

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Entre la quema y te re-quema. Un estudio sobre el devenir docente en contextos de pobreza urbana y degradación ambiental. Artículo de Eliana Mercedes Bussi, Cintia Schwamberger y Silvia Grinberg. Praxis educativa, Vol. 27, No 1 enero abril 2023. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-18. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270111>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Entre la quema y te re-quema. Un estudio sobre el devenir docente en contextos de pobreza urbana y degradación ambiental

Between burning and re-burning you. A study on the future of teaching in contexts of urban poverty and environmental degradation

Entre queimar e requeimar você. Um estudo sobre o futuro do ensino em contextos de pobreza urbana e degradação ambiental

Eliana Mercedes Bussi

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Universidad Nacional de San Martín, Argentina y Universidad de Málaga, España.

ebussi@uma.es

ORCID 0000-0003-2420-0085

Cintia Schwamberger

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Universidad Nacional de San Martín, Argentina
cintiaschwamberger@gmail.com

ORCID 0000-0002-2409-0851

Silvia Grinberg

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Universidad Nacional de San Martín, Argentina
silvia.grinberg@gmail.com

ORCID 0000-0001-9261-9035

Recibido: 2022-10-14 | **Revisado:** 2022-11-13 | **Aceptado:** 2022-11-18

Resumen

En este artículo discutimos resultados de investigación realizada en una escuela secundaria ubicada en un barrio del Área Metropolitana de Buenos Aires caracterizado por la presencia de múltiples basurales. A partir de la serie analítica "la quema-te re-quema" procuramos problematizar algunas de las múltiples afecciones del devenir docente en contextos de pobreza urbana y degradación ambiental. Proponemos que la tarea docente en estos espacios se configura, por un lado, por el traslado de responsabilidades a los individuos e instituciones propio de las lógicas manageriales que caracterizan las sociedades actuales y por el otro, por las interconexiones que se establecen a diario en una materialidad precaria, propia de los barrios situados entre basurales. Es desde esa afección desde dónde procuramos aproximarnos a la comprensión de cómo se expresa cotidianamente la desigualdad urbana y escolar.

Palabras clave: desigualdad educativa; pobreza urbana; basurales; tarea docente; managerialismo

Abstract

In this article we discuss results of research carried out in a secondary school in a neighborhood of the Metropolitan Area of Buenos Aires characterized by the presence of multiple garbage dumps. From the analytical series "la quema-te re-quema" we try to problematize some of the multiple conditions of becoming a teacher in contexts of urban poverty and environmental degradation. We propose that the teaching task in these spaces is configured, on the one hand, by the transfer of responsibilities to individuals and institutions, typical of the managerial logics that characterize current societies and, on the other, by the interconnections that are established daily in a precarious materiality, typical of neighborhoods located between dumps. It is from this affection that we try to approach the understanding of how urban and school inequality is expressed on a daily basis.

Keywords: inequality; urban poverty; dumps; teaching practices; management

Resumo

Neste artigo discutimos os resultados da pesquisa realizada em uma escola secundária localizada em um bairro da Região Metropolitana de Buenos Aires caracterizado pela presença de múltiplos lixões. A partir da série analítica "la quema-te re-quema" procuramos problematizar algumas das múltiplas condições de tornar-se professor em contextos de pobreza urbana e degradação ambiental. Propomos que a tarefa docente nesses espaços se configura, por um lado, pela transferência de responsabilidades para indivíduos e instituições, típicas das lógicas gerenciais que caracterizam as sociedades atuais e, por outro, pelas interconexões que se estabelecem cotidianamente nas uma materialidade precária, típica de bairros localizados entre lixões. É a partir desse afeto que tentamos abordar a compreensão de como a desigualdade urbana e escolar se expressa no cotidiano.

Palavras-chave: desigualdade educacional; pobreza urbana; lixões; ensino docente; gerencialismo

Introducción

En este artículo, discutimos resultados de la investigación que realizamos, desde hace más de una década, en una escuela secundaria emplazada en uno de los barrios empobrecidos del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), más específicamente, en la Cuenca Media del Río Reconquista. Nos referimos a aquellos espacios de la ciudad también llamados slums, barriadas, villas o favelas, donde degradación ambiental y pobreza urbana se yuxtaponen con especial densidad (Davis, 2008; Curutchet *et al.*, 2012). Ello nos permite problematizar algunas de las modulaciones y afecciones del devenir docente en las escuelas ubicadas en los espacios urbanos precarios a partir de recuperar las voces de quienes los habitan. Al respecto, si bien se trata de un trabajo de largo plazo que involucró largas estancias en terreno, aquí, recuperamos material de campo compuesto por relatos, fotografías y producción audiovisual obtenido entre los años 2016 y 2018.

Uno de los relatos que da cuerpo a este artículo es a través de la voz de Diego, uno de los profesores refiriéndose a Lidia, otra docente, que trabaja desde hace más de treinta años en la escuela donde realizamos la investigación: “trabajar tantos años acá te re-quema” (Diego, comunicación personal, 11 de agosto de 2017). Proponemos que, en esta frase, se condensan, por un lado, los reclamos que desde las lógicas manageriales recaen en los/as docentes devenidos responsables de hacerse cargo de la escolaridad (Collet y Grinberg, 2022); mientras que, por el otro, remite a las interconexiones que se establecen a diario en una materialidad atravesada por la precariedad como nota particular de los barrios situados entre basurales. En esta dirección, la noción de *la quema* adquiere especial interés en el barrio, donde realizamos la investigación en dos direcciones. En primer lugar, en relación con la ubicación sociodemográfica del barrio y la escuela, que están asentados en terrenos próximos a uno de los complejos de la CEAMSE (Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado), uno de los rellenos sanitarios más grandes del país. Adicionalmente, en estos espacios, las viviendas se distribuyen entre múltiples microbasurales irregulares (Verón *et al.*, 2021) que se generan entre un servicio de recolección intermitente y el vuelco de desechos provenientes de otras zonas. En segundo lugar, y directamente vinculado con lo antes mencionado, *la quema* remite a la acción paliativa que habitualmente realizan los/as vecinos/as para evitar el crecimiento constante y acumulación de montañas de desechos, ante el desborde de los cúmulos de basura, mediante su incineración.

