

Investigar y seguir *haciendo escuela* presente en contextos de pobreza urbana en tiempos de COVID

Mercedes Libertad Machado | UADER - CO-
NICET
mercedeslmachado@gmail.com

Resumen

En este artículo me propongo recuperar reflexiones surgidas de reuniones *online* con profesores, investigadores, charlas informales con quince compañeros docentes de distintos niveles y modalidades y mi propia experiencia como profesora, investigadora y tutora de la modalidad de adultos en el conurbano bonaerense, en *el fondo* del municipio de General San Martín (Buenos Aires - Argentina). Reflexionar sobre la tarea docente, su invisibilización y desencantos en tiempos de COVID y en contextos de extrema pobreza; implica una *escuela presente*. Una institución todo terreno, que se hace efectiva porque existen docentes que le ponen el cuerpo y la sostienen. Docentes que hacen malabares entre tareas y correcciones, sus rutinas familiares, la crianza de sus hijos, la entrega de mercadería y la falta de ella, llamados de urgencia fuera del horario escolar, pedidos de ayuda para sumar algo en las ollas de sus estudiantes y egresados, comunicaciones constantes con las *doñas* que sostienen comedores y merenderos en los barrios cercanos a las escuelas buscando derivar alguna familia para recibir una ración de alimentos o tener contacto con estudiantes que no responden a sus mensajes.

En este contexto, considero central reflexionar sobre la irrupción del deseo en la escuela y el lugar que le hacemos dentro de ella. Reflexión que nos permite crear (nos) espacios, tiempos de pausa, para repensar nuestro trabajo. En tiempos aún más inciertos, la pregunta por quiénes estamos siendo y quiénes queremos ser, nos devuelve la bocanada de aire fresco que la urgencia nos quita, deviene en ese punto aparte, un paréntesis donde refugiarnos.

Palabras clave: escuela - pobreza urbana - degradación ambiental - deseo - pandemia

Research and keep doing to make schools present in contexts of urban poverty in times of COVID

Abstract

In this article I propose to recover reflections arising from online meetings with professors, researchers, informal talks with fifteen fellow teachers of different levels and modalities and from my own experience as a teacher, researcher and tutor of the adult modality in the *conurbano bonaerense*, at the municipality of General San Martín (Buenos Aires - Argentina). Thinking about the teaching task, its invisibility and disappointment in times of COVID in contexts of extreme poverty, implies thinking of a present school, an all-terrain institution, which becomes effective because there are teachers who put their bodies on it and support it. Teachers juggling homework and corrections, their family routines, raising their own children, delivering merchandise and the lack of it, emergency calls outside school hours, requests for helping in adding something to their students and graduates' pots, constant communications with women who maintain dining rooms and picnic areas in the neighborhoods close to the schools to refer a family that needs to receive a food ration, or having contact with students who do not respond to their messages. In this context, I consider that it is essential to reflect about the irruption of desire inside schools and about the space that we make for it. A reflection that allows us to create (by ourselves) spaces, break times, to rethink our work. In even more uncertain times, the question of who we are being and who we want to be, gives us back the breath of fresh air that the urgency takes away from us, becoming in that full stop, a parenthesis where we can take refuge.

Keywords: school - urban poverty - environmental degradation - desire - pandemic

Inicié mi día con una reunión online alrededor de las 10 de la mañana. Escribí esta frase e inmediatamente después me sentí mal por haber empezado tan tarde mi jornada laboral. Y claro, justifico mi conexión tardía aclarando que previamente revisé *mails* y mensajes del celular. Ayer compré 15 bolsas de entre 15 y 20 kilos de verduras para vender y así poder comprar mercadería para los estudiantes de la sede de secundaria de adultos de la cual soy tutora y profesora (con algunos ahorros personales, aclaro siempre a quién me pregunta). Mientras inicio la reunión *online* con profesores/as e investigadores de la universidad para reflexionar sobre la escuela en tiempos de pandemia, *pispeo* de reojo el celular para confirmar el horario de llegada de los bultos, no quiero quedarme con la peor verdura. Aquí empieza la invisibilización de la tarea docente, me dije. En tiempos donde quedarse en casa es lo prioritario, las urgencias del seguir haciendo escuela nos estallan. Con el regreso a la presencialidad ¿Cómo hacemos para no profundizar aún más la desigualdad preexistente? Se pregunta una profesora con respecto a cómo evaluaremos y si van a poder acreditar los estudiantes lo que aprendieron en tiempos de COVID. Al mismo tiempo que la pregunta se vuelve silencio inquietante en la reunión *Zoom*, pienso cómo la pandemia terminó de llevar(nos) las escuelas a nuestras casas, las fronteras ya eran difusas antes de ella y, hoy, los momentos dedicados al trabajo se comen todo. Nuestros momentos para almorzar y cenar están aún más tapados de tareas, audios, resoluciones y planificaciones a revisar. Y como si todo esto fuera poco, las conexiones son tan inestables como nuestra salud mental. La lista de actividades diarias que sostienen la escuela presente parece no tener fin y reproducirse con el aumento de los días de aislamiento. Al mismo tiempo que respondemos mensajes, incluso de madrugada y/o fines de semana, aprendemos sobre nuevas plataformas y llenamos formularios online con los datos de estudiantes sin internet para que cobren algún subsidio. La escritura de este texto sin puntos aparte es intencional; parte de la idea de generar la sensación, en quien lee, del agobio, la simultaneidad y la superposición de las demandas que recibimos los docentes en estos contextos urbanos, que en estos momentos se han profundizado sin límites. Todo puede ser peor... pensaba un día saliendo de la escuela tras escuchar a una docente contarme que temían volar por el aire si una bala le daba a la chancha¹ que tenían en la puerta y, claro, el escenario que imaginaba en el colectivo implicaba que esa escuela no exista, sus docentes, los estudiantes, las familias, sus vidas, sus sueños, deseos, sus reclamos».

