbara que decía: *hoy nuestros reclamos son otros. Compañeros den sus opiniones, los escuchamos*. De este modo, uno de los primeros reclamos se asociaba con la vida en inter/intra-acción con (f)actores contaminantes y sus afecciones para la vida humana como foco de enfermedades.

Jaime- Sí, yo, sobre la contaminación del zanjón.

Juan- Sí, Bárbara. Ahí tiran botellas, ácidos, de todo...

Felipe- perros, heladeras, cosas quemadas.

Bárbara- O sea está el zanjón y a metros hay casas y la contaminación que tiene el zanjón atrae a muchas enfermedades ¿quién sabe alguna?

Melisa- Yo, te salen granitos en la cara, te enfermas, está la gripe, tenés fiebre.

(Conversación entre estudiantes extraída del video “Nuestros reclamos son otros”, 2016).

Nos encontramos con que un primer reclamo denunciaba la contaminación que afecta al barrio especialmente en la figura del zanjón como agente capaz de enfermar los cuerpos humanos que habitan cerca de él. Como relataban los/as jóvenes, el canal se vuelve foco de enfermedades en tanto que allí *tiran de todo* en directa relación con lo que hemos descrito especialmente en el subapartado 3.2. titulado “Entre otros (f)actores: los residuos y el zanjón” capítulo III. De hecho, más adelante en el mismo video el relato recuperaba la presencia de los residuos en la figura del “cinturón”, como otro de los modos de referirse localmente al complejo ambiental de la CEAMSE abordado en otros apartados. Al respecto, ocurría la siguiente conversación donde profundizaban en las inter/intra-acciones entre los/as vecinos/as y el cinturón.

Bárbara- El cinturón es... como dijeron tiran heladeras... yo nunca fui pero yo tengo un amigo que fue y encontró revolviendo entre las cosas encontró un brazo... ahí tiran comida también.

Martín- Y lo que encuentran después lo revenden.

Bárbara- Y eso después lo comen... lo ponen en una bolsa... salchichas, chocolates, yogures. Eso es porque no tienen plata, digamos...

Juana- Como nadie los ayuda...

Bárbara- No, como nadie los ayuda, van allá a buscar comida

(Conversación entre estudiantes, op. cit.).

Los reclamos de los jóvenes de hoy narran las luchas, tomando la idea de Butler (2017), componiendo un cuerpo político que requiere de “apoyo infraestructural para continuar nuestra existencia y para vivir vidas que importan” (Ibid., p. 16). En directa relación, la frase de Juana y de Bárbara: *como nadie los ayuda* remite a los “efectos desigualmente distribuidos de un campo de poder que actúa sobre y a través de los cuerpos” (Ibid., p. 18). De este modo, nos encontramos con poblaciones no solamente privadas de protección y de ayuda, sino, bajo los efectos de esa vulnerabilidad desigualmente distribuida, objetos para lastimar (Ibid.). En este sentido, Claudia preguntaba en la conversación del video si se sentían seguros. A ello, los/as jóvenes narraban episodios de abuso de personal de las fuerzas de seguridad, como gendarmería, como lo citamos a continuación.

Claudia- ¿Se sienten inseguro?

Bárbara- Mirá, acá esta la gendarmería y siguen robando (...)

Luis- y te golpean, golpean a la gente.

Bárbara- Sí, yo venía el otro día con mi hermano por la calle que volvía de estar en la iglesia y mi hermano me fue a buscar.

Salimos de ahí y nos gritan de allá de tres cuadras “¿¿Qué están esperando para correr?!” y si no corres... plum... y corrimos... después frenamos para respirar y lo alcanzaron a mi hermano y plum... agarran a los que no están haciendo nada a nadie, y a los otros, nada.

(Conversación entre estudiantes, op. cit.).

Respecto de la pregunta por la seguridad, los/as estudiantes describían episodios de violencia que viven frecuentemente. Estos se asociaban a robos en las viviendas, a abusos del personal de seguridad de las discotecas, a daños vinculados con la irregularidad de los servicios urbanos básicos, entre otros; episodios que pueden comprenderse dentro de un marco políticamente inducido en el que ciertas poblaciones son expuestas cotidianamente, como lo venimos planteando. Estos relatos narran el devenir diario en un entramado de relaciones entre (f)actores humanos y no humanos.

De este modo, contruidos en y desde la escuela, la palabra, la imagen, el rap o el epígrafe de una fotografía se vuelven tanto lucha como denuncia. Nos encontramos en el espacio escolar con la posibilidad de redefinir la comunidad devenida responsable o culpable hacia aquella que tiene derechos a reclamar: aquella que se une en alianzas para persistir y construir un cuerpo político que reclama por unos marcos que hagan que las vidas, recuperando a Butler (2017) sean finalmente dignas de vivir. En directa relación, la escuela se vuelve lugar de gesta de esas luchas como de tantas otras cotidianas en las que se vuelve clave para la circulación de la palabra (Grinberg Y Abalsamo, 2017), para el pensar-con y devenir-con (Haraway, 2020). Como lo profundizaremos en el siguiente apartado, la escuela es en y desde dónde se construye la posibilidad de narrar historias; las que, si bien se enuncian en primera persona, en ellas se condensa un “nosotros” en un dinamismo de fuerzas entre lo sedimentado y la actualización. De manera que es en el espacio escolar que se vuelve posible tanto ese encuentro de fuerzas como la construcción del relato que lo vuelve cognoscible en tanto que, como decía Alex en otro de los raps improvisados, *en la escuela hay lugar*.

4. *En la escuela hay lugar*

A lo largo de este subapartado nos detendremos en caracterizar aquello que supone ese lugar de la escuela en la cotidianidad de los/as jóvenes. Como decía Alex en otro fragmento del rap improvisado: *si tienes hermanos chiquitos tú vas y les enseñas que en la escuela hay lugar, ellos van, aprenden y van a ser alguien mejor*. En este sentido, en la escuela *hay lugar* para el encuentro de fuerzas, para el encuentro con la otredad y para la composición de un “nosotros”. Tal como sostenían los jóvenes durante la cartografía: *nosotros queremos hacer el mapa porque somos nosotros los que vivimos acá*. Hacer el mapa como otras tantas producciones se presentan como posibilidad de ubicar ese nosotros en la historia; de narrar y narrarse; de mostrar ya no solamente que somos, sino también qué deseamos, qué nos gusta y qué reclamamos.

Nos referimos a la posibilidad de narrar en primera persona, pero junto con otros, la posibilidad de pensar-con y devenir- con (Haraway, 2020) otros y es allí donde la escuela se vuelve un lugar clave para el hacer-con (Grinberg, Abalsamo, 2017). En esta línea, nos encontramos con un hacer-con que involucra un hacer-por a la vez que se distancia de éste. Ello en tanto que recoloca al sujeto que ya no es solo “por” quien se

hace sino “con” el que se establece una alianza en la lucha-con. En directa relación, construir el relato-con ya no remite a una experiencia individual, sino que se vuelve relato de “aquello que también es objeto de otro relato donde emerge el nosotros/as, lo múltiple” (Grinberg y Abalsamo, 2017, p.435). Nos encontramos con un nudo en esa intra-acción donde, retomando a Braidotti (2005), “tu historia atraviesa la mía o tu historia se convierte en la mía” (p. 22). En este sentido, en la escuela *hay lugar* también para devenir-con y luchar-con.

Seguidamente, en la escuela *hay lugar* tanto para las esperanzas de un futuro mejor como para las tensiones entre ser *nadie* y la posibilidad de *ser alguien*. Estas cuestiones aparecen reiteradas veces en las voces de los/as estudiantes cuando narran su presencia en la escuela y, a la vez, la presencia de la escuela en sus vidas. A continuación, recuperamos algunos relatos que permiten dar cuenta de esas miradas que se construyen sobre *el lugar* de la escuela.

Paula, estudiante: - ¿A quién le gusta estudiar? ¿Quién viene acá a estudiar? Sergio, estudiante: - Yo conozco gente que viene a estudiar. Que cuando no hay clases se pone a llorar. Yo conozco mucha gente que viene a estudiar... ¿a qué vienen sino?

Paula: - Obvio que por obligación, para terminar el secundario y ser alguien en el futuro. Porque si vos no terminás el colegio ¿Qué hacés? ¿De qué vivís? No podés hacer mucho. No sos nadie.

(Conversación entre estudiantes, 2015).

Lo que se hace aquí en la escuela es pensar, es saber, estudiar para tener un futuro acá (Alex, estudiante, 2016).

Todos podemos sentarnos a estudiar, todos podemos... la escuela puede y con la escuela podemos (Alfredo, vecino, 2018).

Como podemos observar, la escuela es narrada por estudiantes y vecinos/as como un espacio capaz de otorgar una identidad que de otro modo no se conseguiría (Machado, 2016). Ello porque, como decía Paula, si no estudias, *no podés mucho, no sos nadie*. En

diálogo con las palabras de Alfredo, quien nos contaba que había retomado los estudios aun con 56 años porque *la escuela puede y con la escuela*, es posible pensar cómo se tejen esas alianzas entre los cuerpos, como lo describíamos en el capítulo anterior. Seguidamente, son las esperanzas que recaen en la escuela, las que adquieren una densidad especial en las villas en tanto que:

cuando una madre de un barrio como Cárcova manda sus hijos/ as a la escuela, espera que eso amplíe posibilidades, que se adquieran conocimientos, que se ingrese al mundo de lo social, que se adquieran derechos, que se obtenga un título de educación primaria o secundaria que tiene un valor social, cultural y laboral. Se espera y se espera mucho (Grinberg y Abalsamo, 2017, p. 424).

De la escuela se espera y se espera mucho y en esa espera entran en juego las esperanzas, como decía Alex, de *tener un futuro acá*. Nos encontramos con otras alianzas que unen escuela y futuro (Machado, 2016); que hacen que la escuela se vuelva mínimamente el *lugar* desde donde es posible pensarlo, como lo expresaba Matías a través del grafitty que recuperamos a continuación, realizado para la cartografía del mapa propio.

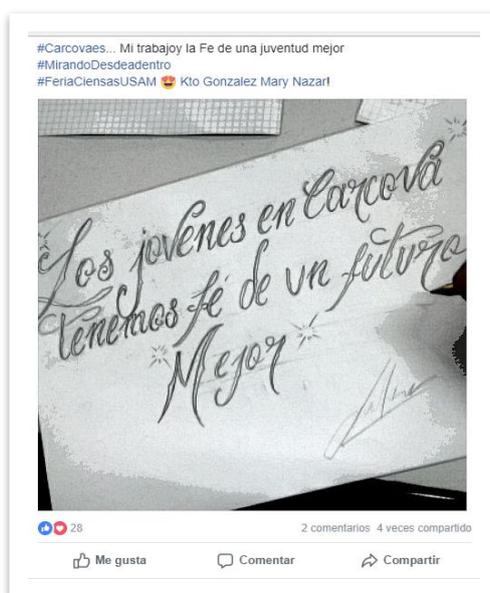


Imagen N° 35 - Grafitty realizado por Matías, un estudiante, en el marco del proyecto de cartografías (2016).

Entre las esperanzas y la fe de un futuro mejor, la escuela se vuelve *el lugar* clave. Nos encontramos con, por un lado, a esas esperanzas con las que las familias de Carcova envían a sus hijos/as y, por el otro, a la fe de un futuro mejor a través de la educación, como lo expresaba Matías. A ello se agregan los modos en que los/as docentes piensan también ese futuro entre la contingencia y las, retomando la famosa novela de García Márquez, las crónicas de muertes anunciadas. Nos referimos a que los/as profesores/as que llevan tantos años en la institución han vivido múltiples experiencias con estudiantes, muchas de las cuales fueron traumáticas y dolorosas. De este modo, saben de los riesgos, por ejemplo, asociados a las redes de narcotraficantes locales y por ello suelen tener frecuentes charlas durante sus clases que se configuran entre el reto y la lucha por *que no caigan en nada*. En directa relación, así narraba Martina cuando le preguntábamos qué era lo que más le gustaba de la escuela:

Me gusta el aula de Lidia. Ella nos reta, nos habla mucho, es como una segunda mamá. Ella te reta, pero porque no quiere que vos caigas en nada, ¿entendes? Y después saca los libros (Martina, estudiante, 2018).

Lidia es de las docentes con mayor antigüedad en la escuela. Es, como otros/as tantos/as, segunda mamá porque *te reta*, pero después *saca los libros*, lo que caracteriza una tarea docente que se aleja de linealidades y se configura entre lo múltiple y lo dinámico, cuestión que profundizaremos en el próximo capítulo. Lo que aquí nos importa es recuperar relatos como el de Martina en tanto dan cuenta del *lugar* que la escuela ocupa en la vida de los/as jóvenes. Como decía Jorge, un estudiante, *la escuela que está dentro del barrio es nuestra escuela, nos recibe y cuida*. En la misma línea, en una entrevista preguntábamos a algunos/as estudiantes qué harían cuando terminaran el 6to año y egresaran. La mayoría de las respuestas remitía al deseo de seguir teniendo ese *lugar*. Como contestaba Lucio: *yo a la escuela voy a seguir viniendo para charlar con los profes*.

Ello es posible de comprender si pensamos en la escuela cuyo *lugar* se construye, retomando la figura del cat's cradle, en y desde el encuentro entre familias, docentes, vecinos/as y jóvenes, como las manos que sostienen las cuerdas. De una escuela que se construye desde las alianzas y cuya cotidianidad responde a esas mismas interconexiones entre la escuela y el barrio; entre ser la escuela del barrio y entre la

presencia de Carcova en la escuela. En directa relación y retomando las palabras de Alfredo, *con la escuela podemos* nos encontramos con aquello que no solo remite a esperanzas y fe de un futuro mejor, sino al hacer-con en la cotidianidad. Ese hacer-con que se vuelve diariamente un luchar-con para sostenerse, para persistir no sólo como cuerpos que importan, sino en la búsqueda constante de construir, como decía la profesora Miriam: *una escuela digna para los pibes*. Es en esta búsqueda que los/as docentes son una figura clave, de la que nos ocuparemos en el próximo capítulo especialmente dedicado a la descripción en detalle de las modulaciones que adquiere la tarea docente en un entramado entre la distribución desigual de la precariedad y el llamado a la autogestión, propio de las sociedades actuales.



Baila Goldenthal: Cat's Cradle#8, 1995. Óleo en panel de madera. Serie Cat's Cradle Series (1995-96 and 2008)

Terrenos docentes, docentes-todoterreno. Terreno docente. Conquistar la planta docente. Llegar y quedarse en la escuela. Distribución cotidiana de la desigualdad: tres episodios. Episodio #1: entre ratas. Episodio #2: entre balas. Episodio #3: entre tres cursos juntos. Afecciones entre el terreno docente y barrioescuela: la quema-vidas que queman-te re quema. Devenir docente-todoterreno. Vidas que queman, vidas que en la escuela importan. De Profesor de Educación Física a Superhéroe: relatos de ficción (y no tanto). Sin motor ni superpoderes: trabajar tantos años acá, te re quema. A modo de corolario: hacia una escuela sostenible.

En el presente capítulo nos preguntamos específicamente por las modulaciones que adquiere la tarea docente (Grinberg, 2015b) en barrioesuela. Tomamos la potencia del enfoque de los nuevos materialismos (Barad, 2003, 2007; Braidotti, 2005, 2013; Bennet, 2010, Haraway, 2016, 2020) para profundizar la indagación buscando componer otras narrativas sobre la escolaridad. Nos referimos a aquellas que, alejándose de la linealidad, se enfocan en construir/imaginar un campo de posibilidades (Porta y Ramallo, 2018). En este marco, abordamos una (des)composición de la figura del/la profesor/a utilizando metáforas visuales como otra forma de expresión que se agrega a las palabras (Ramallo y Porta, 2020). Ello en tanto que permite construir una mirada otra al estudio de aquello que la escuela está siendo (Grinberg, et. al., 2022) en las villas del AMBA.

Utilizando la imagen de la serie *cat's cradle* de la obra de Goldenthal que nos viene acompañando a lo largo de los capítulos, proponemos abordar esta reflexión como otra de las puertas de entrada posibles al enredo barrioesuela. Nos situamos allí donde las cuerdas se tensionan, se tocan, se alejan y van componiendo las figuras a partir del movimiento y del encuentro con otros: otras manos y otras cuerdas. En esta dirección, (des)componer la figura del/la docente permite encontrarnos con las intensidades, grosores, densidades y tensiones de las hebras producidas en el tejido cotidiano como encuentro de fuerzas que se afectan mutuamente.

Para ello recuperamos del trabajo de campo una serie de relatos que se compone de, por un lado, fragmentos de conversaciones y de entrevistas en profundidad realizadas a dos directoras y un director, con una preceptora y un preceptor y con cuatro profesoras de diversas áreas; por el otro, fragmentos de un relato autobiográfico de una de las preceptoras, valorando la potencia al estudio del devenir docente desde la narración autobiográfica (Porta, 2020, 2021; Suárez y Dávila, 2018; Grinberg y Abalsamo, 2017; Grinberg, et. al., 2022); y, finalmente, dos producciones de intervención artística: una realizada en el 2017 por estudiantes del 2do año y otra del 2018 desarrollada por el grupo de 1er año de la escuela secundaria. Aquí, el arte situado (Hickey-Moody, 2021) y la fabulación especulativa (Haraway, 2020) se presentan como posibilidades de construir *otras* historias que ponen en entredicho lo propiamente humano y lo no-tan-humano (Bennet, 2010).

Este capítulo comienza con un primer subapartado donde trabajamos la noción *terreno docente*. Ésta nos permite describir los procesos y las dificultades que

involucraron/involucran la conformación de la planta profesional en la institución donde realizamos la investigación. Nos referimos a cómo se fue componiendo este terreno docente, asociado con las imágenes fatalistas y criminalizadoras en torno al par escuela-desigualdad (Grinberg, 2017; Kessler, 2007, 2015; Tenti Fanfani, 2010; Tiramonti, 2004; Bonilla Muñoz, 2022; Kaplan, 2004, 2005). Al respecto, nos encontramos con que, mientras que algunos enunciados definen las villas como espacios a evitar, hay también escuelas que, como nos decía una preceptora, *ningún maestro elige*. De modo que lo que aquí caracterizamos es un terreno docente que, en el cruce con la distribución desigual de la precariedad, requiere de dinámicas de la conquista para su composición.

Seguidamente, en el segundo subapartado problematizamos la distribución cotidiana de la desigualdad en barrioesuela. Es decir que nos preguntamos ¿cómo se compone el terreno que a diario transitan los/as docentes? y ¿qué supone transitarlo a diario? Para ello, tomamos tres episodios del trabajo de campo que permiten atender al detalle respecto de cómo se expresa en la trama escolar la distribución cotidiana de la desigualdad (Grinberg, 2017). Nos referimos a cómo la presencia de plagas o de residuos, las situaciones de inundaciones o de tiroteos, en tanto que materias dinámicas, producen efectos en otros cuerpos, como los/as docentes.

En el tercer subapartado profundizamos la indagación específica por las modulaciones de la tarea docente en el cruce intra-activo (Barad, 2003) con las materialidades precarizadas de barrioesuela (cuestión descrita en el capítulo III). Es decir, enfocamos la mirada en los procesos del devenir docente en el encuentro de fuerzas e intensidades entre los agentes que componen el enredo. Así, desarrollamos la noción *docente-todoterreno*, como categoría surgida del campo en una conversación que estábamos teniendo con el director de la escuela. Ésta nos permite explorar las afecciones entre el terreno docente y el/la docente-todoterreno utilizando la metáfora que remite al vehículo capaz de transitar todo tipo de suelos sin dañar su marcha. Ello posibilita la reflexión acerca del nudo entre aquello que se reclama diariamente a los/as profesores/as y lo que es humanamente posible.

En esta línea, recuperamos también la creación de una historieta realizada por un grupo de estudiantes donde narran desde la ficción la vida del “Hombre Volador”, un profesor/superhéroe. Esta producción nos permite, a través de la fabulación y la imaginación, narrar *otras* historias que potencian la (de)construcción de la figura del/la docente en tanto historias que importan “para contar otras historias” (Haraway, 2020, p.

35). De esta manera, discutimos la configuración de una tarea docente que se dirime a diario entre volverse todoterreno y superhéroes/heroínas. Es en esta dirección que nos preguntarnos cuánto de aquello que se les reclama es humanamente posible, recuperando la pregunta spinozista, respecto de qué son capaces de hacer los cuerpos (Braidotti, 2013). Sostenemos que en el reclamo por ser no-tan-humano se redobla y se profundiza la desigualdad. Ello en tanto que, en el cruce con otras materialidades de barrioesuela, los/as profesores/as sin motor ni superpoderes quedan al frente de la lucha constantes contra la precarización de las vidas. Vidas que, en el cruce con la producción artística del “Guernica de Carcova” (2018), caracterizamos en torno de la noción *vidas que queman*, dando cuenta de la fragilidad y exposición a daños, violencia y muerte sobre las que se configuran.

Nos encontramos, así, con el despliegue constante de sucesivas micro-luchas que gestan los/as docentes, no por pequeñas, sino por el complejo entramado microscópico del que se componen como las hebras del tejido del cat’s cradle. En este marco, sostenemos que la realización de una tarea docente en el reclamo por conseguir lo que no es humanamente posible, como decía un preceptor, *te re quema*. En diálogo con la producción artística mencionada líneas atrás donde el fuego aparece como elemento clave, profundizamos la interrogación a partir de la serie *vidas que queman-te re quema*, como modo de acercarnos a las afecciones múltiples que afectan/modulan/queman en los procesos del devenir docente en barrioesuela.

Finalmente, como antesala del cierre de la tesis, en el último subapartado reflexionamos entorno de la construcción de la noción *hacia una escuela sostenible*. Ésta surge como reformulación de aquello que es considerado ecológico en términos de lucha ambiental y social (Di Chiro, 1999), como lo abordamos en el capítulo I. Esto es, si ambiente remite al espacio donde trabajas, vives y juegas (Ibid.), sostenemos que su intervención en términos de *milieu* ocurre al nivel microscópico de los afectos modulando el devenir en y de la escuela en esa intra-acción. Es decir, la regulación de la vida a través de la distribución desigual de una materialidad precarizada que importa, modula y afecta otros cuerpos. En esta senda, nos encontramos con cómo las líneas de las biopolíticas contemporáneas se entraman en los procesos del devenir en y de la escuela. Es decir, aquí otorgamos la voz a la escuela como (f)actor, para que narre sus luchas, tanto las que le dieron origen como las que la sostienen aún en la tarea de sostener las vidas de los/as estudiantes.

La escuela sostenible es entonces aquella que aún por muy en el proceso de precarización en el que se encuentre, todavía está allí y da cuenta a diario de esa presencia. Nos referimos a un “estar” que se caracteriza por hacer de la escuela un lugar donde las vidas de los/as jóvenes no sólo importan, sino que buscan ser fortalecidas a través de trazado de múltiples líneas simultáneas de acción de las manos de los/as docentes. Es decir, humanos enredados en una sumatoria de micro-luchas cotidianas tanto por sostener/se en pie, funcionando, como hacia otras búsquedas por hacer de los terrenos a transitar, suelos menos ásperos. En este sentido, redefinimos en términos de *milieu* las luchas por el ambiente que desarrolla una escuela sostenible que, en su vitalismo, se vuelve sostenible. No sólo por mantenerse en pie, sino por ser espacio a la vez que protagonista de la gesta de múltiples luchas por hacer de las vidas de los/as jóvenes, vidas más vivibles.

1. Terreno docente

En este bloque presentamos, en primer lugar, las llegadas de los/as profesores/as a la escuela donde realizamos la investigación, en analogía con lo abordado en el capítulo III. Es decir, con los procesos de crecimiento demográfico del barrio mediante los cuales las familias fueron construyendo sus hogares. Para ello, recuperamos relatos obtenidos durante el trabajo de campo donde nos encontramos con una reconfiguración de aquella imagen del “vacío lleno” del espacio donde se asienta la villa. Nos referimos a que, tanto en la escuela como en una de las organizaciones barriales que procuraba ofrecer un programa educativo para los/as vecinos/as, se presentaba la dificultad de no contar con todos/as los/as docentes necesarios/as. De este modo, no se trataba de una situación exclusiva del espacio escolar, sino a un efecto asociado con el mapa que traza zonas de la ciudad a evitar. Así como no hay escuela ni programa educativo en la organización sin profesores/as, se gestaba la lucha por conseguirlos/as, es decir, para conquistar la planta docente.

En segundo lugar, retomando el eje central de la vida escolar, abordamos parte de la descripción de aquello que involucra, luego de haber llegado, quedarse. Como profundización de estas cuestiones, la noción terreno docente permite, por un lado, recuperar las múltiples afecciones del terreno barrioescola como ensamblaje de diversas materialidades precarizadas; por el otro, hacer foco en el terreno que el/la docente debe transitar cotidianamente y lo que éste supone en esa afección, como lo expresaba una profesora: *¡hay que estar acá!* De este modo, nos acercamos a los procesos del devenir docente en barrioescola, procurando situarnos en las tensiones e intensidades entre las llegadas y el terreno a transitar.

1.1 Conquistar la planta docente: las llegadas

Una de las primeras cuestiones sobre las que se gesta la lucha por conquistar la planta docente remite a que la vida de la escuela, así como de otras organizaciones del barrio, es afectada por aquellas imágenes que recaen sobre las villas. Nos referimos a aquellas que asocian determinadas zonas de la ciudad con la inseguridad y/o los ilegalismos (Bonilla Muñoz, 2022; Kessler, 2015). En este sentido, nos encontramos con que las

afecciones asociadas al nudo villa-inseguridad no se expresan exclusivamente en el espacio escolar, sino que atraviesan de modos similares a otras instituciones.

En este marco, Sara, una de las referentes de uno de los comedores del barrio nos explicaba que *nadie toma las horas cuando ven dónde estamos porque nadie quiere venir al barrio*. En diálogo con ello, Lidia, una de las profesoras con más antigüedad en la escuela nos comentaba que *nunca somos los primeros este tipo de escuelas*. El cruce entre estos relatos nos permite aproximarnos a cómo las localizaciones geopolíticas específicas afectan no sólo la vida en las instituciones, sino la vida de las instituciones ubicadas en las villas. Ello sencillamente porque, *si nadie toma las horas, no hay escuela ni programa educativo en el centro comunitario*.

En esta dirección, importa detendremos en la descripción del proceso a través del cual Sara planificaba que la organización funcione como sede de un programa de finalización de los estudios para personas adultas (Plan FinEs⁵⁰). Ello en tanto importa en dos direcciones. La primera, porque remite a las esperanzas que se colocan en la educación en tanto que la lucha es por una oportunidad para que vecinos/as del barrio que no hayan podido asistir a la escuela, consigan/conquisten completar sus estudios. La segunda porque nos conduce al enredo barrioesuela y sus afecciones, las que se enredan cotidianamente en el espacio escolar pero no sólo aquí, como lo veremos a través de la experiencia con la organización barrial.

De modo que, en el marco de una presencia estatal que fomenta la autogestión de la comunidad (Rose y Miller, 1992; Rose, 2012), Sara y sus compañeras hacía tiempo que venían desarrollando diversas acciones con el objetivo de conseguir dictar el Plan FinEs en la institución a la que pertenecen. Esto es, estaban permanentemente atentas a diversas oportunidades y, gracias a ello, iban consiguiendo recursos, asistían a las reuniones informativas referidas al Programa y se ocupaban de informar a los/as vecinos/as acerca de su posible apertura. Incluso, tanto el espacio como el mobiliario se adecuaban a lo requerido para dictar la actividad. Sin embargo, la mayor dificultad con la que se encontraban era al momento de cubrir los cargos docentes. Ello porque, como nos decía, *nadie toma las horas cuando ven dónde estamos*.

⁵⁰ Nos referimos al Plan FinEs que ofrece un programa de finalización de estudios mediante una modalidad flexible y semipresencial. Para mayor información sugerimos ver la página web del Ministerio de Educación de Argentina en el siguiente link: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/fines>

Así, como una de las tantas acciones que venían sosteniendo, nos proponían establecer una alianza con ellas para conseguir aquello por lo que llevaban tiempo luchando. Hacía tiempo que la conocíamos y sabíamos de la importancia de la organización para los/as vecinos/as; no solamente por la comida que ofrecían cada mediodía, sino porque siempre están buscando propuestas de diversas actividades: talleres de dibujo, charlas y campañas de salud, festejos, entre otros tantos. Dado que la apertura del programa FinEs dependía de conquistar docentes, Sara y sus compañeras continuaron desarrollando otras acciones para la conquista, además de la búsqueda de las alianzas. Por ejemplo, ofrecían a quienes tomaran los cargos encontrarse en el centro comercial de José León Suárez y dirigirse juntos/as al comedor. De esa manera se anticipaban y respondían a las imágenes que vinculan la villa con la inseguridad, los robos o la violencia. Finalmente, luego de sucesivas micro-luchas cotidianas, consiguieron ofrecerlo, como se observa en la imagen N° 36. En el año 2014, finalizaron sus estudios de educación secundaria las primeras 16 mujeres. Sin embargo, cada año suelen tener que volver a emprender una nueva lucha ya que muchos/as de los/as docentes, por muy diversos motivos, se van.



Imagen N° 36 - Una jornada de clases del Plan FinEs en la organización barrial. Fuente: Facebook oficial (2013).

En un diálogo estrecho, es frecuente que la escuela tampoco consiga completar la planta docente, aun a lo largo del año. Recuperando las palabras de Lidia que nos decía: *nunca somos los primeros este tipo de escuelas*, es posible aproximarnos a la comprensión de cómo se configura la vida de las instituciones ubicadas en las villas, la de *este tipo de*

escuelas. Ello directamente asociado al nudo villa-inseguridad, como lo mencionábamos párrafos atrás. Al respecto, los cargos docentes en las instituciones emplazadas en las zonas con ruralidad/desfavorabilidad son generalmente los últimos en cubrirse o quedan vacíos.

Con ruralidad/desfavorabilidad nos referimos a una de las clasificaciones que, como circula en la información del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires⁵¹, diferencia a los establecimientos educativos de acuerdo con su ubicación geográfica y/o las dificultades para su acceso. Por tanto, se entiende que “tanto la ubicación como las dificultades de acceso generan condiciones de trabajo diferenciales para los docentes”⁵² y por ello se agrega un plus económico al sueldo o estipendio mensual a quienes trabajen, como las referenciaba Lidia, en *este tipo de escuelas*.

En esta línea, nos importa detenernos en una cuestión que remite a la denominación utilizada en relación con la ubicación de la escuela. Nos referimos que la categoría “ruralidad” adquiere una especial densidad a la luz de la pregunta política por la vida urbana, clave en esta tesis. Si bien fue usada históricamente y hace tiempo reemplazada por la de “desfavorabilidad”, nos encontramos con que su uso continúa vigente en las voces de los/as docentes, como nos contaba Irma, una directora de una escuela primaria de la zona:

Históricamente, las escuelas que estaban en parajes no urbanos eran escuelas que tenían una condición de ruralidad (...) de hecho la escuela donde yo estoy que hoy está emplazada en un lugar urbano tiene una Resolución de ruralidad. Ahora, esa condición se modificó con el tiempo. Se modificó el nombre, la clasificación y se pasó a esta condición de desfavorabilidad y hay distintos niveles. Desfavorabilidad abarca todo, abarca las escuelas urbanas que están en barrios empobrecidos y escuelas rurales, pero sí quedó en el sentido común, en la memoria colectiva docente decir por ejemplo ¿vos cobras ruralidad? O que te pregunten ¿tu escuela tiene ruralidad? De hecho, cuando te jubilas, te piden la Resolución de ruralidad de la escuela, o sea, en los papeles dice “Resolución de ruralidad” (Irma, directora, 2022).