Proponemos la serie analítica “la quema-te re-quema”, que retoma las palabras de Diego antes citadas, en tanto permite acercarnos a la descripción de la expresión cotidiana de la desigualdad urbana y escolar, enfocando la mirada en las múltiples afecciones entre el devenir de la tarea docente y la precariedad. Ello porque la afirmación del profesor refiere, por un lado, a la tarea cotidiana de los/as docentes como Lidia, quienes trabajan, durante muchos años, involucrados en la lucha constante por sostener y poner en valor la escolaridad; mientras que, por el otro, es en ese proceso del devenir docente entre las líneas de la precariedad y la fragilidad propia de los barrios empobrecidos que se *re-queman*, se agotan, se frustran. Adicionalmente, como una capa más que da cuenta de las afecciones que involucra el devenir docente en estos

contextos, durante el trabajo de campo, nos encontramos con escuelas en permanente movimiento, con profesores/as preocupados/as tanto por la enseñanza de contenidos curriculares como por hacer de la escuela un lugar donde las vidas de sus estudiantes, las que muchas veces configuran experiencias traumáticas (Das, 2003), tengan lugar (Grinberg *et al.*, 2022).

A lo largo de estas páginas, discutimos aquello a lo que remite la frase de Diego, a través de recuperar fragmentos de entrevistas y conversaciones con docentes y vecinos/as, así como también de producciones de los/as estudiantes obtenidas durante el trabajo en terreno. Para ello, en el primer apartado, profundizamos las principales cuestiones conceptuales que se anudan y entrelazan en ese *acá* que enuncia el docente, retomando la noción de intraacción (Barad, 2003), que nos aporta el enfoque de los nuevos materialismos feministas (Barad, 2003, 2007; Braidotti, 2013; Bennet, 2010; Haraway, 2016, 2020). Esta perspectiva permite aproximarnos al devenir cotidiano en términos de encuentro de fuerzas entre la materialidad de ambos espacios. Desde este enfoque, la materia es un agente activo que afecta y que es a la vez afectada por otros cuerpos, humanos y no humanos. A partir de ello, construimos la categoría barrioesuela para dar cuenta de un ensamblaje de componentes entre la escuela y el barrio que existe, precisamente, en la intra-acción entre esas fuerzas. Seguidamente, presentamos la estrategia metodológica, entendiendo que ella implica también un devenir constante entre las mismas afecciones que problematizamos en el apartado de resultados. En la tercera parte, problematizamos cómo esas afecciones entre cuerpos humanos y no humanos en el ensamblaje barrioesuela modulan algunas de las líneas que configuran la tarea docente en este contexto. En esta dirección, proponemos que, en las escuelas como en la que realizamos la investigación, el hacer de los/as profesores/as se dirige a diario entre responder a las lógicas manageriales que, desde hace más de tres décadas, trasladan responsabilidades en los individuos y en las instituciones (Grinberg, 2015; Ball, 2012, 2014; Veiga Neto, 2013; Sisto Campos, 2019) y una materialidad precaria. Sostenemos que ello se vuelve un hacerse cargo de la escolaridad que se hace, precisamente, entre las cuerdas de la precariedad en barrioesuela.

Nos alejamos de pretender realizar una descripción de la escolaridad o de la juventud que habita los barrios empobrecidos, así como de reflexiones dicotómicas que se construyen entre miradas románticas o fatalistas. Es decir, nos distanciamos de los dualismos y prestamos particular atención a los modos monistas de problematizar el mundo. Finalmente, a partir de nuevos interrogantes y preguntas, concluimos el artículo con reflexiones vinculadas con los modos y afecciones del devenir docente en este tipo de instituciones que configuran una cotidianidad entre basurales, entre *la quema* y *quemarse*. Es justamente atender a ese “entre” lo que nos permite pensar y proponer indagaciones futuras que profundicen una lectura de las dinámicas que se despliegan a diario en barrioesuela en términos de intra-acción (Barad, 2007).

Por tanto, procuramos trazar algunas de las líneas que configuran la tarea docente a partir de la pregunta por el devenir cotidiano en su complejidad. Esto es, 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). En este sentido, importa adentrarnos en la tarea cotidiana docente, subrayando la capacidad de los cuerpos (humanos y no humanos) de afectar y ser afectados por otras fuerzas. De este modo, lo que aquí propiciamos es una descripción que dé cuenta de las tensiones, densidades y matices que el proceso de devenir involucra en ese encuentro de fuerzas.

Precisiones conceptuales

La escuela donde realizamos la investigación está ubicada en uno de los barrios que componen el AMBA, situado entre basurales como la CEAMSE y otros tantos irregulares, y próxima a un arroyo con altos niveles de contaminación. Ello encuentra relación con unas lógicas de distribución desigual urbana en la 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, 2020, p. 37). En este marco, proponemos que la pregunta por la desigualdad escolar se encuentra atravesada por la pregunta política respecto de la distribución urbana desigual. Es decir, por cómo opera un campo de poder sobre los cuerpos mediante la "distribución desigual de la vulnerabilidad y, de esta manera, siguen una política de la desigualdad" (Butler, 2010, p. 18); política que, bajo las formas neoliberales, traslada a "las poblaciones vulnerables" la responsabilidad de su propio estado y "bienestar" (Butler, 2010; Lorey, 2016). En directa relación con lo anterior, recuperamos las dimensiones que involucra "lo precario", reconociendo la precariedad como condición compartida inherente a la vida social, incluso "una condición que vincula a los animales humanos con los no humanos" (Butler, 2010, p. 30).

