

El viaje como espacio escolar. Desigualdades múltiples en el entorno

*Silvia Ochoa Ayala**

Resumen

¿Las desigualdades múltiples contribuyen en la producción de espacios escolares? ¿Puede el viaje de ida y vuelta dar cuenta de estos espacios? La cotidianeidad escolar entreteje factores que es posible develar a través de los viajes casa-escuela. Los relatos multimodales (Kress, 2001; 2005) elaborados por alumnas y alumnos de educación media superior del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No. 7 del IPN, muestran el viaje escolar como una experiencia que puede dar cuenta de los espacios que configuran desigualdades múltiples, el viaje es un entramado de percepciones, creencias, emociones y expresiones de multisensorialidad. La indagación sobre los recorridos de ida y vuelta hacia la escuela, permite recuperar las vivencias cotidianas de las y los estudiantes como parte de su experiencia escolar y construcción del espacio.

Palabras clave

Viaje ¶ Espacio ¶ Jóvenes ¶ Desigualdad social

Abstract

How multiple inequalities contribute to the production of school spaces? Can you travel back and forth to account for these spaces? Through the journeys home-school, among other factors, it embeds the affiliation school. The multimodal stories (Kress, 2001; 2005) elaborated by students of high school education of the Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No. 7, IPN, show the school trip as an experience that can give an account of the spaces that make up multiple inequalities, considered as an interweaving of perceptions, beliefs, emotions, and expressions of multi sensoriality. The inquiry on the journeys back and forth to the school, allows us to recover the daily experiences of the students as part of their school experience and construction of space.

Key words

Travel ¶ Space ¶ Young people ¶ Social inequality

* Profesora investigadora del Instituto Politécnico Nacional (IPN), México (sochoaay@ipn.mx).

Introducción

EN LA escuela las y los jóvenes buscan sus espacios personales y colectivos. Las y los alumnos exploran su entorno escolar, al principio con cierta reserva, pero en poco tiempo han localizado la diversidad de lugares a los que pueden acceder y a los que no les gustaría arribar. Los lugares atractivos y colectivos, los lugares íntimos, los lugares desagradables, los lugares que llevan la huella del temor o la desconfianza, incluso del enojo. En el último semestre del bachillerato los chicos han forjado experiencia, no es fácil apropiarse de los lugares, pero ellas y ellos lo han logrado al fin. Nigel Thrift (2008) propone analizar el espacio como experiencia en el cotidiano devenir, como flujo dinámico entre límites establecidos, como imágenes que representan historias y como actos que construyen cuerpos y afectos.

Los recorridos escolares diarios son trazos de la vida cotidiana poco estudiados, pero que representan en sí mismos una forma de conocer y (re)conocerse. Configuran también un proceso de agencia, toda vez que implican romper la barrera de la distancia de un plantel para adscribirse a una institución concreta en un lugar específico: la escuela.

La pertenencia a una institución de alta demanda en el Oriente ciudadano de la Ciudad de México, como el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No. 7 (CECyT No. 7) “Cuauhtémoc” del Instituto Politécnico Nacional (IPN), hace que esta opción educativa se mire como el espacio de crecimiento académico que proporciona más rutas de acceso a formas de vida deseables. De esta manera, se fortalece además el prestigio estudiantil, en contraste con otro tipo de instituciones menos reconocidas.

Sin embargo, el espacio en el que se lleva a cabo ese propósito, se ve atravesado por múltiples desplazamientos en los que confluyen además diversas emociones: entusiasmo, miedo, asombro y diversas sensaciones que, acompañadas por un entramado diverso de discursos y prácticas, hace de los viajes escolares y de la experiencia escolar, un nodo en el que convergen situaciones complejas. La escuela y el recorrido salida/llegada constituyen parte de ese nodo cotidiano espacio-escuela.