⁵¹ <http://servicios.abc.gov.ar/escuelas/mapaescolar/default.cfm?path=glosario/default.htm#R>

⁵² Información recuperada de la web del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/escuelas/mapaescolar/default.cfm?path=glosario/default.htm#R>

Pensar en el uso de esta nomenclatura nos remite a la expresión de “ciudad dual” (Castells y Borja, 1998) que desarrollamos en el capítulo I. Esto es, la imagen de dos polos opuestos donde, de un lado, se ubica la ciudad moderna y civilizada, mientras que, del otro, la de “los atrasos pobres, deteriorados, indignos, estigmatizados, donde residen los ‘vulnerables’, ‘menos favorecidos’ y ‘excluidos’” (Gravano, 2021, p. 175-176). En este marco de discusiones, nos encontramos con que en la categoría “ruralidad” para referirse a las escuelas ubicadas en las villas se espesan las luchas sedimentadas por la urbanización de la vida, las que se actualizan en la vida de las instituciones como la escuela. Ello en tanto que la existencia de las instituciones, es decir, que efectivamente haya escuela, tanto con el uso de “ruralidad” como “desfavorabilidad” queda pegado a esas imágenes que suponen los atrasos de la ciudad donde residen los menos favorecidos. Es aquí donde es posible comprender las palabras tanto de Sara como de Lidia cuando expresan las dificultades que se presentan al momento de completar los cargos docentes, de llenar ese vacío. A continuación, nos ocupamos de profundizar la indagación respecto de los procesos de las llegadas de los/as profesores haciendo foco en las tensiones entre llegar y quedarse.

1.2 Llegar y quedarse en la escuela

Como describíamos en el capítulo III, así como el barrio se iba llenando de viviendas con las llegadas de las familias, el terreno docente se iba conformando con las llegadas de los/as profesores/as. En este sentido, nos encontramos con un terreno que se constituye de la inter/intra-acción entre los diversos (f)actores de barrioescuela, los que se van entramando en los procesos del devenir cotidiano escolar. Como lo hemos mencionado, los cargos en las escuelas ubicadas en las villas presentan dificultades a la hora de cubrirse, siendo frecuente que los/as que llegan sean docentes que recién finalizan los estudios, como relataba Miriam:

Año 2000, llego a la escuela como preceptora yo era recién recibida y como ningún maestro elegía estas escuelas llegábamos (y siguen llegando) los recién recibidos. Había salido del profesorado y no tenía mucha idea de qué era la docencia (Autorelato docente en: Grinberg y Abalsamo, 2017, p. 14).

De este modo, el terreno docente se va componiendo de esa *escuela que ningún maestro elige* y de esos/as recién recibidos/as que llegan como primera experiencia laboral. Aquí importa recuperar unas primeras tensiones entre llegar *recién recibida* que supone *no tener mucha idea* y el deseo de quedarse. En esta línea, Diego, un profesor de Educación Física que ocupa un cargo de preceptor⁵³, nos decía lo siguiente:

Yo aparte trabajo en una escuela de Olivos. Es otro mundo. Pero me gusta más venir acá, por el contexto... es más difícil, pero siento que apporto estando acá (Diego, preceptor, 2019).

Olivos, ese *otro mundo*, es una localidad ubicada en la zona norte del AMBA con la particularidad de que allí está ubicada la residencia oficial del presidente de la nación. Diego aclara que le *gusta más venir acá*, aunque sabe que *es más difícil*. Sin embargo, él siente que puede aportar algo. Nos encontramos con diversos y simultáneos modos y motivos por los que se *llega* a la escuela y otros tantos por los que cada profesor/a decide quedarse. Es decir, quienes eligen *este tipo de escuelas* sabiendo aquello que involucra transitar diariamente ese terreno docente, como nos decía Miriam en una conversación:

acá el laburo no es fácil. Tenes pibes con problemas y encima pobres, o sea, no todos los profes se enganchan con eso. Pero bueno, no todos somos iguales (Miriam, preceptora, 2013).

Elegir por diversos motivos la escuela de la villa supone una tarea que, se sabe, *no es fácil*. Ello en tanto que, a la posibilidad de encuentro con estudiantes afectados/as por diversas problemáticas, como ocurriría en cualquier otro espacio de trabajo con jóvenes, Miriam le agrega: *encima pobres*. Esta superposición supone otras capas de complejidad frente a tránsito del terreno docente, asociadas tanto a la vida cotidiana en contexto de pobreza como a las miradas fatalistas que recaen en torno del par pobreza-juventud (Duschatzky y Corea, 2002; Kessler, 2007; Bonilla Muñoz, 2022).

Sin prejuizar los modos de transitar el terreno de otros/as colegas, ella sostiene que *no todos los profes se enganchan con eso*. Sin embargo, a lo largo de las largas estancias

⁵³ Cargo que se asemeja al de personal auxiliar o asistente en el sistema educativo español.

que permanecemos en la escuela, nos hemos encontrado con otros/as tantos/as que no sólo *se enganchan*, sino que anudan la tarea pedagógica con, como dice Vanesa en el siguiente relato, *lo social* refiriéndose al lugar que se otorga a las vidas de los/as estudiantes en la escuela.

yo no puedo entrar al aula, dar clase y que no me tire lo social... hay otras profesoras que lo hacen, pero yo no puedo (Vanesa, profesora, 2018).

La pregunta sobre aquello que ocurre al *entrar al aula* está asociada a esa posibilidad de, como decía Diego, *aportar más*. Por un lado, tanto Miriam como Vanesa hablan de esos/as otros/as profesores/as que *no se enganchan* o que sólo dan clases pero que, a la vez, forman parte de la trama que sostiene la escuela en tanto han llegado y se han quedado. Ahora bien, lo que aquí nos encontramos es con modos diversos de transitar el terreno docente donde se tensiona lo que cada cuerpo puede. Las palabras de Vanesa diciendo *yo no puedo entrar al aula, dar clase y que no me tire lo social* van trazando un recorrido sobre el terreno docente en el que, a la tarea curricular específica, ella *no puede* no agregarle el lugar para que entren al aula las vidas de los/as estudiantes. Esto es, como decía Miriam, tanto con sus problemas como aquellos que supone ser, *encima, pobres*. Aquí, retomando a Butler (2010) importa atender a cómo la tarea docente se enreda con unos marcos de reconocimiento de vidas que, en la escuela, importan, sobre lo que volveremos más adelante en el apartado 3.2.

Directamente vinculado, docentes y estudiantes establecen los primeros diálogos en tanto que encuentro que ocurre con un otro. Nos referimos a, como lo expresaban los/as jóvenes en la cartografía que recuperamos en el capítulo anterior, se establece una conversación entre *los que vivimos acá* entre *los que vivimos acá* y los/as de “afuera”. En esta senda, los/as profesores/as encarnan al llegar ese afuera y son los/as jóvenes los/as primeros/as en indagar acerca de lo que piensan del barrio y de quienes lo habitan; indagación que frecuentemente toma la forma de provocación, como lo relataba Miriam:

cuando cuidaba el recreo los chicos se escapaban al barrio y me decían: “dale, salí a la villa! (Autorelato docente en: Grinberg y Abalsamo, 2017, p. 16).

La provocación no es (solo) escaparse del recreo, sino la que también se expresa en ese *¡dale, salí a la villa!* que espera conocer al/la nuevo/a a través de su reacción. Nos referimos a, por un lado, saber quién o para qué llegó y, por el otro, qué piensa de mi/de mi barrio. Es en ese diálogo que se produce entre el/la estudiante y el/la recién llegado/a y, como en el caso de Miriam como otros/as tantos/as, además recién recibido/a, que ocurre una conversación como un modo de poner a prueba e interpelar al/la otro/a.

Seguidamente, en ese *salí a la villa* se anticipan a las imágenes fatalistas que los/as jóvenes saben que recaen sobre su barrio. De modo que, generalmente, lo que muestran como una suerte de carta de presentación es “la peor imagen del barrio, aquella que sale en los diarios, en la TV” (Grinberg y Abálsamo, 2017, p. 27). Es en la reacción del/la docente que el/la estudiante puede “constatar si hay diálogo posible” (Ibid., p. 29). A continuación, recuperamos el relato de Miriam acerca de una situación de un profesor de plástica que, recién llegado, no se queda en la escuela.

Un maestro de plástica nuevo a la escuela. Ingres a la clase y a los minutos de comenzada los alumnos actúan una pelea y la filman con el celular. Cuando el profesor intenta separar la pelea, un alumno finge ser golpeado por el profesor y lo amenaza con que su padre se iba a enterar de todo y que su papá es transa. El profesor aterrado por la situación, tanto por el hecho en sí que el alumno puede denunciarlo porque le pegó, como por ese padre que encajaba en el peor de los prejuicios que recaen sobre las villas. Fuera del aula ocurre el siguiente dialogo: - No sé cómo paso, no me di cuenta... el papá es narcotraficante. - No, no es transa - le digo- vos ¿por qué dijiste eso de que tu papá es transa? Tu papá es un trabajador, cuando se entere de lo que dijiste te mata (Autorelato docente en: Grinberg y Abalsamo, 2017, p. 28).

El profesor si bien llegó a la escuela, no se quedó, dejando el cargo vacío. En aquel momento Miriam ya no es una recién llegada, por lo que conocía tanto a los/as estudiantes como a sus familias. Por lo tanto, sabía que lo que acababa de suceder era un montaje, una escena para provocar la reacción del profesor. Para ello, habían presentado una imagen fatalista del barrio, como la del mapa pintado todo de rojo que describíamos en el capítulo anterior que narraba toda la villa como una zona peligrosa. Nos referimos tanto a la pelea entre los estudiantes, como a la agresión del profesor y al padre

vinculado con la red de narcotraficantes, todos los (f)actores componiendo la escena que responde a ese mapa rojo. Sin embargo, aunque la conversación final mediada por la preceptora termina aclarándolo todo, como el presagio de una de las reacciones posibles, el profesor toma la decisión de no volver a ir la escuela. Si bien no lo sabemos, quizás no regresó a ninguna de *este tipo de escuelas*. En este sentido,

si todo docente al pararse en el aula a enseñar lo hace sobre la base de alguna idea respecto de qué hace a un alumno, alumno, en la experiencia de la escuela en la villa a esa imagen se adosa aquella que involucra a la villa en sí. Esto es, no sólo la imagen del docente respecto de sus alumnos sino respecto del barrio en el que viven. Ahora aquí no sólo está la imagen del docente respecto del estudiante, sino del alumno respecto del docente. El alumno de una escuela en la villa que se sabe en una posición de negación y abyección respecto de su barrio tiene como primera reacción, casi como quien saluda y se presenta, anticipar ese prejuicio provocando la reacción del nuevo. En ese instante se encuentra con el sistema de valores de quien llega y, muy rápidamente consigue captar a través de la provocación cómo es pensado por ese docente (Grinberg y Abalsamo, 2017, p. 28).

Esa suerte de carta de presentación recupera los enunciados en torno del nudo villa-inseguridad y espera la reacción del/la profesor/a para saber qué tipo de diálogo (si lo hay) es posible. Es decir, se trata también de alianzas que se establecen entre docentes y estudiantes. Ello porque, como decíamos párrafos atrás, para que una escuela sea escuela tiene que necesariamente haber docentes y, agregamos, estudiantes, quienes no solo esperan esas llegadas sino establecer un diálogo posible. Por otro lado, cabe aclarar que no es que todo/a aquel/la docente que no se queda en la escuela responde a las miradas fatalistas sobre los barrios empobrecidos. De hecho, muy probablemente el motivo por el que el profesor no se quedó no tenga que ver con la comprobación de aquellas imágenes, sino más bien con lo que decía Miriam párrafos atrás en relación con la falta de experiencia, con *no tener mucha idea* de cómo resolver la situación.

Seguidamente, la escena narrada no es una excepción de un grupo de estudiantes o de un profesor en particular. Tampoco se reduce solo a interpelar a quien recién llega. Por

el contrario, a lo largo del trabajo de campo nos hemos encontrado muy frecuentemente con ese diálogo en el que los/as jóvenes recuperan esas miradas y esperan la reacción del/la docente. A continuación, recuperamos un diálogo que ocurría durante una actividad en el marco del Observatorio Ambiental Carcova donde estábamos tomando muestras de agua y sedimentos del zanjón:

Estudiante – ¿Y usted qué piensa de toda esta basura? ¿Qué hay que hacer con estos vecinos que son todos qué? Son unos roñosos ¿o no?

Profesora – (sonríe) Bueno, lo que pasa es que a algún lugar tiene que ir a parar la basura si no pasa el camión de la recolección como se debe...

(Registro de campo, 2018).

La estudiante se anticipa a la mirada culpabilizadora o responsabilizadora detrás del nudo pobreza-degradación ambiental, cuestión que profundizamos en el capítulo I. De esta manera, interpela a la profesora en términos de alteridad a la espera de su reacción a partir de la afirmación y pregunta a la vez: *son unos roñosos, ¿no?* En este caso, la docente no solo no es una recién llegada, sino que es de las que tienen más antigüedad en la escuela. Aquí nos encontramos con una primera reacción donde no hay palabra, sino una sonrisa que remite a comprender a dónde intenta llegar la estudiante ya que no es la primera vez que se encuentra en un diálogo de este tipo. Luego, agrega un nudo a la conversación que permite ver que conoce en detalle el devenir cotidiano en el barrio. Mencionando que se trata de una complejidad vinculada con el problema de la irregularidad en el acceso a un servicio de recolección, tensiona el nudo pobreza-degradación ambiental que dio comienzo a la conversación.

Estas preguntas por quién crees que soy y aquello que pensás de mí involucran saber a qué venís y si te vas a quedar. Ello en términos de reconocimiento, también remite a saber si, en términos de lo que plantea Butler (2010), mi vida te importa. De modo que estas conversaciones o presentaciones permiten a los/as jóvenes saber si hay un diálogo posible, una alianza con ese otro que llegó o que se quedó. Al respecto, es frecuente que se acerquen a la escuela organizaciones de diversos tipos y con múltiples intenciones pero que, en muchos casos, acaban siendo unas pocas visitas limitadas a la elaboración de un diagnóstico o un informe. En palabras de Grinberg y Abalsamo (2017):

Muchas veces se empiezan acciones a las que no se le da continuidad y eso genera ya no sólo en los chicos, sino en toda la institución (docentes y directivos) una sensación rara... es como que se generan cosas que quedan luego en el aire. Para los que trabajamos en estos barrios es muy importante la continuidad. Eso nos hacen sentir que no sólo fuimos un experimento para aprender algo más sobre los pobres, la pobreza y qué pasa en esos lugares. Que puede ser muy valioso para ellos, pero para que pueda ser valioso para una escuela y un barrio hay que abrir el diálogo, no sólo escuchar e irse. (...) Saber lo que piensan de nosotros y qué van a hacer con eso es muy importante. Es en ese momento que se entiende a los pibes. Esa pregunta para qué haces esto (Grinberg y Abalsamo, 2017, p. 25).

Ello permite aproximarnos aún más a la comprensión de esa presentación/provocación que realizan algunos/as estudiantes. En la pregunta respecto de *¿para qué haces esto?*, como sostienen las autoras, o, como veremos a continuación en la voz de una estudiante, *¿qué van a hacer después?* se condensan otros interrogantes que remiten a esa continuidad necesaria para establecer una alianza. La siguiente conversación ocurrió durante una jornada similar del Observatorio Ambiental Carcova que forma parte de un corto documental⁵⁴:

Estudiante: -¿Qué están haciendo acá en Carcova?

Profesor: - Estamos tomando muestras de agua: agua potable y agua de zanjas y zanjones.

E: -¿Y qué van a hacer después cuando terminen de tomar las muestras?

P: - Con las muestras de agua se determina la presencia de una bacteria que es un marcador de que el agua tiene contaminación fecal y en el caso del agua del zanjón

⁵⁴ Corto audiovisual realizado por el equipo de investigación relata parte de las acciones desarrolladas junto a escuelas secundarias del lugar para estudiar las condiciones ambientales del barrio La Carcova de José León Suárez. Disponible en: [https://www.unsam.edu.ar/institutos/3ia/ambiental-carcova/ver relato.asp?id=15](https://www.unsam.edu.ar/institutos/3ia/ambiental-carcova/ver%20relato.asp?id=15)

determinamos la contaminación general, o sea, de cuánto es la carga contaminante que tiene el agua.

(...)

E: Pero ¿qué vamos a hacer después? ¿Qué van a hacer? ¿van a arreglar los caños en Carcova?

(Conversación entre profesor y estudiante, 2011).

En esas preguntas como *¿qué están haciendo acá?*, *¿qué van a hacer después?*, las que aparecen recurrentemente en la conversación citada, se condensa la falta de continuidad de quienes *llegan*. Ello sumado a las afecciones que genera ese, como decían Grinberg y Abalsamo (2017), haber sido un experimento. Es aquí donde se agregan otras capas de complejidad a la provocación hacia el profesor de plástica con el que comenzábamos este subapartado. No se trataba del capricho del joven ni de la reacción específica de un profesor por ser un recién llegado o un recién recibido. Se trata de la actualización de historias que narran esos atrasos de la ciudad, esos sitios que a veces no son a evitar, pero sí a limitar el estar a, por ejemplo, la elaboración de un informe o un estado de situación; escenas que para algunas personas pueden resultar una fuente de información, pero que para quienes quedan, no lo son.

Por último, esa posibilidad de alianza que interrogan los/as jóvenes que no sólo responde a las preguntas por quién sos, qué pensás de mí, a qué venís y, no menos importante, si te vas a quedar acá. A ello agregamos: sea cual sea el terreno a transitar. Es decir que dar la peor imagen del barrio, la que muestran en los medios, en esa carta de presentación es también un modo de anticipar lo que supone ese terreno docente que es conocido por los/as jóvenes. En este marco, como lo desarrollaremos en el próximo subapartado, nos referimos a las múltiples afecciones entre la tarea docente y los (f)actores que componen barrioesuela. Ello porque, como decía Rocío, una profesora: *¡hay que estar acá!* Es decir, no se trata sólo de llegar ni de decidir quedarse, sino todo aquello que involucra a diario el devenir docente entre el llamado a (auto)hacerse y la distribución cotidiana de la desigualdad.

2. Distribución cotidiana de la desigualdad: tres episodios

Como lo hemos estado abordando conceptualmente en el capítulo I, las biopolíticas contemporáneas operan a través de una distribución desigual de la vulnerabilidad que afecta con especial densidad a las poblaciones empobrecidas que habita en las villas (Butler, 2017; Lorey, 2016; Grinberg, 2017, 2020a, Grinberg, et. al., 2022). Nos referimos a “efectos desigualmente distribuidos de un campo de poder que actúa sobre y a través de los cuerpos” (Butler, 2017, p. 18), que siguen una política de la desigualdad. Ello configura un devenir cotidiano como efecto y afecto de la intra-acción (Barad, 2003) con una materialidad precarizada que involucra situaciones cotidianas como la exposición a diversos focos de contaminación, a episodios de daños, violencia y muerte; la presencia de plagas asociadas a la acumulación de residuos; las frecuentes inundaciones donde circula no sólo el agua de lluvia, sino las residuales; entre otras tantas.

En este marco, importa la interrogación por cómo se expresa esa distribución cotidiana de la desigualdad, modulando la tarea docente como afecto y afecto del enredo barrioesuela. En directa relación, se trata también de otorgarle un rostro a esas biopolíticas (Porta y Aguirre, 2018) que nos permita situarnos en las tensiones e intensidades que supone el encuentro de fuerzas. Ello en tanto que la materialidad importa, afecta y modula los procesos de devenir docente. Para ahondar en estas cuestiones recuperamos tres episodios del trabajo de campo para profundizar el detalle del entramado diario entre el terreno docente y barrioesuela. En esta línea, presentamos estas escenas desde la imagen de las figuras que surgen de los nudos entre las cuerdas del cats cradle, como se observa en la obra de B. Goldenthal de la portada. Nos referimos al ensamblaje en el que se inter/intra-relacionan (f)actores humanos y no humanos y donde la tarea docente *se hace* entre esas cuerdas; tarea que, muchas veces, como nos decía Lidia, ocurre *en la cuerda floja*, dando cuenta de la fragilidad del terreno y de las luchas cotidianas por sostener/se en la precariedad. Es aquí donde pensar en las políticas de la desigualdad (Butler, 2017) a través de colocarle un rostro humano nos lleva a las posibilidades de pensar con las emociones que el giro afectivo y, especialmente, los nuevos materialismos ofrecen.

2.1 Episodio #1: Entre ratas

Acá andamos, en la lucha, como siempre. Tenemos ratas en la cocina. Estamos probando con un remedio casero, a ver si funciona. Pero si ahí en ese patiecito del costado tiran de todo. Yo estoy cansada de ir al consejo escolar, de hablar, de empapelar todo el consejo... es cansador. Ahora el sábado vuelvo a ir y voy a intentar hablar con la mujer del intendente (Gladys, directora, 2018).

Gladys es la directora de la escuela primaria que funciona en el mismo edificio que la secundaria, como lo hemos caracterizado en el capítulo III. La situación que describe afecta también con frecuencia a las viviendas del barrio, como lo veremos a continuación. En esta dirección, nos encontramos con notas particulares que remiten a la vida en terrenos degradados, cercanos a focos de contaminación y ante la irregularidad de los servicios urbanos básicos. De este modo, la presencia de roedores modula una cotidianidad que se configura a la vez que como efecto como afecto de las inter/intra-relaciones entre los (f)actores no humanos y humanos enredados con políticas de la desigualdad (Butler, 2017).

En diálogo con lo que sucede en la escuela, una vecina nos comentaba que en su casa las ratas anidaban en los huecos de los ladrillos que estaba juntando en el patio hasta poder reemplazar algunas de las paredes de su casa, actualmente de madera. Como nos decía, tener gatos de mascotas *es la forma de pelear contra las ratas*. Directamente vinculada con la distribución desigual de la precariedad, la situación que afecta tanto a la escuela como a las viviendas remite, entre otras, a dos cuestiones claves. En primer lugar, a la constante exposición a la contaminación en tanto Gladys y Verónica, la vecina, relacionan la plaga con la acumulación de basura; seguidamente, a la ausencia de recursos para resolver ésta como cualquier otra problemática que, en el cruce con las políticas que reclaman autoengendrarse, depende de las acciones de conquista en tanto que micro-luchas cotidianas que los sujetos puedan desarrollar.

En este marco, nos encontramos con que estos relatos remiten a las múltiples afecciones de un poder “que actúa sobre y a través de los cuerpos” (Butler, 2017, p. 18). Es decir, un poder que opera sobre la vida, la cual se vuelve efecto y afecto de las biopolíticas contemporáneas. Ello, en primer lugar, en relación con la presencia de otros cuerpos no humanos y, en segundo lugar, al agotamiento del permanecer siempre *en la lucha* para

conseguir resolver situaciones en un marco de distribución política desigual de la precariedad. De modo que es entre las cuerdas del llamado managerial que reclama (auto)hacerse y las inter/intra-relaciones entre cuerpos y entornos, que la materialidad importa (*matter/matter*), afecta y otorga densidades al devenir diario de las familias y los/as docentes.

Retomando el episodio escolar #1, las acciones que despliega Gladys si bien no son más que paliativas, resultan urgentes ya que, como nos decía Sabrina, una estudiante *como hay ratas, no hacen la comida, no pueden cocinar*. Es decir que, con esas acciones al menos consigan atenuar la problemática de manera que el comedor pueda seguir funcionando (ver imagen N° 37). Lo que a su vez significa que haya escuela. Es decir, tal como lo venimos sosteniendo, las afecciones en la vida de las instituciones se entraman con la lucha por permanecer, por funcionar, por sostener/se en pie; como relataba Miriam: por encontrar la estrategia para *poder continuar* incluso con la vida de la escuela como un (f)actor.



Imagen N° 37 - A la izquierda, cocina y a la derecha, comedor de la escuela. Fotografías tomadas por Axel, un estudiante (2019).

En esta conquista, Gladys intentará conversar con la mujer del intendente para ver si consigue mediante esa alianza, hacer efectivo el pedido por una fumigación que acabe con la plaga. Adicionalmente, esta dinámica por conseguir una aliada involucra asistir un día sábado, día no laboral, como una tensión más que se agrega a las cuerdas de la desigualdad. Mientras tanto, procura sostener/se a través de las acciones paliativas, intentando que funcione un remedio casero de agua y cemento mientras espera la respuesta del Consejo Escolar. Sin embargo, es en ese proceso que Gladys y la escuela en sí quedan enredadas entre inter/intra-acciones que profundizan la precarización y, en efecto, la fragilidad de las vidas. Nos referimos a ese *estar en la cuerda floja*

constantemente, retomando la expresión de Lidia. Ello porque, si bien estas dinámicas de la conquista son las que permiten sostener la vida (familiar e institucional), afectan de múltiples modos a los cuerpos humanos, quedando, como decía Gladys, cansados, agotados. En este marco, la materialidad *importa* en tanto la presencia de las ratas no sólo *importa*, sino que modula a la vez la *presencia* docente en esas inter/ intra-acciones entre agentes.

2.2 Episodio #2: entre balas

Si esta bala le daba al zepelín volábamos todos (Nicolás, director, 2015).

El servicio de gas utilizado para cocinar y calefaccionar el edificio escolar es abastecido a través de un zepelín⁵⁵ que contiene el recurso envasado. Está ubicado en la entrada de la institución, como se puede observar en la imagen N° 38. Nicolás es el encargado de vigilar la capacidad para, cuando se agota, solicitar que sea recargado. Para ello, debe, como él lo describía, *subirse a caballito*, para poder chequear los indicadores que se encuentran ubicados en la parte superior del artefacto.



Imagen N° 38 - Fotografía de la entrada de la escuela donde está ubicado el tubo de gas y donde se puede observar el muro que ha sido construido (2018).

⁵⁵ Se trata de un recipiente también denominado garrafa o chancha (en España conocido como bombona o botella) para el gas envasado.

En el año 2014, por diversos motivos, sucedieron reiterados episodios que involucraban peleas armadas en el barrio. En uno de ellos, donde murió una de las personas involucradas, un disparo impactó en una de las paredes de la fachada de la escuela. Como nos decía Nicolás, el director: *si esta bala le daba al zepelín, volábamos todos*. De este modo, nos encontramos con una doble exposición. Por un lado, la que remite a la forma de acceder al recurso teniendo en la puerta de entrada un producto, aunque controlado, altamente inflamable; y por el otro, la exposición a presenciar y/o quedar en medio de un tiroteo, como aquellos episodios recuperados en el capítulo anterior donde algunos/as estudiantes narraban sobre las muertes de algunos/as jóvenes en el barrio.

Si bien la exposición es constante, el impacto de la bala no hizo más que profundizarla. De modo que se volvió urgente actuar, al menos, paliativamente para así evitar, como lo explicaba Nicolás, *volar todos*. Unos meses atrás, se había producido una explosión en una escuela también ubicada en la cuenca del Río Reconquista, en la localidad de Moreno, a unos 30 kilómetros de José León Suárez. El accidente ocurrió a causa de una fuga de gas que había sido detectada y por la que se había reclamado reiteradas veces su reparación, sin haberlo conseguido. Con el peor de los finales posibles, al explotar parte del edificio perdieron la vida dos personas, una profesora y un auxiliar de la institución⁵⁶.

El impacto de aquella bala del que habla Nicolás actualiza la tragedia de Moreno. Aunque ocurría por motivos diversos, también remitía a la distribución políticamente desigual de la vulnerabilidad para algunas poblaciones cuya exposición a los daños y a la muerte es constante. En este marco, en pleno ejercicio de (auto)hacerse, se había vuelto urgente emprender acciones no sólo paliativas, sino de protección de las vidas en el marco de unas políticas que exponen a ciertas poblaciones de manera diferencial (Butler, 2010, 2017). Así, se destinó un subsidio otorgado para realizar mejoras edilicias para construir una pared entre la calle y el edificio escolar. En esta situación, las mejoras remitían a la lucha por proteger/se mediante la construcción de un muro de cemento entre la calle y el zepelín, como se ve en la imagen: una suerte de barrera o de escudo. Ese llamado a (auto)hacerse devino en una acción de (auto)protegerse.

⁵⁶ Para mayor información sugerimos ver: <https://www.perfil.com/noticias/sociedad/director-de-la-escuela-que-exploto-en-moreno-hago-responsable-a-la-gobernadora-vidal.phtml>

En esta dirección, entre diversos y múltiples (f)actores en inter/intra-acción, como los disparos, los contenedores de gas, los muros y los cuerpos humanos expuestos a la muerte se entrama la tarea docente. Es decir, como efecto y afecto de las tensiones e intensidades entre el estar permanentemente *en la lucha* y *en la cuerda floja* a la vez. Ello se traduce en una distribución cotidiana de la desigualdad que se redobla y profundiza en tanto que, por un lado, remite a una presencia humana del/la docente afectada por una materialidad precarizada que involucra, por ejemplo, la constante posibilidad de quedar en medio de un tiroteo; mientras que por el otro, a ello se le agrega devenir responsable de la protección de las vidas en un marco de desprotección políticamente inducido y administrado a través de los modos en que operan las biopolíticas contemporáneas.

2.3 Episodio #3: entre tres cursos juntos

No pudo venir Lidia. Nicolás me mandó a mí sola porque no había profesores. Encima los dos preceptores faltaron... Mirá, con el tema de las autorizaciones para hoy lo tuvimos que organizar entre Juan y yo, que él se las dio el día que los veía a los chicos y después, cuando me tenían a mí, yo se las reclamaba... porque Nicolás tampoco puede sólo con todo. Así que bueno, faltaron un montón de profes y Sandra tuvo que quedarse. ¡Se quedó con tres cursos juntos! (Elisa, profesora, 2018).

Elisa relataba la organización del día en que un grupo de estudiantes debía asistir a una actividad que se realizaba en otra institución. Para que ello ocurra, había tenido que organizar previamente el cumplimiento de las autorizaciones legales que permiten a los/as jóvenes salir de la escuela. Como ocurre en el nivel secundario, los/as profesores/as no asisten todos los días, motivo por el cual Elisa había pensado como estrategia aliarse con Juan, un profesor que concurre los otros días de la semana que ella no. Entonces, la profesora entregaría un día la documentación y, al otro, Juan las reuniría firmadas por los tutores/as de los/as estudiantes. Si bien esta tarea suele ser responsabilidad de los/as preceptores/as, cuyo cargo implica asistir de lunes a viernes, tanto ellos/as como varios/as docentes, suelen ausentarse con frecuencia. De hecho, como lo menciona Elisa, es por este motivo que Lidia se tuvo que quedar en la escuela a cargo no sólo de la clase que le correspondía, sino con *tres cursos juntos*.