(Registro personal de la primera reunión convocada por el Ministerio de Educación de la Nación a la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE), mayo 2020).

¿Cómo pensar la escuela presente en tiempos de pandemia?

El abordaje que propongo aquí recupera relatos narrativos en primera persona. El trabajo con estas fuentes permite acercarnos a la cartografía de nuestros tiempos, de lo que está vivo, incompleto, siempre en formación. Estos relatos, tal como lo señalan Fischetti y Chiavazza (2017), «confieren científicidad a una ciencia responsable y comprometida, una ciencia situada (Haraway, 1995), saberes localizados y críticos» (Richard, 2001: 127). Reflexionar sobre el *seguir haciendo escuela presente* desde allí implica un (re)ensamblaje metodológico que encastra diversas tradiciones y lí-

neas. Deleuze (2013) utiliza el término francés *agencement*, que se traduce como agenciamiento, ensamblaje o ensamble (estos dos últimos términos provienen de su traducción al inglés). También se puede entender como composición, articulación o bricolaje. Esta noción está vinculada tanto a la idea de conjunción como a la de síntesis. Lo que propongo aquí es la imagen/concepto que utiliza el autor del ensamble, la conjunción de elementos heterogéneos, el collage, que a diferencia de una totalidad uniforme, un sistema o una estructura homogénea, no presenta tal unidad. La utilización del prefijo «re» implica la utilización de conceptos/imágenes que, seguramente, no fueron construidos para pensar en cuestiones del orden metodológico del cómo se hace investigación en contextos de pobreza urbana en tiempos de pandemia. Como un agenciamiento, un ensamblaje, o un rizoma en su multiplicidad, la metodología propuesta aquí conecta lo heterogéneo. La cuestión radica en «crear, inventar conceptos, experimentar, es decir, agenciar» (Mengue, 2008: 71). Trabajar sobre lo múltiple, las tensiones o intensidades, sus singularidades (Machado, 2016).

Si hay algo que este posicionamiento desestima es pensar en términos como esencia, el todo, la nada, la unidad, los universales, lo rígido, lo permanente, lo estático, lo dicotómico. Al mismo tiempo, se propone devenir en genealogía en tanto alude a la búsqueda de la emergencia, de los puntos de surgimiento. Pero aquí, Foucault alerta que la genealogía no se inclina a la búsqueda de una procedencia en una continuidad sin interrupción; ello supondría dar cuenta de la emergencia como si fuese el término final:

Como si el ojo hubiese aparecido, desde el principio de los tiempos, para la contemplación, como si el castigo hubiese tenido siempre por destino dar ejemplo. Estos fines aparentemente últimos, no son nada más que el actual episodio de una serie de servilismos: el Ojo sirvió primero para la caza y la guerra; el castigo fue sometido poco a poco a la necesidad de vengarse, de excluir al agresor, de liberarse en relación a la víctima, de meter miedo a los otros (Foucault, 1992: 8).

En este (re)ensamblaje metodológico, se trabaja artesanalmente con recortes de diversas procedencias que nunca terminan de encajar ni conformar un todo y que deviene en tanteo (Deleuze, 2013). Concibo al tanteo tal como lo define Deleuze cuando señala que «antes de comprender bien los problemas que alguien plantea, hace falta... hace falta rumiar mucho. Hace falta agrupar mucho, reagrupar las nociones que se están inventando. Hace falta mandar a callar en uno mismo, a cualquier precio, las vías de la objeción (...) que dirían demasiado rápido» (Deleuze, 2013: 14). Esta propuesta metodológica se inspira en la manera de los poetas o los paseantes (Guattari, 2013) en aquellos que quieren cambiar un poco el aire. Un modo de reflexionar sobre el *seguir haciendo escuela* en tiempos de COVID que «no trata de proponer nuevos calcos o la búsqueda compulsiva

de una cientificidad de los conceptos que parece depender más (...) de la neurosis obsesiva que de un análisis teórico conectado con realidades sociales» (Guattari, 2013: 149).

Si la pretensión de quienes se acercan al trabajo de investigación en escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana se liga a la asepsia, el distanciamiento y la rigidez del decir ordenado, la profundidad del acercamiento a la cuestión tomará esos ribetes. Aún cuando la pretensión de neutralidad analítica y política, de esterilización en la investigación empieza a resquebrajarse, estas perduran en la investigación en las humanidades. Estos modelos simplistas implican la pérdida del entramado de «la economía colectiva del deseo, en sus resortes esenciales» (Guattari, 2013: 63). En este trabajo asumo y propongo otra postura, me ubico *corporeamente* en otras direcciones, aunque me impliquen en un entramado de dificultades y complejidades del que no salgo ilesa. Entre ellas puedo mencionar: la saturación de tareas y actividades que requiere el estar en/ de esta forma entre la escuela/en el barrio, la dificultad de responder a las propuestas/necesidades de aquellos con los que trabajas, dolores/angustias/miedos extremos, la falta de alimentos, la pérdida del trabajo, las enfermedades, los tiroteos, las tomas de terrenos, los desalojos, los robos a las escuelas, los estudiantes que son privados de su libertad, la falta de conectividad/celulares/computadoras, las muertes, el relato de su experiencia y todo lo que implica en nuestros cuerpos (problemas para dormir, mensajes a la madrugada, los domingos, etc.), la dificultad de ponerle palabra escrita a todo eso que nos sucede/hacemos/vivimos en la escuela/ el barrio, desorden, cansancio extremo, sensación de *estar quemados*, etc. Este posicionamiento también implica satisfacciones, el reconocimiento de los jóvenes, de los profesores, la alegría de una vida que llega, los deseos/sueños de futuro que entran, aquellos que vuelven a conectarse con la escuela después de haberse enfermado de COVID, que consiguen o recuperan su trabajo, el encuentro por video llamada, el deseo de volver a encontrarnos.