Lo precario remite a esa vulnerabilidad de un cuerpo, de una población, al hecho de que siempre nos encontramos expuestos al daño o a la muerte, desde el nacimiento. Simultáneamente, esta concepción "aparece así vinculada a una noción más específicamente política de 'precaridad' (Butler, 2010, p. 16), *precarity* en el idioma original de la obra. Esta ocurre "mediante una distribución radicalmente desigual de la riqueza y unas maneras diferenciales de exponer a ciertas poblaciones a una mayor violencia" (Butler, 2010, p. 50). Entonces, mientras que la vida es considerada precaria por definición, la precariedad involucra una condición inducida políticamente. En otras palabras, mientras que unas políticas protegen algunas vidas, se exponen otras. Nos encontramos, aquí, con el trazado de esas geografías de la exclusión (Grinberg, 2020), donde vastos sectores de la población, desde hace décadas, viven sobre terrenos inundables, entre basurales y a la vera de arroyos contaminados, como el barrio donde realizamos la investigación.

Desde aquí, proponemos la categoría analítica "barrioescuela", pensada a partir de la intracción (Barad, 2003) entre el barrio y la escuela. Al respecto, la autora enuncia la pregunta *how matter comes to matter*¹. Es decir, cómo la materia importa, problematizando cómo "entornos y cuerpos se constituyen mutuamente de manera intra-activa" (Barad, 2003, p. 822). Cabe aquí diferenciar que, mientras que en la "inter"actividad se relacionan dos entidades diferentes, la

“intra”actividad permite la coexistencia no solo durante la relación, sino como requisito de esta, componiendo un ensamblaje de agencias enredadas. Esto es, un ensamblaje que no surge del encuentro de dos espacios como entidades separadas que se conectan, sino que existe a partir de la intra-acción de sus componentes, configurando una existencia enredada (Meissner, 2017) entre componentes humanos y no humanos.

De este modo, nos ocupamos de la pregunta clave de este artículo, que remite a las modulaciones que adquiere el devenir docente en la trama barrioesuela. Para ello, es preciso detenernos a caracterizar parte de las lógicas que dan marco a las actuales sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2015, 2020). Nos referimos a que, desde finales del siglo XX, parte de los enunciados propios del *new public management* son recolocados desde el ámbito de la gestión privada a las organizaciones públicas (Ball y Youdell, 2007), configurándose una racionalidad mediante la cual se regula la vida de las instituciones y de los sujetos bajo lógicas manageriales, de empresa. Esto es, lógicas del mercado, de la competencia, de la capacitación permanente y de la eficacia (Sisto Campos, 2019; Díez Gutiérrez, 2020) que reclaman la tarea constante de hacerse y autohacerse (Collet y Grinberg, 2022). Al decir de Rose (2012), “la responsabilidad no recae sobre quienes gobiernan una nación (...) sino en quienes son responsables de una familia y sus integrantes” (p. 143). De manera que es el individuo el responsable de su (auto)transformación y de permanecer adaptado a los tiempos de cambios constantes. Si esta es la lógica que rige nuestra actual socialidad en términos generales, aquí, discutimos cómo se traduce en esa comprensión barrioesuela.

Sobre estas cuestiones nos ocupamos en este artículo, a través de las discusiones que planteamos en el apartado de resultados. Nos enfocamos en las afecciones del devenir docente en el cruce entre los reclamos desde las lógicas manageriales y la configuración de una materialidad precaria, entre *la quema* y *te re-quema*. Una intra-acción que, en barrioesuela, involucra la profundización de la desigualdad.

Aspectos metodológicos

En este artículo, discutimos resultados de investigación de corte cualitativo que recupera un trabajo denso (Scribano, 2008), analítico, que desarrollamos en el marco del equipo de investigación, realizado en escuelas secundarias públicas ubicadas en barrios del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Se trata de zonas de la ciudad también llamadas villas miseria, slums, barriadas, favelas, donde se yuxtaponen componentes que la definen como un área hiperdegradada y gentrificada (Grinberg *et al.*, 2010, 2012). Algunas de las singularidades de estos espacios se vinculan con la ocupación irregular del suelo, la intermitencia en el acceso a los servicios urbanos y la cercanía a focos de contaminación, como zonas de descargas cloacales, industriales y de residuos sólidos. Nos referimos a una precariedad que modula la vida de los/as vecinos/as y que se expresa en situaciones que ponen en riesgo su salud e incluso sus vidas, como la acción de quemar o incinerar los desechos. Si bien se trata de un trabajo de largo plazo y sostenido, en este artículo, recuperamos las producciones y relatos que refieren al periodo entre

los años 2016 y 2018, en su estrecha vinculación con un proyecto de cartografías realizado durante el año 2014. Las estrategias desplegadas durante el trabajo de campo fueron, en una primera etapa, las observaciones participantes, en los grupos de primer año del turno mañana, durante las clases de Educación Artística. En un segundo momento, a partir de las primeras estancias y apertura del diálogo entre los actores participantes, se elaboraron entrevistas en profundidad a docentes y vecinos/as (Scribano, 2008) en el marco de salidas al barrio que, con diversos objetivos, realizamos junto al grupo de estudiantes mencionado. De estas conversaciones, se extraen los relatos que aquí recuperamos, desde las voces de quienes habitan el barrio y la escuela.

Simultáneamente, junto con la obtención y el relevamiento de datos, se crearon categorías de análisis a partir de los temas emergentes de aquello que fue llamando nuestra atención (Guber, 2013). A partir de la saturación de los datos relevados en el trabajo de campo, se construyeron dos categorías con las que construimos la serie analítica “la quema-te re-quema”, que nos permite problematizar algunas de las modulaciones que adquiere la tarea docente en los barrios empobrecidos y contaminados de la región. En directa relación, recuperamos, en la tarea analítica, las subcategorías “barrioescuela” y “devenir docente-todoterreno” en tanto agregan capas de discusión en torno de la quema-te re-quema.