Al respecto, nos encontramos con que, aun si se tiene una planta docente completa, las ausencias de profesores/as y preceptores/as, aunque por motivos diversos, son frecuentes. Sin embargo, ello no impide realizar las acciones entre alianzas y coordinación tanto para conseguir la documentación para realizar la salida como para retirarse con el grupo de la institución quedando una sola profesora con *tres cursos juntos*. Tampoco anula la participación del grupo que aquel día debía presentarse en otro establecimiento. Sin embargo, que ello suceda (o no) se vuelve responsabilidad de algunos/as los/as profesores/as.

En este episodio, se trataba de una actividad en la que los/as estudiantes debían presentar a la par de otros establecimientos lo realizado en el marco del proyecto “Todo por mi barrio”, el que fue caracterizado en el capítulo anterior. Aquí no encontramos con que a los/as docentes les *importa* que los/as estudiantes conozcan a otros/as jóvenes, otros espacios, otros barrios de la ciudad. Adicionalmente, les *importa* que puedan exponer sus producciones, lo realizado en las clases, lo aprendido, lo descubierto. Ello, directamente vinculado con aquel deseo que los/as jóvenes expresaban en la cartografía de *mostrar que/qué somos*, aquí retomado por los/as docentes que están siempre en la búsqueda de oportunidades donde no sólo la escuela pueda mostrarse, sino que esa sea una experiencia de valor para los/as estudiantes. Como nos decía una de las jóvenes luego de participar del segundo taller de la Olimpiada por el Reconquista que describimos en el capítulo anterior: *yo pensaba que nosotros no íbamos a poder decir nada y al final sabíamos un montón*.

En esta línea, la búsqueda que realizan los/as docentes remite a pensar con-, hacer con- y devenir-con que no sólo es aquello que sostiene en pie a la escuela, funcionando, sino que le agrega las micro-luchas cotidianas por *mostrar que/qué somos* frente a la desigualdad. En este sentido, el episodio #3 se compone del relato de Elisa y se anuda con el de Sandra, la docente que se había quedado con los *tres grupos juntos*. Tal como ella nos contaba:

Ahora están haciendo tarea de biología, porque Carla sigue enferma de neumonía, entonces yo les doy un poco de mis materias y un poco de las materias de ella, para que no pierdan tantas clases (Sandra, profesora, 2018).

Como se puede apreciar, Sandra no se había limitado a reunir en su aula los otros grupos que no tenían ni profesor/a ni preceptor/a para cuidarlos, sino que, dado que sabía de la prolongada ausencia por enfermedad de su compañera, diversificó su planificación. Esto es, darle un poco de las materias que le corresponden a Carla para que los/as estudiantes *no pierdan tantas clases*. Aquí nos encontramos con dos cuestiones fundamentales: primero, con ese sostener/se entre docentes, esas alianzas por ejemplo entre Elisa y Juan para conseguir las autorizaciones firmadas o entre Sandra y Carla para que los/as jóvenes no pierdan tantas clases; y segundo, con ese sostener que, además, va hacia la búsqueda de ser/hacer, como decía Miriam respecto de la lucha por tener escuela (ver capítulo III), *una escuela digna para los pibes*. Volveremos sobre ello en punto 4. de este bloque.

Estos tres episodios nos permiten adentrarnos en el devenir cotidiano escolar y, específicamente, en las modulaciones de la tarea docente entre transitar terrenos precarizados llamados/as a autoengendrarse cotidianamente. Ello supone devenir responsable de sostener la vida escolar, las vidas humanas frente al riesgo de muerte y la vida de la institución en sí misma. Porque, como decíamos párrafos atrás, si hay ratas, la escuela debe cerrar, con las afecciones a la vida de los/as jóvenes que eso implica. Es en este marco que la tarea docente se ensambla con las materialidades propias del terreno precarizado, las que *importan* y a la vez se expresan en la frase de Rocío que decía: *¡hay que estar acá!*

A ello remiten estos tres episodios que procuran describir en detalle ese *estar acá* entre las micro-luchas cotidianas y el permanente *estar en la cuerda floja*. Ello en tanto que importan los modos que adquiere ese *estar*, esa *presencia* entre las cuerdas de la precariedad y del reclamo por hacerse cargo de la escuela en todas sus dimensiones; esto es, la vida escolar y la vida de la escuela. Es en este ensamblaje que se reclama a los/as docentes, como nos decía Nicolás en una conversación, volverse *todoterreno*. A continuación, nos ocupamos de profundizar respecto de aquello que supone esta figura de docente-todoterreno.

3. Afecciones entre el terreno docente y barrioescuela: la quema-vidas que queman-te re quema

Como lo venimos abordando, la tarea docente se entrama entre, por un lado, el llamado gerencial que se traduce en sostener tanto la vida escolar como la vida de la escuela; y, por el otro, la inter/intra-acción cotidiana con materialidades precarizadas asociadas con la distribución desigual de la vulnerabilidad. De este modo, nos encontramos con que devenir docente en barrioescuela reclama, como nos decía el director, *ser todoterreno*.

Al respecto, la noción docente-todoterreno como categoría surgida en el campo posibilita adentrarnos en el detalle de los procesos del devenir entre el reclamo por transitar todo tipo de terrenos, como lo haría un vehículo con estas características y las múltiples afecciones que ello involucra. Nos referimos a que, si bien nos encontramos con directores gestionando un muro contra los disparos o dedicando un sábado a establecer alianzas, es en esas inter/intra-acciones que suponen las micro-luchas cotidianas, que los cuerpos son afectados con especial densidad. Nos referimos a una tarea docente que se tensiona entre la lucha y el agotamiento o el dolor que devenir todoterreno implica cuando no se es un vehículo. De un modo similar, recuperamos una producción realizada por un grupo de estudiantes donde, desde la creación de un comic, narran la vida de un profesor de educación física que es, a la vez, un superhéroe.

A partir de aquí, presentamos la serie analítica entre la quema-vidas que queman- te re quema recuperando, en primer lugar, la quema como (f)actor que compone la cotidianidad en barrioescuela. En segundo lugar, anudándola con *vidas que queman* que remite a la experiencia de vida de los jóvenes las que muchas veces configuran experiencias traumáticas (Das, 2003); y, por último, en el cruce con la afirmación del preceptor que sostenía que *trabajar tantos años acá, te re quema*. Ello permite acercarnos a la descripción de la expresión cotidiana de la desigualdad, tanto urbana como escolar, enfocando la mirada en las múltiples afecciones del devenir docente en barrioescuela.

3.1 Devenir docente-todoterreno

Como lo hemos mencionado, durante el trabajo de campo colaboramos en la coordinación de varios proyectos junto con los/as docentes de las diversas áreas de

conocimiento. En el marco de uno de ellos, conversábamos con Nicolás, el director de la escuela quien, refiriéndose a un profesor de plástica que aún no había confirmado su participación, nos decía lo siguiente:

yo lo entiendo a Martín porque da clases en un montón de escuelas, va de acá para allá, pero acá tenés que ser todoterreno, ¿viste? Después voy a hablar con él (Nicolás, director, 2017).

Importa poner en relieve la escena completa donde ocurría esta conversación en tanto nos presenta parte del ensamblaje entre cuerpos y entornos que se anudan con el llamado a devenir autogestores. Esto es, responsables de la vida escolar y de la vida de la escuela como (f)actor. Al respecto, mientras Nicolás hablaba con nosotros/as desplegaba una multiplicidad de acciones: completaba un conjunto de formularios necesarios para realizar una visita a la universidad con los/as estudiantes, organizaba la recarga de dinero en una tarjeta para el transporte público que los/as jóvenes usarían y planificaba qué docentes acompañarían la salida y quiénes se quedarían en la escuela. Simultáneamente, escribía un recordatorio para comunicarse con los proveedores del comedor escolar para que ese día enviaran embutidos y panes para poder preparar viandas. Ya tenía organizado que esa mañana él y otra docente llegarían a la escuela tres cuartos de hora antes que lo habitual para preparar los sándwiches. En efecto, la afirmación *acá tenés que ser todoterreno* remite precisamente a esa trama cotidiana múltiple y compleja de acciones simultáneas en la que él está enredado en tanto que está siendo un docente-todoterreno.

Ahora, ¿a qué se refiere cuando reclama que Martín (como cualquier/a otro/a) tiene que ser todoterreno? Como lo hemos relatado, Nicolás gestiona a diario cuestiones administrativas, curriculares, salidas escolares e incluso muchas veces aquellas vinculadas al comedor escolar. Retomando el episodio #1, son a esas tareas las que se agregan, como le ocurría a la directora de la escuela primaria, el control de una plaga de ratas; o bien, como describimos en el episodio #2, tanto la vigilancia para no quedarse sin insumos de gas como para decidir la construcción del muro para protegerse frente a eventuales tiroteos. En esta línea, nos encontramos con un ensamblaje entre cuerpos y entornos que modula la tarea docente. Si bien en estas descripciones nos centramos en la figura de los/as directores/as, a continuación, iremos viendo que lo mismo ocurre para los profesores/as.

De este modo, ser todoterreno supone, así como el vehículo, transitar diversos suelos en tanto que múltiples situaciones que en la escuela no son una excepción, sino la constante. Esto es, lejos de entenderlas como emergentes que irrumpen o que son una anomalía, esa escena, por el contrario, compone el devenir cotidiano en la escuela. Nos referimos al devenir entre la contingencia y la fragilidad; entre la exposición a daños y materialidades precarizadas, lo que supone el despliegue diario de dinámicas que consigan anticipar, paliar, contener situaciones muchas veces quedando, como nos decía Lidia, *en la cuerda floja*. Sin embargo, como lo narrábamos a través del episodio #3, aun estando en la cuerda floja nos encontramos con la búsqueda constante de los/as profesores/as por oportunidades. Esto es, por ejemplo, conseguir que los/as estudiantes puedan exponer los proyectos escolares en convocatorias generales en las que participen otras instituciones; como también la posibilidad de ganar premios que muchas veces son aparatos tecnológicos que no poseen. Nos referimos a la lucha cotidiana de los/as docentes no sólo de sostener lo que hay, lo que se ha conseguido, sino de mejorar, cuestión que profundizaremos más adelante en el punto 4 de este capítulo.

Seguidamente, el terreno al que el/la docente es llamado/a a transitar supone el encuentro con otras fuerzas que componen el ensamblaje barrioescola en tanto que “una fuerza es un nivel de afectividad o de intensidad por el hecho de que está abierta y es receptiva al encuentro con otros afectos” (Braidotti, 2005, p. 90). Como lo hemos desarrollado en el capítulo anterior, las vidas cotidianas de los/as jóvenes se configuran en un entramado complejo que también supone la exposición a situaciones de violencia, daños o contaminación. En este sentido, retomando aquel par *matter/matter* (Barad, 2003), aquí nos encontramos con que esas vidas mientras que en la escuela importan en términos de marcos de reconocimiento (Butler, 2010), afectan a los/as docentes quienes se hacen cargo de gestionarlas. Al respecto, como nos decía Diego, uno de los preceptores:

Hay pibes que son muy bardo, ¿viste Damian? Bueno, él estuvo en cana⁵⁷ dos o tres veces ya por robar autos, le pegó un tiro a un tipo. Yo siempre le hablo y le digo “vos tenés que hacer las cosas bien, tenés que ganarte las cosas por vos mismo, con tu trabajo” y él entiende. Ahora me estaba diciendo que en el verano iba a trabajar con el tío como albañil. Pero es

⁵⁷ En lenguaje coloquial significa ir a la cárcel.

difícil ¿viste? Es difícil sacar a los pibes así, pero si uno puede sacar a uno ya es un montón. Uno es un montón (Diego, preceptor, 2019).

Nos encontramos con una tarea docente que, en el proceso de transitar terrenos precarizados, se encuentra con vidas que importan y que pueden ser gestionadas por la figura del/la docente-todoterreno. En este sentido, se da lugar a que aparezcan esas vidas con toda su complejidad para ir al encuentro con el punto, con el nudo en que, retomando a Braidotti (2005), esa historia atraviesa la mía, es decir, la del/la profesor/a. De ese modo, el despliegue de acciones que involucra la tarea docente cotidiana se redirecciona hacia la tarea de *sacarlos* de esas situaciones que implican robos, tiroteos e incluso pasar tiempo en prisión, de, como dice Diego, de *ese bardo*. En este sentido, de la escuela “se espera y se espera mucho” (Grinberg y Abalsamo, 2017, p. 424).

Es en las palabras del preceptor que se expresan las esperanzas de poder *sacar* a Damián de *ese bardo* cuando le habla y *él entiende* que puede *hacer las cosas bien*. Párrafos atrás, recuperábamos otro relato del mismo preceptor donde sostenía que de las dos escuelas en las que trabaja prefiere la de Carcova porque siente que puede *aportar más*. En esta línea, se refiere a la posibilidad desde la escuela de *sacar* a los/as estudiantes de situaciones conflictivas, de riesgos, como los que vive Damián. Sabe que no es tarea fácil y que tampoco podrá con todo y/o todos/as, aun así piensa que, si bien *es difícil sacar a los pibes así, si uno puede sacar a uno ya es un montón*. Es en esa afirmación donde *uno es un montón* que se configura parte de las luchas cotidianas de muchos/as docentes-todoterreno. Nos referimos a las luchas por la posibilidad de vivir vidas vivibles (Butler, 2017).

En este marco sobre cuáles vidas son dignas de proteger en detrimento de otras (Butler, 2010, 2017), proponemos la categoría vidas que queman asociada con el entorno no humano que remite a “la quema” como (f)actor. Esto es, por un lado, dada la cercanía del barrio al relleno sanitario de la CEAMSE y, por el otro, por la acción paliativa y constante que realizan los/as vecinos/as quemando los cúmulos de desechos, tal como lo hemos caracterizamos en el capítulo III (ver imagen N° 14). Al respecto, nos ocupamos a continuación de profundizar acerca de la tarea docente en la búsqueda, en primer lugar, por hacer de la escuela un lugar donde las vidas de los/as jóvenes importan y, en segundo lugar, la lucha por la posibilidad de *sacar/salvar* de las vidas que queman.

3.2 Vidas que queman, vidas que en la escuela importan

A partir de la pregunta por aquello que supone estar siendo joven/estudiante en la villa (Grinberg, 2017; Machado, 2016; Dafunchio, 2019; Bonilla Muñoz, 2022), cuestión de la que nos ocupamos en profundidad en el capítulo anterior, construimos la categoría vidas que queman. Ésta remite a las múltiples afecciones de una cotidianidad entre la exposición desigual y la fragilidad. Simultáneamente, se asocia con riesgos vinculados con las redes de narcotráfico, los robos, los abusos de la policía o la gendarmería, como otros modos en que las vidas también “queman”. Para esta analítica, recuperamos una producción artística realizada por una estudiante en el marco de un proyecto de intervención de la obra “Guernica”, de Pablo Picasso (ver imagen N° 39). Ello en tanto que la construcción de la categoría surge asociada a la composición que hizo Camila sobre el Guernica de Carcova.



Imagen N° 39 - Intervención sobre la obra “Guernica”, de Pablo Picasso. En este caso, “Guernica de Carcova”, por Camila, estudiante (2018).

Esta obra surge de la propuesta realizada junto con la profesora de plástica al grupo de 1er año del turno mañana de actualizar y situar el famoso Guernica de P. Picasso para realizar el “Guernica de Carcova” (2018). A través de esta producción de arte situado entendida como aquel que ocurre fuera de los museos, la estudiante eligió parte de las imágenes que componen el Guernica para su propia composición. En ésta se puede observar una figura humana gritando y una construcción envuelta en llamas. Poner en

diálogo la obra de Camila con la quema como (f)actor que adquiere una especial densidad especialmente en este barrio, nos conduce a profundizar las afecciones “entre” las quemadas. Nos referimos a las conexiones intermedias entre el relleno sanitario, los desechos, el fuego, el cuerpo humano gritando, los tiroteos, entre otros tantos agentes, en el encuentro con la escolaridad. Es decir, si en el capítulo III nos ocupamos de caracterizar aquellas inter/intra-relaciones entre cuerpos y entornos desde las voces de vecinos/as y en el IV a partir de producciones realizadas por estudiantes, lo que aquí nos importa recuperar es cómo esas afecciones modulan la vida escolar, más específicamente la tarea del/la docente-todoterreno.

A partir del desarrollo del proyecto escolar mencionado, nos encontramos con un modo *otro* de narrar el encuentro de fuerzas entre la quema, el fuego y la figura humana gritando; elementos que Camila recupera de la obra original y a partir del cual construye el relato *otro* sobre el Guernica de Carcova. Nos referimos a la posibilidad que otorga la escuela de poner palabra/imagen/metáfora a las vidas que queman. Ello nos conduce a pensar a qué remite, desde la mirada de Camila (como de otros/as tantos/as jóvenes) el grito, el fuego en el devenir cotidiano en barrioesuela. Al respecto, importa la presencia de los (f)actores con los que compone su narrativa la estudiante en tanto que afectan la trama diaria. En este marco, recuperamos a continuación el relato de Lidia que nos contaba acerca de Lucas otorgando más que la aprehensión como vida que en la escuela importa, la acción de cómo una historia atraviesa otra. Es decir que en las palabras de la profesora es posible atender, en termino de afectos, que se trata de relatos enredados.

Lucas es un soldadito de los narcos, lo agarraron y no puede salir porque una vez que te agarran para ellos no podés dejar. Mientras estás te dicen que te cuidan a tu familia, que no le va a pasar nada, pero si tratás de salir, los matan a todos. Tenemos que hacer algo, nos lo van a matar. Yo le dije que venga a la escuela mañana a la mañana también y así lo tengo acá adentro todo el día, al menos. Me dijo que va a venir. Pero ¿Qué podemos hacer? No podemos hacer más nada y nos lo van a matar [llora] (Lidia, profesora, 2018).

Algunas de las cuerdas que configuran el día a día de Lucas se anudan en la trama escolar a partir del relato de Lidia. De hecho, en tanto que historias que se atraviesan

entre el estudiante y la docente, nos referimos a historias en intra-acción, al encuentro de fuerzas entre una que atraviesa otra. Seguidamente, ello ocurre en el espacio escolar, lo que nos permite comprender ese lugar clave que ocupa la escuela en la posibilidad de discutir y redefinir los marcos de reconocimiento de las vidas que importan. Retomando el relato, nos contaba que el estudiante estaba vinculado con una red de narcotraficantes que opera en el barrio y de la que *no puede salir* porque, como lo haga, lo matarán a él y a toda su familia. En este sentido, la vida de Lucas *importa* en términos de reconocimiento y también *importa* en tanto que afecta y modula la tarea docente.

Retomando a Arendt (1992), más allá de que la conversación con nosotros/as probablemente le permite a Lidia hacer más soportable el dolor al ponerlo en una historia, nos acerca a las tensiones e intensidades que supone devenir docente-todoterreno. Ello porque las vidas que queman se entraman de muy diversos modos en el terreno docente que transitan diariamente, siendo parte de esos suelos. Seguidamente, nos encontramos con las tensiones entre *tenemos que hacer algo* y *no poder hacer más nada*. De este modo, si bien Lidia buscaba la manera en que podamos aliarnos para ese *hacer algo*, también reconocía que si bien, como decía un vecino, *la escuela puede*, tampoco puede siempre con todo.

Ante esta situación y aun sabiendo la complejidad a la que remite la vida que quema de Lucas, Lidia encontró una medida paliativa que, al menos mantenía al estudiante durante más horas en la institución. Es decir, le propuso *que venga a la escuela a la mañana también y así lo tengo acá adentro todo el día al menos*. Sabiendo lo difícil que es sacarlos, como decía Diego, *al menos* buscó un modo de que permanezca dentro de la escuela el mayor tiempo del día posible. En este sentido, la escuela deviene una suerte de trinchera o refugio, un escudo como al que nos remite la imagen del muro en la entrada y los disparos. De este modo, devenir docente-todoterreno supone hacerse cargo de las vidas que queman. Por un lado, no sólo dejándolas aparecer en el espacio escolar sino dándoles un lugar donde importan; y, por otro lado, en la búsqueda de implica ese *tenemos que hacer algo*, *¿qué podemos hacer?* Esta búsqueda por *sacar, salvar*, es parte de las luchas cotidianas por mejorar las vidas de los jóvenes, por hacer de éstas, vidas vivibles. Es aquí donde se ensambla ese deseo de salvar con las esperanzas en la escuela para conseguir un futuro mejor, o, al menos que no queme tanto.

En esta dirección, Vanesa, una de las profesoras de Biología, nos comentaba que había estado informándose sobre el cultivo en hidroponía y estaba interesada en enseñarlo a

los/as estudiantes. Mientras nos contaba los detalles acerca de la técnica, solicitaba que nos aliáramos en el proyecto desde el Observatorio Ambiental. De este modo, podríamos en el laboratorio de la escuela ir controlando juntos/as los cultivos tal como se requería, por ejemplo, realizando mediciones regulares con instrumentos específicos de los líquidos. Después de un tiempo trabajando junto a ella, haciendo pruebas con diversas plantas que traía de su casa, consiguiendo los recipientes y las sales específicas, la acompañamos en la primera clase junto al grupo, donde les explicaba lo siguiente:

Esto les puede interesar porque, aparte de ser un cultivo diferente, el día de mañana puede ser un microemprendimiento para ustedes... pueden ustedes estudiar y en sus casas tener el cultivo en hidroponía y vender plantitas (Vanesa, profesora, 2018).

La planificación de la profesora estaba directamente asociada a esa idea de mejorar las vidas que queman, en tanto que se presentaba como una oportunidad laboral casi inmediata que podían realizar incluso en sus casas. Al respecto, nos preguntábamos por qué había escogido esta técnica y no la de una huerta tradicional. La respuesta remitía a que Vanesa como muchos/as de los/as docentes conocía la cotidianidad de los/as jóvenes. En este sentido, ella sabe, primero, que las viviendas no suelen tener espacio como para realizar una huerta y segundo que los suelos pueden tener presencia de contaminación de diverso tipo, con lo cual, un cultivo podría incluso hasta ser perjudicial. Adicionalmente, sabe que muchos/as de ellos/as o sus familiares salen a cartonear, con lo cual ella pensaba que podrían tener fácil acceso a recipientes de plástico o de telgopor⁵⁸ en los que se harían los cultivos, como se observa en la siguiente imagen.

⁵⁸ Material también llamado polispan.

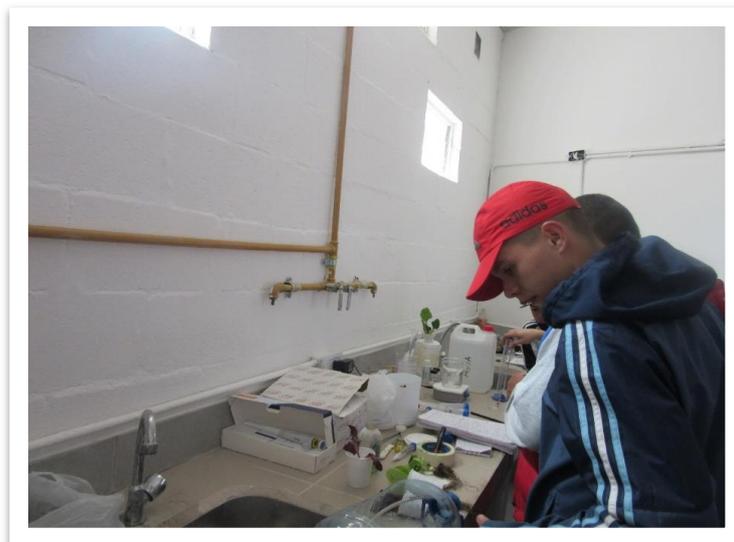


Imagen Nº 40 - Estudiantes realizando actividades en el laboratorio vinculadas con la técnica de hidroponía (2018).

Vanesa fue transitando un terreno docente en dos direcciones simultáneas. Por un lado, conociendo el detalle de la cotidianidad de los/as estudiantes en barrios escuela. Por el otro, transitando un terreno docente que involucraba dedicar horas extras a su cargo para la formación en la técnica que iba a enseñar; conseguir aliados y recursos; reunirse con parte de nuestro equipo en el laboratorio para el seguimiento de los cultivos; entre otra serie de acciones. Es ese reconocimiento de las vidas que también las sabe precarizadas, expuestas a daños, frágiles: vidas que queman. Es en este proceso de reconocibilidad que, además de vidas que queman, se las considera vidas que en la escuela importa y, por tanto, se gesta la lucha por hacer de ellas, vidas vivibles.

Seguidamente, esa figura del/la docente-todo terreno es reforzada desde la mirada de los/as estudiantes en tanto, como lo hemos abordado, sienten que en la escuela *hay lugar*. Es ese lugar al que remite el encuentro entre la materialidad y las modulaciones que adquiere la tarea docente. Nos referimos a cómo los/as jóvenes relatan la vida escolar dando cuenta de profesores/as que *te retan*, pero que *después sacan los libros*, que son como la segunda mamá, que *si te reta es porque no quiere caigas en nada*. Al respecto, recuperamos una de las producciones realizadas junto a dos profesoras consistía en realizar comics situados en el barrio. A continuación, tomamos una de las “historias en historietas”, como se llamó el proyecto, donde el superhéroe era un profesor de Educación Física.

3.3 De profesor de Educación Física a superhéroe: relatos de ficción (y no tanto)

En el año 2017 participamos de la coordinación de un proyecto titulado “Historias en historietas” junto con las docentes de las áreas de Prácticas del Lenguaje y de Educación Artística. Estas producciones fueron presentadas en la Feria de Ciencias Humanas y Sociales de la UNSAM de aquel año. El proyecto consistía en realizar comics que podían ser dibujados desde una hoja vacía o bien utilizar fotografías del barrio que habían sido tomadas por ellos/as durante una salida previa, como se observa en la imagen N° 41.



Imagen N° 41 - Fotografía de una vivienda del barrio intervenida por un grupo de estudiantes en el marco del proyecto “Historias en historietas” (2017).

La propuesta se centraba en crear un/a personaje de ficción con superpoderes situándolo en Carcova y describir sus características principales, el detalle de su día a día y alguna escena que luego plasmarían en las viñetas del comic o historieta, como la que se puede observar en la imagen N° 42.



Imagen Nº 42 - Producción realizada por un grupo de estudiantes de 2do año en el marco del proyecto “Historias en Historietas” (2017).

Tomamos la propuesta de SF de Haraway (2020) en tanto posibilidad que ofrece la fabulación especulativa; esto es, que “importa qué historias contamos para contar otras historias (...) importa qué historias crean mundos, qué mundos crean historias” (p. 35). Es aquí donde la imaginación para crear esta historia de ficción a la vez se anuda con otras historias que remiten al devenir cotidiano en barrioesuela. Entonces, los/as estudiantes narran acerca de Julián, un joven de 25 años que vive en José León Suárez con sus abuelos; que tiene una novia que vive lejos y que trabaja en una escuela y en un gimnasio porque es profesor de Educación Física, como lo describen en la siguiente imagen.

El superhéroe de Carcova se viste de verde y amarillo. Es alto, flaco, rubio, de pelo corto, de ojos celestes. Tiene 25 años y se llama Julián. Pelea contra los que hacen el mal, los que roban. Le ayuda a la gente y los defiende contra la policía. Vive en José León Suárez, pero va a Carcova a salvar a la gente. Julián no solo salva gente en Carcova, sino en otras villas de Buenos Aires. Estudió para ser profesor de educación física. Vive con su abuela y abuelo, su papa y mamá fallecieron. Tiene una chica de pareja pero vive lejos.

Día a día:

Se levanta a las 6 de la mañana, toma el desayuno y se va al gimnasio, para trabajar como profesor. Vuelve a la casa a las 6 de la tarde y se pega un baño. Les prepara la comida a sus

Imagen Nº 43 - Descripción realizada por el grupo de estudiantes previo a la confección del comic que se observa en la imagen anterior (2017).

El mundo que crea la historia del hombre volador nos remite al encuentro de fuerzas que se ensamblan en barrioesuela, tanto desde el relato como desde la imagen. En primer lugar, porque, si observamos en detalle la historieta, nos encontramos con que se trata de una composición entre fotografías del barrio intervenidas, dibujos y palabras. En el caso de las imágenes utilizadas, se trata de fragmentos del suelo dónde se sitúan los personajes tanto en la primera viñeta como en las dos últimas. Esto nos permite pensar en la posibilidad del comic como actualización de aquellas historias sedimentadas que vuelven a componer el relato actual sobre el barrio. En segundo lugar, y como argumento por el que recuperamos esta producción en este marco de las discusiones sobre la tarea docente, porque la vida cotidiana del superhéroe nos presenta el día a día de un profesor. Así, Julián *se levanta a las 6 de la mañana y se va al gimnasio, para trabajar como profesor. Vuelve a salir a trabajar, en este caso a una escuela* donde trabaja hasta la noche.

A ello nos referimos con el título “relatos de ficción (y no tanto)”. Si retomamos la descripción abordada en el primer apartado de este capítulo, nos encontramos con que muchos/as docentes suelen tener varios empleos a lo largo del día, incluso que algunos/as tienen cargos docentes u otros empleos durante el turno noche o vespertino. Esto es, dependiendo de la institución, acabando la jornada en promedio a las 22 hs. En este caso, Julián trabaja en un gimnasio y en una escuela, de profesor en ambos espacios. De acuerdo con el relato, *debe tener dos trabajos para poder cuidar a sus abuelos*.

Seguidamente, al atender a las luchas que enfrenta cuando se vuelve un superhéroe, nos encontramos con el eco de las voces de los/as jóvenes que recuperamos en el apartado “*Hoy nuestros reclamos son otros*” del capítulo anterior. Al respecto, Julián *pelea contra los que hacen el mal, los que roban. Le ayuda a la gente y los defiende contra la policía*. De modo que esas historias que importan remiten a mundos donde la lucha es contra los que hacen el mal, los que roban y la que reclama protección. Incluso, aclaran que es de la policía de quien el hombre volador debe defenderlos, lo que resuena en las voces del otro grupo que denunciaban el abuso del personal de gendarmería. Esto es, en el marco de una distribución políticamente desigual de la precariedad que involucra escudarse de quien/es debieran protegerlos, *la gente* en las villas necesita de un superhéroe que *los defienda contra la policía*.

Es aquí donde la ficción y la cotidianidad se condensan en la historieta como actualización de las historias sedimentadas. Es la lucha como lo continuo y es aquello por lo que se lucha como insistencia por proteger las vidas. Si bien en la ficción es habitual que los/as superhéroes o heroínas deban proteger a la población, aquí el comic del hombre volador adquiere especial densidad en el cruce con la precarización de las vidas en barriosescuela. En tanto que, por un lado, Julián *defiende contra la policía*, lo que nos permite dar cuenta de la exposición que afecta a determinadas poblaciones, incluyendo los abusos de las fuerzas que debieran destinarse a la seguridad; por el otro, el relato aclara que, si bien vive en José León Suárez, *va a Carcova a salvar a la gente* a lo que también agregan que *no solo salva gente en Carcova, sino en otras villas de Buenos Aires*.

En este sentido, si la gente que pudiera necesitar de la ayuda y de la protección del superhéroe es aquel que habita las villas, ello supone que es en el encuentro con una distribución desigual de la vulnerabilidad donde debe enfocarse la lucha. Es aquí donde cobran aún más fuerza las palabras de Diego cuando se refería al deseo de *sacar* a los/as jóvenes como Damián. De este modo, el reclamo por (auto)hacerse se traduce en una tarea docente que se dirime entre empoderarse para empoderar a los jóvenes. Así, Vanesa los intenta *salvar*, enseñándoles el cultivo en hidroponía, si no es para salvarles la vida al menos para agregarles más tiempo dentro de la escuela, como lo hacía Lidia.