Las tensiones de la vida en estos espacios urbanos (Machado, *et al.*, 2016) —intensificadas en pandemia— también nos atraviesan como trabajadores de estos territorios, se apoderan de nuestros tiempos, preocupaciones, alegrías, deseos, temores, nuestras corporalidades, nuestro tiempo libre o de descanso, etc. A la emergencia constante que implica sostener la escuela en estos contextos urbanos en tiempos de gerenciamiento (Orlando, 2016) la pandemia suma intensidad y urgencia. Les docentes que trabajamos en estos territorios —como lo relata una compañera— «coremos para todos lados, somos un *open 24 hs.*».

Reflexionar sobre *el seguir haciendo escuela presente* involucra también mi estar sosteniéndola. Aquí, las fronteras entre tareas son difusas e incluso pierden sentido. La *escuela presente* me implica y atraviesa y, en este espacio fronterizo que habito, despliego una postura ético política del trabajo intelectual desde donde asumo un modo particular de escritura

«que pone a los saberes en desorden por un antidisciplinamiento teórico» (Fischetti y Chiavazza, 2017: 126). Considero que la *escritura científica narrativa* asumida en este trabajo permite dar cuenta de «nuestras trayectorias y travesías académicas y al mismo tiempo vitales, personales y sociales (...) la visibilización de estos recorridos iluminan y dan nuevo sentido a nuestros hallazgos en la investigación científica» (Fischetti y Chiavazza, 2017: 128). Retomando a los autores citados previamente, el modo de acercamiento propuesto aquí involucra travesías por nuevas prácticas teóricas, implica las emociones de quien investiga, el transitar teorizaciones fronterizas, trabajar con imágenes poéticas, «asumiendo el riesgo creativo de lo incierto, lo tentativo, lo inexacto, en la pluralidad sinuosa de conceptos-metáforas» (Fischetti y Chiavazza, 2017: 126). Asumiendo estas fronteras sin intención de disolverlas, la reflexión sobre el *seguir haciendo escuela presente* en contextos de pobreza urbana en tiempos de COVID transgrede límites, interviniendo, cuestionando «desde prácticas teóricas que son políticas porque rompen con las dicotomías subjetivo/objetivo; experiencia/creencia; sentimiento/pensamiento (...) personal/social» (Fischetti y Chiavazza, 2017: 127). El abordaje teórico metodológico propuesto aquí plantea el uso de la narrativa como posibilidad de ensayar reflexiones y preguntas sobre el habitar la escuela en estos contextos y tiempos particulares, en la zona fronteriza entre la investigación y la docencia. Recupera la potencia del arte para internarse en las penumbras del presente, interrogándose por aquellos espacios de la vida social que apenas podemos ver por su cercanía y complejidad. El *seguir haciendo escuela presente* en estos contextos urbanos y tiempos de emergencia deviene terreno pantanoso para ser pensado y es por ello que necesitamos crear nuevos modos de inventar categorías que nos permitan hacer pie en él, para imaginar y diagramar otros futuros.

Seguir haciendo escuela presente en y desde el territorio

Las escuelas a las que refiero en el presente trabajo se encuentran ubicadas en la Región Metropolitana de Buenos Aires, específicamente en la localidad de José León Suárez, partido de General San Martín. Estas instituciones, sus historias, su actualidad, aportan elementos para la comprensión de las complejas dinámicas que adquiere el gobierno de la ciudad en territorios urbanos hiperdegradados. En estos espacios urbanos, la presencia del Estado se produce a través de la lógica del empoderamiento de la comunidad y del Estado como *socio* (Grinberg, *et al.*, 2012). En este marco, la comunidad se vuelve responsable de gestionar(se), adaptar(se), mejorar(se). Las escuelas, y nosotres dentro de ellas también, estamos sumergidos en estas lógicas. Muchas de ellas comparten las características y problemáticas de los barrios donde están construidas: acceso irregular o ausencia de los servicios públicos (agua potable, gas natural, etc.), situaciones como los cortes frecuentes de agua o de energía, la coloración del agua de las canillas, la acumulación de basura en el ingreso a las