En una segunda etapa, el trabajo de campo se fue complejizando e implicó la coordinación de proyectos junto a varios/as profesores/as, involucrándonos “en las actividades centrales de las personas que se está observando, asumiendo responsabilidades concretas” (Scribano, 2008, p. 60). De este modo, se incrementaron las horas de asistencia a la institución, concurriendo dos días completos durante el turno de la mañana (entre las 8 y las 13 h). Planificar y guiar las actividades junto a los/as docentes nos permitió un profundo acercamiento a la trama cotidiana escolar tal como es vivida y pensada por quienes hacen la escuela. Ello porque compartíamos tanto el tiempo dentro de las aulas como los descansos e incluso algunos almuerzos, donde tuvieron lugar varias de las conversaciones claves para este trabajo.

Seguidamente, aquí, remitimos a dos de los proyectos escolares que coordinamos junto a una profesora de Educación Artística, otra de Prácticas de Lenguaje y otra de Historia en una tarea conjunta e interdisciplinaria para trabajar con dos grupos: uno de primer año, con un total de 20 estudiantes, y otro de tercero, al que concurrían 15 jóvenes. Nos referimos a un trabajo con las obras “Guernica”, de Pablo Picasso y “Sin pan y sin trabajo”, de Ernesto de la Cárcova. En este marco, nuestra intervención en terreno “encuentra en el arte y en sus expresiones una singular y potente manera de que los y las estudiantes construyen relatos, piensan sus vidas, hablan de sus deseos, de sus miedos” (Carpentieri *et al.*, 2020, p. 360). Ello porque, siguiendo a Hickey-Moody (2017), el arte, más que una herramienta para la circulación de la palabra, se vuelve un recurso político. Sostenemos que el lenguaje audiovisual se presenta como una posibilidad narrativa donde tanto imágenes como relatos construyen *otras* narrativas; las que dialogan y se superponen a las miradas dicotómicas con las que suelen pensarse los barrios en contexto de pobreza y a sus escuelas. En directa relación con ello, nos alejamos de construir reflexiones

binarias y procuramos trazar descripciones que den cuenta de lo yuxtapuesto, lo simultáneo, lo cambiante, así como de las afecciones entre cuerpos y entornos; afecciones que modulan el devenir docente en los barrios entre la quema.

En el siguiente apartado, discutimos los resultados de esta indagación en la que nos encontramos con una tarea docente que se vuelve un complejo entramado en intra-acción con la precariedad propia de los barrios empobrecidos.

Resultados y discusiones

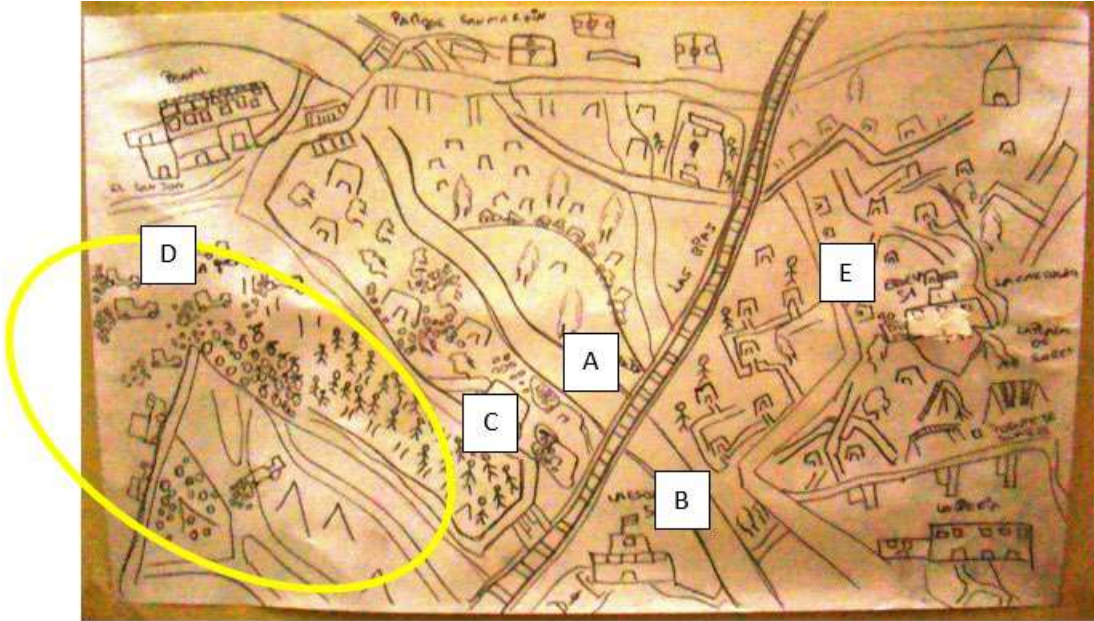
Precariedad entre “la quema”

En este apartado, ponemos en cuestión los modos en que se configura el devenir cotidiano en barrioescuela, asociado con las diversas acciones vinculadas a la quema de residuos y la quema que remite al complejo ambiental de la CEAMSE. En este sentido, la noción de la quema se reviste de especial densidad en este barrio en particular. Nos referimos a que está ubicado a escasos metros del relleno sanitario más grande del país (Verón *et al.*, 2021), al que ingresan diariamente una gran cantidad de personas, muchas de las cuales habitan este y otros baños aledaños, en busca de material para ser comercializados y alimentos ante la ausencia de trabajo formal.

A continuación, recuperamos una de las producciones, realizada durante el primer momento del trabajo de investigación, que consiste en la cartografía trazada por un estudiante. Ello nos permite profundizar en las intra-acciones entre agentes humanos y no humanos que se configuran en barrioescuela desde la experiencia de, en este caso, Emanuel, un joven que lo habita. La imagen remite al “mapa de mi barrio, del barrio de mi escuela”, un proyecto que coordinamos junto a docentes en el año 2014. Bajo la consigna de realizar el mapa del barrio de la escuela, Emanuel dibujó la zona donde está ubicada la institución, que es, al mismo tiempo, el barrio en el que vive. Esta propuesta procuraba generar otras narrativas sobre el barrio a partir del uso de la palabra o de la imagen.