Volviendo a la historia en historietas, Julián se levanta a las seis de la mañana para ir a trabajar al gimnasio y regresa por la noche de la escuela donde ejerce el cargo de profesor de Educación Física. Poner en diálogo el relato de ficción del superhéroe con el reclamo por volverse un/a todoterreno, nos permiten acercarnos, a través de la fabulación o la creación de historias y metáforas, a la comprensión de las tensiones que se expresan la tarea docente en barriosescuela. Nos referimos a que aquello que involucra el devenir docente entre el superhéroe y el todoterreno afecta de un modo especial al cuerpo de quien ejerce esa tarea. Sin ser vehículos ni tener superpoderes, a lo largo del trabajo de campo nos encontramos con profesores/as que transitan a diario todos los terrenos entre las tensiones de, como nos decía Miriam, *ir a combatir o quedarse llorando*. Sin embargo, como lo discutimos a continuación, se trata de un *ir a combatir* “y también” *quedarse llorando*. Es decir, de las múltiples afecciones que supone la tarea docente en barriosescuela que, sin motor ni magia, atraviesan diariamente el cuerpo humano de quien pretende volverse un/a superhéroe/heroína.

3.4 Sin motor ni superpoderes: trabajar tantos años acá te re quema

Aquí importa profundizar en las diversas afecciones al cuerpo humano de quien ejerce la docencia en este entramado como profundización de la pregunta por las modulaciones de la tarea docente en barrioesuela. Como lo hemos desarrollado conceptualmente en el capítulo I, siendo que los cuerpos no están limitados a situarse en entornos, es a través de las conexiones intra-activas que se afectan mutuamente; esto es, como devenires conectados. En directa relación, recuperamos la noción de respons-habilidad⁵⁹ (Barad, 2007) que remite a la “receptividad continuada a los enredos de uno mismo y del otro, aquí y allí, ahora y entonces” (Barad 2007, p. 394). Es decir, nos encontramos con una responsabilidad que no es limitada a lo humano, ni tampoco una obligación, sino que se trata de una encarnación propia de la intra-relación entre agentes. Por lo tanto, la respons-habilidad como reformulación en términos del realismo agencial, implica la habilidad de responder a otros en tanto componentes de una existencia enredada (Grinberg, 2018).

Desde esta perspectiva, interrogar el devenir docente a la luz de estas nociones permite, por un lado, redefinir el traslado de responsabilidades como respons-habilidades. Esto es, agregando el cultivo de las habilidades (Haraway, 2020) en el proceso de dar respuesta a otros (f)actores del enredo; por el otro, recuperando la pregunta spinozista respecto de qué son capaces de hacer los cuerpos (Braidotti, 2013), nos preguntamos por las afecciones al cuerpo de quien ejerce la docencia entre aquello que se le reclama ser y aquello que es humanamente posible. Nos referimos al modo de pensar en y a través del cuerpo como posibilidad de ir al encuentro del intercambio entre un cuerpo y otro, “ya sea para destruirlo o ser destruido por él, ya sea para intercambiar con él acciones y pasiones, ya sea para componer con él un cuerpo más potente (Deleuze y Guattari, 1997, p. 261). De este modo, potenciamos la interrogación en términos de afectos, atendiendo al intercambio de acciones y pasiones que ocurre en barrioesuela y, específicamente, que se entraman en el proceso de devenir docente-todoterreno o docente-superhéroe/heroína.

A lo largo de las largas estancias realizadas en la escuela, nos encontramos con el ejercicio constante entre lo que pueden los/as docentes y lo que se les reclama, asociado

⁵⁹ *Response-ability en su idioma original.*

con otros cuerpos que componen el enredo. Así, sin tener motores ni superpoderes, despliegan constantemente diversas habilidades que persiguen la lucha por sostener/se y por sostener las vidas que queman; luchas múltiples y disímiles como modos de responder ya sea a la ausencia de colegas como a la posibilidad de que un estudiante pierda la vida en una pelea en las calles del barrio. Es aquí donde, en el cruce entre la responsabilidad y la distribución desigual de la vulnerabilidad, las afecciones al/la docente adquieren especial densidad entre la potencia y la destrucción, como lo decía Diego:

Lo que pasa es que las profesoras que llevan acá tantos años como Lidia ya están re cansadas, ¡te re quema! (Diego, preceptor, 2018).

Poner en diálogo esta expresión con parte del relato de Gladys recuperado en el episodio #1: *acá estamos, en la lucha, como siempre* nos permite encontrarnos con las densidades y las tensiones que el devenir docente involucra. Por un lado, caracterizando una tarea cotidiana, constante, continua que remite al sostener/se, y, por el otro, a una presencia docente signada por la lucha como modo de dar respuesta. Aquí es donde importa la pregunta por las afecciones al cuerpo humano como superficie de intensidades (Braidotti, 2005); del cuerpo de quien ejerce la docencia en el juego de fuerzas llamado barrioescola que supone ese estar *siempre en la lucha*, en términos de responsabilidades.

Al decir de Haraway (2020), nos encontramos con un modo de “cultivar esa responsabilidad en pasión y acción” (p. 65) que nos permite acercarnos a la comprensión de las escenas como la de las múltiples autogestiones simultáneas que realizaba Nicolás mientras conversaba con nosotros/as. Nos referimos a esa presencia docente que, entre la acción y la pasión, entre la destrucción y la potencia, está constantemente gestando micro-luchas cotidianas. Esto es, en principio, cultivando las habilidades que a diario sostienen a la escuela en pie, abierta y funcionando; y, en segundo lugar, que permiten construir una escolaridad donde las vidas que queman importan y se vuelven cognoscibles precisamente porque existe ese espacio escolar donde tienen lugar.

Ahora bien, mientras que, por un lado, cultivar la responsabilidad permite no sólo que la escuela funcione, sino que sea un lugar donde *haya lugar*, por el otro, afecta de un modo especial al cuerpo del/la docente en tanto, al no tener motor ni superpoderes,

quedan cansados, angustiados, agotados, *quemados*, como decía Diego. Es en sus palabras al afirmar que *trabajar tantos años acá, te re quema* que se expresa esa afección al cuerpo humano en el encuentro con otras fuerzas. Es en ese proceso de dar respuestas que, prolongado en el tiempo que llevan trabajando en la escuela, los/as docentes *se queman*, lo que remite a cuerpos agotados, que alcanzaron un límite.

En esta línea, proponemos la serie analítica entre la quema-vidas que queman- te re quema, en tanto permite comprender las sucesivas luchas cotidianas por sostener la escuela, *sacar* a los/as estudiantes, salvarlos, protegerlos y sostener/se en pie que involucran la tarea docente en barrioesuela. Aquí donde los/as docentes-todoterreno o superhéroes/heroínas se hacen cargo de la gestión de las vidas que queman no sólo para protegerlas, sino para volverlas más vivibles. Sin embargo, como decíamos líneas atrás, sin motores ni superpoderes, los cuerpos de quienes procuran tenerlos, se ven afectados de múltiples modos, como nos decía Lidia:

Yo no sé negri... yo a veces me canso y no puedo más, siento mucha angustia [llora]... Uno nunca sabe qué les puede pasar... sobre todo en las vacaciones de verano uno llega a la escuela sin saber qué les pudo haber pasado... en muchas ocasiones algunos se meten en malos pasos en las vacaciones y no vuelven; a muchos los dejaron inválidos o a otros los han matado (Lidia, profesora, 2018).

Así, las vacaciones de verano en tanto suspensión de la presencia de la escuela, se vuelven imposibilidad de refugio para los/as estudiantes y, para docentes como Lidia, implican la angustiante espera hasta saber *qué les pudo haber pasado* en ese periodo de tiempo. Ello no remite a un drama de ficción, sino a la experiencia de *tantos años trabajando acá*, como decía Diego, donde cada año que inicia el ciclo escolar se repiten historias en las que algunos/as de los/as jóvenes, por diversos motivos, *no vuelven*. Es allí donde se profundizan las tensiones entre lo que la escuela puede y lo que es humanamente posible para los/as profesores/as. Sin embargo, nos encontramos con que aquellas habilidades que resultan respuestas paliativas y de contención a situaciones de vidas que queman, como las que hemos estado describiendo, son los únicos modos en que las vidas de los/as jóvenes son fortalecidas; y ello ocurre en el espacio escolar y

entre las manos de los/as docentes como quienes sostienen el cat's cradle y forman con las cuerdas una red.

Finalmente, palabras como las de Lidia abren la posibilidad de pensar qué tan alejadas están las vidas de los/as profesores/as de ser otra de las modulaciones políticamente inducidas de las *vidas que queman*. Es decir, no habitan el barrio, pero sí habitan barrioesuela; su vivienda no está en Carcova, pero Carcova está en la escuela. De tal modo como la quema en el barrio se vuelve acción de quemarse, de estar quemados. En este sentido, es entre esos nudos entre la quema-vidas que queman- te re quema que los procesos del devenir docente se vuelven doblemente excluyentes y, con ello, se redobla la desigualdad educativa. Nos referimos a que, si bien consiguen sostener a diario la escuela a través de sucesivas micro-luchas cotidianas, es el traslado de responsabilidades que, entre las cuerdas de la precariedad, termina implicando volverse no humano, o superhéroe o vehículo. Siendo que se trata de un imposible, los cuerpos *se queman*. Sin embargo, por muy en ese proceso de quemarse que se esté, aún se está allí. En esta senda, a continuación, nos ocupamos de profundizar aquello que ocurre a diario y que hace que la escuela se sostenga y permanezca estando allí, aun entre *la lucha y la cuerda floja*, estando allí.

4. A modo de corolario: hacia una escuela sostenible

Como lo venimos describiendo, la gestión de la vida escolar, de las vidas que queman y de la vida de la escuela recae en la responsabilidad (Barad, 2007; Haraway, 2020) de los/as docentes en medio del reclamo por volverse no-tan-humano. Es decir, en el llamado a responder a otros (cuerpos y entornos) que roza el límite con lo humanamente posible para quienes intentan hacer/ser superhéroe/heroína o un vehículo todoterreno. Sin embargo, a lo largo del trabajo de campo nos encontramos con una escuela que *se hace* como (f)actor en y desde las micro-luchas cotidianas que realizan los/as profesores/as, aun sabiendo que, como decía una preceptora, *acá la tarea no es fácil*; aquellas que, siendo de lo más disímiles, enfocan en la búsqueda por hacer de las vidas que queman, vidas más soportables. Cabe aclarar que con micro-luchas no es que nos referimos a éstas por lo pequeñas o sencillas, sino que, por el contrario, por el complejo entramado microscópico en el que se tejen. Pero ¿cuáles son esas vidas por las que la escuela lucha por mejorar o fortalecer? Aquí importa enredar nuevamente la pregunta

política por el ambiente. Ello nos remite a los procesos de urbanización de las vidas en términos de biohistoria (Foucault, 1999; Grinberg, et. al., 2013) y a los procesos de precarización de ciertas vidas (Butler, 2010, 2017; Lorey, 2016).

Proponemos que en la escuela se recupera la biohistoria sedimentada entre la lucha por el acceso al suelo y la exclusión de las generaciones pasadas (Grinberg, 2020a) a la vez que ésta se actualiza en las microscópicas y cotidianas pujas frente a los e/afectos de las políticas de la desigualdad (Butler, 2017). En esta línea, nos encontramos con micro-acciones cotidianas y simultáneas que realizan los/as profesores/as en la búsqueda permanente por hacer de la escuela un lugar, tanto de posibilidades como de fortalecimiento de la vida humana. Se trata, entonces, de luchar por las condiciones de posibilidad en dos direcciones. Por un lado, posibilidad de ser y hacer escuela frente a la distribución desigual de la precariedad, propia de los espacios empobrecidos de la ciudad; y por el otro, posibilidad de fortalecer las vidas humanas que se configuran entre la potencia y la destrucción.

En relación con los/as estudiantes, se superpone la lucha por la aprehensión de sus vidas como vidas que importan y por mejorar esas condiciones de posibilidad de vivir vidas más soportables frente a la desigualdad. En este sentido, recuperar el enfoque de los nuevos materialismos permite potenciar el interrogante acerca de cuáles son esas vidas por las que la escuela lucha por mejorar o fortalecer. Sostenemos que no se trata solo de las vidas humanas, sino que en la escuela importa la vida de otros agentes tanto como la de ella misma como (f)actor. Es decir, la vida de la escuela como actante que lucha por sostener y sostenerse y la que afecta, a la vez, los procesos del devenir de otros cuerpos, humanos y no humanos. Por ejemplo, como lo hemos abordado en el capítulo anterior, a través del desarrollo del proyecto “Todo por mi barrio” se ponían en relieve las interacciones entre los cuerpos humanos y el zanjón. En este marco, ocurría un diálogo entre los enunciados que circulan respecto de la culpabilidad de las villas de la degradación ambiental y los resultados obtenidos del trabajo *in situ* intra-activo sobre agua y sedimentos del arroyo.

Lo que estamos planteando aquí es que es en la escuela, entre manos enredadas de docentes y estudiantes como remite la imagen del cat's cradle, que el zanjón cobra voz como (f)actor. Ello le permite discutir esas miradas responsabilizadoras y colaborar en la construcción de otras narrativas. De hecho, su relato da cuenta de procesos de

(auto)depuración (Curutchet, et. al., 2012; Porzionato, 2016) como si se tratara de una recolocación del llamado managerial a (auto)hacerse que no sólo modula la cotidianidad de los cuerpos humanos. Es decir que es en el espacio escolar que la vida del zanjón importa en la intra-acción con otros componentes de barrioesuela y puede responder a miradas fatalistas que describen linealmente el par pobreza-degradación ambiental. Es en esta línea que sostenemos que es la escuela quien posibilita que aparezca esa presencia de las vidas no-tan-humanas en su vitalidad, como materialidad vibrante (Bennet, 2010) y situarse en la dimensión de *potentia* del poder (Braidotti, 2005). Es decir, en lo vital, en lo vibrante de los cuerpos como gestores por hacer de esas condiciones mínimas de existencia reguladas en el *milieu*, potencialidades para vivir vidas más vivibles o, al menos, más soportables en la precariedad. Esto nos aleja de construir miradas que procuran describir las acciones que emprenden los/as docentes diariamente en la búsqueda de esas potencialidades como efectos de la solidaridad individual o la resiliencia. Si bien, sin duda que se trata también de ello, aquí la pregunta clave es por la producción de la vida como regulación biopolítica de ese *milieu* donde trabajas, juegas y vives (Di Chiro, 1999).

De este modo, nos encontramos con que la responsabilidad que se reclama a los/as docentes no-tan-humanos remite a la respuesta a unos modos de administrar poblaciones donde se distribuye de manera desigual la vulnerabilidad. Es aquí cuando se vuelve clave la pregunta spinozista retomada por gran parte de las perspectivas de los nuevos materialismos acerca de qué son capaces de hacer los cuerpos (Braidotti, 2013). Al respecto, recuperando el sentido afirmativo en términos de *potentia*, pensamos la lucha de la escuela en dos direcciones: las acciones por sostener/se y por hacer/se de la búsqueda permanente por potenciar, mejorar y/o fortalecer las vidas, incluso la propia. En directa relación con el cruce entre lo que se espera de la escuela y lo que qué es capaz de hacer, una profesora nos comentaba lo siguiente:

Yo entré a trabajar acá en el 98, la escuela es del '92. La primera directora era Nuria. Ahora es inspectora. Cuando empezamos acá nos dice "mirá, yo ya sé cómo son acá, estos pibes no van a llegar a nada así que hagan lo que puedan" ¡pero no! Ahí nosotras dijimos que no, que nosotras íbamos a hacer de todo para salir adelante, como siempre y fijate que tenemos varios pibes que ya están en la universidad así que... (Sandra, profesora, 2012).

El relato permite, por un lado, dar cuenta de cómo circulan constantemente los enunciados sobre los que se piensa en torno a ser joven/estudiante en las villas. En las palabras que Sandra recupera de la directora de aquel momento, éstos están asociados con ese *ya sé cómo son acá, total no van a llegar a nada*. Mientras se reclama volverse todoterreno, también la tarea docente se ve atravesada por otros discursos sobre la base de una juventud perdida, que no tiene futuro (Machado, 2016). Por otro lado, importa en este relato la reacción de Sandra frente a las palabras de quien estaba a cargo de la institución cuando ella llegó, que le decía que hicieran *lo que pudieran*. Esto nos remite a la pregunta que nos hacíamos líneas atrás respecto de aquello de lo que es capaz un cuerpo, a la que la profesora responde con que iban a *hacer de todo para salir adelante, como siempre*. Nos encontramos con cuerpos humanos que haciendo lo que pueden, hacen de todo.

Así, Sandra superpone una mirada otra que remite a las vidas que importan y por las que se emprenden las micro-luchas cotidianas condensadas en ese deseo de *salir adelante*. Porque en la escuela se hace y se hace de todo: se sale *adelante, como siempre*. No obstante, más allá de la alegría que transmite Sandra al contar que *tenemos varios pibes que ya están en la universidad*, de la búsqueda constante por hacer de la escuela un lugar *digno para los pibes*, como decía Miriam cuando narraba la lucha por conquistar la escuela, importa una materialidad que importa. Es decir, importa aquello que involucra, como decía Rocío, ese *¡hay que estar acá!*, que da cuenta de los terrenos precarizados por los que a diario transitan los/as docentes devenidos autogestores de esa precariedad. Es aquí donde sostenemos que la desigualdad se redobla y se profundiza en tanto que, mientras la escuela se hace entre las micro-luchas cotidianas por hacer más soportables las vidas que queman, simultáneamente está transitando el proceso de quemarse. Ello en tanto que la vida escolar no queda por fuera de ese entramado entre las quemadas que compone barrioesuela, sino que, por el contrario, la escuela se hace entre esas cuerdas de lo precario.

Volviendo a la pregunta por cuáles son las vidas que procura fortalecer la escuela, nos encontramos con otra de las aristas en los procesos del devenir docente. Esto es, con cuerpos humanos afectados por la inabarcable gesta de múltiples y simultáneas micro-luchas que supone el ensamblaje de afecciones mutuas que es barrioesuela. De este modo, ni vehículos ni superhéroes/heroínas, sino haciendo/siendo aquello de lo que un cuerpo humano es capaz, inclusive lo no humanamente posible. En esta línea, como nos

decía Diego, *trabajar tantos años acá, te re quema*, como uno de los modos en que se traduce el devenir entre el llamado a ser no-tan-humano frente a la precariedad. Por otro lado, “por muy en devenir que se encuentre, todavía está ahí” (Braidotti, 2005, p. 325).

Hacia el final de la escritura de esta tesis y como resultado del proceso enmarañado que venimos realizando a partir de la triada escuela-ambiente-pobreza urbana, se nos presenta una incipiente idea para delinear futuras investigaciones. Nos referimos a la noción *hacia una escuela sostenible*. Ésta surge a partir de las descripciones que, desde múltiples entradas, hemos estado abordando a lo largo de este trabajo y como una mirada de futuro. Así, nos encontramos con la posibilidad de anudar la recurrencia de las micro-luchas cotidianas de la escuela por sostener/se con los debates acerca de cuáles deberían ser las luchas consideradas ecológicas (Di Chiro, 1999). A partir de ello, tomamos una serie de redefiniciones sobre lo ambiental en intersección con la escolaridad. Específicamente, recuperamos la noción de sostenibilidad desarrollada en el capítulo I que ha influenciado la construcción de esta idea. Nos referimos especialmente a tomar la línea que conecta las generaciones en tanto esta noción supone la búsqueda por satisfacer las necesidades de la generación actual asegurando la continuidad de la vida de las generaciones futuras. Aquí es donde la escuela, atravesada por la idea de la promesa de la formación (Grinberg, 2008), vuelve dinámico y potenciador ese cruce intergeneracional. Seguidamente, tomamos una de las redefiniciones acerca del ambiente enmarcada en los movimientos de justicia social y ambiental que entiende al ambiente como el espacio donde juegas, trabajas y vives (Di Chiro, 1999) para delinear incipientemente futuras interrogaciones entre ambiente-escuela-pobreza urbana.

En esta dirección, es la escuela sostenible la que actualiza permanentemente las luchas por las condiciones mínimas de existencia de ese ambiente. Cabe aclarar que no nos estamos refiriendo a condiciones en términos de condicionamiento, sino como posibilidades de existencia. Nos encontramos con que la búsqueda de la escuela sostenible es por las posibilidades de hacer del ambiente, signado por la desigualdad, un terreno menos denso y más vivible. Mientras la escuela se ocupa del trazado de diagonales que procuran mejorar la calidad de vida de las nuevas generaciones, esa lucha es entendida en términos de justicia social y ambiental en tanto que se trata de un fortalecimiento o una mejora en las vidas, tanto de los/as estudiantes como de los (f)actores que componen ese espacio dónde vives. Desde esta afirmación potenciadora

describimos la escuela sostenible como aquella que, aún por muy el proceso de quemarse que pueda estar entre las políticas de la desigualdad y la precariedad, todavía está allí haciendo/siendo/luchando/sosteniendo; sosteniendo las cuerdas mientras se está también en la cuerda floja; sosteniendo la búsqueda constante por hacer de los terrenos precarizados, suelos menos ásperos, y de las vidas precarizadas, vidas más soportables.

Es en este marco que es posible aproximarnos a la comprensión de por qué, por ejemplo, Vanesa quería enseñar el cultivo en hidroponía como fuente de trabajo a futuro para los/as estudiantes; o, por qué Lidia agregaba actividades fuera del horario escolar para que Diego, frente al riesgo asociado con las redes de narcotráfico local, permanezca más tiempo dentro de la institución. A ello nos referimos con que en una escuela sostenible es dónde se gestan micro-luchas diarias que son luchas ambientales. Es en este sentido que finalizamos esta tesis con un interrogante que se nos abre hacia el final de la escritura. Fuertemente influenciado por la idea de materialidades vibrantes, nos preguntamos por otros modos de pensar las políticas en tanto articulación de:

la materialidad vibrante que corre alrededor y dentro de los humanos para ver cómo los análisis de los eventos políticos podrían cambiar si le damos a la fuerza de las cosas la importancia que le corresponde (Bennet, 2010, p. 2).

Desde este enfoque proponemos que, si entendemos como *milieu* al entramado de materialidades precarizadas como vibrantes, es posible pensar de otros modos cómo operan como *potesta* y como *potentia*, las biopolíticas contemporáneas en las villas de la ciudad. Esto es, si en el espacio donde estudias, juegas, trabajas, el zanjón o la escuela también aparecen como (f)actores, tomando la voz y confrontando otras miradas, narrando otras historias. De este modo, nos preguntamos si lo que se requiere en términos de políticas no es de unos nuevos marcos de reconocimiento sobre las vidas que importan, sino del fortalecimiento de aquello que ya está allí (Grinberg, et. al., 2022). De las materialidades que están allí, intra-activamente componiendo barrioesuela. De esta forma, el fortalecimiento que se necesita es al de esa presencia que modula una escuela sostenible, la que, muy por el proceso de devenir en el que esté, todavía está allí. No sólo sosteniéndose en pie, abierta y funcionando con regularidad, sino sosteniendo una búsqueda constante por agregar un plus a la enseñanza, al devenir

cotidiano de los/as estudiantes y a la tarea docente entre lo humanamente posible. Está allí, ensayando otros modos no-tan-humanos mientras anhela devenir y seguir deviniendo.

Esta tesis se presenta como “una cartografía decididamente imperfecta e incompleta, colmada de imprecisiones, de zonas sin explorar” (Suárez, 2014, p. 779). Es por ello que el final cierra con una idea incipiente, con una mirada de futuro que requiere aún de una exploración en profundidad. Ello en relación con un terreno por demás visitado y vigente que es el de la cuestión del “desarrollo sustentable/sostenible”. Como lo hemos señalado en el capítulo I en relación con el Informe Brundtland, esta noción involucra un escenario de discusiones no sólo en vigencia, sino en urgencia. Es decir, desde diversos ámbitos del conocimiento y con la participación de múltiples actores, nos encontramos con la preocupación global por alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)⁶⁰. De este modo, la noción *hacia una escuela sostenible* que proponemos a modo de corolario en el final del último capítulo, ya en las conclusiones asume el modo de un cierre que abre una pregunta; pregunta que resulta del recorrido realizado a lo largo de esta investigación explorando las conexiones entre los ejes escuela-ambiente-pobreza urbana. Desde aquí, nos importa recuperar las principales reflexiones o, en términos de Barad (2003, 2007), difracciones que este viaje nos ha dejado como hojas de ruta superpuestas en una cartografía, para luego poder ocuparnos de esta idea emergente.

En primer lugar, este trabajo procuró ser una contribución al estudio de la escolaridad en el cruce con las desigualdades realizado a través de un trabajo constante y siempre abierto al trazado de nuevas diagonales entre el corpus conceptual y el material de campo. En este sentido, el rumbo fue marcado a través de su objetivo general, que era el de describir en profundidad el devenir cotidiano escolar atendiendo especialmente al detalle de las conexiones intermedias y relaciones entre cuerpos humanos y no humanos en las villas del AMBA. A través de la construcción de la tríada escuela-ambiente-pobreza urbana nos enfocamos no solamente en el abordaje conceptual de estos ejes, sino, y especialmente, en la analítica de los “entre”, es decir, de los nudos, en términos de multiplicidades. Para ello, adoptamos una mirada influenciada por la difracción desarrollada por Barad (2003, 2007) que, a diferencia de la reflexión, “no produce un

⁶⁰ Para mayor información, sugerimos ver: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

desplazamiento de lo mismo” (Haraway, 1988, p. 126). Por el contrario, “la difracción es una cartografía de la interferencia, no de la réplica, el reflejo o la reproducción” (Ibid.). De modo que pensar en difracción se presentó como posibilidad de ensayar una mirada hacia los enredos relacionales entre cuerpos que dé cuenta del carácter dinámico y enlazado que los procesos del devenir involucran. Así, nos aproximamos al estudio de la cotidianidad de las escuelas a partir de la búsqueda por una interrogación que fuera capaz de atender al detalle microscópico del encuentro de fuerzas activas, actantes (Latour, 1996).

En este marco, comenzamos el capítulo I con una (re)construcción de las principales referencias conceptuales en torno de los ejes ambiente-escuela-pobreza urbana y de sus nexos. En primer lugar, rastreamos el continuum naturaleza-ambiente tomando como punto de entrada la clásica dicotomía entre cultura-ambiente o naturaleza-sociedad. Esto nos permitió realizar un recorrido hacia otras (re)definiciones de la noción de ambiente, a partir de su cualidad dinámica y relacional. Seguidamente, recuperamos los debates que, desde finales del siglo XX, colocaron a la cuestión ambiental en un lugar preponderante dentro del campo de las Ciencias Sociales. Resaltamos los antecedentes sobre la noción de *development sustainable* (ONU, 1987) respecto de la idea de crisis ambiental global que nos permitieron potenciar la indagación de las conexiones intermedias o nudos de la triada. Otro escenario de debates relevante que abordamos fue el que componen las propuestas sobre el Antropoceno y Capitaloceno que procuran (re)definir la actual era geológica en la que estamos viviendo. Desde aquí, tomamos las posibilidades de pensar de otros modos las relaciones entre lo humano y lo no humano (Haraway, 2020), cuestión clave en la investigación.

En una segunda instancia, pero enredada con la primera indagación, nos ocupamos de la cuestión urbana, orientando nuestra mirada a los procesos de configuración de las ciudades latinoamericanas asociados a esa crisis global mencionada. Sostuvimos que se trata de un crecimiento dispar mediante el que se configuran las *urbes* especialmente, aunque no únicamente, en el sur global marcado entre el aumento del desempleo y las migraciones de zonas rurales a urbanas. De este modo, indagamos los principales fenómenos a través de los cuales se desarrolla una ciudad a la par de una *otra* ciudad, allí donde se condensa la pobreza extrema y el deterioro ambiental. En esta dirección, describimos el crecimiento de Villa La Carcova, área de estudio de la investigación, y en consonancia con los efectos de unos procesos de urbanización precarizada. Esto es,

en paralelo con una exposición desigual a la contaminación, daños y violencias, de un gran sector de la población (Butler, 2010). Tomando en consideración las tres dimensiones de lo precario, como precariedad, precaridad y precarización (Butler, 2010; Lorey 2016), profundizamos la interrogación por los efectos de las políticas sobre la vida.

Se trata de aquellas que Foucault (2006) supo caracterizar respecto de la configuración de las ciudades modernas, ahora actualizadas en las villas del AMBA. En esta línea, abordamos la pregunta por los modos en que opera la biopolítica contemporánea en los espacios precarizados a partir de una analítica en el cruce entre biopolítica-educación-afección. Desde aquí, describimos en profundidad la vida cotidiana en Carcova en tanto que terreno donde se condensa la pobreza urbana y la degradación ambiental; específicamente cómo ésta se configura como efecto y a la vez afecto de unas formas políticamente inducidas de precarización de las vidas (Butler, 2010, 2017; Lorey, 2016). Precarización que, como instrumento de gobierno, distribuye de manera desigual la vulnerabilidad en unos sectores de la población en detrimento de otros, profundizando así la desigualdad socio-urbana sobre la que se cimientan las villas del AMBA.

En efecto, con ello dimos cuenta de que es a través de los procesos de reorganización espacial (Cravino, 1999, 2006; Curutchet et. al., 2010, 2012) que las poblaciones empobrecidas y desempleadas van ocupando los espacios “vacíos”, pero que a la vez están llenos. Aquí, resultó clave poner en diálogo los relatos sobre las llegadas al barrio con las cartografías de la zona en tanto nos permitió ir al punto de encuentro con las tensiones entre ese espacio vacío-lleno. Nos referimos a ese vacío que a su vez está lleno: de basura, de pantanos, de primeras viviendas, de un zanjón, de familias. Vacío en tanto que se trata de zonas poco edificadas, pero que a la vez está lleno de diversas materialidades. En esta línea, ensayar una mirada más materialista sobre la política en el cruce con la vitalidad de la materia (Bennet, 2010) nos permitió rechazar aquellas tesis que postulan que la pobreza es la causa del deterioro ambiental. Ello porque, en primer lugar, reflexionar desde la linealidad de la relación causal o de construcciones binarias corre el riesgo de reducir la complejidad que revisten los procesos intra-activos del devenir de los cuerpos. En segundo lugar, porque recuperar las historias sedimentadas de la zona de estudio desde una mirada genealógica sobre los modos en que opera el biopoder, es posible construir una descripción situada, encarnada (Haraway, 1999).