instituciones, desbordes de la cámara séptica inundando pasillos y aulas con fluidos contaminantes, la presencia de roedores, se entran en la vida cotidiana escolar. Los barrios a los que me refiero en este trabajo están ubicados en el primer cordón del conurbano bonaerense, en una zona donde se extiende lo que comúnmente es llamado como *villa miseria* o *villa de emergencia*. Es decir, aquellos espacios urbanos que crecen a la sombra de las urbes, caracterizados por la profunda situación de precariedad de las condiciones de vida de su población, donde se combina la extrema pobreza y la degradación del ambiente. Asimismo, muchas de estas villas se extienden a la vera de un canal del Río Reconquista, río que presenta altos índices de contaminación (Curutchet, *et al.*, 2012). Este canal es conocido localmente como el *zanjón* y constituye una de las grandes preocupaciones de la comunidad. En el *zanjón* se pueden observar montañas de basura sumergida y, en la rivera, autos quemados, electrodomésticos, animales muertos, cabras, ratas, gatos, bolsas, plásticos, así como coloraciones que denotan la presencia de fluidos contaminantes (Curutchet, *et al.*, 2012), (Grinberg, Dafunchio y Mantiñán, 2013). Muchas de las calles cercanas a las escuelas son en su mayoría de tierra, lo que las vuelve de difícil tránsito los días de lluvia, ya que se producen acumulaciones de agua y barro y se desbordan las zanjas que se encuentran muy cercanas a las puertas de las viviendas. Si bien algunas calles se han asfaltado, no se ha resuelto el problema de las inundaciones, tal como lo señalan algunos vecinos. El trazado de las calles es irregular, se superponen con estrechos pasillos donde se amontonan las viviendas. En general, estas son de materiales inestables como maderas finas, plásticos, cartón y chapas, resultando sumamente frágiles frente al viento o las lluvias o simplemente el paso del tiempo. Cabe destacar que es común ver grupos de vecinos que constantemente trabajan en la mejora o ampliación de los hogares. Gracias a ello se pueden ver algunas viviendas realizadas en materiales más estables como ladrillos y cemento. Otra de las problemáticas ambientales más mencionadas en espacios urbanos es la presencia constante de basura y sus olores. Estas villas han sido construidas sobre terrenos que solían ser bañados² y, ante las necesidades habitacionales de gran cantidad de familias que no tenían lugar en la urbe, fueron rellenos con basura, la que sirvió de cimiento para la construcción (Grinberg, *et al.*, 2013). La falta del servicio formal de recolección de residuos provoca que estos se acumulen, generando un gran foco de contaminación. Estas villas y sus escuelas, tienen *en sus espaldas*³ el Complejo Penitenciario Norte y *el cinturón* o *la quemá* -la CEAMSE⁴-. Ante la falta de trabajo y las necesidades familiares gran cantidad de vecinos *cirujan*, ingresan a las *quemás* o *quemitas*⁵ en busca de alimentos o elementos que puedan vender y conseguir algo de dinero a cambio. Esta actividad es considerada un último recurso (Mantiñán, 2013) para quienes no encuentran otra forma de obtener lo que necesitan para vivir. Otros vecinos buscan recursos en lo que otros desechan, pero lo hacen por las calles céntricas del mu-

nicipio y/o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Durante la pandemia, el *cirujeo* se volvió una actividad aún más compleja. Tal como relatan los estudiantes de los cursos en los que soy profesora, los cartoneros (que muchas veces son ellos mismos o sus familiares) revisan los residuos de los comercios y buscan en los basurales a cielo abierto que abundan en las calles cercanas a sus casas. Así como la acumulación de toneladas de basura y la precariedad de los servicios públicos son frecuentemente mencionadas como los principales problemas del vivir en estos espacios urbanos, la violencia, los tiroteos, la presencia de narcotraficantes o *transas*, *los arreglos con la policía* y los maltratos de la gendarmería también son referenciados. Los estudiantes nos expresan cotidianamente que están expuestos a situaciones de *gatillo fácil*, represión, requisa, allanamientos policiales, desalojos violentos, etc. A estas experiencias la pandemia agregó complejidad, tensión y emergencia: la organización entre vecinos de ollas populares, la búsqueda constante de alimentos y elementos de higiene y limpieza —fundaciones, centros culturales, escuelas, clubes, iglesias, etc.—, la pérdida de gran parte de sus ingresos, la disminución de *changas*, etc.

Seguir haciendo escuela presente en tiempos de precariedad

«Seguimos haciendo escuela presente en tiempos de pandemia. La emergencia no es nueva, nos encuentra entrenadas. Sin embargo tal como me comparten muchos docentes con les que nos cruzamos en los pasillos de distintas escuelas y distintos barrios, cada día nos sentimos más estalladas y explotadas. Entregué seis veces mercadería⁶ a familias de diversos jardines de infantes del municipio de San Martín. Estoy convocada a realizar esta tarea porque, como trabajo en el FinEs (Plan Nacional de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para mayores de más de 18 años), me tocó, como a muchas de mis compas, entrar al PIEDAS (Programa de Incorporación Especial de Docentes y Auxiliares Suplentes). Esto implicó la reducción de un tercio de mi ingreso mensual, pero otros docentes conocidos sufrieron mayor impacto en sus sueldos. Bueno, detalles... En una de las entregas en un jardín del centro de San Martín, mientras un grupo de docentes del PIEDAS y de la institución armábamos las 200 bolsas de mercadería, la directora riéndose dice mirando al techo y levantando sus manos como suelen hacer en la iglesia... "PIEDAS no, tengan piedad con nosotras. Nos mandaron media docena de huevos para 180 bolsas, tenemos que armar 200 medias docenas de 5 huevos. Yo no puedo negarles mercadería a las mamás, la necesitan". Me mira, mientras se agarra la cabeza y me dice "la vez pasada nos mandaron menos mercadería y tuvimos que juntar con las señas y compramos algo para sumar porque era una vergüenza. Yo conozco a mi comunidad, sé que lo necesitan"... No puedo contestarle, me ahoga la bronca junto a un montón de otras sensaciones, me dan ganas de abrazarla y de que me abrace, pero no podemos... En el caso de la modalidad de adultos el panorama es aun más complejo, la