Figura N° 1

Fotografía del mapa del barrio realizado por Emanuel (2014). Marcación propia de la zona donde el estudiante ubica "la quema" y referencias propias para una mejor analítica del material de campo



Como se puede observar en la figura N°1, Emanuel ha trazado las calles del lado derecho de las vías del tren (referencia A), de modo irregular, allí donde se asienta el barrio. Ello da lugar a las estrechas callejuelas o pasillos (referencia B) que caracterizan las villas. Perpendicular a estas, dibujó el zanjón (referencia C), es decir, el canal José León Suárez, afluente del Río Reconquista, segundo curso de aguas con mayor contaminación de la región. A su izquierda, ubicó "la quema" (referencia D), donde concentra la mayor cantidad de personas, camiones y una gran cantidad de círculos que refieren a los desechos. Otro de los sectores donde dibuja estos mismos íconos en gran cantidad es al costado del zanjón antes mencionado. Esta producción nos permite aproximarnos a la problematización de las múltiples relaciones entre los diversos (f)actores (Arlander, 2014) en tanto agentes activos que componen la cartografía, tanto los humanos como los no humanos.

En cuanto a la referencia D, "la quema" remite al mencionado, párrafos atrás, Complejo Ambiental Norte III, perteneciente a la empresa CEAMSE. Allí, se reciben y procesan diariamente, desde el año 1978, unas 16000 toneladas de residuos sólidos provenientes de la ciudad de Buenos Aires y otros 34 distritos aledaños (Verón *et al.*, 2021). La escuela a la que asiste Emanuel (referencia E) está ubicada a metros de la quema, al mismo tiempo que la quema se presenta en el espacio escolar a través del mapa. Ello en tanto que la quema como (f)actor expresa su capacidad de afectar y de ser afectado a través de las intrarrelaciones cotidianas con los/as vecinos/as, estudiantes y docentes. En este marco es que sostenemos que la escuela está en el barrio y el barrio está en la escuela. En este sentido, lejos de miradas románticas o de relatos que

presentan la vida en las villas como espectáculo desde una lectura del padecimiento (Grinberg, 2020), nos encontramos con relatos (palabra/imagen/cartografía) que recuperan los modos diversos, múltiples y superpuestos que supone la afición mutua entre la quema y los/as cuerpos humanos. Así lo expresaba una vecina durante una reunión:

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 chinoⁱⁱ, 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, comunicación personal, 11 de diciembre de 2018)

El relato de la vecina agrega una capa más de complejidad a las interconexiones entre el basural y la vida humana. Nos referimos a que algunas de las personas que ingresan a la quema recogen alimentos que, luego, los venden el barrio a bajo costo. En este sentido, como dice Susana, la quema es *una forma de vivir y también es una forma de economizar* que no solo afecta a nivel familiar, sino a otras organizaciones. Por ejemplo, a los comedores barriales, los que deben hacerse cargo de una gestión que involucra no solo cocinar, sino conseguir la materia prima *cuando no llega la mercadería que debe llegar de la nación*.

Como un modo de complejizar el análisis a partir del cruce con las producciones artísticas, recuperamos la obra que realizó Carla, una estudiante, en el marco de un proyecto que coordinamos junto a Rosalía, la profesora de Educación Artística. Partiendo de un trabajo que involucraba la investigación de la obra "Guernica" de Pablo Picasso, la propuesta fue la de actualizarla y situarla, creando el "Guernica del barrio".

Figura Nº 2

Intervención sobre la obra "Guernica", de Pablo Picasso. En este caso, "Guernica del barrio", por Carla, estudiante (2018)



A través de esta producción situada, como aquella que, retomando a Hickey-Moody (2021), ocurre fuera de los museos como un recurso político, Carla eligió algunas de las imágenes que componen el “Guernica”. Estas son: la figura de hombre gritando y la construcción envuelta en llamas. Nos encontramos, aquí, con el fuego/la quema como un (f)actor que no solo modula la cotidianidad del barrio, sino que compone la trama escolar a través de su presencia en la obra de la joven. Ello nos remite al ensamblaje barrioescola entendido como existencia enredada en intra-acción. Esta producción permite la construcción de narrativas en torno de la quema, tanto la CEAMSE como la acción paliativa de prender fuego los desechos; narrativas que se superponen con los relatos de las vecinas, como Susana y Mónica, que citamos a continuación:

El otro día me quemé prendiendo fuego la basura. Me salvó el jean que sino... me quemaba toda. ¡Me salve! Pero ¿vos viste lo que es esto? Es un desastre de la basura que hay. Yo ya fui miles de veces al municipio y no te dan ni pelota. (Mónica, comunicación personal, 11 de diciembre de 2018)

Ante la insistencia en los reclamos en el municipio y la ausencia de respuestas, Mónica, como otros/as tantos/as, quema los desechos que se comienzan a amontonar rápidamente frente a su casa. Ello ocurre en cualquier otra calle del barrio en tanto que *es un desastre de la basura que hay*. Como efecto y afecto de las intrarrelaciones entre los/as habitantes y los residuos, Mónica casi se *quemaba toda*, es decir, hacerse graves daños en su piel, pero *la salva el jean*. Si ponemos en diálogo este relato con la figura humana de la producción de Carla, la quema, mientras que, por un lado, permite reducir la excesiva presencia de basura, involucra situaciones riesgosas como quemarse el cuerpo. Nos encontramos, entonces, con que la quema remite, simultáneamente, a un modo de vida, a una forma de economizar, a la acción paliativa para reducir las montañas de basura y, también, a un riesgo para la salud. En el segundo apartado de este trabajo, y a través de la serie analítica “la quema-te re-quema”, nos preguntamos cómo estas intra-acciones modulan la vida escolar y, especialmente, la tarea docente. Para ello, desde la noción de intra-acción, nos aproximamos a las afecciones múltiples que involucra devenir docente entre la quema y quemarse.