Los viajes de chicos y chicas generalmente inician en el hogar, dando cuenta de los espacios que evocan emociones relacionadas al entorno y las vivencias que tienen lugar en el tránsito cotidiano de los jóvenes, que a pesar de ser el mismo en distancia, no lo es en experiencia. Como veremos a partir de los relatos multimodales (Kress, 2001 y 2005) elaborados por nueve estudiantes de nivel medio superior que cursan el último semestre de bachillerato tecnológico, y que son alumnos del CECyT No. 7 “Cuauhtémoc” del IPN ¹, es posible identificar las desigualdades

múltiples que contribuyen en la producción de diversos espacios. Las edades de las y los estudiantes fluctúan entre los 17 y 19 años y provienen de diversos municipios pertenecientes al Estado de México, zona oriente (Los Reyes, La Paz, Chimalhuacán, Cd. Nezahualcóyotl, Chalco, Ixtapaluca y Texcoco). Todas y todos son alumnos regulares y con aprovechamiento escolar alto.²

Los espacios escuela/trayecto son explorados para dar cuenta de la experiencia como alumno o alumna que no sólo apropia la cultura escolar, sino que la entreteje con las sorpresas del camino para renovar cada día la posibilidad del viaje de ida-regreso escolar.

De la Ciudad, las multitexturas de la escuela y desigualdades múltiples

La humanidad al sedentarizarse tiende a dismantelar la naturaleza del territorio y dejar a su paso poblaciones y después ciudades. Se entreteje una red poderosa y flexible, la red creciente toma forma peculiar en cada ciudad, establece vínculos de poder de manera jerárquica, construye lugares céntricos y marginales posibilitando el resguardo de algunas tradiciones y la creación de otras. Conviven nuevas formas de producción híbridas y originales. En lo global y lo homogéneo se abre paso lo local, lo subterráneo, lo oscuro, lo opaco, lo libre: lo diferente. La diferencia es una característica constante en las megalópolis como la Ciudad de México.

La ciudad presenta pliegues donde se esconden formas de ser y hacer ciudad, en los pliegues más visibles, perviven los niveles altos de la jerarquía social, el orden dominante. En la opacidad del pliegue, en el escondite, se encuentran formas distintas de habitar, distintas personas transitan entre lo visible y lo oculto. Al mirar detenidamente la dinámica, algunas de estas personas incluso transitan entre varios pliegues. Entre la opacidad y lo visible nada permanece fijo, sino que se sitúa en distintas posiciones.

En esta ciudad se forman las y los jóvenes ciudadanos incluyendo a los que migran, algunos con sus padres, algunos solos o con familiares. Ellas y ellos también son agentes de la diferencia, unos viven mayores desigualdades que otros, algunos están situados en los pliegues medianamente superiores y, otros, luchan por buscar fracturas en estos pliegues para deslizarse a otros niveles de la rugosidad urbana.

La ciudad es heterogénea: sus pliegues se presentan con texturas distintas y en tamaños diferentes. Unos son más sencillos de escalar, otros son complicados. De cualquier forma, las ciudades se nos presentan complejas y con ritmos sobrepuestos. La lectura de esos ritmos y las texturas que presentan ofrecen múltiples posibilidades de ser y estar en la ciudad. Las escuelas forman parte de este paisaje urbano.

El espacio escolar es donde se llevan a cabo las relaciones que configuran la dinámica red heterogénea de las comunidades escolares, representa el espacio complejo donde los géneros, los cuerpos, las desigualdades y las relaciones de poder confluyen (Dussel, 2015). Las y los alumnos proporcionan significados y dotan de emociones diversas a los lugares donde han permanecido. En el caso de los y las jóvenes informantes, el tiempo para construir esos significados ha iniciado su entretejido previamente a su inscripción al plantel, algunos asistieron al curso propedéutico en las instalaciones e incluso visitaron la escuela acompañados de sus compañeros y/o padres. Pero no es sólo el tiempo que han permanecido lo que cuenta: es su protagonismo en esta construcción, es su convivencia cotidiana, es su participación en el movimiento estudiantil de 2014, es su ser estudiantil lo que contribuye en la configuración de sus identidades.

El espacio escolar que presento es un lugar rodeado de valles y montañas (Figura 1), lugares públicos y privados, lugares de jerarquía y lugares de marginación, lugares íntimos, lugares desagradables, lugares de cohesión, lugares que tienen huellas de su historia, también lugares prohibidos; el paisaje nunca es llano, sus formas y colores son heterogéneos. Buscamos en los espacios creados la complejidad que se imbrica en los cuerpos generizados y su entretejido con la historia personal y colectiva.