entrega de mercadería depende de que queden *remanentes* en los otros niveles y básicamente de la autogestión. Desde que inició la pandemia empecé a organizar una entrega autogestiva de mercadería a mis treinta estudiantes (una vez por semana o cada quince días). Mis amigas y familiares me envían dinero por *Mercado Pago* y voy al mayorista para comprar alimentos no perecederos o compro verduras a la UTT (Unión de Trabajadores de la Tierra). Además colaboro con algunas ollas populares que organizan estudiantes o ex alumnas y un comedor al que le entraron a robar al inicio de la cuarentena. Todos los días me llegan mensajes pidiendo mercadería o alguna ayuda, medicamentos, abrigo, algún turno médico de urgencia, juguetes, golosinas o artículos de librería para el día de la niñez. "Profe, ¿me hace un *flyer* para enviar?", "profe, estoy vendiendo comida, ¿me compra una rifa?", "profe, no pude comprar la insulina", "profe, no tengo para la leche", "profe...". Todos los días envío mensajes manejando donaciones a familiares, amigas y fundaciones, les mando fotos de la mercadería que compré, agradezco por ayudarnos, busco precios, envío el listado de los estudiantes para ver si alguien me ayuda. Busco fletes, hablo con organizaciones sociales, el municipio, centros culturales, fundaciones, nodos de venta de verdura orgánica... En el medio mechamos inscripciones al Progresar, al IFE y dos inscripciones al FinEs.

"Profe, desde el celu no puedo inscribirme, la página no responde"; "profe, no tengo datos"; "profe, tengo COVID y estoy aislada ¿tendrá algo de mercadería?"; "profe, ¿cuándo volvemos a la escuela?"; "profe, ¿perdimos el año?"; "profe, la extrañamos"; "profe, hoy hubo tiroteo al lado de mi casa y tengo miedo...".

En estos espacios urbanos marcados por la pobreza urbana y la degradación ambiental, seguir haciendo escuela en tiempos de COVID implica todo esto al mismo tiempo. No solo nos dan lo que queda para los estudiantes, lo que sobra, el reunte de la mercadería con vencimiento cercano, somos remanentes, estos territorios, sus escuelas y la gente que allí vive. Estoy enojada y frustrada».

(Registro personal de la entrega de mercadería. Junio 2020)

El capitalismo, desde fines del siglo xx, asumió nuevas formas de gobierno de la población incorporando la lógica del gerenciamiento (Grinberg, 2009). En este marco, comenzaron a expandirse las retóricas de la autogestión, la organización de redes, el trabajo flexible y en equipo, la gestión de la vida en y para la comunidad y la asunción de responsabilidades y riesgos (Orlando, 2016), (Sennett, 2012). En las escuelas el impacto de estos relatos no tardó en hacerse sentir. Proliferaron los proyectos institucionales que apelaban a la innovación, la autogestión, la autonomía, la participación, etc. Entre los efectos más evidentes en la cotidianeidad escolar nos encontramos con «la transferencia de responsabilidades al ámbito local sin la consiguiente transferencia de recursos, dejando a los actores locales librados a resolver problemas con lo que tienen, y no más»

(Orlando, 2016: 138). Es en esta trama que seguimos haciendo escuela, hoy *poniéndole el hombro* también al COVID. En la actualidad, el llamado es a hacernos cargo, entre otras cuestiones, de la inmunidad corporal. Sin embargo, tal como lo menciona Preciado (2020) esta no es solo un mero hecho biológico independiente de variables culturales y políticas, la inmunidad «se construye colectivamente a través de criterios sociales y políticos que producen alternativamente soberanía o exclusión, protección o estigma, vida o muerte» (Preciado, 2020: 167). El debate continúa siendo cuáles son las vidas que estamos salvando y cuáles estamos sacrificando.

El *seguir haciendo escuela presente* implica profundas redes de solidaridad, entre diversos actores: les docentes, las familias, les vecines, las organizaciones barriales, etc. Esta trama de ayuda mutua no es nueva, tal como lo menciona Bocchio (2020) «ya estaban *de moda* para procurar hacer posible el derecho a la educación, y eso tiene vigencia desde mucho antes del COVID-19. La solidaridad es un modo de vida cotidiano en los sectores populares, no una consecuencia del virus» (Bocchio, 2020: 9). En estas redes y lazos, formamos tejidos desde donde, tal como relata una directora, «nos vamos sosteniendo entre todos». Sin ánimo y alertada de la posibilidad de romantizar la tarea docente y el *seguir haciendo escuela* en estos espacios urbanos, es que considero fundamental recuperar la noción de *precariedad* (Butler, 2016), (Lorey, 2016) para trazar algunas coordenadas en el mapa que involucra nuestro presente pandémico. Tal como lo señalan las autoras, el concepto implica la «incertidumbre y exposición al peligro, abarca la totalidad de la existencia, los cuerpos, los modos de subjetivación. Es amenaza y constricción, al mismo tiempo que abre nuevas posibilidades de vida y trabajo. La precarización significa vivir con lo imprevisible, con la contingencia» (Lorey, 2016: 17). Nuestro presente está marcado por esta nueva forma de regulación. La precariedad no es una condición pasajera ni episódica, se ha convertido en un régimen, «un modo hegemónico de ser gobernados y de gobernarnos a nosotros mismos» (Butler, 2016: 13).