De este modo, a través del vitalismo de la materia (Bennet, 2010) fue posible dar lugar a que aparezca lo no humano “que corre en paralelo o al interior de los humanos” (Ibid., p. 10), no sólo en el relato, sino como actantes capaces de narrar historias. Nos referimos a un vitalismo que entiende cómo la materia no humana puede afectar, no sólo modulando las voluntades de los humanos y sus estados de ánimo sino también actuando como fuerzas que tienen sus propias trayectorias, tendencias e inclinaciones. En esta línea, nuestra mirada se alejó de privilegiar lo humano por sobre la materia, sino que nos enfocamos en realizar una cartografía de la interferencia (Haraway, 1999), a partir de entender que todo cuerpo es capaz de afectar y de ser afectado. Esto es, retomando la pregunta spinozista, ya sea para potenciar lo que el cuerpo es, como para destruirlo o dañarlo. De hecho, dejamos de lado las discusiones entre lo humano o lo posthumano, sino que nos aproximamos a la idea de com-post (Haraway, 2020). Es decir, de cuerpos en intra-acción deviniendo de manera recíproca, porque, como dice la autora, nadie en este mundo deviene sólo. Al respecto, sostuvimos la importancia de construir un conocimiento situado (Haraway, 1988) en el estudio de la cotidianidad que a la vez nos aleje de generalizaciones y causalidades. Aquí importa aclarar que, si bien adoptamos la idea de figura o enredo de cuerdas como analítica que atraviesa este trabajo, lo que sostenemos no es que todo está conectado con todo, sino que algo está conectado con algo que, a su vez, se enlaza con otra cosa y que, quizás en última instancia, se conecte todo entre sí. Sin embargo, el carácter situado nos enfoca en la pregunta sobre con quiénes y de qué manera estamos conectados (Van Dooren, 2014). Como sostiene Haraway (2020), ello porque “nadie vive en todas partes, todo el mundo vive en algún lugar” (p. 61).

Entre estas cuerdas enmarañadas y situadas, la pregunta general por aquello que la escuela está siendo (Grinberg, et. al. 2022) en el cruce con las desigualdades que movilizó esta investigación fue mutando a lo largo del proceso. Así, fue volviéndose una interrogación por lo que ésta está haciendo/deviniendo/produciendo/potenciando, en ese pasaje a través de la mirada hacia los afectos. En este marco, en el capítulo III sostuvimos que, para describir la cotidianidad escolar, se requería de la comprensión de esa existencia enredada entre la escuela y el barrio que dio origen a la categoría barrioesuela. Desde aquí, procuramos construir un relato de historias sobre las múltiples afecciones entre los cuerpos humanos y no humanos que componen este terreno enredado en intra-acción (Barad, 2003). Para ello, desarrollamos como hipótesis

principal de este bloque la existencia de un ensamblaje entre la escuela y el barrio. Esta categoría surgió a partir de la imagen de la figura de cuerdas o cat's cradle (Haraway, 2020) que recupera a su vez la imagen rizomática (Deleuze y Guattari, 1997). Ello porque, si bien atraviesa la analítica de toda la investigación, pensar a través de la imagen de enredo o maraña de cuerdas potenció la indagación sobre los múltiples modos en que la desigualdad urbana se traduce en desigualdad escolar atendiendo a los nudos entre sus cuerdas.

Esta analítica permitió situarnos sobre las hebras del tejido para dar cuenta de que la escuela no solo está atravesada por singularidades del entorno donde está ubicada. Por el contrario, el espacio urbano y el escolar componen una trama enmarañada, una nueva existencia que no es ni la escuela ni el barrio, sino el enredo entre ambos. De aquí, sostenemos la idea de que la escuela está en Carcova y, también, que Carcova está en la escuela (Grinberg, 2011). En esta dirección, dimos cuenta de cómo la institución no sólo no queda ajena a las materialidades precarizadas, a la fragilidad e inestabilidad de la vida, sino que *se hace* y se entrama cotidianamente entre esas mismas hebras del enredo barrioesuela. Es decir que *se hace*, desde sus orígenes, sobre la base de luchas, pujas y alianzas entre cuerpos y *se hace* a diario de una superposición de micro-luchas cotidianas frente a esa distribución desigual de la precariedad. En esta línea, fuimos directamente al encuentro con las voces no sólo de vecinos/as, docentes, estudiantes, sino de aquellos cuerpos *otros*; cuerpos que, en tanto que materialidades vibrantes, vitales, dinámicas, pueden narrar relatos *otros* sobre sus inter/intra-acciones.

La categoría barrioesuela nos permitió argumentar la existencia enredada entre fuerzas humanas y no humanas que se afectan entre sí y que componen un campo político de regulación de las vidas. Seguidamente, posibilitó el diálogo con la noción foucaultiana de *milieu* como el escenario de intervención de la biopolítica y, desde aquí, problematizamos los modos de intervención de ciertas vidas y ciertas escuelas a partir de la regulación de una materialidad precarizada. Es decir que nos adentramos en la interrogación por aquello que supone una materialidad precarizada propia de las villas del AMBA. Tomando las tres dimensiones de lo precario, nos situamos especialmente en aquella que remite a la precarización de las vidas como instrumento de gobierno (Butler, 2017; Lorey, 2016). De modo que nos enfocamos en la producción política de la vida (humana y no-tan-humana) entre cúmulos de basura, a la vera de arroyos

contaminados, entre plagas asociadas a los desechos y a la intermitencia de servicios urbanos, entre peleas que involucran tiroteos y muertes.

Como resultado de un proceso siempre continuo entre el corpus conceptual y el trabajo en terreno, sostuvimos que la cotidianidad en barrioscuela no sólo es efecto de las biopolíticas contemporáneas, sino afecto en tanto modos de regulación de cuerpos y entornos al nivel microscópico de la afectividad. Ello implica, recuperando la imagen del enredo de cuerdas, que actúa de manera constante sobre las microfibras que componen el tejido del devenir. En esta dirección, es esa mirada genealógica de la zona de estudio la que se entrama con la actualización de los procesos de urbanización de la vida la que nos condujo a la construcción de historias de devenir-con, en el cruce con la precarización de las vidas que aquí procuramos narrar. Así, potenciamos la indagación sobre la materialidad vibrante que compone barrioscuela, desde la pregunta por la regulación de un medio o *milieu* que produce efectos en una población. Cabe aclarar que cruzamos el enfoque de los nuevos materialismos con la noción de *milieu* sabiendo que Foucault no se ocupó de establecer una distinción entre lo humano y lo no humano (Lemke, 2015). Sin embargo, se remitió a “las cosas”, a aquellas sobre las que el poder actuaría para crear las condiciones de vida de la población interviniendo en el medio de existencia. Esto es, la circulación del agua, del aire, las avenidas, los cementerios, entre otras cosas que la medicina urbana se ocupó de regular en la configuración de las ciudades modernas como París.

Nos importa aquí detenernos un instante sobre la noción de “condiciones”. Desde la lectura que hacemos de Foucault, entendemos por condiciones como aquello que produce un efecto en la población, condicionando su conducta. Simultáneamente, desde la mirada más materialista que ensayamos, entendemos como condiciones de posibilidad de los cuerpos de afectar-se en un entramado de relaciones inter e intra-activas. En este sentido, nos alejamos de referirnos a condiciones de pobreza o condiciones de desigualdad, guardando coherencia con el enfoque que aquí tomamos. Nos referimos a la decisión de construir una mirada que no limite las reflexiones a riesgo de describir los efectos de la materia en los seres humanos; sino que, por el contrario, pueda dar cuenta de ese encuentro de fuerzas dinámicas, vitales, que se afectan entre sí, sin preponderancia de la especie humana por sobre *las cosas*.

Retomando la construcción del objeto de estudio de esta investigación, como fue mencionado líneas atrás, éste se construyó desde dos grandes corpus conceptuales: el

primero que remite a los estudios sobre biopolítica y educación (Grinberg, 2017, 2020a; Veiga Neto, 2013; Ball, 2014; Noguera Ramírez y Marín Díaz, 2011; Sisto Campos, 2019; Collet Sabé y Grinberg, 2022; Saura y Luengo Navas, 2015; Ball y Youdell, 2007). Ello nos colocó en la pregunta por la producción política de la vida escolar situada en los actuales tiempos gerenciales; y el segundo que, desde el enfoque de los nuevos materialismos feministas (Barad, 2003, 2007; Braidotti, 2005, 2013; Bennet, 2010, Haraway, 2016, 2020), nos permitió abordar el estudio del devenir escolar a partir de la agencia de la materia, de su vitalidad como agente capaz de afectar y de ser afectado.

De esta manera, este trabajo potenció la indagación de la serie escuela-ambiente-pobreza urbana a partir del ensayo de otros modos de pensar, especialmente influenciados por los nuevos materialismos. Así, abordamos la interrogación sobre la cotidianidad escolar no (sólo) desde la referencia geográfica de una institución que está ubicada en una villa, sino explorando especialmente el punto de encuentro, el nudo, entre la escuela y el barrio, a partir de la imagen del enredo. En este marco, procuramos dar cuenta cómo la presencia de un arroyo contaminado o de una montaña de basura importa, afecta y modula los cuerpos humanos. Simultáneamente, cómo esa materia no humana también es afectada de manera intra-activa. O bien, cómo un muro con la inscripción “sea vecino, no tire basura” no es sólo una pared escrita en alguna calle de la villa, sino que, en tanto que materialidad vibrante, dialoga con un conjunto de enunciados que culpan a los/as habitantes de la villa de la contaminación y les pide “ser vecino”.

Estos modos otros de pensar involucraron una búsqueda metodológica que desarrollamos en el capítulo II. Sostuvimos (y sostenemos) que para poder construir un estudio del devenir cotidiano escolar entendida desde en su carácter cambiante y dinámico, se requiere de estrategias metodológicas capaces de captar esas afecciones entre cuerpos. Así, se volvió necesario emprender una búsqueda constante, dinámica, retomando a Braidotti (2005), emprender un viaje sin destinos preestablecidos, para reunir un repertorio de instrumentos y herramientas. Éste debía permitirnos construir reflexiones sobre la actual vida escolar siguiendo la pregunta por la producción de la subjetividad en el cruce con los afectos. En esta línea, se trató de una búsqueda inacabada que se iba consolidando en el hacer-con, pensar-con y devenir-con otros/as, lo que marcó una forma de presencia en terreno. Al respecto, esta tesis se recupera un

trabajo de campo realizado en una escuela secundaria de gestión pública ubicada en una de las villas del AMBA, sobre la Cuenca Media del Río Reconquista. Nos referimos a una presencia sostenida entre los años 2012 y 2019 que implicó, no sólo permanecer durante largas estancias en la escuela, sino un modo de intervenir que involucró la planificación y coordinación conjunta con los/as docentes de diversos proyectos. De este modo, el enfoque post-estructuralista en la investigación (Choi, 2006; Youdell, 2006, 2011; Grinberg, 2013a, 2022b; Grinberg, et. al., 2022; Coleman y Ringrose, 2013) nos permitió situarnos/habitar/vivir sobre las tensiones que supone la cotidianidad escolar en el cruce con la desigualdad, a partir de componer cuerpo en alianza con los/as profesores/as. Fue también en esta búsqueda constante que el enfoque de los nuevos materialismos feministas permitió el cruce con la etnografía multisituada (Haraway, 1988), encarnada, a través de la cual realizamos una exploración más materialista del estudio del devenir escolar (Braidotti, 2005; Hickey-Moody, 2021). Esto es, a través de otras formas de pensar por y a través del cuerpo (Braidotti, 2005), de los cuerpos, de las materialidades vibrantes en inter/intra-acción.

De modo que, siendo que lo que nos marcaba el rumbo era la descripción en profundidad de la trama cotidiana en la intersección escuela-ambiente-pobreza urbana, ensayamos unas formas de intervenir en terreno que propicia ir al encuentro de los matices y las tensiones. Es decir que no sólo reunimos la información que diera cuenta de éstas, sino que la decisión fue la de habitar las cuerdas, sintiendo con nuestros cuerpos las intensidades, siendo parte de los nudos. Sostenemos que el estudio de la educación en intersección con la desigualdad requiere de la construcción de miradas otras y, en este marco, esta tesis se desarrolló a partir de unos modos *otros* de hacer/ser investigación en las escuelas en términos de afectividades (Porta y Ramallo, 2018). Creemos que hacer/ser investigación en las escuelas signadas por la fragilidad y en el cruce con el deseo de potenciar las vidas, requiere de transitar los procesos del devenir investigador/a poniendo el cuerpo abierto al encuentro con otros/as, humanos y no-tan-humanos. Nos referimos a un encuentro genuino, respetuoso, cuidadoso, donde fuimos/somos parte de esas redes, de esas alianzas; una de las tantas que a la escuela le permiten sostener/se, producir, crear, potenciar.

En esta dirección, la búsqueda metodológica supuso en el ensayo de otros modos más materialistas de pensar para lo cual fue clave hacer-con y devenir-con otros cuerpos. Más que en reflexión, como decíamos al comienzo de este apartado, ensayamos un

modo de pensar en difracción (Barad, 2003). Se trata de utilizar como metáfora la imagen de la difracción de la luz blanca a través de un prisma, construir una descripción que no sea “a la luz” de los nuevos materialismos, sino “a través de la luz” de esta perspectiva. Si bien existen diferencias específicas entre los fenómenos físicos de difracción y refracción (Lara Barragán, 2014), a los efectos de nuestro trabajo tomamos de ambos la imagen de la descomposición de un rayo de luz a través del pasaje por un obstáculo. Aquí, con diferencias entre un fenómeno y otro, se produce una descomposición en múltiples, superpuestas, difusas, franjas de colores, similar a lo que ocurre con el arco iris. En esta línea, importa la propuesta de Barad como posibilidad de pensar de otros modos en términos menos lineales y causales, sino difusos y diversos; importa como pensamiento con los que se piensan otros pensamientos (Haraway, 2020). Es decir, construir el relato del devenir cotidiano escolar a partir del ensayo de modos de pensar en difracción.

Creemos que es de este modo que fue posible realizar una descripción de la vida escolar poniendo de relieve su carácter dinámico y múltiple, como los colores en los que se descompone la luz blanca al pasar por un prisma. Pensar, recuperando la mirada monista de Spinoza, rechazando la dicotomía entre ente-cuerpo vs. razón-pasión, para pensar de modos otros: situados, encarnados, donde se trata de pensar sobre el cuerpo y a través del cuerpo (Braidotti, 2005). Es decir, una interrogación que supone pasar por el cuerpo como si fuese ese prisma, por lo somático, por las afecciones y a partir de allí encontrarse con lo difuso, lo superpuesto. De esta forma, no sólo importó realizar un trabajo en terreno que permita recuperar las voces de quienes viven/trabajan en barrioesuela, sino, y especialmente, procuramos situar la presencia de nuestros cuerpos en esos procesos devenir con otros.

Nos referimos a una forma de estar presentes siendo parte de aquello que se procura estudiar en términos de biopolítica-educación-afectos, siendo parte del com-post. Así, no sólo hemos reunido información que nos permitió describir el encuentro cotidiano con materialidades precarizadas. Esto es, aquellas que involucran las inundaciones de las aulas, los conflictos armados en la puerta de la escuela, los cortes de suministro de los servicios, la acumulación de desechos, la presencia de ratas. Por el contrario, hemos *vivido* a través del cuerpo aquellas emociones que afectan a los/as docentes frente a la necesidad de, como el GPS, recalcularse constantemente para no perder el rumbo de la tarea pedagógica. Asistimos y *vivimos* que cuando ello ocurre día tras día, jornada tras

jornada, año tras año, el cuerpo expresa un agotamiento que entra en intersección con el deseo de potenciar la escolaridad de los/as jóvenes. *Sentimos* ese agotamiento en nuestros cuerpos muchas veces al salir de la escuela. *Habítamos* las tensiones entre la lucha y el cansancio y, muchas veces, la imposibilidad de poner palabra a aquello que debíamos describir. Si, como sostiene Arendt (1992), poner en palabras, contar una historia sobre lo vivido, vuelve más soportable el dolor, ¿cómo transitarlo cuando el silencio es el que desborda el relato? Aquí retomamos la idea de silencios que gritan (Grinberg, et. al., 2022), en tanto que, si bien nos encontramos con la dificultad de poner palabra, esto no supuso la ausencia del relato. Porque, como decíamos, es el silencio el que narra y, quizás, el que más nos permite acercarnos a contar la historia que queremos contar.

Muchas veces saliendo de la escuela, de camino a nuestros hogares o a la universidad, era el silencio el que describía lo *vivido* porque las palabras no tenían la capacidad de narrar las afecciones del y en el cuerpo. Injusto, doloroso, difícil, no acaban de relatar aquello *vivido*. Sin embargo, hubo dos palabras que permanecieron durante toda la estancia en terreno, aún en aquellos días donde nuestros cuerpos dejaban la escuela como quien acaba de vivir la intensidad de cuatro semanas en cuatro horas. Una de ellas fue “admiración”, constante y profunda, hacia los/as docentes con quienes construimos el campo; y la otra, “deseo”, el de volver siempre a la escuela, siempre, aun cuando se finalizó el trabajo de campo. Creemos que esta tesis fue posible a través de ese modo de pensar en difracción a través del cuerpo; modo que potencia una indagación en la intersección biopolítica-educación-afectos cada vez más necesaria en tiempos de profundos y constantes cambios. Nos referimos a aquella capaz de producir un conocimiento situado, encarnado (Haraway, 1988; Braidotti, 2005), no sólo dónde los que narren sean cuerpos humanos, sino también las diversas materialidades vibrantes, como el zanjón, la escuela, la basura, el muro, las ratas, el tren.

En este trabajo nos adentramos en la interrogación por cómo modulan la vida cotidiana las lógicas de las actuales sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2006, 2008) situándonos en la escuela secundaria N° 47. Nos encontramos con que, allí, el traslado de las responsabilidades a los sujetos y a las instituciones como una actualización del llamado a devenir empresario de sí (Foucault, 2007), se vuelve un constante y agotador hacerse cargo de la precarización de las vidas en sí mismas. En este sentido, es en el nivel microscópico en el que opera la política sobre la vida que, en el sentido

potenciador del poder o *potentia* (Braidotti, 2005), se gestan las permanentes micro-luchas cotidianas en barrioesuela que nos condujeron a la categoría conquista. Ésta nos permitió dar cuenta cómo se expresa en el devenir diario escolar ese reclamo por (auto)hacerse en el cruce con las vidas precarizadas. Así, las voces de Verónica, la vecina, o de Gladys, la directora, narraban el detalle microscópico y constante del hacer cotidiano como efecto y afecto de las políticas de la desigualdad (Butler, 2017). Nos referimos al marco que, mientras minimiza la precariedad para algunas poblaciones, las profundiza especialmente para quienes habitan las villas.

En este sentido, mostramos cómo la escuela no queda por fuera de ello, sino que se hace en esas mismas líneas, a partir de la mirada que ensayamos en la intersección biopolítica-educación-afección. De esta manera, a partir de la mirada en el detalle de las inter/intra-acciones entre las diversas materialidades en barrioesuela nos aproximamos a la comprensión de cómo se traduce la desigualdad urbana propia de las villas del AMBA en desigualdad escolar. Entonces, nos encontramos con que lo que ocurre es devenir cuerpo en *conquista*. Esto es, en una búsqueda permanentemente por conseguir/conquistar aquello que no se posee, que no es asegurado e incluso que es distribuido políticamente desigual al resto de la urbe.

Como lo hemos abordado en profundidad a través de tres episodios del trabajo de campo, las conquistas son disímiles y complejas. Implican desde la alianza entre varios/as profesores/as para poder realizar una salida escolar con un grupo de estudiantes mientras otros/as quedan en la escuela con otro/a docente, hasta la gestión del uso de un subsidio otorgado para mejoras edilicias para la protección de las vidas frente a los impactos de balas en las paredes del edificio escolar. Mientras que esa sucesión de acciones son las que permiten sostener la vida urbana/escolar, también implican el hacerse cargo incluso de la protección de las vidas, de su fragilidad y exposición desigualmente distribuida para las poblaciones que habitan las villas.

Proponemos que son esos modos en que operan las políticas de la desigualdad, los que redoblan y profundizan la desigualdad escolar a través del reclamo por devenir cuerpo en *conquista*. Ello importa porque es allí donde se condensan esas inter/intra-acciones entre lo humano y lo no humano que procuramos describir en profundidad a lo largo de toda la tesis. En este punto, las políticas se vuelven en sí lógicas de distribución desigual de la crueldad cuando se reclama a los/as vecinos/as y a las escuelas devenir autogestores/as de una precariedad que es políticamente inducida. En este marco, una

mirada vitalista de la materia (Bennet, 2010) nos coloca frente a la posibilidad de preguntarnos ¿cómo podrían (re)pensarse las políticas sobre la vida urbana en los barrios asentados sobre basurales y a la vera de canales contaminados si se le diera más importancia a la fuerza de la materia? Esto es, si la acumulación de desechos no fuese tratada en términos de cuestiones de autogestión, limpieza y concientización de la comunidad devenida responsable del deterioro ambiental. Es decir, ¿podrían cambiar las políticas de la desigualdad si se tuviera en cuenta la capacidad de afectar de la materia? En este punto, creemos que la escuela se vuelve un espacio clave para abordar estas reflexiones y ensayar unos modos otros de atender a la cotidianidad como un enredo intra-activo entre materialidades vibrantes.

Retomando la categoría conquista, ésta permitió ir al encuentro con las tensiones entre aquello que se reclama a los/as docentes y lo que es humanamente posible, retomando la pregunta spinozista. Especialmente desarrollado en el capítulo IV, trazamos una cartografía que recoge las voces que narran esas conquistas cotidianas y constantes como las luchas que ocurren en y desde la escuela. Para ello, trabajamos con creaciones artísticas y audiovisuales de los/as estudiantes, relatos de ficción y el trazado de mapas vivos. A través de este modo de producción de arte socialmente comprometido que se presenta como recurso político, dimos lugar a la aparición del relato de una cotidianidad estriada, enmarañada y compleja. Nos referimos al relato situado y encarnado donde no tienen lugar las contradicciones entre romanticismos y fatalismos, sino las superposiciones, los nudos que se agregan a la figura de los cuerpos en inter/intra-acción.

Construimos así, desde los diversos proyectos realizados junto a los/as docentes, un conjunto de relatos en los que se actualizan las historias sedimentadas que colocan a las villas y a quienes las habitan en un mapa de relaciones de poder. Es aquí donde sostenemos que el espacio escolar se presenta como lugar privilegiado para levantar en ese mapa los sentidos del poder, como *potestas* y *potentia* (Braidotti, 2005). Así, la escuela se vuelve potenciadora de esos relatos otros donde los cuerpos humanos y no-tan-humanos pueden narrar su presencia siendo fuerzas en el encuentro con otras. En este marco, recuperar las producciones de los/as estudiantes permitió encontrarnos con esa superposición de historias que no sólo narran la exclusión y la desigualdad sobre la que se cimienta Carcova, sino que componen esos relatos *otros* que cuentan “qué somos”, como sostenían los/as jóvenes. Nos encontramos entonces con el relato no

lineal, sino zigzagueante que devuelve la complejidad a una realidad enmarañada, estriada; donde la vida es narrada colectivamente a través de los pliegues, las fisuras y las tensiones que componen el mapa político de esas vidas en su sentido restrictivo, pero también en el potenciador.

Ello permitió que fuéramos al encuentro de esa potencia de vida, o quizás fue al revés porque a lo largo de todo el trabajo de campo la escuela fue quién nos puso delante su cualidad de potenciadora de vida. Nos referimos a las vidas de los/as jóvenes, las que, aun en el proceso de quemarse, procuran escapar de las miradas fatalistas que las describen como una generación sin futuro (Machado, 2016). Aquí importa retomar las palabras de aquella directora que decía que total, *no van a llegar a nada*, así como la respuesta de la profesora. Ello porque son los/as docentes y es la escuela la que construye ese espacio donde esas vidas y esos futuros son plausibles de ser pensados, imaginados. A ello remiten las micro-luchas cotidianas de la escuela: a aquellas por, como sucedía con la cartografía del mapa propio, aparecer en el mapa; por discutir y responder a aquellos enunciados criminalizadores (Kaplan, 2004, 2005; Kessler, 2007, 2009); por superponer relatos otros que construyen otras narrativas que (re)colocan al barrio, incluso dando voz a otros actantes como el arroyo.

Aquí nos detenemos en lo trabajado junto a la escuela a través del proyecto “Todo por mi barrio”. Ello porque los resultados obtenidos dieron cuenta de que, no sólo la contaminación que registra el zanjón viene de aguas arriba asociado a la actividad de las industrias, sino que, por el contrario, dadas algunas variables que se dan en este tramo de la cuenca, el agua sigue su curso más limpia que como llegó. De manera que el vecino, a quien el muro y otros tantos enunciados que circulan constantemente que reclaman autogestión, limpieza y concientización, no es el (f)actor clave de la contaminación del canal. De este modo, agregamos una capa de complejidad al par pobreza-ambiente que coloca a los barrios en el derecho a reclamar por padecer una exposición que no producen, pero que sí les afecta. Nos referimos a que la mayor carga contaminante del zanjón sedimenta en la zona donde se asienta el barrio. Esto es, quedando la mayor presencia de metales pesados en el arroyo sobre el que viven las familias de Carcova, expuestos a una contaminación que no han producido. Este resultado de los estudios realizados en laboratorio e *in situ* en el zanjón forman parte de la cartografía que realizaron los/as estudiantes. Así, a través de este proyecto, fue posible (re)definir y cuestionar los enunciados que no sólo remiten a viejos esquemas de

la Escuela de Chicago, sino que están vigentes y circulan diariamente entre los pasillos del barrio, en las convocatorias regionales y en la escuela. Es decir, poner en cuestión la relación causal entre pobreza-degradación ambiental y, simultáneamente, colocar a la comunidad como sujetos con derechos a reclamar, como lo exponían en el proyecto presentado.

En directa relación, resultó clave el abordaje que se realizó en el capítulo I sobre las principales discusiones y construcciones desde el marco de los movimientos de justicia ambiental. Ello en tanto que agregamos una mirada que procura anudar las luchas ambientales con las sociales a partir de una redefinición sobre aquello que es considerado ecológico o ambiental. Importa aquí una reelaboración del ambiente como aquel espacio donde vives, juegas, estudias, trabajas (Di Chiro, 1999) que anudamos con la noción foucaultiana de *milieu*. En este sentido, el relevamiento de producciones académicas desde el cruce entre ambiente-escuela, en su mayoría referida a que, cuando la cuestión es abordada desde la escuela, supone contenidos vinculados con la naturaleza, el uso de los recursos, el reciclado y el desarrollo sustentable. Lo que a través de este trabajo proponemos es una mirada otra. Es decir, un abordaje de la pregunta por cómo en y desde la escuela, en tanto que espacio de circulación de la palabra y de aparición de otras voces incluso no humanas se gestan las micro-luchas cotidianas de cuerpos aliados, las que deben ser consideradas en términos de luchas ambientales.

Seguidamente, trazamos una diagonal de la categoría barrioesuela dado que sostenemos que la investigación educativa en el cruce con las desigualdades se potencia desde la (re)formulación de la triada que dio origen a esta pesquisa que ahora presentamos como: urbanidad-escolaridad-desigualdad. Ello en tanto que nos lleva al encuentro del modo minucioso en que las biopolíticas están afectando la vida escolar en las villas del AMBA, lo que nos conduce a la hipótesis principal del capítulo V, donde colocamos el foco en la tarea docente. En este marco, tomando las posibilidades que ofrecen la fabulación especulativa, la metáfora y la intervención artística como arte socialmente comprometido, construimos la categoría *docente-todoterreno* que, en el cruce con la imagen del/la superhéroe/heroína, nos permitió acercarnos a la comprensión de aquello que se reclama a la tarea docente. Nos referimos a la intersección entre el llamado gerencial a (auto)hacerse y hacerse cargo de la precarización de las vidas sobre un marco de desprotección y fragilidad. De este modo,

volvimos a (re)colocar los axiomas spinozistas para preguntarnos si aquello que se reclama ser a los/as profesores/as que trabajan en las escuelas ubicadas en las villas del AMBA es humanamente posible.

Sin embargo, dado que esta tesis se propone levantar una cartografía de aquello que la escuela *está siendo/produciendo/potenciando/sosteniendo*, nos enfocamos en todo lo que durante el trabajo de campo hemos podido observar y acompañar como configuración del devenir docente. Aquí nos encontramos con las tensiones diarias entre ese reclamo por volverse todoterreno y de lo que es capaz un cuerpo humano. En este marco, no sólo escuchamos relatos, sino que, desde una estrategia etnográfica encarnada, también pudimos sentir a través de nuestro cuerpo las emociones como el dolor, la frustración, el agotamiento que involucra emprender constantemente diversas luchas frente a la precariedad. En este sentido, entre las políticas que distribuyen desigualmente la precariedad y que a la vez trasladan las responsabilidades, se modula la cotidianidad en barrioescuela entre las micro-luchas por permanecer en pie, por protegerse volviéndose autogestores de la precariedad en sí misma. Aquí proponemos que el enredo del cat's cradle se vuelve el doble juego de la desigualdad. Ello en tanto que se traduce en un (auto)hacer/se entre conquistar y sostener, entre potenciar y proteger la vida en barrioescuela, así como la vida de la escuela como materialidad vibrante.

De modo que nos encontramos con las tensiones que involucra el devenir docente entre el llamado a la autogestión y las materialidades precarizadas asociadas a los e/afectos de las biopolíticas en las villas. Del cruce entre biopolítica y educación, potenciado por la indagación en términos de afectividades, nos encontramos con docentes llevando a cabo múltiples tareas simultáneas para hacer frente, por ejemplo, a la ausencia de colegas, a las aulas inundadas, a las violentas situaciones de peleas que ocurrían en el barrio que de diversos modos se hacían presentes en el espacio escolar. Asimismo, a la angustia que genera la posibilidad de que, tras las vacaciones de verano, algún/a estudiante *no vuelva*. Sostenemos que la exigencia de volverse no tan humano/a, siendo que para ningún/a docente es humanamente posible hacerse cargo de las políticas de la desigualdad, es en ese proceso que los cuerpos se encuentran tensionados entre la lucha y el dolor o entre el cansancio y el agotamiento que éste involucra.

Sin embargo, aun sabiendo de lo imposible de la tarea, procuran a diario volverse todoterreno o superhéroes desarrollando mil y una estrategias que permitan sostener, no

sólo la escuela, sino fortalecer las vidas de los/as jóvenes; procurando que la escuela se vuelva espacio de refugio y de potencia de esas vidas. En este sentido, es la figura docente la que en inter/intra-acción con la escuela como agente, producen un espacio diferente. Aquí es donde recuperamos la categoría barrioescuela para trazar una diagonal. Esto es, que la escuela contiene al barrio pero que, a la vez, ésta se vuelve un espacio diferente; uno donde la búsqueda permanente es la de potenciar la vida; uno donde siempre se procura agregar otra cuerda al entramado diario de los jóvenes del barrio, a veces esa cuerda está en ofrecer más tiempo dentro de la escuela, o sea menos expuesto a los efectos de las políticas de la desprotección, otras veces es enseñarles un cultivo que podría ser una fuente de trabajo para ellos y otra es no dejar que pierdan horas de clase si falta un colega. Una escuela que no sólo no pierde el rumbo en el entramado de la tarea pedagógica enredada en la precariedad, sino que agrega constantemente nudos al juego; nudos como posibilidades que surgen, como en el cat's cradle, de las manos sobre manos en movimiento, también las manos de quienes procuramos estar investigando/haciendo/siendo/sintiendo/deviniendo parte de esos enredos.