Figura 1. Fotografía del plantel tomada desde un dron



La fotografía muestra el edificio de aulas [1], los edificios de laboratorios [2], la cancha de fútbol americano [3], la explanada y la entrada principal [4], así como la colonia Santa María Aztahuacan [5]. Al fondo el Peñón Viejo o Del Marqués [6] y al frente la calzada Ermita Iztapalapa [7].

Siguiendo a Yory (2008), la fenomenología del lugar es una aproximación que busca construir teoría sobre el territorio y la espacialidad. Esta mirada teórica considera que los sujetos humanos, basándose en sus relaciones con los otros (humanos y no humanos), van creando espacios propios.

El territorio no se visualiza como un lugar geográfico únicamente, sino como la construcción de significado que cada ubicación tiene para la comunidad que lo habita, además de la posición de poder que cada espacio específico puede significar en esta comunidad.

De acuerdo con Massey (2005; 2007), el espacio es un producto social, la producción de espacios se lleva a cabo en las acciones y prácticas sociales que tienen lugar desde el ámbito íntimo-doméstico, en las poblaciones, en las ciudades y países, hasta el ámbito global. La configuración del espacio influye en las formas en que dichas relaciones impregnadas de poder se conforman. Al ser producidos socialmente, los espacios pueden ser transformados por las relaciones y prácticas del poder que se llevan a cabo en múltiples esferas. El espacio establece relaciones nodales entre cosas y personas, creando una geografía de poder. Afirma la autora que en las relaciones sociales se configura un espacio específico, se establece una geografía característica. Por otra parte, el espacio también produce cambios en las relaciones sociales al incluir condiciones materiales que contribuyen a las desigualdades.

La concentración de recursos produce en las grandes capitales desigualdades múltiples y agudiza la distancia de posibilidades para las zonas conurbanas y/o rurales. Es decir, las características de los espacios no sólo colocan a las personas en determinado círculo de relaciones sociales, sino también refuerzan esa posición, dando libertad de acceso a determinado tipo de personas privilegiadas en determinado tipo de espacios y excluyendo el libre tránsito de la población que no es perteneciente a ese grupo social específico, como es el caso de varios museos, salas de arte y teatros, entre otros lugares exclusivos.

La ciudad presenta senderos dinámicos donde se esconden formas de ser y hacer ciudad, en los senderos más visibles la geometría del poder marca límites, demarca la forma en que se hacen visibles las zonas donde se desarrollan las negociaciones del poder; los flujos de personas construyen geometrías de intercambio y de visibilización/obscurecimiento de las prácticas sociales (Martinis, 2014). Horarios, transportes y ubicaciones lejanas y/o céntricas, dan cuenta de ello.

Un espacio que no escapa a este flujo es la escuela, ahí, los sujetos replantean sus horizontes, reconfiguran la producción de sus geometrías de poder; puede apreciarse la confluencia de multitexturas sociales, es decir, escuelas que poseen niveles desiguales de jerarquía académica y de prestigio con características propias, no obstante, su pertenencia a sistemas federales o autónomos más amplios. Los lugares

geográficos y topológicos donde estos planteles se ubican, también muestran las diferencias de la ciudad y sus márgenes.

Siguiendo a Inés Dussel, la escuela es:

además de un espacio de transmisión y recreación de la cultura, un lugar de integración social, un nodo comunitario en muchas sociedades latinoamericanas; esto es algo que sigue siendo muy importante y muy valorado. Al mismo tiempo, y quizás por eso mismo, los contenidos de ese nodo comunitario nunca estuvieron más abiertos a la experimentación (Dussel, 2015:185).

El espacio escolar ha cambiado con gran rapidez, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX, el aumento de la pobreza y la precarización de la vida se acompaña con mayor necesidad de alimentación, cuidados y seguridad. La escuela no es ajena a estas tensiones, se vincula con otros agentes educativos que intervienen y atraviesan el espacio escolar.