En los términos de la modernidad tardía, el pueblo y el sujeto soberanos están amenazados por formas de enfermedad, contagios sexuales, olas de criminalidad e invasiones posibles de muchos tipos. De esta suerte, la necesidad de inmunización se torna primordial, mientras que el poder cobra la forma de una subyugación por y a través de esa necesidad. Por un lado, el sujeto soberano es marcadamente singular y debe ser distinguido de las masas mediante su individualización; y, sin embargo, la relación del sujeto con su propia vida está claramente gestionada por formas de regulación social y política a gran escala que este ha adoptado y que cultiva en tanto que propia práctica de autoformación. De hecho, cuanto más se regula el sujeto a sí mismo/a, mejor funciona la forma general del trabajo de regulación, cobrando la forma de un modo de autogestión que da por supuesta la individualidad (y la necesidad de cultivar lo individual) que es,

de suyo, su instrumento (Butler, 2016: 15).

Sin embargo, esta noción y nuestra actualidad atravesada por ella, no nos deja en un lugar de mera victimización pasiva. El poder no es algo que simplemente se imponga desde afuera. Los mecanismos de gobierno tienen fisuras y nosotres capacidad de resistencia. Las lecturas que reducen el autogobierno a los mecanismos de subyugación no permiten vislumbrar las tensiones, las luchas sociales y sus líneas de fuga. Tal como señala Dussel (2016) recuperando a Foucault, no somos nada al margen de estas relaciones de poder en las que nos han/nos hemos producido, el poder no solo reprime, el poder también produce, incita, crea deseo, subjetividad. En esta dirección, Lorey (2016) propone la precariedad como activismo, como aquellas formas de «movilización política que reorganizan la precariedad contra los regímenes que tratan de aumentar su poder de gestionar y disponer de las poblaciones» (Lorey, 2016: 16). En esta misma dirección, Preciado (2020) sugiere que todo esto puede ser también una gran oportunidad, dado que nuestros cuerpos son los nuevos enclaves del biopoder. *Seguir haciendo escuela presente* podría estar siendo —también y entre otras cosas— un territorio de invención de nuevas estrategias de emancipación cognitiva y de resistencia sin que nosotres nos hayamos percatado de ello. Tenemos la oportunidad de inventar, a partir de condiciones precarias de vida y de trabajo, nuevas formas de acción política y de invención de lo nuevo.

Seguir haciendo escuela presente pensando en el futuro

«Queremos volver a la escuela, los pibes quieren volver, extrañan encontrarse... A mí me encanta, me fascinan los dos roles que tengo. Estoy agotada, trabajo los tres turnos, en tres escuelas distintas. Me encanta. Esto es lo mío.... Igual, me agarra esa nostalgia de volver al aula. El trabajo con los pibes es fundamental. Necesitamos un respiro. Soñar con un mañana que nos permita conectarnos de otro modo. No hay más lugar para el cuestionario. Necesitamos buscar lo que fuera necesario. Le ponemos el pecho, el hombro, el corazón, todo. Muchos profes le estamos poniendo todo... Se va diluyendo la cosa. Hace falta algo que nos permita pensar, quizás poner el eje en el mañana. Cuesta. Mucho para pensar. Creo que poner los sueños ahí nos va a dar el empujón para seguir. Mirar al frente. Yo no puedo estar en la escuela sin un beso o un abrazo, un mate... vamos a tener que regenerar hábitos que, bueno, van a tener que modificar todo esto del compartir. Pero compartir... El distanciamiento ¿Cómo? En nuestras escuelas no podemos estar a un metro y medio. Qué, ¿vamos a ir de a tres? Pero igual, el contacto físico no solo impera, sino que es necesario, el cariño que hay en la escuela es lo que mantiene y lo que hace que estos pibes estén todavía en la escuela...Necesitamos de ese cariño, un abrazo, un afecto, una mirada, acercarse, mirarlo, reconocerlo... Siempre apuesto a que hay un después, que pronto vamos a volver a estar

juntos, que pronto va a continuar lo más normal posible. Con base en eso se consigue que el pibe se acerque, te pregunte, te mande un mensaje, un emoticón, alguna cosa. Siempre sembrando esperanza, si no estamos en el horno. Te digo que conozco experiencias que solamente se dedican a enseñar contenidos o a transmitir contenido, porque por teléfono no se puede enseñar absolutamente nada cerrado, solo transmitir cosas y es un fracaso absoluto, porque no podés, porque tenés que hacerlo desde otro lugar, qué sé yo, está así la cosa, estamos todos como barcos a la deriva, pero bueno, siempre poniéndole el cuerpo, siempre, siempre...»