Devenir docente entre la quema-te re-quema

En este apartado, problematizamos aquello que involucra, recuperando la afirmación de Diego, que *trabajar tantos años acá te re-quema*. Para ello, en primer lugar, enmarcamos la tarea docente de nuestros tiempos bajo las lógicas del *management*, en general, y cómo ello se traduce, en particular, en los barrios empobrecidos. Nos referimos especialmente al traslado de responsabilidades a los/as docentes, en quienes recaen múltiples, diversas y constantes (auto)gestiones que permiten que la escuela funcione (Grinberg *et al.*, 2022). Sobre ello, trabajamos en el subapartado: “Volverse distinto/a: devenir ‘docente-todoterreno’”. En segundo lugar, tomamos la noción de respons-habilidad (Barad, 2007) que, vinculada con la de intra-acción antes desarrollada, remite a la suma entre la responsabilidad y la capacidad de responder a los otros (Meissner, 2017). Proponemos que el llamado a (auto)hacerse que rige nuestra actual

socialidad, en barrioescuela, se vuelve el reclamo por cultivar múltiples habilidades en la tarea de hacerse cargo de la escolaridad.

Es aquí donde la frase de Diego cobra especial densidad, al referirse a la afección del cuerpo de la docente como cuerpo que se *re-quema*. Si bien no nos referimos al mismo modo en que vecinos/as como Mónica se pueden quemar la piel al prender fuego la basura, aquí, establecemos un diálogo con ello en tanto que nos permite describir las múltiples afecciones en barrioescuela; atendiendo especialmente en los procesos del devenir docente en estos contextos. Sobre estas cuestiones, profundizamos en el subapartado: “Te re-quema: afecciones del devenir docente entre la quema”.

Volverse distinto/a: devenir “docente-todoterreno”

Una mañana, conversábamos con el director acerca de la participación de la escuela en una actividad a realizarse en la universidad. Allí, se presentarían dos de los proyectos en los que habíamos estado trabajando conjuntamente durante todo el año. Nicolás 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?” (Nicolás, comunicación personal, 10 de junio de 2017).

Martín es profesor de Educación Artística. Trabaja en los tres turnos, es decir, todos los turnos posibles (mañana, tarde y noche) en diversas instituciones, como lo hace una gran cantidad de docentes. Además, produce sus propias obras, las que comercializa en ferias locales y pequeñas muestras. Cuando empezamos a elaborar el proyecto de intervención del “Guernica”, convocamos a todos/as los/as docentes del área de igual modo y, si bien Martín tenía deseos de participar, no conseguíamos hacer coincidir los días en que nosotros/as y él asistíamos a la escuela. A esta situación es a la que se refería Nicolás cuando afirmaba que *acá tenés que ser todoterreno*. Ahora bien, ¿a qué remite esta figura del docente-todoterreno? En primer lugar, como lo hemos mencionado párrafos atrás, recae en los/as profesores la responsabilidad de sostener la escolaridad a través de llamado a la (auto)gestión, propio de las lógicas manageriales. Seguidamente, recuperamos la noción de responsabilidad, desarrollada por Barad (2007), en tanto que nos permite agregar una capa más de complejidad a cómo ocurre ese traslado de respons(h)abilidades. Al respecto, nos encontramos con la figura del/de la docente todoterreno en la que se condensan, por un lado, las múltiples acciones (auto)gestivas que involucra la tarea de hacerse cargo de la escolaridad; mientras que, por el otro, el desarrollo de la habilidad de responder a otros: otros cuerpos humanos y no humanos, otros cuerpos y entornos.

Al decir de Barad, “la responsabilidad implica una receptividad continuada a los enredos de uno mismo y del otro” (2007, p. 394). De modo que la habilidad de ese dar respuesta a otros supone “encargarnos de los enredos de nuestras relacionalidades. Esto implica que la responsabilidad está vinculada a volverse distinto en y a través de la respuesta” (Meissner, 2017, p. 942). A la luz de estos aportes, nos encontramos con que la tarea docente en las escuelas ubicadas en los barrios atravesados por la precariedad se vuelve distinta y es en ese proceso que se modula la

figura del/de la docente-todoterreno, quien deberá hacerse cargo y (auto)gestionar la precariedad en sí misma.

Como veremos a continuación, en este marco, los/as profesores/as diariamente se ocupan de gestiones tan disímiles como diversas, como sucedía mientras hablábamos con Nicolás. Además del diálogo que mantenía con nosotros/as, estaba completando los formularios que permitían la participación de los/as estudiantes en una actividad en la universidad; planificaba la recarga de dinero en la tarjeta para el transporte público que los/as jóvenes usarían; organizaba qué docentes acompañarían la salida y quiénes se quedarían en la escuela; escribía una nota recordatoria para comunicarse con los proveedores del servicio de comedor, para que el día de la salida enviaran embutido y pan, así poder, esa mañana, él y otra docente llegar a la escuela al menos media hora antes de la entrada para tener el tiempo para preparar las viandas. A este despliegue de acciones simultáneas se refiere cuando sostiene que *acá tenés que ser todoterreno* porque él mismo lo es. La situación narrada no es un emergente o una excepción al resto de las jornadas. Durante las largas estancias en la escuela, nos encontramos constantemente con esos modos de volverse distinto en la respuesta, esto es: deviniendo un/a docente-todoterreno.

Otro día, al ingresar a la institución, nos encontrábamos a la directora, quien se estaba ocupando de (auto)gestionar una plaga de ratas que anidaban en el comedor de la escuela. Reclamaba, desde hacía días, una fumigación al ente estatal correspondiente, como nos decía, ya *cansada de ir, de hablar, de empapelar todo*. Mientras tanto, intentaba controlar la plaga mediante el uso de productos que tenía a su alcance. De no lograrlo, la escuela debía cerrar y, en efecto, los/as estudiantes no solo se quedan sin poder asistir a las clases, sino que también sin la posibilidad de almorzar como lo hacen a diario. Cabe mencionar que, en este contexto, para muchos/as, la comida que reciben en la escuela es la única ingesta o al menos la más nutritiva del día. De modo que el traslado de la respons(h)abilidad se traduce en múltiples y disímiles situaciones donde la única constante es el signo de la precariedad que caracteriza a barrioesuela. En directa relación, Vanesa, una de las profesoras de Ciencias Naturales, nos comentaba sobre los temas que abordaría en su materia a lo largo del año y nos decía lo siguiente.