En esta dirección, dejamos que sea la escuela como (f)actor la que narre su devenir, a partir del realismo agencial (Barad, 2003) e influenciados/as por las artes de la fabulación especulativa (Haraway, 2020). Como decíamos en la introducción de esta tesis, si la escuela se narrara, contaría historias de luchas. De este modo, a partir de la visitada noción de sustentabilidad/sostenibilidad que se inicia con el informe Brundtland (ONU, 1987) y en el cruce con la noción de *milieu*, proponemos redefinirla como *escuela sostenible*. En este sentido, la escuela es el espacio donde, esas vidas de las nuevas generaciones importan, como redefinición de aquellos marcos políticos de reconocimiento (Butler, 2010); y, simultáneamente, donde se vuelve posible colocar una palabra/imagen que permita contar una historia, muchas veces traumática, sobre ellas y así hacer más soportable el dolor, como reflexión a partir de la lectura de Arendt (1992). Asimismo, es en el espacio escolar que éstas se vuelvan cognoscibles, pudiendo, por ejemplo, discutir con otros relatos que se dirimen entre el romanticismo y el fatalismo. Finalmente, es el pasaje de la historia en primera persona del plural, al 'nosotros', el que permite actualizar historias sedimentadas sobre la urbanización de las vidas, historias de luchas entre la exclusión y la desigualdad que se narran en la escuela.

De esta forma, poner esas historias personales en la secuencia del continuo de la precarización de las vidas, se vuelve actualización del *milieu*, de los modos en que las políticas contemporáneas regulan las vidas humanas y no humanas en las villas del AMBA. Así, es a través de la incipiente idea de *escuela sostenible* que trazamos una nueva línea en la interrogación donde se (re)coloca el cuerpo activo, vibrante de la escuela como productora, protectora, potenciadora de vida. Aquí la pregunta que pasa el relevo de las cuerdas hacia la construcción de otras futuras figuras es ¿cómo podrían pensarse las políticas educativas a partir de, por un lado, situarse en los enredos de materialidades precarizadas y, por el otro, teniendo en cuenta el carácter vitalista de la materia no humana? Es decir, ¿podrían cambiar los reclamos a los/as docentes por volverse no humanos, por políticas que fortalezcan las micro-luchas que la escuela devenida sostenible conoce cómo producir? ¿sería posible pensar en políticas que apunten a los procesos de desigualdad de hondo calado a partir de considerar la capacidad de afectar de unos cuerpos, tanto para potenciar como para destruir, a otros cuerpos?

Son las políticas de la vida las que, actuando sobre un *milieu* precarizado, definen las condiciones para la continuidad; condiciones entendidas como lo hemos mencionado en tanto que condiciones de posibilidad. Posibilidad de vivir vidas más vivibles en inter/intra-acción entre fuerzas humanas y no humanas. Aquí lo reformulamos como condiciones de sostenibilidad. Si lo sostenible remite a aquello que debe asegurar la vida de las generaciones futuras, ¿es posible (re)pensar la sostenibilidad en términos de la *escuela sostenible* como aquella que requiere de políticas que refuercen lo que, de por sí, ella está sosteniendo diariamente?

Acsehrad, H., Mello, C. y Neves Bezerra, G. (2009). *O que é justiça ambiental*. Garamond.

ADA-Comirec (2016), Guía OlímpíADA por el Reconquista 2016, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.

Adams, C. (2010). “The sexual politics of meat a feminist vegetarian critical theory”. En: *The Continuum International Publishing Group Inc.*

Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad*. Caja Negra.

Alegre Canosa, M. Á. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1157-1178.

Alimonda, H. (2006). Una nueva herencia en Comala (apuntes sobre la ecología política latinoamericana y la tradición marxista). En: Alimonda, H. (comp.) *Los Tormentos de la Materia—Apuntes para una Ecología Política Latinoamericana* (Pp. 93-122). CLACSO.

Alimonda, H. (comp.) (2011). *La colonización de la naturaleza*. Colección Grupos de Trabajo. CLACSO.

Alonso, A. y Costa, V. (2002). Por una Sociología dos conflitos ambientais no Brasil. En: Alimonda, H. (comp.), *Ecología Política, Naturaleza, sociedad y utopía*. Buenos Aires (pp.115-135). CLACSO-ASDI-FAPERJ.

Altvater, E. (2014). El Capital y el Capitaloceno. *Mundo Siglo XXI. Revista del CIECAS-IPN*, IX(33), 5-15.

Arboleda, I. y Páramo, P. (2014). La investigación en educación ambiental en América Latina: un análisis bibliométrico. *Revista Colombiana de Educación*. 66, 55-72.

Arendt, H. (1992). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Gedisa.

- Arendt, H. (2015). *La condición humana*. Paidós.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Arfuch, L. (2006). Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada. En Dussel, I. y Gutierrez, D. (comp.). *Educación la mirada. Políticas y pedagogía de la imagen* (pp. 75-84). Manantial/FLACSO.
- Arias Maldonado, M (2018) *Antropoceno: La política en la era humana*. Taurus/Penguin Random House Grupo Editorial.
- Arias Maldonado, M. (2020). *Desde las ruinas del futuro. Teoría política de la pandemia*. Taurus.
- Arlander, A. (2014). De la interacción a la intra-acción en la performance del paisaje. *Revista Artnodes*. Universitat Oberta Catalunya. 14, 26-34.
- Armella, J. y Grinberg, S. (2012). ¿Hay un hipertexto en esta clase? Dispositivos pedagógicos, tecnología y subjetividad. *Signo y pensamiento*. 61, 108-164.
- Armella, J. y Carpentieri, Y. (2022). La práctica artística y la producción audiovisual en la escuela. Intervenciones creadoras. La investigación se piensa a sí misma. En Grinberg, S. et al. (2022). *Silencios que gritan II. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades* (pp. 358-372). CLACSO.
- Auyero, J. (2001). *La política de los pobres. Las prácticas clientelistas del peronismo*. Ediciones Manantial.
- Azuela, A. y Mussetta, P. (2008). Algo más que ambiente. Conflictos sociales en tres áreas naturales protegidas de México. En: *Revista de ciencias sociales*. 70, 13-40.
- Ball, S. (2012). *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neo-Liberal Imaginary*. Routledge.
- Ball, S. (2014). Education and the tyranny of number. *Journal of Education Policy*, 30(3), 299-301, DOI: 10.1080/02680939.2015.1013271

- Ball, S. y Youdell, D. (2007). La privatización encubierta en la educación pública. Informe. *Instituto de Educación. Universidad de Londres*.
- Barad, K. (2003). Posthuman Performativity – Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801–831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press.
- Barkin, D. (2002). El desarrollo autónomo: un camino a la sustentabilidad. En: Alimonda, H. (comp.). *Ecología política. Naturaleza, sociedad y utopía*. CLACSO.
- Batallán, G. (1999). La apropiación de la etnografía por la investigación educacional. Reflexiones sobre el uso reciente en Argentina y Chile. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*. 14, 1-20.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Paidós.
- Batallán, G. y Neufeld, M. R. (2018). Antropología y Educación. *Cuadernos de Antropología social*. 47, 1-15.
- Bayón, M. C. (2012). El “lugar” de los pobres: representaciones sociales y estigmas en la Ciudad de México. *Revista Mexicana de Sociología*. 74(1), 133-166.
- Bayón, M. C. (2013). Hacia una sociología de la pobreza: la relevancia de las dimensiones culturales. *Estudios Sociológicos*. XXXI(91), 87-112.
- Bayón, M. C. (2015). La construcción del otro y el discurso de la pobreza. Narrativas y experiencias de la periferia de la ciudad de México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. LX(23), 357-376.
- Bebbington, A. (2009). Actores y ambientalistas: conflictos socio-ambientales en Perú. En: *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*. 35, 117-128.

Bellino, M. y Adams, J. (2017). A critical urban environmental pedagogy: Relevant urban environmental education for and by youth. *The Journal of Environmental Education*. 270-284, DOI: 10.1080/00958964.2017.1336976.

Belting, H. (2007). *Antropología de la imagen*. Katz.

Benedetti, A. (2017). *Epistemología de la geografía contemporánea*. Universidad Virtual de Quilmes.

Bennet, J. (2010). *Materia vibrante. Una ecología política de las cosas*. Duke University Press.

Berlant, L. (2019). *El optimismo cruel*. Caja Negra.

Bernal Agudo, J. L. y Lorenzo Lacruz, J. (2012). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado*, 16(3): 81-109.

Besana, P. (2012). Provisión de servicios urbanos básicos en un asentamiento informal y ambientalmente degradado de la región Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. *Politeia* 35(49), 35-64.

Besana, P. (2014). ¿Clientelismo o algo más? Relato sobre el rol de un puntero en la provisión de servicios básicos colectivos en un asentamiento de la Región Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. *Política. Revista De Ciencia Política*, 52(1), 39-60. <https://doi.org/10.5354/0719-5338.2014.33098>

Besana, P. (2014). La nueva política de los pobres: Estado, líderes y organizaciones populares en la provisión de servicios básicos. Un estudio de caso en un asentamiento de la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Desafíos*, 26 (1), 297-332. DOI: [dx.doi.org/10.12804/desafios26.1.2014.08](https://doi.org/10.12804/desafios26.1.2014.08)

Besana, P. (2016). *Participación en asentamientos del Gran Buenos Aires (1989–2015)* [Tesis de Doctorado]. UNSAM.

Besana, P. (2018). Agüita de la miseria. Derecho humano al agua potable y acceso al servicio de red en asentamientos informales del Conurbano Bonaerense (1983-

2015). En: Gutierrez, R. (comp.) *Construir el ambiente Sociedad, Estado y políticas ambientales en Argentina*. TESEO

Besana, P. (2021). Estado-socio: Orden y participación de intermediarios en asentamientos de la periferia de Buenos Aires, Argentina (1989-2015). *Rumbos TS [online]*. 16(26), 73-98. DOI: <http://dx.doi.org/10.51188/rrts.num26.532>.

Besana, P.; Grinberg, S. y Gutiérrez, R. y (2011). Observatorio Ambiental “Carcova”: participación social en el monitoreo de la contaminación ambiental. En: *Actas del Séptimo Encuentro del Internacional Center ForEarthSciences E-ICES 6*.

Besana, P., Grinberg, S. y Gutiérrez, R. (2015). Pobreza urbana, comunidad local y Estado-socio en Argentina: la provisión de servicios públicos en un asentamiento de la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 225, 79-102.

Besana, P., Fernández Bouzo, S., Monserrat, A. (2020). Lo que el viento se llevó: No participación local en un conflicto sobre un ambiente de dunas. *Telos: revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 22 (1), 6-30. DOI: www.doi.org/10.36390/telos221.02

Besana, P. y Gutiérrez, R. (2022). Coproducción y desigualdad: recolección y residuos en barrios populares de la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Revista EURE - Revista de Estudios Urbano Regionales*, 48(145). DOI: <https://doi.org/10.7764/EURE.48.145.01>

Biesta G. (2005), Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. En: *Nordisk Pedagogik*, 25, 54–66.

Biserack, A. y Greenberg, J. (2006). *Reimagining political ecology*. Duke University Press.

Brisciolli, B. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares. *Perfiles educativos*. XXXVIII(154).

- Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (2010). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*. Prometeo Libros.
- Bolívar, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 10-33.
- Bonilla Muñoz, M. (2022). *Escuela e ilegalismos en contextos de pobreza urbana El caso de una escuela secundaria emplazada en la Región Metropolitana de Buenos Aires*. [Tesis de Doctorado]. FFyL UBA.
- Bonilla Muñoz, M. y Grinberg, S. (2021). Cuando una “esquina” es mas que una simple esquina. *Ciencias Sociales y educación*. 10(20), 63-84.
- Braidotti, R. (2005). *Hacia una teoría materialista del devenir*. Akal.
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Cambridge.
- Bussi, E. (2013). *Hacer escuela secundaria en barrios de degradación ambiental y pobreza urbana extrema: estudio en torno de los dispositivos pedagógicos en la sociedad del gerenciamiento* [Tesina de grado]. UNSAM.
- Bussi, E. (2022). Conquistar en la precaridad. Docentes en tensión entre la lucha y el dolor. En: Grinberg, S. [et al.] *Silencios que gritan en la escuela: dispositivos, espacio urbano y desigualdades*. CLACSO-UNSAM.
- Bussi, E., Grinberg, S. y Curutchet, G. (2012). Degradación ambiental, escuela y subjetividad. Miradas transdisciplinarias. En: *Primer Congreso Latinoamericano de Ecología Urbana- Universidad Nacional de Gral. Sarmiento*. Docuprint.
- Bussi, E. y Machado, L. (2022). Mirando desde adentro: #Carcova es... una cartografía barrial desde la escuela. En: Grinberg, S. [et al.] *Silencios que gritan en la escuela: dispositivos, espacio urbano y desigualdades*. CLACSO-UNSAM.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.

Butler, J. (2017). Vulnerabilidad corporal, coalición y la política de la calle. En: *Nómadas* N°46. Universidad central.

Cabrera P. (2010). Volver a los caminos andados. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, 1, 54-88.

Careri, F. (2004) *Walkspaces. El andar como práctica estética*. Editorial Gustavo Gili.

Careri, F. (2016). *Pasear, detenerse*. Editorial Gustavo Gili.

Caride Gómez, J. A., Meira Cartea, P. A. (2020). La educación ambiental en los límites, o la necesidad cívica y pedagógica de respuestas a una civilización que colapsa. *Pedagogía Social*. 36, 21-34

Carson, R. (1962). *Primavera Silenciosa*, Crítica.

Carpentieri, Y. y Grinberg, S. (Eds) (2012). *Silencios que gritan*. Báez Ediciones.

Caruso, S. (2018). Crisis Ambiental, Pensamiento Ambientalista y creación de Áreas Naturales Protegidas en Argentina. En: *Breves Contribuciones del I.E.G.* 29, 74-102.

Castel, R. (1995). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós.

Castells, M. (1983). *Problemas de investigación en sociología urbana*. Siglo XXI.

Castells, M. y Borja, J. (1998). *Local y global, la gestión de las ciudades en la era de la información*. Taurus.

Castilla Mesa, M. T., Martín Solbes, V. y Vila Merino, E. (2012). *Cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos*. GEU.

Castro Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre.

Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. La torre Literaria.

Castro, H. (2011b). Naturaleza y ambiente: significados en contextos. En: Gurevich, R. (comp.). *Ambiente y Educación* (Pp. 43-66). Paidós.

Chatterjee, P. (2008) *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*. Siglo XXI y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Chiaromonte, M. (2005). El sector de pequeñas y medianas industrias del Partido de San Martín frente al proceso de desindustrialización: 1990-2002. En: *Serie Documentos de trabajo*. 11, Escuela de Política y Gobierno. UNSAM.

Choi, J. (2006). Doing poststructural ethnography in the life history of dropouts in South Korea: methodological ruminations on subjectivity, positionality and reflexivity. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 19(4), 435-453. <https://doi.org/10.1080/09518390600773163>

Cleaver, K. y Schreiber, G. (1994). *Reversing the Spiral: The Population, Agriculture, and Environment Nexus in Sub-Saharan Africa*. The World Bank.

Coleman, R. y Ringrose, J. (eds.) (2013). *Deleuze and research methodologies*. Edinburgh University Press.

Collet Sabé, J. y Grinberg, S. (2022). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas*. Morata.

Conde, D. y Christensen, N. (2008). Vicious cycle of poverty and environmental degradation: Haiti. Sukhdev, P. (Ed.). *The Economics of Ecosystems and Biodiversity – An Interim Report*. (pp.24). European Communities.

Corcini Lopes, Lockmann y Hattge, (2013). Políticas de Estado e Inclusión. *Pedagogía y Saberes* (pp. 41-50), Universidad Pedagógica Nacional.

Corcini Lopes, M. y Hattge, M. (org.) (2009). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Autêntica Editora.

Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*. 9(15), 11-52.

Cravino, M. C. (1999). Movimientos sociales y políticas urbanas. El caso de los asentamientos irregulares (“villas”) de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Naya* (revista electrónica). p. 1-23.

Cravino, M. C. (2006). *Las villas de la ciudad. Mercado e informalidad urbana*. Ediciones UNGS.

Cravino, M. C. (2018). Política migratoria y erradicación de villas de la Ciudad de Buenos Aires durante la última dictadura militar: la expulsión de migrantes de países limítrofes. *Clepsídra Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*. 5(10).

Cravino, M.C. (2021). Imaginarios geográficos y desigualdad urbana en el Área Metropolitana de Buenos Aires (Argentina). *Estudios Socioterritoriales. Revista de Geografía*, (29), 074. DOI: <https://doi.org/10.37838/unicen/est.28-07>

Cravino, M.C. (org.) (2008) *Los mil barrios (in)formales. Aportes para la construcción de un observatorio del hábitat popular del Área Metropolitana de Buenos Aires*, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Cravino, M. C, Del Río, J. y Duarte, J. (2008). *Magnitud y crecimiento de las villas y asentamientos en el Área Metropolitana de Buenos Aires en los últimos 25 años*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Crutzen, P. y Stoermer, E. (2000). The Anthropocene. En: *Global Change Newsletter*, 41, 17-18.

Curutchet, G., Grinberg, S. y Gutiérrez, R. (2010). *Entre la vida del barrio y la potencia del zanjón: condiciones, fatalismos y posibilidades de la remediación ambiental*. [Ponencia]. Sexto Encuentro del International Center for Earth Sciences, Malargüe, Argentina.

Curutchet, G., Grinberg, S. y Gutiérrez, R. (2012) Degradación ambiental y periferia urbana: un estudio transdisciplinario sobre la contaminación en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Ambiente & Sociedade*. 15(2):173-194.

- Dafunchio, S. (2019). *Dispositivos pedagógicos y focos de experiencias de los y las estudiantes de escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental*. [Tesis de Doctorado]. FFyL UBA.
- Das, V. (2003). Trauma and testimony. Implications for political community. *Revista Anthropological Theory*. 3(3)
- Dasgupta, P. (1995). Population, Poverty, and the Local Environment. En: *Scientific American*. Feb. 272(2), 40-45.
- Davis, M. (2008). *Planeta de ciudades miserias*. Foca.
- De La Torre, F., Ferrari, L. y Salibián, A. (2005). Biomarkers of a native fish species (*Cnesterodon decemmaculatus*) application to the water toxicity assessment of a peri-urban polluted river of Argentina. *Chemosphere*, 59: 577-583.
- De Oña Cots, J. y Vera Vila, J. (2010). *Educación de calle y desarrollo comunitario: una experiencia educativa en contextos de exclusión*. Cáritas Española.
- De Sena, A. (2015). *Caminos cualitativos: aportes para la investigación en ciencias sociales*. CICCUS.
- Defensor del pueblo de la nación, et al (2007). Informe especial Cuenca del Río Reconquista.
- Deleuze, G. (1995). Post-scriptum sobre las sociedades del control. En: Deleuze G. (1995) Conversaciones. Pre-Textos.
- Deleuze, G. (2015). *Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia*. Cactus.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Delgado, G. (2013). ¿Por qué es importante la ecología política? *Nueva Sociedad*. 244. Disponible en <http://www.nuso.org/>
- Delgado, M y Márquez, C. (2019). Sobre periferias en expansión. En: *Revista Perfiles de relaciones ecosociales y cambio global*, 37(147), 37-48.

- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. En: *RMIE*, 19(62), 695-710.
- Descola, P. (2012). *Mas allá de la naturaleza y la cultura*. Amarrortu Editores.
- Di Chiro, G. (1999). La justicia social y la justicia ambiental en los Estados Unidos: La naturaleza como comunidad. En: *Revista Ecología Política*. 105-135.
- Di Chiro, G. (2006). Teaching urban ecology: environmental studies and the pedagogy of intersectionality. In: *A Journal of the Practices, Theories, and Scholarship of Feminist Teaching*, 16(2), 98-109.
- Di Virgilio, M. (comp.) (2011). *La cuestión urbana interrogada: transformaciones urbanas, ambientales y políticas públicas en Argentina*. Café de las Ciudades.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *REIFOP*, 13 (2), 23-38.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2020). La gobernanza híbrida neoliberal en la educación pública. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 13-29. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8313817>
- Duschatzky, S. y Corea C. (2002). *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 5-15.
- Ekbohm, A, y Bojöö, J. (1999). *Poverty and environment: Evidence of links and integration into the country assistance strategy process*. Disponible en <http://www.staff.ncl.ac.uk/david.harvey/AEF806/WBPovEn.pdf>
- Engels, F. (1845). *La situación de la clase obrera en Inglaterra*. JUCAR Ediciones.
- Escobar, A. (2011). Ecología Política de la globalidad y la diferencia. En: Alimonda, H (comp.) *La colonización de la naturaleza* (Pp. 59- 90). Colección Grupos de Trabajo – CLACSO.

Escolar, C. (2000). “Palabras introductorias” y “La recuperación del Análisis Institucional como perspectiva teórico-metodológica”. En: *Topografías de la investigación. Métodos, espacios y prácticas profesionales*. Eudeba.

Escolar, C. y Besse, J. (coords.) (2012). *Epistemología fronteriza Puntuaciones sobre teoría, método y técnica en ciencias sociales*. Eudeba.

Escribano Dengra, R. (2017). Tejiendo lazos entre el ecofeminismo crítico y la educación para el desarrollo Revista géneros. 2(24), 21, 151-164

Feito, R. (2002). *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual*. Siglo XXI.

Fletcher, R. (2017). Connection with nature is an oxymoron: A political ecology of “nature-deficit disorder”. En: *The Journal of Environmental Education*, 48(4), 226-233. DOI: <https://doi.org/10.1080/00958964.2016.1139534>.

Flores, R. C. (2018). El cambio climático en las representaciones sociales de los estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 122.

Foucault, M. (1977). El nacimiento de la medicina social. En: Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder*. Paidós

Foucault, M. (1991). La Gubernamentalidad. En AA.VV., *Espacios de Poder* (Pp. 9-26). La Piqueta

Foucault, M. (1999). *Historia de la sexualidad - Vol. 1.- La voluntad del saber*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad. Curso en el Collage de France (1975-1976)*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France*. Fondo de Cultura Económica.

- Gaard, G. (2011). Rumo ao ecofeminismo queer. *Revista Estudos Feministas*, 19(1), 197-223. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000100013>.
- Gadelha, S. (2009). Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo, *Educacao & Realidade*, 34(2):171-186.
- Gadelha, S. (2013). Empresariamiento de la sociedad y el gobierno de la infancia pobre. *Revista Colombiana de Educación*, (65), 215-238. <https://doi.org/10.17227/01203916.65rce215.238>
- Gallo, S. (2012). Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no brasil contemporâneo. *Cuadernos de Pesquisa*. 42(145), 48-64. DOI: 10.1590/s0100-15742012000100005.
- García Vinuesa, A., Caride Gómez, J.A., Meira Cartea, P.A. (2019). La investigación socioeducativa sobre la representación del cambio climático en alumnado de Educación Secundaria. Una revisión internacional de sus diseños metodológicos. En: Costa, A., Olivera e sá, S, Castro, P., Neri de Souza, D. *Atas - Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación*, CIAIQ.
- Gasparini, L., Jaume, D., Serio, M. y Vázquez, E. (2011). La segregación entre escuelas públicas y privadas en Argentina. Reconstruyendo la evidencia. *Desarrollo Económico*. 51(202-203).
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *El descubrimiento de la teoría de Base*. Chicago Aldine Publishing.
- Goffman, E. (1963). *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu Editores.
- González, E. y Arias, M. (2009). La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidad. *Perfiles Educativos*, 31(124), 58-68.
- Gough, A., Russell, C. y Whitehouse, H. (2017). Moving gender from margin to center. *Journal of Environmental Education*, 48(1), 5-9.

- Gravano, A. (2005). *El barrio en la teoría social*. Espacio Editorial.
- Gravano, A. (2021). Derivas teóricas de lo urbano. Para una visión crítica. En: *Bitácora urbano-territorial*, 31(3), 171-183. DOI: 10.15446/bitacora.v31n3.87499
- Grinberg, S. (2006). Gubernamentalidad, vida escolar y violencia en emplazamientos urbanos marginales”. *Claruscuro, Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural*, V(5), 123-130. URI: <http://hdl.handle.net/2133/12373>
- Grinberg, S. (2007). Gubernamentalidad: estudios y perspectivas. En: *Revista Argentina de sociología*. 5(8), 95-110.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. *Revista archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 81-98.
- Grinberg, S. (2011). La conjetura del ADN. Vitalpolitics y conducción de la conducta en la educación de nuestros tiempos. In Cuadernos de trabajo # 1: Biopolítica, gubernamentalidad, educación y seguridad (pp. 13–23). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Grinberg, S. (2012). Escuela, producción audiovisual y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana. Notas de banalidad cotidiana. En: *Revista Polifonías*, 1(1).
- Grinberg, S. (2013a). Educación, biopolítica y gubernamentalidad. Entre el archivo y la actualidad: estados de un debate. En: *Revista Colombiana de Educación*, (65), 78-100.
- Grinberg, S. (2013b). Researching the pedagogical apparatus (*dispositif*): An ethnography of the molar, molecular and desire in contexts of extreme urban poverty. R. Coleman y J. Ringrose (Eds.), *Deleuze and research methodologies* (pp. 201–218). Edinburgh University Press.

Grinberg, S. (2015a). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas. En: *Revista Propuesta Educativa*, 24(1), 43, 123-130.

Grinberg, S. (2015b). Hacer docencia y devenir docente en las periferias urbanas del sur global. Formación de docentes: relatos de lo posible. *Educação Unisinos*. 19(1), 22-33. <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/8007>

Grinberg, S. (2016). Elogio de la transmisión La escolaridad más allá de las sociedades de aprendizaje. *Revista Polifonías*. V, 71–71.

Grinberg, S. (2017). Vivir y estudiar en las villas del sur global: modulaciones gerenciales de las biopolíticas de la vida urbana. En: *Educar em Revista*, 33(66), 57-76.

Grinberg, S. (2019): Self-made school and the everyday making in Buenos Aires slums. *British Journal of Sociology of Education*. DOI: 10.1080/01425692.2019.1565991

Grinberg, S. (2020a). Cartografías de la cotidianidad: Un estudio de la serie barrio/escuela/sujetos en contextos de pobreza urbana. *Psicoperspectivas*, 19(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2079>

Grinberg, S. (2020b). Etnografía, biopolítica y colonialidad. Genealogías de la precariedad urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Tabula Rasa*, 34, 19-39. DOI: <https://doi.org/10.25058/20112742.n34.02>

Grinberg, S. et al. (2022). *Silencios que gritan II. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades*. CLACSO.

Grinberg, S.; Gutiérrez, R.; Mantiñán, L. (2012). La comunidad fragmentada: gubernamentalidad y empoderamiento en territorios urbanos hiperdegradados. En: *Revista Espacios Nueva Serie*.

Grinberg, S., Dafunchio, S. y Mantiñán, L. (2013). Biopolítica y ambiente en cuestión. Los lugares de la basura- *Revista Horizontes Sociológicos*, 1(1), 120-147.

Grinberg, S. y Dafunchio, S. (2016). *Screaming Silences Subjects and photographs in schools in contexts of extreme urban poverty and environmental decay*. En prensa - Springer New York.

Grinberg, S. y Abalsamo, M. (2017). *La escuela como espacio de lo común. Circulación y producción de la palabra en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana*. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20160523100359/laescuelalocomun.pdf>

Grinberg, S., Porzionatto, N., Mantiñán, L., Bussi, E., Gutiérrez, R., Curutchet, G. (2018). Agua y sedimentos: testigos claves de una contaminación anunciada. En: *Agua + Humedales -Universidad Nacional de San Martín y Fundación Innovación Tecnológica (FUNINTEC)* (pp. 278-293). UNSAM Edita.

Grinberg, S. (dir.) (2022). *Silencios que gritan en la escuela: dispositivos, espacio urbano y desigualdades*. CLACSO-UNSAM.

Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el campo de trabajo*. Paidós.

Guber, R. (2001). Una breve historia del trabajo de campo etnográfico. En: *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.

Guber, R. (2004). Identidad social villera. En: Boivin, M., Rosato, A. y Arribas, V. *Constructores de otredad. Una introducción a la antropología social y cultural*. Antropofagia.

Guber, R. (2013). *La articulación etnográfica. Descubrimiento y trabajo de campo en la investigación de Esther Hermitte*. Biblos.

Gurevich, R. (comp.) (2011). *Ambiente y Educación*. Paidós.

Hammersly, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación Social*. Paidós Ibérica.

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: *Feminist Studies*. 14(3), 575-599.

Haraway, D. (1999). Las promesas de los monstruos: una política regeneradora para otros inapropiados/bles. *Política y Sociedad*. 30, 121-163.

Haraway, D. (2016). Antropoceno, Capitaloceno, Plantacionoceno, Chthuluceno: generando relaciones de parentesco. *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales*. 3(1), 15-26.

Haraway, D. (2020). *Seguir con el problema*. Editorial Consonni.

Hatten-Flisher, J. y Martusewicz, R. (2018). Educational Politics and Policy, Educational Theories and Philosophies. En: *Education and Society, Education, Gender, and Sexualities*. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.136

Henderson, J. y Zarger, R. (2017). Toward political ecologies of environmental education. *The Journal of Environmental Education*. 48(4), 285-289, DOI: 10.1080/00958964.2017.1336978

Hernández Rejón, E et. al. (2014). Asentamientos marginales. Resultado del poder local para el control sociopolítico de la zona metropolitana de Tampico, Tamaulipas, México. *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XVIII(493), 24.

Herrera-Pastor, D. y De Oña-Cots, J. (2017). La Personalización de La Intervención Educativa Proporciona Igualdad de Oportunidades a Los Menores En Situación de Riesgo. En: *Revista internacional de educación para la justicia social* 6.1.2017.

Hickey-Moody, A. (2013). Affect as method: Fellings, aesthetics and affective pedagogy. En Coleman, R. y Ringrose, J. (Eds.). *Deleuze and research methodologies* (pp. 79-95). University Press.

Hickey-Moody, A. (2021). Nuevo materialismo, etnografía y Práctica social comprometida: pliegues espacio-tiempo y la agencia de la materia. En: *Praxis educativa*. 25(1), 1-16.

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. UNESCO- IPE, Santillana.

- Kaplan, C. (2005). Jóvenes en turbulencia. Miradas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta educativa*, 1(35), 95-103.
- Kaplan, C. (2017). *La vida en las escuelas: esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*. Homo Sapiens.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. UNESCO-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Bs. As.
- Kessler, G. (2007). Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. *Revista mexicana de investigación educativa*. 12(2), 283-303.
- Kessler, G. (2009). El sentimiento de inseguridad: sociología del temor al delito. Siglo XXI editores.
- Kessler, G. (2015). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013*. Fondo de cultura económica.
- Kessler, G. y Di Virgilio, M. M. (2008). La nueva pobreza urbana: dinámica global, regional y argentina en las últimas dos décadas. *Revista de la CEPAL*.
- Langer, E. (2013). Comunidades pedagógicas emergentes en la Argentina del siglo XXI. En: Cortés Salcedo, R. y Marín Díaz, D. (Comps.) *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*. J Mar.
- Langer, E. (2016). Denuncias sobre lo oculto y demandas de espacios escolares de jóvenes en contextos de pobreza en Argentina. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*. 14(2), 1017-1030.
- Lara Barragán Gómez, A. (2014). *Introducción a la física*. Grupo Editorial Patria, 2014. Print.
- Latour, B. (1996). On actor-network theory: a few clarifications”. *Soziale Welt*, 47(4), 1996, 369-381.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Traficantes de sueños.