(Profesora y vice directora de escuelas secundarias del área Reconquista, 40 años, agosto 2020)

Tal como lo señala Arendt (1996), para la actividad política, la educación también siempre «se lleva a cabo dentro de un elaborado marco de lazos y conexiones para el futuro (...) que derivan en última instancia de la facultad de prometer y de mantener las promesas ante las incertidumbres esenciales del futuro» (Arendt, 1996: 176). Ante este relato, retomo la pregunta, «¿no es nuestro deber reflexionar sobre las crisis y las rupturas que sacuden nuestras sociedades, a fin de permitir que un *continuará* se haga posible? ¿No pertenece esto a una ética de la transmisión?» (Hassoun, 1996: 16). Quisiera terminar de escribir este artículo sin concluir. «La conclusión es que no hay conclusión», les decía hace un rato a dos amigas con las que pensamos y *seguimos haciendo escuela presente* en estos espacios urbanos. La intención del recorrido propuesto aquí fue la de recuperar lo planteado por Rose (2012) cuando nos llama a *desestabilizar el futuro* sin recurrir a enunciados binarios que disuelvan las tensiones, apelando a la complejidad propia de los entramados de estratificaciones que no suponen centros, esencias, inicios ni finales. En la actualidad, nos encontramos en el ojo del huracán, donde las turbulencias son parte del camino y no una circunstancia más que pasa. Nos hallamos en el límite, en el medio del holograma de un pasado seguro, que ya no existe, y la inseguridad de un futuro en suspenso. Por ello necesitamos, desde la escuela, desestabilizar el futuro en tanto posibilidad de construir porvenir. Precisamos realizar una cartografía que procure desestabilizar el futuro, advertida de su condición de abierto; esto es, «mostrar que no hay un único futuro inscripto en nuestro presente (...) intervenir en el presente y (...) definir algún aspecto del futuro en el que podríamos quizás habitar» (Rose, 2012: 28).

Reflexionar sobre los modos del *seguir haciendo escuela presente* en contextos de pobreza urbana y degradación ambiental en tiempos de pandemia recupera la pregunta por quiénes estamos siendo y quiénes queremos ser. Reflexión que devino en una suerte de genealogía del presente con miras a desestabilizar el futuro, donde aparecen «las discontinuidades que nos atraviesan» (Foucault, 1992: 17). Una interrogación genealógica sobre el porvenir que somos, sobre aquellos futuros que queremos habitar y como modo de desestabilizar el futuro que aparece como inexorable.

Esto adquiere especial vigor cuando nos referimos a poblaciones que viven en contextos de extrema pobreza que, muchas veces, parecen atravesar destinos ineludibles. En esta dirección, la búsqueda del recorrido propuesto en este texto fue un acercamiento a algunos acontecimientos que parecen insignificantes, microscópicos, pero que a la vez desbordan (Guattari, 2013). La genealogía trazada aquí se aleja del tipo de reflexiones que pretenden «juzgarlo todo según una objetividad de apocalipsis» (Foucault, 1992: 11). De este modo se trató de eludir los absolutos, constituyendo una mirada aguda «que distingue, reparte, dispersa, deja jugar las separaciones y los márgenes...» (Foucault, 1992: 11). Desde esta concepción asumida, no hay constancias donde apoyarse y sostenerse: «nada en el hombre (ni su cuerpo) es lo suficientemente fijo para comprender a los otros hombres y reconocerse en ellos. Todo aquello a lo que uno se apega para volverse hacia la historia y captarla en su totalidad (...) todo esto se trata de destrozarlo sistemáticamente» (Foucault, 1992: 11). Me interesa, asimismo, resaltar que «la genealogía como análisis de la proveniencia es (...) la articulación del cuerpo y de la historia» (Foucault en Castro, 2011: 85), y el cuerpo es el lugar donde se inscriben las marcas de los hechos pasados, en/de él nacen y se expresan tanto los deseos como las luchas. Deseos de habitar mañanas, esperanzas del volver a la escuela para encontrarse, para crear nuevos horizontes de posibilidades.

Este trabajo procuró esta tarea. Se asentó en la urdimbre cotidiana del *seguir haciendo escuela presente* en tiempos de pandemia, tal como es vivida, relatada y contestada en los barrios más empobrecidos de la urbe metropolitana. Trama que implica nudos, posibilidades e imposibilidades. A partir del recorrido realizado aquí, nos queda interrogar/nos en qué medida desear futuros en la escuela no constituyen estrategias que nos ayuden a pensar otros sentidos de la escolaridad, de ese estar en la urbe. Modulaciones que contribuyan a desestabilizar los futuros que a veces parecen prefijados. Abrir la posibilidad de otro porvenir se vuelve imperioso para les jóvenes así como urgente para una sociedad que se enfrenta con la tarea de habitar de nuevos sentidos la pregunta por el mañana. Un mañana que esperamos sea más justo.

Bibliografía

ARENDRT, Hannah (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Ediciones Península.

BOCCHIO, María Cecilia [en línea] (2020). El futuro llegó hace rato: pandemia y escolaridad remota en sectores populares de Córdoba, Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, N°3, Vol 9. [Consulta: 05 de octubre de 2020]. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12473>

BUTLER, Judith (2016). Prefacio. En: Lorey, Isabell (2016). *Estado de inseguridad*. Gobernar la precariedad. Madrid: Traficantes de Sueños.

CARENZO, Sebastián; Ramiro Acevedo y Julián Bárbaro (2012). Construyendo oficio: Experiencias laborales de integrantes de una Planta Social de Separación y Clasificación de residuos en el CEAMSE. La Plata: Memoria Académica.

CASTRO, Edgardo (2011). *Diccionario Foucault*. Temas, conceptos y autores. Buenos Aires: Siglo XXI.

CUBILLA, Waldemar (2015). Experiencia, trabajo y vida al margen de la institución social: el caso de los cirujas del basural de José León Suárez en la Argentina postcrisis 2001. *Revista MU*. Buenos Aires: La Vaca.

CURUTCHET, Gustavo *et al.* (2012). Universidad y escuela media en la observación y mitigación de contaminación ambiental. Observatorio ambiental «Reconquista». En: Primer Congreso Latinoamericano de Ecología Urbana. Universidad Nacional de General Sarmiento. Argentina.