Mi idea es trabajar con tercer año conducción para que tomen conciencia de los riesgos de la electricidad. Siempre lo doy, pero me parece que sobre todo hay que darlo acá, ¿te acordás cuando murió un alumno electrocutado al prender el lavarropas de su casa? (Vanesa, comunicación personal, 8 de agosto de 2018)

Vanesa conoce los riesgos a los que los/as estudiantes están expuestos/as cotidianamente a través del episodio de la muerte de un joven que fue electrocutado cuando encendía el lavarropas en su casa y a causa de las inestables conexiones eléctricas. Nos encontramos con que las vidas entre la quema remiten directamente a las notas particulares de la precariedad y que, de diversos modos, queman. La docente sabe de la fragilidad de las vidas y su modo de dar la respuesta que la respons(h)abilidad supone implica redefinir la planificación, que *sobre todo hay que darlo acá*, donde la exposición a daños y a la muerte es tan constante como

posible. Nos encontramos, nuevamente, con el *acá* que remite a esa intra-acción enredada existente que es barrioescuela.

Estos relatos nos permiten dar cuenta de cómo la respons(h)abilidad que recae en los/as docentes se traduce en un hacerse cargo de la precariedad en sí. A ello remite el prefijo (auto) de cada gestión, de cada acción y de cada habilidad que el/la docente-todoterreno emprende; es decir, a esos modos de volverse distinto/a para conseguir dar respuesta a lo otro, a otros cuerpos y a otros entornos. Seguidamente, a través de la analogía con aquel vehículo capaz de transitar todo tipo de suelos sin dañar su marcha, nos adentramos en la segunda parte de esta analítica, referida a las múltiples afecciones del devenir docente entre la quema. Esto es, cuando *trabajar tantos años acá te re-quema*, como se quemaría el motor de un coche urbano transitando terrenos de montaña o nieve.

Te re-quema: afecciones del devenir docente entre la quema

Como lo hemos estado discutiendo, la tarea docente en los barrios precarios de la ciudad es modulada y afectada por la respons(h)abilidad que recae en los/as profesores/as. Ello involucra múltiples, diversas y constantes (auto)gestiones que implican desde ocuparse de sucesivos reclamos por el control de una plaga, llegar antes del horario de entrada a la escuela para preparar viandas hasta incluso planificar los contenidos en relación con la fragilidad que revisten las vidas entre la quema. En directa relación, recuperamos las palabras de Lidia cuando nos decía: *acá estamos, en la lucha, como siempre*. En esta frase, se condensan algunas de las líneas del devenir docente entre la quema. Por un lado, *acá estamos* remite a una presencia singular de la escuela y el barrio en intra-acción. Por el otro, es esa presencia de los/as docentes la que es precisamente en esa intra-acción que se vuelve distinta en las formas de dar respuesta a los otros, es decir, las respons(h)abilidades que supone estar en la *lucha como siempre*.

Nos encontramos con un modo de “cultivar esa respons-habilidad en pasión y acción” (Haraway, 2020, p. 65). Es en este marco donde es posible comprender escenas como la de las múltiples (auto)gestiones simultáneas que realizaba Nicolás mientras conversaba con nosotros; o la de la directora llevando a cabo, además de su tarea pedagógica y administrativa habitual, diversas acciones paliativas frente a la plaga de roedores con la urgencia de evitar cerrar la escuela hasta tanto conseguir la fumigación, si algún día eso sucede. Esta presencia docente entre la acción y la pasión es la que implica *estar en la lucha siempre*. Mientras que, por un lado, permite no solo que la escuela funcione, sino que sea un lugar donde haya lugar; por el otro, afecta el devenir docente en tanto, al no ser vehículos todoterreno, se cansan, *se re-queman*. Como nos decía otra profesora, *¡hay que estar acá!* Nos referimos a *estar* entre las afecciones múltiples, superpuestas y simultáneas que caracterizan el devenir docente *acá*, entre las cuerdas de la precariedad de barrioescuela.

Consideraciones finales

En este artículo, describimos, de manera densa, algunas de las modulaciones que adquiere la tarea docente en los barrios ubicados entre basurales. Para ello, recuperamos relatos de docentes y vecinos/as del barrio y obras producidas por los/as estudiantes, que coordinamos durante largas estancias en terreno. Sostenemos que el devenir docente adquiere especial densidad en un terreno marcado fuertemente por la precariedad, que configura la cotidianidad entre la quema y quemarse, en el terreno al que llamamos *barrioescuela*. Esta subcategoría nos permitió acercarnos a la comprensión de la intersección entre lo urbano y lo escolar a partir de la existencia de un ensamblaje que se constituye en esa intra-acción entre cuerpos y entornos y donde fuerzas humanas y no humanas se afectan mutuamente. Fue seguir el trazo de esas conexiones intermedias entre (f)actores lo que delineó la descripción, distanciándonos de reflexiones dicotómicas y universales, para permitirnos ir al encuentro con las tensiones y los matices que el proceso de devenir involucra. Desde aquí, construimos una descripción que nos permitió aproximarnos a la comprensión de cómo se expresa la desigualdad cotidiana en barrioescuela.

En este marco, poniendo en diálogo “la quema” como la cercanía del barrio al relleno sanitario y como la acción de quemar los desechos y las palabras de Diego, que afirmaban que los/as profesores/as que trabajan “acá” durante tantos años “se re-queman”, problematizamos el devenir docente a través de la serie analítica “la quema-te re-quema”. Ello posibilitó instalarnos en las tensiones cotidianas que involucra el despliegue de múltiples acciones y habilidades que supone el traslado de responsabilidades y las lógicas manageriales. Nos referimos a la sumatoria de (auto)gestiones que se entraman en una materialidad precarizada. En esta senda, la noción de respons(h)abilidad, en el cruce con el material de campo, posibilitó poner en relieve el detalle de esas habilidades que se reclama al/a la docente-todoterreno en el terreno barrioescuela.