- Leal Martín, A. (2017). Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población adolescente en riesgo de exclusión social. UMA Editorial.
- Lemke, T. (2015). New Materialisms: Foucault and the 'Government of Things'. En: *Theory, culture & society* 32(4), 3-25.
- Leff Zimmerman, E. (2004). *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI Editores.
- Leff Zimmerman, E. (2006). La Ecología Política en América Latina. Un campo en construcción. En: *Polis*, 2(5), 125-145.
- Lewis, O. (1969). *Antropología de la pobreza: Cinco familias*. Fondo de Cultura Económica.
- Lloro-Bidart, T. (2015). A Political Ecology of Education in/for the Anthropocene. *Environment and Society Advances in Research*. 9, 128–148.
- Lloro-Bidart, T. (2016). A feminist posthumanist political ecology of education for theorizing human-animal relations/ relationships. *Environmental Education Research*, 23(1), 111–130
- Longás Mayayo, J., de Querol Duran, R., Cussó Parcerisas, I., Riera Romaní, J. (2019). Individuo, familia, escuela y comunidad: apoyos multidimensionales para el éxito escolar en entornos de pobreza. *Revista de Educación*, 386, 11-36.
- Lorey, I. (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Traficante de sueños.
- Luengo Navas, J. y Saura, G. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 16, Nº 3, p. 111-126.
- Luengo Navas, J., y Saura Casanova, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.

Luengo Navas, J. (Comp) (2005). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación: fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Pomares-Corredor.

Machado Araoz, H. (2016). Sobre la naturaleza realmente existente, la entidad 'américa' y los orígenes del capitaloceno. Dilemas y desafíos de especie. *Actual marx*, 20, 205-230.

Machado, M. (2016). *Dispositivos pedagógicos y relatos de futuro en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental*. [Tesis de Doctorado]. FFyL-UBA.

Malm, A. (2015). The Anthropocene Myth. Blaming All of Humanity for Climate Change Lets Capitalism Off the Hook. En: *Jacobin*.

Malone, K. (2016). Reconsidering children's encounters with nature and place using posthumanism. *Australian Journal of Environmental Education*, 32(1), 42–56.

Mantiñán, L. (2013). *Los lugares de la basura. Sujetos y residuos en un barrio del conurbano bonaerense*. *Licenciatura en Antropología Social y Cultural*. [Tesis de grado, Universidad Nacional de San Martín].

Marcus, G. E. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 11(22), 111-127.

Marín Díaz, D. (2019). Autoayuda, educación y prácticas de sí. Genealogías de una antropotécnica. En: Noguera Ramírez y Rubio Gaviria (comps) *Genealogías de la pedagogía*. Grupo interno de trabajo editorial: Universidad Pedagógica Nacional.

Martín Solbes, V. y Castilla Mesa, M. T. (2018). *Educación, derechos humanos y responsabilidad social*. Octaedro.

Martínez Alier, J. (1991). La pobreza como causa de la degradación ambiental. Un comentario al informe Brundtland. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*. 18, 55-73. Universidad Autònoma de Barcelona.

Martínez Alier, J. (1997). Conflictos de Distribución Ecológica. *Revista Andina*, 29 (1).

Martínez Alier, J. (2001). Justicia ambiental, sustentabilidad y valoración. *Ecología Política*. 21, 103-134.

Martínez Alier, J. (2009). *El Ecologismo de los pobres*. Editorial Icaria

Martínez-Molina, L., Solis-Espallargas, C. (2020). La transmisión de conocimientos tradicionales con enfoque de género para su inclusión en la Educación ambiental. *Revista de Humanidades*. 40, 133-158.

Massumi, B. (2002). *Parables or the virtual: Movement, affect, sensation*. Duke University Press.

Meadows, D. (Ed.) (1972). *The limits to growth*. Riversity Press.

Meek, D. y Lloro-Bidart, T. (2017). Introduction: Synthesizing a political ecology of education, *The Journal of Environmental Education*, 48(4), 213-225, DOI: 10.1080/00958964.2017.1340054.

Meissner, H. (2017). La política como encuentro y responsabilidad: aprender a conversar con los otros enigmáticos. *Estudios feministas*, 25(2): 935-944.

Merchán, F. J. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (32).

Merlinsky, G. (2013). *Política, derechos y justicia ambiental. El conflicto del Riachuelo*. Fondo de Cultura Económica.

Merlinsky, G. (2016). *Cartografías del Conflicto Ambiental en Argentina II*. CLACSO/CICCUS.

Merlinsky, G. (2022). *Política, derechos y justicia ambiental. El conflicto del Riachuelo*. Fondo de Cultura Económica.

Merlinsky, G. (comp.) (2014). *Cartografías del conflicto ambiental en Argentina*. CICCUS-CLACSO.

Moore, J. (2013). El auge de la ecología-mundo capitalista (I). *Revista Laberinto*, 38, 9-26.

Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C., Belavi, G. (2017). Segregación escolar por origen nacional en España. *Obets. Revista de Ciencias Sociales*. 12(2), 395-423. DOI: 10.14198/Obets2017.12.2.04

Nader, G. (2009). *Modelización del transporte de metales en el río Reconquista (entre ex ruta 8 y Panamericana): etapas de conceptualización, formulación y calibración* [Tesis de Licenciatura] Universidad Nacional de San Martín.

Nadkarni, M. (2001). Poverty, Environment, Development: A Many-Patterned Nexus. En: *Economic and Political Weekly*, 35(14).

Naidorf, J., Sandes, A. B., Nápoli, M. (2021). Ecopedagogía: una propuesta crítica y emancipadora. *Ecopedagógica*, 4 (7), 63-70.

Noguera Ramírez, C. y Marin Díaz, D. (2011). Educar es gobernar. En: Cortés Salcedo y Marín Díaz (comp.) *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Noguera Ramírez, C. (2009). La gubernamentalidad en los cursos del profesor Foucault. *Revista Educação & Realidade*, 2(34), 21-33. <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8307/5539>

Noguera Ramírez, C. (2013). Crisis de la educación como crisis de gobierno. Sobre la ejercitación del animal humano en tiempos neoliberales. *Revista Colombiana de Educación*, (65), 43-60. <https://doi.org/10.17227/01203916.65rce43.60>

Nuñez, P. (2012). Haciendo “política” en la escuela. Tensiones entre las sensibilidades juveniles y las propuestas de política pública [Ponencia]. *Jornadas de jóvenes investigadores en educación*. Flacso, Argentina.

O'Connor, A. (2001). *Poverty knowledge: social science, social policy, and the poor in the Twentieth Century U.S. history*. Princeton University.

O'Malley, P. (1996). Risk and responsibility. En, Barry, A., Osborne, TH.y Rose, N. (eds.) *Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. The University of Chicago Press.

O'Malley, P. (2005). Experimentos en gobierno. Analíticas gubernamentales y conocimiento estratégico del riesgo. *Revista Argentina de Sociología*, 4(8), 151–171.

O'Malley, P. (2006). Riesgo, neoliberalismo y justicia penal. Ad-Hoc.

O'Malley, P. (2011). El nacimiento de la justicia biopolítica. In Cuadernos de trabajo # 1: Biopolítica, gubernamentalidad, educación y seguridad (pp. 25–44). UNIPE: Editorial Universitaria.

ONU (1987). *Informe Brundtland. Informe de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo*. Recuperado de <https://undocs.org/es/A/42/427>

Osborne, T., y Rose, N. (1999) Governing Cities: Notes on the Spatialisation of Virtue. *Environment and Planning. Society and Space*. 17(6), 737-760. DOI: 10.1068/d170737

Pacini-Ketchabaw, V. y Taylor, A. (2015). Unsettling pedagogies through common world encounters: Grappling with (post)colonial legacies in Canadian forests and Australian Bushlands. En Pacini-Ketchabaw, V. y Taylor, A (Eds.). *Unsettling the colonial places and spaces of early childhood education* (pp. 43–62). Routledge.

Pacini-Ketchabaw, V., y Nxumalo, F. (2015). Unruly raccoons and troubled educators: Nature/culture divides in a childcare centre. *Environmental Humanities*, 7, 151–168.

Palacio-Mena, N. (2013). Transformación y crisis de la escuela: algunas reflexiones sobre el caso colombiano. *Historia de la educación latinoamericana*. 15(21), 335-375.

Park, R. (1926). La ciudad: sugerencias para la investigación del comportamiento humano en el medio ambiente urbano. En Park, R., Burgess; E. *The city*, University Chicago Press. Traducido en Urrutia, V. (ed) (1999) *Para comprender qué es la ciudad*. Verbo Divino.

Peirano, M. (1995). *A favor da etnografía*. Relume Dumará.

Pérez, S. (2011). Educación ambiental: estrategia en la enseñanza de contaminación en fuentes hídricas. *Revista luna azul*, 32, 10-14.

Pink, S. (2009). *Doing sensory ethnography*. SAGE.

Pérez, P. (1994). Buenos Aires metropolitana: política y gestión de la ciudad. Centro Editor de América Latina/Centro Estudios Sociales y Ambientales. Buenos Aires. Argentina. Capítulo II: Gobierno y Gestión de la Ciudad (pp. 51-65).

Pérez, P. (2016). Buenos Aires: la orientación neoliberal de la urbanización metropolitana. En: *Sociologías*, Porto Alegre, 18(42), 90-118. <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-018004204>

Porta, L. (2020). La expansión biográfica en investigación educativa. Movimientos y aperturas metodológicas. *Revista brasileira de pesquisa (auto)biográfica*. 5(16). 1747-1764.

Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. Eudeba.

Porta, L. y Aguirre, J. (2018). Formación docente, narrativas y políticas públicas con rostro humano: del Magisterio de Educación Básica (MEB) al proyecto Polos de Desarrollo. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(13), 85-103. Recuperado en 25 de octubre de 2022, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2362-33492018000100005&lng=es&tlng=en.

Porta, L. y Grinberg, S. (2018). Sociología de la educación entre siglos. Perspectivas, tensiones y rearticulaciones frente a un campo en expansión. *Sudamérica*, 9, 9-21

Porta, L. y Ramallo, F. (2018). Una narrativa de las emociones para un momento de emergencia: genealogías posibles en la pedagogía. *Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación*, 59-75.

Portela, S., y Blanco Anaya, P. (2020). O ecofeminismo na educação ambiental en Espanha. *AmbientalMENTEsustentable*, 25(2), 45-55. <https://doi.org/10.17979/ams.2018.25.2.4968>

Porzionato, N. (2016). *Evaluación del potencial de acidificación, liberación de metales y posibilidades de remediación de sedimentos del río Reconquista* [Tesis de Doctorado]. Instituto de Investigación e Ingeniería ambiental, en Ciencia y Tecnología. Universidad Nacional de San Martín.

Porzionato, N., Mantiñán, M., Bussi, E., Grinberg, S., Gutiérrez, R. y Curutchet, G. (2015). Accumulation of Pollutants, Self-purification and Impact on Peripheral Urban Areas: A Case Study in Shantytowns in Argentina. En: *Journal of Environmental, Ecological, Geological and Geophysical Engineering*. World Academy of Science, Engineering and Technology. 9, 296.

Prévôt Schapira, M. (2000). Segregación, fragmentación, secesión. Hacia una nueva geografía social en la aglomeración de Buenos Aires. En: *Economía, Sociedad y Territorio*. II(7), 405-431.

Prévôt Schapira, M. (2001). Fragmentación espacial y social: conceptos y realidades. En: *Perfiles Latinoamericanos*. 19, 33-56. FLACSO.

Prévôt Schapira, M. (2002). Buenos Aires en los años '90: metropolización y desigualdades. En: *EURE (Santiago)*, 28(85), 31-50.

Ramallo, F., Porta, L. (2020). (In)visibilidades afectivas: metodologías artísticas na pesquisa narrativa. *Revista Teias*, 21(62). DOI: 10.12957/teias.%Y.47264

Reboratti, C. (2012). *Ambiente y Sociedad. Conflictos y relaciones*. Prehistoria ediciones.

Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós.

Redondo-Castro, C. Molina Cuesta, L. y Juárez Pérez Cea, J. (2019). Educación en contextos no formales: la educación de calle como metodología de trabajo en contextos de marginación social [Ponencia] *XIII Congreso Internacional de Educación e Innovación*. Granada, España.

Rockwell, E. (1995). *La Escuela Cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Rockwell, E. (2018). *Antología Esencial. Vivir entre escuelas*. Clacso.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983) La escuela: relato de un proceso en construcción teórica [Ponencia]. *Seminario CLACSO sobre educación*, Sao Paulo, Brasil.

Romero, J. L. (2007). *Latinoamérica: Las ciudades y las ideas*. Siglo Veintiuno Editores.

Rose, N. (1999). *Powers of freedom*. University Press.

Rose, N. (2012). *Políticas sobre la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. UNIPE.

Rose, N., y Miller, P. (1992). Political Power beyond the State: Problematics of Government. *The British Journal of Sociology*, 43(2), 173–205. <https://doi.org/10.2307/591464>

Roy, A. (2011). Slumdog Cities: Rethinking Subaltern Urbanism". *International Journal of Urban and Regional Research*, 35(2).

Ruggerio, C. A, Besana, P., Paneque-Gálvez, J. (2022). *Los conflictos ambientales en América Latina III: reflexiones sobre casos de estudio en la Argentina, Brasil, Colombia y México*. Ediciones UNGS

Sabatini, F. (1997). Conflictos Ambientales y desarrollo sustentable en las regiones urbanas. *EURE*. XXII(68), 77-91.

Sabatini, F. (2003). La segregación social del espacio en las ciudades de América Latina. *Serie Azul*, 35(2003), 59-70.

Sandilands, C. (1997). Wild Democracy: Ecofeminism, Politics, and the Desire Beyond. In: *Frontiers: A Journal of Women Studies*. 18(2), 135-156. DOI: 10.2307/3346970

- Sandoval, M. (2012). Comportamiento sustentable y educación ambiental: una visión desde las prácticas culturales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(1), 181-196
- Saraví, G. (editor) (2005). *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*. Prometeo.
- Sassen, S. (1999). *La ciudad global*. EUDEBA.
- Saura, G. y Luengo Navas, J. (2015). Biopolítica y Educación. Medición, Estandarización, Regularización Poblacional. *Teoría de la educación* 27.2; 115–135.
- Sauvé, L. (2004). Una cartografía de corrientes en educación ambiental. En M. Sato e I. Carvalho (org.), *A pesquisa em educação ambiental: cartografias de uma identidade narrativa em formação*. Artmed.
- Schwamberger, C. (2020). *Escolarización de estudiantes con discapacidad y procesos de inclusión/exclusión en instituciones de educación especial emplazadas en contextos de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Buenos Aires.
- Schwamberger, C., Armella, J., Carpentieri, Y. y Dafunchio, S. (2022). Maneras del decir: producción audiovisual y escuela secundaria. Un estudio sociopedagógico en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Revista de Estudios Sociales* [En línea], 79 URL: <http://journals.openedition.org/revestudsoc/51400>
- Scribano, D. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Editorial Prometeo.
- Sepúlveda Gallego, L. (2009). Una evaluación de los procesos educativo-ambientales de Manizales. *Luna Azul*. (28), 46-56.
- Sirvent, M. T. (1999). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Miño y Dávila.

Sirvent, M. T. (2004). Organización, poder y conocimiento: contribuciones de la investigación participativa a la educación popular. En: *Nuestra cabeza piensa donde nuestros pies camina* (p. 57-64). Movimiento Barrios de Pie.

Sisto Campos, V. (2019). Managerialismo Versus Prácticas Locales. La Decolonización Del Discurso Managerial Desde La Vida de La Escuela. *Cuadernos de administración* 32(8), DOI:[10.11144/Javeriana.cao.32-58.mvpl](https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao.32-58.mvpl)

Solana, M. (2017). Relatos sobre el surgimiento del giro afectivo y el nuevo materialismo: ¿está agotado el giro lingüístico? *Cuadernos De Filosofía*, 69, 87-103.

Stengers, I. (2011). Relaying a war machine. En: Alliez, E. y Goffey, A (edits). *The Guattari effect* (pp. 134-155). Continuum.

Stonequist, E. (1937). *The Marginal Man: A Study in Personality and Culture Conflict*. Russell & Russell.

Sturgeon, N. (1997). *Ecofeminist natures: Race, gender, feminist theory, and political action*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315865874>

Suárez, D. (2010). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes. En Andrade de Oliveira, D. y Martínez, D. (comps.). *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Experiencias y subjetividad* (pp. 153-180). Universidad de Ciencias y Humanidades.

Suárez, D. (2011a). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, investigación educativa y formación. En: Alliaud, A. y Suárez, D. (comps.). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente* (Pp. 211-136). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Suárez, D. (2011b). Formación docente, narrativas pedagógicas y políticas de la memoria en América Latina. Un recorrido por experiencias de investigación-formación-acción. En: Da Silva Araújo, M. y Santos Morais, J. (orgs.), *Vozes da educação: Formação de professores/as, narrativas, políticas e memórias* (pp. 167-186). EDUERJ.

- Suárez, D. (2012). Narrativas, autobiografías y formación en Argentina. Investigación, formación y acción entre docentes. En: De Souza, E. C, y De Souza Bragança, I. (orgs.). *Memoria, dimensoes sócio-históricas e trajetórias de vida* (pp. 57-94). EDUFRG/ediPUCS/EDUNEB.
- Suarez, D. (2017). Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. *Revista Teias*. 18(50), 193-209.
- Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 31(2), 365-380.
- Suárez, D., y Dávila, P. V. (2018). Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto) biográfica en educación en Argentina. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, 3(8), 350-373.
- Svampa, M. (2001). Los que ganaron. La vida en los countries y en los barrios privados. Biblos.
- Svampa, M. (2018). Imágenes del fin Narrativas de la crisis socioecológica en el Antropoceno. En: *Nueva Sociedad*, 278, 151-164.
- Svampa, M. (2019). Lecturas globales desde el Sur. *Colección Costureras de La Sofía cartonera*: Argentina.
- Svampa, M. y Viale, E. (2016). La Argentina del extractivismo y el despojo. Katz Editores.
- Tenti Fanfani, E. (2010). *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/infod/documentos/documento2.zip>
- Tetreault, D. (2008). En torno al medio ambiente: una revisión de cuatro debates. En *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*. XIV(42), 41-72
- Thrischler, H. (2017). El Antropoceno, ¿un concepto geológico o cultural, o ambos? *Desacatos* N° 54, 40-57.

Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.

Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En: Tiramonti G. y Montes N. (Comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial.

Tiramonti, G. (2011). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti G. y Montes N. (Comp.) (2011). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (Pp.25-38.). Manantial-Flacso.

Topalián, M., Castañé, P, Rovedatti, M. y Salibián, A. (1999). Principal Component Analysis of Dissolved Heavy Metals in Water of the Reconquista River (Buenos Aires, Argentina). En: *Bulletin of Environmental Contamination and Toxicology*, 63, 484-490.

Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Morata

Tsing, A. (2015). *The mushroom at the end of the world*. Princeton University Press.

Ullán de la Rosa, F. J. (2014). *Sociología Urbana*. Centro de Investigaciones Sociológicas CIS.

Ulloa, A. (2017). Dinámicas ambientales y extractivas en el siglo XXI. ¿es la época del Antropoceno o del Capitaloceno en Latinoamérica?. En: *Desacatos* 54 - mayo-agosto 2017, 40-57.

Van Dooren, T. (2014). *Flight Ways: Life at the Edge of Extinction*. Nueva York: Columbia University Press.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos Cualitativos. Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina. Argentina.

Veiga Neto, A. (2001). Incluir para excluir. Larrosa, J. y Skliar, C. (org.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença* (p.105-118). Autêntica.

- Veiga Neto, A. (2003). *Foucault & a educação*. Autêntica.
- Veiga Neto, A. (2013). Gubernamentalidad y educación. *Revista Colombiana de Educación*. (65), 19-42.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Editorial Trotta.
- Vila Merino, E., Martín Solbes, V. y Caride Gómez, J. (2017). *Del derecho a la educación a la educación como derecho: reflexiones y propuestas*. GEU.
- Verón, E. (2019). Recuperadores humanos. Análisis de los procesos de exigibilidad de derechos laborales por parte de los recuperadores urbanos de José León Suárez. Carlos Greco.
- Verón, E., Mantiñán, L. y Grinberg, S. (2021). Del habitar en contextos de pobreza urbana y degradación ambiental: las tensiones entre el sueño de la casa propia y los problemas urbanos. *Pensum*. 7(7), 61-80.
- Wacquant, L. (2001). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Manantial.
- Wacquant, L. (2013). De la esclavitud al encarcelamiento masivo. Pensar de nuevo la “cuestión racial” en los Estados Unidos. *Institut français d'études andines*, ID: 10.4000/books.ifea.718
- Wirth, L. (1958). *The Ghetto*. University of Chicago Press.
- Yedaide, M., Porta, L. y Ramallo, F. (2021). Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa contemporánea: amarres, enredos y desgarros. *Espacios en blanco*. Serie indagaciones, 31(2), 381-396. <https://dx.doi.org/10.37177/unicen/eb31-309>
- Youdell, D. (2006). *Impossible bodies, impossible selves: Exclusions and student subjectivities*. Springer.
- Youdell, D. (2011). *School Trouble: Identity, power and politics in education*. Editorial Routledge.

Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Morata.

Zarta Ávila, P. La sustentabilidad o sostenibilidad: un concepto poderoso para la humanidad. *Tabula Rasa*, 28, 409-423. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Videos documentales citados

- Fogón con abuelas (2015)
- Mi historia, mi barrio (2015)
- Proyecto Ernesto (2016)
- Nuestros reclamos son otros (2012)
- Observatorio Ambiental Permanente (2011)
- “Una tarde gris” (2016)
- “Vidas perdidas” (2015)
- “La contaminación. El cambio está en nosotros” (2014)
- “Falsas promesas” (2010)
- “Entre contaminación y reciclaje” (2010)
- “Re-copada” (2009)

Disponibles en: <https://www.unsam.edu.ar/institutos/3ia/ambiental-carcova/audiovisual.asp>

Sitios web citados

- Administración de Aguas -
<http://www.ada.gba.gov.ar/informacion/guia%20olimpiada.pdf>
- https://www.gba.gob.ar/comirec/la_cuenca
- http://servicios.abc.gov.ar/escuelas/mapaescolar/arte/sist_educativo3.jpg
- https://www.unsam.edu.ar/institutos/3ia/ambiental-carcova/ver_relato.asp?id=80
- http://www.bailagoldenthal.com/painting/cats_cradle/cats_cradle.html

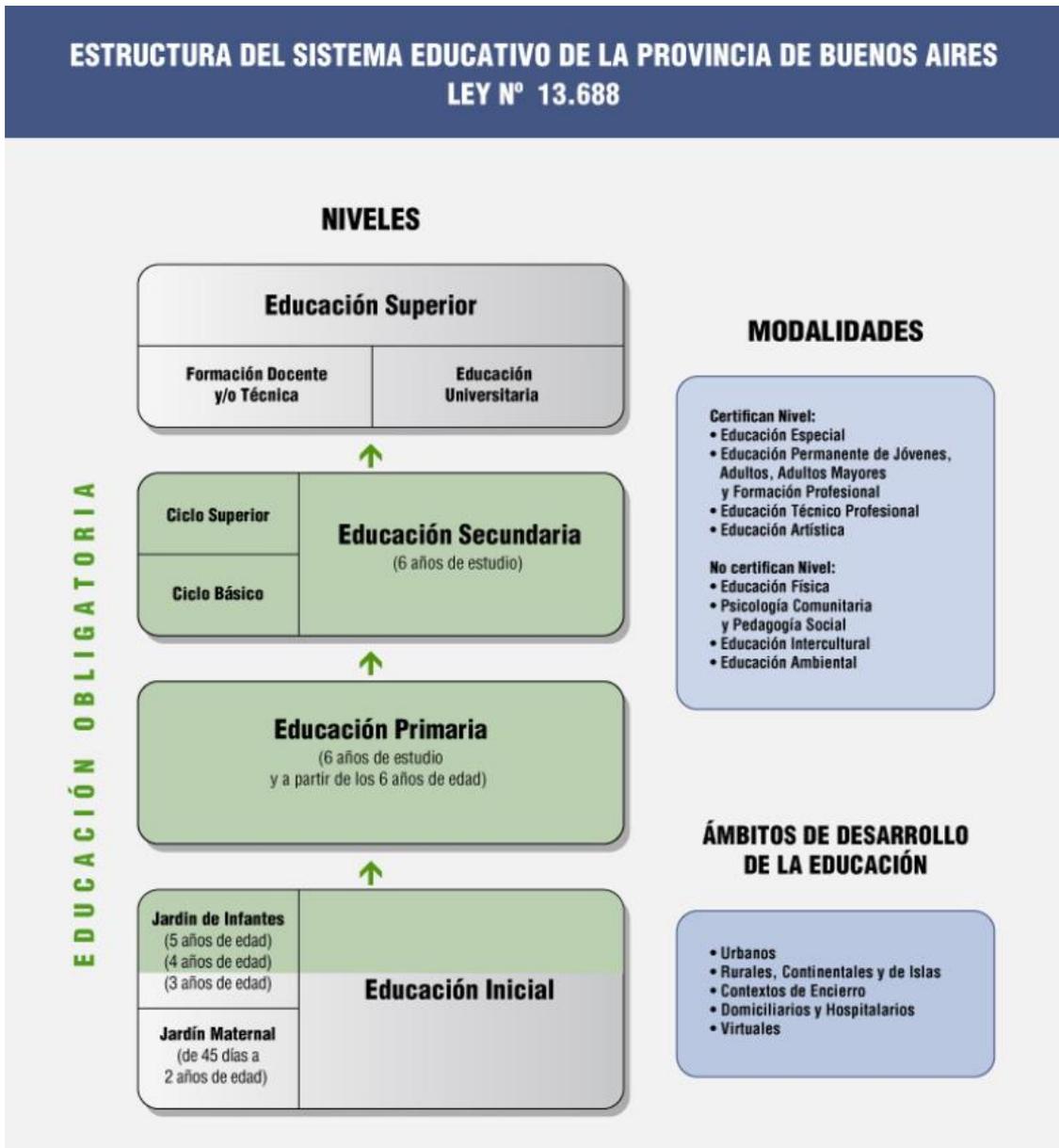
Anexo N° 1: Estructura del Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires (2022)

Anexo N° 2: Proyecto “Todo por mi barrio” (2016)

Anexo N° 3: Póster del proyecto “Todo por mi barrio” (2016)

Anexo N° 4: Fotografías y resultados de los estudios in situ que forman parte de la cartografía del proyecto ““Mirando desde adentro: #Carcova es...” (2016)

Anexo N° 1: Estructura del Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires (2022)



Fuente: http://servicios.abc.gov.ar/escuelas/mapaescolar/arte/sist_educativo3.jpg

1. Denominación del proyecto (Nombre) "TODO POR MI BARRIO"

2. Naturaleza del proyecto (Qué se quiere hacer- descripción)

Partiendo del reconocimiento de las problemáticas ambientales que atraviesan nuestro barrio, con este proyecto se procura que:

- a) Los estudiantes logren indagar y experimentar en una estrategia de remediación de los sedimentos contaminados que se encuentran presentes en el canal que atraviesa al barrio. Esta estrategia consiste en estudiar y aplicar tecnologías de fitoremediación y biolixiviación, con la posibilidad de recuperar los metales pesados presentes en los sedimentos; tratándose de una tecnología que puede ser aplicada a futuro a escala real.
- b) Se recupere un espacio próximo al zanjón en uno de sus tramos y convertirlo en un lugar de esparcimiento y juego para los vecinos; además este espacio podrá funcionar como sitio para experimentar las estrategias de remediación de sedimentos a escala campo.
- c) Se promueva la comunicación entre miembros de comunidad vecinal como agentes multiplicadores y como sujetos de Derecho, especialmente en el reclamo por un servicio formal y eficiente de recolección de residuos.

3. Fundamento (por qué se hace, razón de ser y origen del proyecto, justificación)

En la actualidad podemos reconocer diferentes problemas ambientales desde una escala macro o global hasta una escala micro o local (inundaciones, contaminación de un recurso entre otros). Estos problemas ambientales emergen en consecuencia de un sistema de desarrollo humano a nivel regional y local por ejemplo: el incremento de la población y de las industrias.

En nuestro barrio, Cárcova de José León Suárez, partido de Gral. San Martín ha ocurrido el aumento de basurales a cielo abierto de distintas dimensiones y características, y el vertido y la acumulación de Residuos Sólidos Urbanos en las márgenes del "zanjón" que rodea nuestro barrio, debido a la ausencia de servicios de recolección de basura.

El canal pluvial que atraviesa el barrio (Canal José León Suárez, localmente conocido como "el zanjón") se encuentra entubado y sale a cielo abierto a la altura del barrio y desemboca 4.5 Km abajo sobre el río Reconquista.

La cuenca del Río Reconquista es una cuenca típica de llanura. Su extensión territorial es de 1670 km² abarcando un curso principal de 82 Km y los 134 cursos de agua que confluyen en el mismo. La cuenca media, en donde se encuentra nuestro barrio, comprende un área densamente poblada que históricamente ha sufrido las consecuencias de las inundaciones, situación que se ha visto agravada a partir de los años '40 debido a la

intensa ocupación del suelo. Las generalizadas condiciones de vulnerabilidad son producto de la disposición de los residuos sólidos domiciliarios en basurales clandestinos a cielo abierto, la toma indiscriminada de agua subterránea, así como también la libre circulación de los efluentes líquidos domiciliarios e industriales que, sin depuración ni soporte material de infraestructura de saneamiento, afecta superficialmente a importantes sectores del área de influencia. Gran parte de la vegetación existente, espontánea o cultivada se encuentra también sobre suelos profundamente contaminados que no obstante brindan un soporte adecuado para el desarrollo y crecimiento de la misma.



El agua del zanjón recibe, principalmente desde aguas arriba, contaminación de origen orgánico e inorgánico⁶¹, vinculados principalmente a:

- * vuelcos de efluentes cloacales de origen domiciliario sin tratamiento adecuado,
- * vuelcos de efluentes industriales no tratados y/o insuficientemente tratados, y
- * vuelco de residuos sólidos y semisólidos de diferente tipo y origen.

A lo largo de su recorrido por el barrio los contaminantes que se encuentran en suspensión o disueltos se asocian a los sedimentos a través de procesos fisicoquímicos y biológicos similares a los que ocurren en una planta de tratamiento de efluentes. Esto afecta directamente a la salud y la calidad de vida de la población.

⁶¹ Porzionato, N. "Evaluación del potencial de acidificación, liberación de metales y posibilidades de remediación de sedimentos del Río Reconquista" Tesis para optar por el título de Doctora en Ciencia y Tecnología, 3iA-UNSAM, 2016.



Uno de los contaminantes más peligrosos son los metales pesados provenientes de los procesos industriales que vuelcan sus efluentes en el río sin el tratamiento adecuado. Casi el 45% de los desechos industriales son metales pesados, es un cóctel contaminante, trae graves problemas de salud y medioambiental porque se rompe un ecosistema. Cuando rompés a un ecosistema lo enfermás y por ende se enferma la población. Las enfermedades derivadas de la contaminación del río pueden ser cefaleas, debilidad muscular, alteraciones cardíacas, afecciones cutáneas, trastornos digestivos, hipertensión, deterioro del sistema nervioso central, cáncer, y mal formaciones, entre otras.