DELEUZE, Gilles (2013). *Curso sobre Foucault II*. El poder. Buenos Aires: Editorial Cactus.

DUSSEL, Inés (2016). El «efecto Foucault» en educación: Notas sobre los usos, malas lecturas y relecturas de un pensamiento. En: Langer, Eduardo y Bibiana Buenaventura (eds.). *Usos y perspectivas de Foucault a 30 años de su muerte*. Buenos Aires: Ediciones del gato gris/Universidad Nacional de San Martín/Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

FISCHETTI, Natalia y Pablo Chiavazza (2017). Narrativas. Arte y ciencia en los márgenes de la academia. Metodologías en contexto. Intervenciones en perspectiva feminista/poscolonial/latinoamericana. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

FOUCAULT, Michel (1992). Nietzsche, la genealogía, la historia. En: *Microfísica del poder*. Valencia: Pre-texto.

GRINBERG, Silvia [en línea] (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. *Archivos de Ciencias de la Educación*, Año 3, N° 3. FaHCE. Universidad Nacional de La Plata. [Consulta: 05 de octubre de 2020]. Recuperado de: <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ARCHv03n03a07>

GRINBERG, Silvia; Sofía Dafuncho y Martín Mantiñán [en línea] (2013). Biopolítica y ambiente en cuestión. Los lugares de la basura. *Horizontes Sociológicos*. Año 1, N° 1. Buenos Aires. [Consulta: 05 de octubre de 2020]. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/15711>

GRINBERG, Silvia; Ricardo Gutiérrez y Martín Mantiñán [en línea] (2012). La comunidad fragmentada: gubernamentalidad y empoderamiento en territorios urbanos hiperdegradados. En: *Espacios Nueva Serie. Estudios de Biopolítica* N° 7, 154-172. [Consulta: 05 de octubre de 2020]. Recuperado

de http://www.uaco.unpa.edu.ar/cirise/images/publicaciones/otras_publicaciones/DOSSIER_BIOPOLITICA_HOY_REVISTA_ESPACIOS_N_7_version_correcta.pdf

GUATTARI, Félix (2013). *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles*. Buenos Aires: Editorial Cactus.

HASSOUN, Jacques (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor.

LOREY, Isabell (2016). *Estado de inseguridad*. El gobierno de la precariedad. Madrid: Traficantes de sueños.

MACHADO, Mercedes Libertad (2016). *Dispositivos pedagógicos y relatos de futuro en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental*. Tesis doctoral. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

MACHADO, Mercedes; Martín Mantiñán y Silvia Grinberg [en línea] (2016). Relatos de infancias: nacer y vivir en las villas del sur global. Cartografía y devenir de la subjetividad en las sociedades contemporáneas. *Última década*. [Consulta: 05 de octubre de 2020]. Recuperado de: <https://ultima-decada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/54183>

MANTIÑAN, Martín (2013). Sujetos y basura en el conurbano bonaerense En: vii Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

MENGUE, Philippe (2008). *Deleuze o el sistema de lo múltiple*. Buenos Aires: Las Cuarenta.

ORLANDO, Gabriela (2016). La docencia en los bordes. Apuntes para una puesta en situación en un distrito del Conurbano Bonaerense. En: Langer, Eduardo y Bibiana Buenaventura (Comps.). *Usos y perspectivas de Foucault en la educación a 30 años de su muerte*. UNSAM-UNPA. Argentina: Ediciones del gato gris.

PRECIADO, Paul (2020). Aprendiendo del virus. En: *Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia*. ASPO.

ROSE, Nikolas (2012). *Políticas sobre la vida*. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo xxi. Buenos Aires: UNIFE.

SENNETT, Richard (2012). *La corrosión del carácter*. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Anagrama.

Mercedes Libertad Machado | Universidad Autónoma de Entre Ríos - CONICET, Argentina

mercedeslmachado@gmail.com

Doctora en Educación (FyL-UBA). Investigadora asistente CONICET por la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) - Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales- Centro Interdisciplinario de Investigaciones en el Campo de las Humanidades, Arte y Educación (CIICHAE-FHAYCS-UADER) «Educación Secundaria y sus actores sociales: políticas educativas, significaciones, memorias escolares y expectativas de futuro (CICF201900040)». Directora: Figari, Claudia Alicia Susana. Codirector: Temporetti Masset, Basilio Felix. Investigadora a cargo de la línea de investigación «Escuelas secundarias, futuro y escolaridad en el área Litoral Centro (Paraná)» (Uader-FHAYCS).

Miembro del Centro Interdisciplinario de Investigación en el campo de las Humanidades, Artes y Educación (Uader-FHAYCS), becaria Postdoctoral CONICET (2017-2019). Licenciada en Ciencias de la Educación con orientación en Planeamiento y Organización de la Educación (Universidad Nacional de Lujan).

Profesora adjunta con dedicación simple en la cátedra Sociología de la Educación para la Licenciatura en Educación (01/08/2017 al 31/12/2017). Ayudante de Primera en la cátedra Pedagogía II y Sociología de la Educación en la Universidad Nacional de San Martín. Dedicación Simple- Ad Honorem (UNSAM). Ayudante de primera de la asignatura Educación y Cultura de la Tecnicatura en Socialización y Desarrollo de la Primera Infancia. Unsam-La colmenita (2014) José León Suarez. Miembro del Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI- EHU-UNSAM) desde el 2010 al 2018.

Fecha de recepción: 31/08/2020

Fecha de aceptación: 11/09/2020