Seguidamente, esta metáfora con el vehículo nos permitió adentrarnos en el pliegue entre la imagen de un motor quemado, la de la quema de basura y, a su vez, la afirmación del profesor cuando sostenía que *te re-quema*. Es en medio de esas afecciones entre los (f)actores de barrioescuela que el devenir docente se expresa entre las acciones y las pasiones, entre la lucha y el cansancio, entre dolor y deseo, entre hacer y resistir. Esos modos de *estar acá* que suponen la presencia todoterreno involucran la respons(h)abilidad que recae en los/as docentes. Esto es, en primer lugar, las habilidades que cotidianamente sostienen a la escuela en pie, abierta y funcionando y, en segundo lugar, a la construcción de una escolaridad donde los/as jóvenes tengan un lugar, donde las vidas que muchas veces refieren a experiencias traumáticas o dolorosas importen y se puedan volver cognoscibles en y desde el espacio escolar.

Finalmente, sostenemos que, si quemar remite al orden de lo que ya no tiene utilidad porque, justamente, ocupa un lugar no deseado, el enunciado aquí invierte esa proposición y promueve una mirada *otra* de lo que ocurre al interior de las instituciones educativas en contextos de pobreza y degradación ambiental. Como lo decía un estudiante en un rap improvisado: *si tienes hermanos chiquitos les enseñás que en la escuela hay lugar*. Nos referimos

a que, a lo largo de los años de trabajo de campo, aunque no solamente, en la escuela *hubo/hay lugar* para proyectos en conjunto con la universidad, muchos de los cuales han sido premiados en la Feria de Ciencias Humanas y Sociales organizada por la UNSAM; *lugar* para participar en múltiples convocatorias distritales y nacionales, a la par de otras instituciones de todo el país; *lugar* para los formales actos patrios y de colación; *lugar* para festejos y conmemoraciones; *lugar* para la búsqueda de planificaciones de contenidos se encuentren con la vida de los/as jóvenes. Es decir, como lo hacían entre otros/as tantos/as, Verónica enseñando conducción y electricidad o Rosalía a través de la intervención artística situada del Guernica del barrio.

También *hay lugar* para las acciones y las pasiones en la intra-acción barrioescuela. Esto es, retomando la serie analítica “la quema-te re-quema”, nos referimos a un lugar que no deja de construirse entre la quema, entre las cuerdas de barrioescuela y donde los/as docentes, muchas veces, se queman en esa afección. Sin embargo, se está en lucha, siempre, aun quemados/as porque, si bien los/as profesores/as no son vehículos todoterreno, como nos decía Lidia, *igual la remamos, la seguimos, la contamos*.



Paisaje pampeano, tinta y acrílico sobre papel. **Ana María Martín**

Notas

ⁱ Se trata de un juego de palabras desde ambos sentidos del término *matter* en inglés: materia-importa.

ⁱⁱ Se refiere a pequeños supermercados.

Referencias

- Arlander, A. (2014). De la interacción a la intra-acción en la performance del paisaje. *Revista Artnodes*, (14), 26-34.
- 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. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1013271>
- Ball, S. y Youdell, D. (2007). *Hidden privatisation in public education*. Education International.
- 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.
- Bennet, J. (2010). *Materia vibrante. Una ecología política de las cosas*. Duke University Press.
- Braidotti, R. (2005). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Akal.
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Cambridge.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
- Carpentieri, Y., Grinberg, S. y Armella, J. (2020). Los unos y los otros: vidas comunes en tiempos digitales: Un estudio en torno a las miradas de y sobre jóvenes de escuelas secundarias de la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Question/Cuestión*, 2(66). <https://doi.org/10.24215/16696581e486>
- Collet, J. y Grinberg, S. (2022). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas*. Morata.
- 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. *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 & Sociedad*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31724518009>
- Das, V. (2003). Trauma and Testimony. Implications for political community. *Anthropological Theory*, 3(3), 293-307.
- Davis, M. (2008). *Planeta de ciudades miserias*. Foca.
- Dean, M. (1999). *Governamentality. Power and rule in modern Society*. Sage.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2020). La gobernanza híbrida neoliberal en la educación pública. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 13-29. <https://doi.org/10.35362/rie8313817>
- Grinberg, S. (2015). De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas. *Revista Argentina de Sociología*, 8, 156-173.
- Grinberg, S. (2020). 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.; Langer, E.; Armella, J.; Orlando, G.; Schwamberger, C.; Dafuncho, S.; Bonilla, A.; Carpentieri, Y.; Mantiñán, M.; Bussi, E.; Peuchot, P.; Rodríguez, G.; Machado, M.; Ojeda, M.; Muñoz Cabrera, A.; Abálsamo, M. (2022). *Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades*. CLACSO.
- Guber, R. (2013). *La articulación etnográfica. Descubrimiento y trabajo de campo en la investigación de Esther Hermitte*. Biblos.

- Haraway, D. (2016). Antropoceno, Capitaloceno, Plantacionoceno, Chthuluceno: generando relaciones de enigmáticos. *Estudios feministas*, 25(2), 935-944.
- Haraway, D. (2020). *Seguir con el problema*. Consonni.
- Hickey-Moody, A. C. (2017). Arts practice as method, urban spaces and intra-active faiths. *International Journal of Inclusive Education*, 27(11), 1083-1096. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1350317>
- Lorey, I. (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Traficante de sueños.
- Meissner, H. (2017). La política como encuentro y responsabilidad: aprender a conversar con los otros parentesco. *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales*, 3(1), 15-26.
- Rose, N. (2012). *Políticas sobre la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. UNIFE.
- Scribano, D. (2008). *El proceso de investigación social cualitativa*. Prometeo.
- Sisto Campos, V. (2019). Managerialismo versus prácticas locales. La decolonización del discurso managerial desde la vida de la escuela. *Cuadernos de administración*, 32(58). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao.32-58.mvpl>
- Veiga Neto, A. (2013). Gubernamentalidad y educación. *Revista Colombiana de Educación*, (65), 19-42.
- Verón, E., Mantiñán, L. M. y Grinberg, S. M. (2021). El 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.