Algunos metales que se encontraron en los sedimentos del zanjón fueron:

❖ Plomo (Pb). No cumple ninguna función esencial en el cuerpo humano; este puede principalmente hacer daño después de ser ingerido en la comida, o a través del aire o el agua. Puede causar varios efectos no deseados, como: perturbación de la biosíntesis de hemoglobina y anemia, incremento de la presión sanguínea, daño a

los riñones, aborto espontáneo, perturbación del sistema nervioso, daño al cerebro, disminución de la fertilidad del hombre a través del daño en el esperma, disminución de las habilidades de aprendizaje de los niños, perturbación en el comportamiento de los niños como agresión, comportamiento impulsivo e hipersensibilidad, alteraciones graves en la propiocepción, equilibrio, nocicepción y electrocepción, magnetocepción, ecolocalización en ciertos animales, la formación de depósitos plúmbicos en las encías que forman una línea de color gris claro azulado llamada "la línea del plomo" o "la línea de Burton". El plomo puede entrar en el feto a través de la placenta de la madre. Debido a esto puede causar serios daños al sistema nervioso y al cerebro de los niños por nacer.

❖ El cobre (Cu). El cobre es un mineral muy importante para el desarrollo de la vida humana y se deben cuidar los aportes de este elemento, pero en su justa medida. Las dosis altas de cobre se consideran metales pesados y provocan serios desórdenes en la salud, como anemias, problemas estomacales, daño en los riñones y en el hígado. Los síntomas de un exceso de cobre, puede ser irritación de nariz, boca y ojos, dolores de cabeza.

❖ Zinc (Zn). Elemento traza esencial para las plantas y animales raramente encontramos en la naturaleza en su forma metálica pura, ya que es altamente reactivo y genera variedad de sales solubles en agua. La mayor parte del zinc que ingresa al ambiente acuático es eventualmente depositado en los sedimentos, no es metal altamente tóxico, pero puede ser bioacumulado en organismos acuáticos y presenta riesgo potencial para los peces, aves y plantas.

Los sedimentos del Canal José León Suárez contienen metales pesados que son tóxicos y por ello deben ser manipulados y tratados como un residuo peligroso, lo cual puede hacerse con una tecnología que no implica mayor infraestructura que la utilizada en un relleno de seguridad.

Como los metales pesados son contaminantes persistentes no pueden degradarse o destruirse, pero pueden pasar de un estado más tóxico (soluble) a uno menos tóxico (insoluble) o viceversa, dependiendo de algunas condiciones físicoquímicas (por ejemplo pH) del medio en el que se encuentran. Al estar insolubles, es decir asociados a los componentes químicos del sedimento (materia orgánica, carbonatos, óxidos, sulfuros), se encuentran en un estado menos tóxico, mientras que si se encuentran en estado soluble suelen ser más biodisponibles (más accesibles para ser incorporados en el organismo de seres vivos) por lo cual se incrementa su toxicidad. Existen algunas maniobras (mal llamadas sanitarias) como el dragado de sedimentos contaminados que, al contrario de lo que se cree, logran incrementar la toxicidad que se encuentra contenida en ellos.

En esta propuesta de remediación se logrará:

1) Aprovechar la capacidad que tienen los sedimentos de inmovilizar los contaminantes, evitando su dispersión en el ambiente.

2) Extraer o separar los sedimentos del sitio contaminado, de manera disponerlos en un sitio seguro (contenedor) y tratarlos para su remediación,

Para reparar la contaminación por metales pesados presentes en los sedimentos del zanjón se puede implementar un proceso que se conoce como biolixiviación, el mismo que se usa en minería: una oxidación y liberación de los metales, pero en condiciones controladas. De esa manera, se pueden recuperar metales como el zinc, cobre y cromo en

el líquido lixiviado. Y una vez que el sedimento está descontaminado, se puede transformar en abono o volver a poner en el río sin peligro.

4. Objetivos (Finalidad, impacto que se espera lograr).

1. Establecer la relación existente entre el ambiente, la sociedad y el individuo con respecto a la educación, la salud y calidad de vida.
2. Analizar la problemática ambiental observada y vivenciada en nuestro barrio, Cárcova.
3. Debatir y reflexionar con la comunidad sobre los problemas de contaminación y de impacto ambiental.
4. Participar en conjunto con la comunidad en generar un espacio de interacción con las autoridades por un sistema eficiente de separación y recolección de residuos
5. Estudiar estrategias que permitan recuperar la ribera del zanjón: remediación de sedimentos contaminados, recuperación de los espacios verdes (forestación).

4. Metas (cuánto se quiere hacer, servicios que se presentarán y/o necesidades que se cubrirán).

El abordaje de este proyecto procura ofrecer una alternativa que responda a la problemática ambiental que experimentan los vecinos del Barrio Carcova, dada la cercanía al Canal José León Suárez ya descrito líneas arriba. En este sentido, se propone un plan de remediación que se ha iniciado a escala piloto en el laboratorio ubicado en la escuela, sede del Observatorio Ambiental Carcova.

Por otro lado, debido a la falta de espacios verdes, espacios de juego y esparcimiento, se propone recuperar un lugar al costado del Zanjón donde hoy no hay más que basura y convertirlo en una plaza. A su vez, se podrá ubicar allí el contenedor que permitirá recuperar los sedimentos del zanjón, a través de la técnica ya caracterizada anteriormente. En esta misma línea, la escuela está participando de un proyecto lanzado por el servicio de Dermatología del Hospital Eva Perón que consiste en forestar con árboles nativos la zona dada la peligrosidad de la alta exposición al sol que experimentan los vecinos. De este modo, se procura que en este espacio recuperado también se foreste con estos ejemplares.

5. Alcance (a quiénes va dirigido- marco institucional- organización responsable de la ejecución- localización física y cobertura espacial)

La primera parte del proyecto se desarrollará en el Laboratorio ubicado en la Escuela ESN°47 y la segunda parte del mismo se desarrollará en un espacio público aledaño a la escuela.

Para llevar a cabo la segunda parte del proyecto se requerirá de la colaboración de la comunidad vecinal y de los agentes municipales pertinentes a cada actividad (gestión de

un espacio público con fines recreativos, gestión apropiada del servicio de recolección de residuos urbanos)

Para analizar la presencia de metales pesados en sedimentos y en el lixiviado obtenido durante el tratamiento del mismo se requerirá la participación de investigadores del instituto 3iA de la UNSAM dado que el equipamiento necesario para su cuantificación (Espectrómetro de Absorción Atómica) se encuentra allí instalado.

6. Contenidos (temas que se tratarán)

BIOLOGÍA Contenidos:

Ecosistemas. Ciclos de la materia y flujo de la energía en los ecosistemas. Eficiencia energética de los ecosistemas. Concepto de productividad. La productividad en diferentes biomas. Dinámica de los ecosistemas; cambios en los ecosistemas desde el punto de vista energético. Etapas seriales y clímax en diferentes biomas. Agro ecosistemas. Impacto ambiental

Transformaciones de materia y energía en los sistemas vivos. Las uniones químicas como forma de almacenamiento y entrega de energía. Concepto de alimento y nutrientes. Enzimas. Modelos de acción enzimática.

Principales procesos de obtención y aprovechamiento de la energía química, alimentación, fotosíntesis y respiración.

Procesos alternativos del metabolismo energético quimiosíntesis y fermentación. Biotecnología aplicada. Bioingeniería. Concepto de biodegradación

SADO Contenidos:

Los jóvenes y el derecho a la salud.

El derecho a la salud; la relación entre salud y desarrollo social. El acceso al sistema de salud público.

Rol del estado en la atención de la salud. Sistema sanitario Argentino

La articulación intersectorial para la atención de la salud.

Patologías prevalentes regionales y locales

Concepto de promoción y prevención de la salud

Las practicas saludables en la adolescencia y juventud

Los jóvenes y la salud comunitaria.

Participación y compromiso de los jóvenes en la promoción de prácticas saludables, espacios y proyectos participativos en organizaciones sociales e institucionales de la sociedad civil.

FÍSICA Contenidos:

Transporte de energía: conducción, convección, radiación. Generación de energía gracias a avances científicos: efecto fotoeléctrico, celdas fotovoltaicas, celdas combustibles. El intercambio de energía en los planetas con atmósfera. El calentamiento global.

Formas de intercambio térmico en seres vivos. Regulación de la temperatura en animales de sangre caliente. Metabolismo basal. Energía y alimentación. El efecto de pelaje. Transpiración

QUIMICA Contenidos:

Metales y Metalurgia. Minerales. Mena y ganga. Estequiometría. Pureza de los reactivos y cálculo de pureza. Rendimiento de las reacciones químicas. Cálculos energéticos. Reacciones endotérmicas y exotérmicas. Procesos redox para separar metales de sus menas.

GEOGRAFÍA Contenidos:

Cambio Climático Global. Causas y consecuencias. Racionalidades económico-sociales que impulsan el calentamiento global: productivismo y consumo. La desigual responsabilidad de los países en la génesis del calentamiento global y las consecuencias sobre la biodiversidad. Deshielo de los polos, escasez de agua potable, inundaciones, refugiados climáticos, entre otros problemas socioambientales. Acuerdos internacionales y organismos internacionales en el contexto de la globalización neoliberal. Los puntos de vista de otros sujetos sociales: organizaciones de la sociedad civil, movimientos sociales y ambientalistas. • El recurso agua. El acceso al agua potable y los servicios sanitarios como un derecho fundamental del ser humano. La desigual distribución planetaria del recurso. Las principales reservas acuíferas como recursos geoestratégicos. El Estado y la privatización del recurso en el mundo durante las últimas décadas. Las organizaciones sociales ligadas al reclamo por el acceso universal al agua potable.

7. Actividades (especificación operacional de las actividades y tareas a realizar. a. Métodos y técnicas a utilizar. b. Determinación de los plazos o calendario de actividades.

La primera parte del trabajo consiste en llevar a cabo el reconocimiento del lugar, la toma de muestras y experiencias piloto de remediación en el laboratorio a través de actividades que, si bien ya están siendo realizadas en la escuela, requieren de una continuidad temporal para su seguimiento.

Las actividades se detallan a continuación:

** Se utilizó la observación directa como herramienta metodológica para establecer las problemáticas.

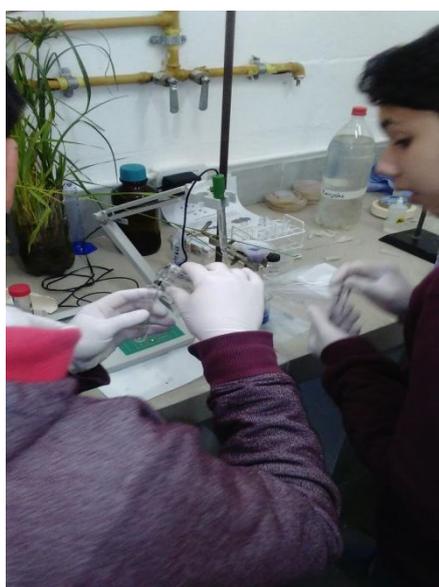
** Se realizaron recorridos por el zanjón en los cuales se recolecto agua, plantas, suelo y sedimentos para luego realizar análisis en el laboratorio aplicando distintas técnicas. Además se realizaron análisis in situ de parámetros fisicoquímicos del agua: Oxígeno disuelto, pH, temperatura.



** Se realizaron cultivos en placa de microorganismos tanto en medios ricos (Agar Recuento en Placa) como en medios selectivos para enterobacterias (EMB) de las distintas muestras de agua recogidas en el zanjón. Se realizaron preparados de distintas colonias en portaobjetos para realizar su observación al microscopio y se llevo a cabo la tinsión diferencial de Gram. Se logró la observación de la presencia de microorganismos indicadores de contaminación a través de la formación de colonias en las placas.



** Se estudiaron los procesos de incorporación/movilización de contaminantes en un curso de agua urbano: Componentes de un curso de agua urbano: Sedimentos y su composición. Degradación de contaminantes; Parámetros químicos y biológicos de degradación: desaparición de un contaminante en el tiempo (cinética de degradación) o aparición de un producto de degradación en el tiempo (cinética de crecimiento); Acumulación de contaminantes: Fenómenos de Sedimentación, Precipitación, Floculación, Adsorción. Capacidad de Autodepuración de un cuerpo de Agua. Movilidad de contaminantes: sedimentos y el problema de dragado.



** Se elaboraron entrevistas para distintos agentes de la comunidad (cooperativa Esperanza, vecinos, alumnos de la escuela y la industria automotriz Peugeot, entre otros).

** Se analizaron leyes acerca del ambiente.

** Se realizó búsqueda de información en distintas fuentes sobre las características geomorfológicas e hidrológicas del recurso hídrico contaminado.

** Se realizó búsqueda de información en distintas fuentes de las enfermedades causadas por diversos contaminantes.

** Se proyectó el documental del Canal Encuentro sobre la contaminación en el Canal José León Suárez, efluente del río Reconquista. (http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=122492)

** Se debatieron las posibilidades de remediación del zanjón.

** Se realizó la puesta a punto de estrategias de remediación de sedimentos contaminados a escala piloto en el Observatorio Ambiental ubicado en la escuela.

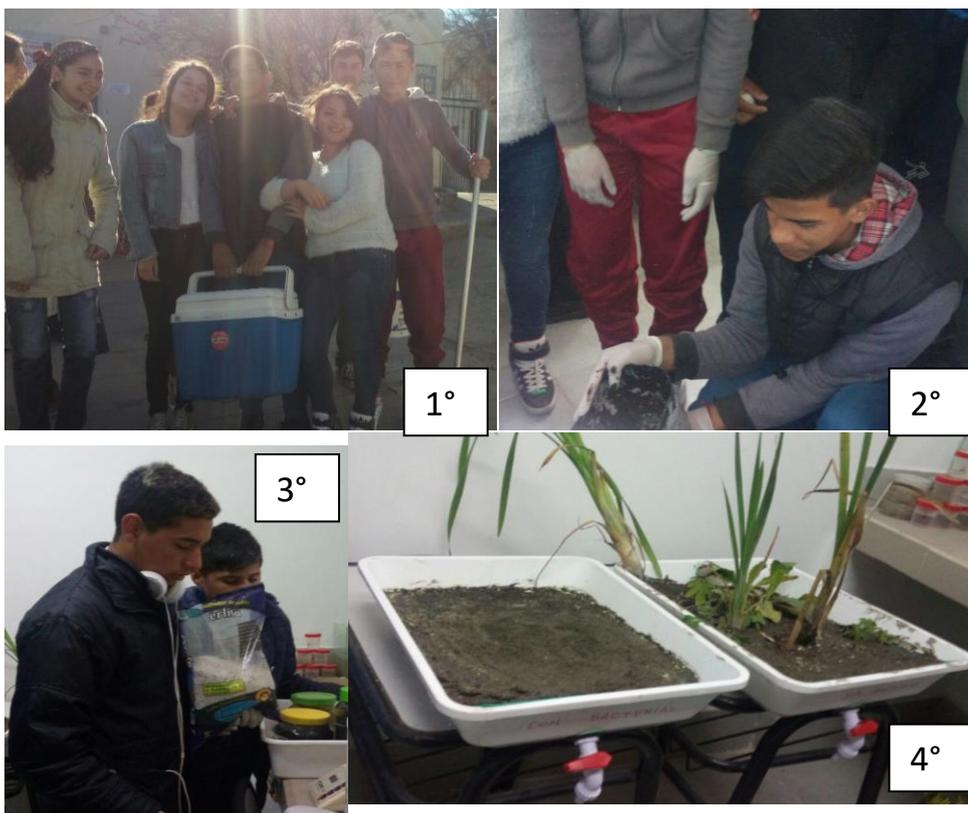
a) Se estudió la aplicación de fitoremediación con árboles y plantas nativas y la aplicación de la biolixiviación de los metales pesados contenidos en los sedimentos del zanjón en reactores.

Para esto:

1°) Se tomó muestra de sedimentos y plantas nativas.

2° y 3°) Se pesó el sedimento y se adicionó un 5% de perlita (material acondicionador de suelos para mejorar drenaje y aireación). A un sistema se le agregó bacterias con capacidad de lixiviar metales y azufre que funciona como nutriente. A otro sistema en lugar de bacterias se agregaron plantas nativas y adaptadas a las fuertes condiciones de contaminación.

4°) Se hizo recircular el líquido lixiviado hasta que la concentración de metales en el mismo sea el adecuado para la recuperación (en curso).



b) Se estudiarán también los fenómenos de electrólisis y precipitación para recuperar los metales concentrados en la solución que lixivió.

c) Se realizó un registro audiovisual de las actividades y se lo utilizó en la elaboración de un documental (ver archivo anexo).

** Se participó con la comunidad en la forestación planificada.

Por otro lado las actividades realizadas en la primera parte del proyecto funcionan como disparador de la necesidad de trasladar este trabajo a una escala real (experiencia a campo). Esto requerirá de un compromiso de diálogo entre los alumnos que participan del proyecto y la comunidad educativa y local vecinal, por lo cual se plantea la gestión de un espacio público con fines recreativos, espacio dónde se llevarán a cabo las actividades de divulgación y la experiencia a campo. Actividades a realizar en la segunda parte de proyecto:

** Realización de entrevistas planificadas (Dialogar con las autoridades municipales).
Propuesta de la gestión de un espacio público con fines recreativos

** Realización de talleres de divulgación para presentar el caso a la comunidad educativa y local, con el propósito de informar y llamar la atención sobre la situación de la contaminación.

** Llevar a cabo seminarios sobre tratamiento de aguas y sedimentos.

** Estudios periódicos de cómo llega la contaminación al barrio (desde la salida del canal entubado en 1ero de Mayo) y de cómo sale la contaminación desde el barrio hacia el río Reconquista.

** La aplicación de tecnologías simples para remediar el canal contaminado con la posibilidad de recuperar los metales pesados depende fuertemente del compromiso de otros factores como industrias, agentes de control municipales.

8. Actores involucrados en el proyecto (con quiénes se desarrollará el proyecto, con otras escuelas , con autoridades municipales, con empresas...)

La Escuela Secundaria N° 47 participa de un proyecto denominado Observatorio Ambiental Carcova iniciado en el año 2010 en conjunto con la comunidad de vecinos y la Universidad Nacional de San Martín. Dicho proyecto se gestó a partir de un “Taller de aguas” que tuvo como finalidad comunicar resultados de un muestreo de agua de red domiciliaria y ofrecer un espacio para compartir comentarios, inquietudes y dudas respecto de las condiciones ambientales del barrio. Vecinos, familias, docentes y estudiantes junto al equipo UNSAM comenzaron a pensar en común, dando lugar posteriormente a la creación del Observatorio Ambiental Carcova. En este marco, se han realizado periódicamente estudios ambientales vinculados con el agua de consumo y aguas y sedimentos del zanjón (Canal José León Suárez).

En noviembre de 2014 se construyó e inauguró un laboratorio dentro de la escuela que sería desde entonces la sede del Observatorio en el barrio. En el año 2015 se iniciaron las actividades del ciclo superior de la escuela, otorgándose así la orientación en Ciencias Naturales.

Por lo antes dicho, este proyecto en particular se enmarca en nuestro proyecto de Observatorio Ambiental y como tal es desarrollado en conjunto con la comunidad de la Escuela N° 47, los vecinos y docentes e investigadores de la UNSAM.

En las próximas etapas del proyecto se requerirá, como ya fue expuesto, de la intervención de la municipalidad de San Martín.

9. Recursos (Determinación de los recursos necesarios: a- Humanos , b- Materiales – cTécnicos – d-Financieros: estructura física calendario financiero e-Cálculo de costos de ejecución y elaboración del presupuesto.

Gestión de recolección apropiada y eficiente de residuos sólidos urbanos

Gestión de un espacios verde públicos con fines recreativos: materiales, servicios de alumbrado y mantenimiento (barrido y limpieza).

Gestión de una planta piloto de tratamiento de sedimentos contaminados: Materiales: la misma tecnología que es utilizada en la disposición de residuos sólidos urbanos, es decir

en rellenos sanitarios podría ser aplicada para la remediación a escala piloto de sedimentos contaminados. Para lo mismo se requiere un espacio dónde disponer del pasivo ambiental contaminado (en un contenedor o en pilas con membrana impermeabilizante, y con la inclinación adecuada para facilitar la percolación y recolección del líquido lixiviado); Recursos humanos: técnicos capacitados en la manipulación de sustancias peligrosas (podrían ser los futuros egresados de la escuela ESN°47 Bachiller con orientación en ciencias naturales)

10.Administración del proyecto (Encargados de la coordinación y puesta en marcha del proyecto)

Es47

unsam

11.Frecuencia y duración (cuánto tiempo se estima que durará, su desarrollo se realizará sistemáticamente todos los años...)

12. Indicadores de evaluación del proyecto (se deberán establecer parámetros de medición para saber si los objetivos planteados, se cumplieron...)

"Todo por mi barrio"

Escuela Secundaria N° 47

Estudio sobre la contaminación de la cuenca del río Reconquista en José León Suárez y propuestas para su remediación.



INTRODUCCIÓN

Contaminación ambiental

Impacto sobre el entorno natural

El canal J.L. Suárez, afluente del Reconquista, rodea el barrio La Carcova. Contiene flora y fauna que son impactados en forma negativa por la contaminación provocada tanto por las industrias y como las descargas domiciliarias del Área Metropolitana de Buenos Aires.

Impacto sobre el entorno social

A simple vista hay basurales ilegales, no hay cloacas, hay mal olor y animales descuidados.

Cloacal



Industrial



Basural

RESULTADOS

Enfoque interdisciplinario :

- ✓ Se logró un trabajo sociológico sobre de la Historia y configuración socioambiental del barrio La Carcova
- ✓ Práctica del lenguaje: Se elaboraron entrevistas y un documental.

En el laboratorio:

ESTUDIO DE LA CONTAMINACIÓN:

- ✓ Se llevó a cabo el análisis fisicoquímico de la calidad del agua del zanjón y del agua potable: (oxígeno disuelto: 1.2 mg O₂/L, pH: 8)
- ✓ Biología: se realizó el cultivo de microorganismos del agua del canal en medio sólido (placas de Petri), se identificaron bacterias coliformes por crecimiento en medio diferencial EMB, por coloración Gram y posterior visualización al microscopio. En el agua potable no se detectó contaminación por fecales.
- ✓ Se cultivaron microorganismos aeróbicos y anaeróbicos presentes en los sedimentos con actividad hierro/azufre oxidante, y hierro/sulfato reductora respectivamente.
- ✓ Física/fisicoquímica: Se estudiaron los procesos de sedimentación y adsorción de contaminantes (ej. COLORANTES) en los sedimentos.
- ✓ Se realizó el análisis de los metales pesados presente en los sedimentos en los laboratorios del 3IA-UNSAM (200 mg Zn, 90 mg Cu y 40 mg Cr por Kg de sedimento).

PROPUESTA DE REMEDIACIÓN:

- ✓ Se realizó un estudio a escala laboratorio del proceso de biolixiviación de sedimentos contaminados. (1) sistema con bacterias y azufre; (1) sistema con plantas; (1) sistema control.
- ✓ Semanalmente se procedió a controlar los cambios de pH en el agua percolada con papel indicador de pH. Se regaron los sistemas con el agua colectada.



MUESTREO



CONFIGURACION DE SISTEMAS



ACONDICIONAMIENTO

Tipos de contaminación

Biológica/microbiológica:

Se relaciona con la posible contaminación del suministro del agua y con la eliminación de excretas, las bacterias brindan una evidencia definitiva de contaminación fecal.

Química:

Contaminación por metales pesados provenientes de procesos industriales. Presentan alta toxicidad en bajas concentraciones. Los metales se concentran en los sedimentos. No se degradan, solo pasan de un recinto (sedimento) a otro (agua).

OBJETIVOS: Estudiar la contaminación presente en el Canal José León Suárez y Llevar a cabo la remediación de los sedimentos contaminados a través de la acción de (micro)organismos autóctonos sobre la degradación de contaminantes orgánicos y en la inmovilización/movilización de metales pesados (desde el SEDIMENTO hacia el LIQUIDO LIXIVIADO o desde el SEDIMENTO hacia la RAÍZ de una PLANTA). Para lograr esto se propusieron las siguientes metodologías :

- Utilización de bacterias y plantas para un fin tecnológico: **BIOTECNOLOGÍA**
- Utilización de plantas para remediación: **BIORREMEDIACIÓN/FITORREMEDIACIÓN**
- Utilización de bacterias para la recuperación de metales pesados presentes en los sedimentos: **BIORREMEDIACIÓN/BIOLIXIVIACIÓN**

DISCUSIONES: Se realizó un análisis exhaustivo de los distintos tipos de contaminación que impactan negativamente en el canal J.L. Suárez, en particular en sus sedimentos, y se aplicó una estrategia de remediación a escala laboratorio. Después de 3 meses de riego y control de pH semanal se obtuvieron cambios en las propiedades organolépticas de los sedimentos (color, olor, textura), sin embargo no se alcanzó la disminución de pH requerida para la lixiviación de los metales pesados. Esto posiblemente se deba a que el riego de los sistemas, realizado con una frecuencia semanal, no fue suficiente para mantener activos a los microorganismos que actúan en el proceso de remediación, por lo cual se deberá reforzar esta metodología.

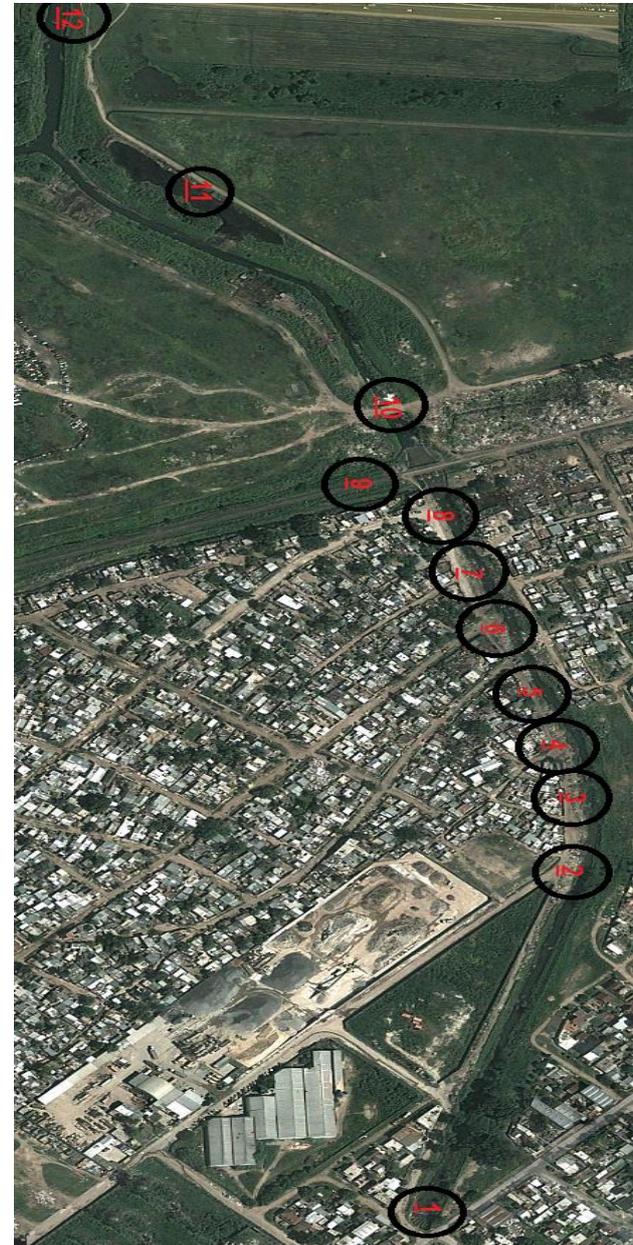
CONCLUSIONES: En este proyecto se propusieron estrategias de remediación de sedimentos contaminados del canal José León Suárez a través de metodologías de Biolixiviación y Fitorremediación. Dichas tecnologías fueron estudiadas en la Escuela a escala laboratorio y son factibles de realizar a escala real en el barrio.

Además, esta propuesta de remediación requiere acciones del gobierno tendientes a:

- ✓ El control y sanción de las descargas industriales
- ✓ El control y erradicación de basurales irregulares
- ✓ Programas de recolección de basura eficientes.
- ✓ Obra pública de Cloacas

Bibliografía: <https://es.scribd.com/document/356296569/Evaluacion-del-Potencial-de-Acidificacion-Liberacion-de-Metales-y-Posibilidades-de-Remediacion-de-sedimentos-del-Rio-Reconquista>

Anexo N° 4: Fotografías y resultados de los estudios *in situ* que forman parte de la cartografía del proyecto “Mirando desde adentro: #Carcova es...” (2016)



Punto 1: INGRESO DEL CANAL AL BARRIO (Continuación Av. Italia)

Al inicio DQO 200 mg/L y población de coliformes en el orden de las 10^{12} unidades formadoras de colonias por mL (UFC/ml) → esto indica contaminación fecal proveniente de AGUAS ARRIBA → El conducto pluvial se encuentra “pinchado” con efluentes cloacales y también industriales

Punto 5: ACUMULACIÓN DE SEDIMENTOS

Luego en menos de 100 metros (Punto 5) la carga orgánica (DQO) disminuye a 50 mg/L y 10^4 UFC /mL. En este tramo se comienza a observar una abundante acumulación de sedimentos en el cauce

Puntos 6 y 8: DESCARGAS BARRIALES SOBRE CANAL PRINCIPAL (6: descarga principal de Av. Francia; 8: descarga secundaria)

La carga orgánica introducida al arroyo por las descargas barriales son menores en concentración a la carga original con la que el arroyo INGRESA al barrio (Punto 1) y de muy bajo caudal, por lo que no alcanzan a aumentar nuevamente la carga orgánica del canal principal.

Punto 9: SUELO VIVIENDA CERCANA AL CANAL LATERAL

En este caso se analizó una muestra de suelo obtenida del patio de una vivienda cercana al canal lateral, la cual habría recibido sedimentos contaminados después de una inundación. Esta situación es particularmente riesgosa porque los sedimentos, una vez secos, pueden convertirse en un peligroso contaminante aéreo al ser finamente particulado.

Punto 10: SALIDA DEL CANAL DEL BARRIO

El agua EGRESA del barrio en el punto 10 con una carga orgánica muy baja y con coliformes de 10^4 menor que a la entrada.

Esto indica que la materia orgánica particulada (que fue transportada desde aguas arriba) decanta y se adsorbe a los sedimentos, siendo esta la causa de la gran capacidad de depuración que presenta el canal.

Mientras tanto, en la salida al canal a cielo abierto (VER Imagen Punto 1) y dentro de los conductos entubados, la velocidad de la corriente es mayor evitando la decantación de las partículas sobre los sedimentos y permitiendo transportar los contaminantes aguas abajo

Punto 12: CANAL PRINCIPAL - CRUCE PUENTE AU. BUEN AYRE

En el punto 12 la carga orgánica vuelve a aumentar, lo cual puede deberse al aporte del canal proveniente del Barrio Curita.