En estos desplazamientos y atravesamientos confluyen múltiples desigualdades. Fitoussi y Rosanvallon (1997) han planteado las desigualdades múltiples como relaciones multidimensionales entre las cuales se presentan aquellas que son estructurales y las que son dinámicas. El repertorio de las desigualdades da cuenta de fluctuaciones en los campos laborales, sesgos genéricos, generacionales, de acceso tributario, servicios básicos, servicios financieros y desigualdades en la vida cotidiana.

Entre las desigualdades se encuentran también las geográficas, que se destacan en los relatos multimodales de los y las estudiantes que se analizan en el siguiente apartado. Como se verá, no se encuentran aisladas, todo lo contrario, se vinculan fuertemente en un espacio periférico, donde las desigualdades ya mencionadas se agudizan. En el grupo estudiado encontramos desigualdades geográficas que impactan los lugares que habitan las y los alumnos, los trayectos de ida y vuelta hogar-escuela, el lugar donde el CECyT No. 7 tiene sus instalaciones y, finalmente, los lugares que habitan y se apropian las y los alumnos en el plantel, los lugares abandonados/rechazados y los lugares íntimos. En estos lugares se construyen diversas redes que conforman los espacios; sin embargo, la geografía no determina las posibilidades en la producción de las relaciones de poder imbricadas en los vínculos escolares.

El espacio escolar constituye un ámbito complejo donde los géneros, los cuerpos, las desigualdades se enlazan construyendo relaciones de poder específicas y dinámicas; en estas mismas redes se producen las relaciones de género, los cuerpos deseables, las desigualdades y las jerarquías escolares. Como parte de la producción de espacios, las y los alumnos proporcionan significados y asocian emociones diversas a los lugares que hacen propios.

El entorno natural, *el paisaje*, juega un papel relevante considerando que posibilita formas de vivir y crear un entretejido elaborado por los habitantes de ese espacio. Las cosmovisiones son producto de la forma específica de interpretar los fenómenos naturales vinculándolos con un sentido de vida, de orden humano y no humano. Careri (2016) invita a pensar en la intervención del lugar en que también el cuerpo es intervenido por el entorno del paisaje. Esta intervención se lleva a cabo en el acto de andar: “el andar es un instrumento estético capaz de describir y de modificar aquellos espacios metropolitanos que a menudo presentan una naturaleza que debería comprenderse y llenarse de significados, más que proyectarse y llenarse de cosas” (Careri, 2016:27).

El paisaje urbano toma sentido al andar, al construir significado en los lugares que luego son símbolos en movimiento. Es el andar un método de producción de saberes. La mirada líquida³ en tanto capaz de concebir el movimiento y los cambios posibles en la intervención endógena-exógena, presenta la posibilidad de transformación permanente; en contraste con Tuan (2007) quien plantea cierta estabilidad para los lugares, aquí el movimiento de la construcción del lugar es la constante. Al igual que Tuan, Careri (2016) hace hincapié en el valor de la experiencia cotidiana, integrando además la intervención realizada en el errabundeo.⁴

Relatos multimodales

Para pensar en la construcción del conocimiento, Ingold (2015) propone el seguimiento de líneas que se entrelazan para formar superficies que, con su huella, van dando cuenta del movimiento de la humanidad hacia distintas formas de apropiación de los lugares, de la escritura, del dibujo, del avance y retroceso de la humanidad. Esta propuesta me permite mirar el trayecto de los participantes como transitar y como deambular, como caminos preestablecidos en su viaje de ida y vuelta que, a pesar de seguir una ruta, no son líneas rectas. Cada viaje posee sus propias tensiones, sus propias luchas; estas líneas significan un reto entre el llegar deambulando y transitando.

Lejos de la idealizada homogeneidad que puede prescribirse en las diversas zonas citadinas y conurbanas, Massey (2005) refiere espacios de ruptura y fragmentación, relaciones entre las prácticas de vida citadinas que se enlazan con las costumbres de las zonas más distales, afirma la confluencia de lo global en lo local, donde conviven en lo cotidiano experiencias ligadas a las expectativas globales pero convertidas en prácticas que confluyen con las posturas locales.

Las instituciones educativas son lugares que proporcionan una gran cantidad de posibilidades para interpretar y apropiar un paisaje: el paisaje escolar y su entorno,

las edificaciones, distintas instalaciones, zonas verdes, lugares cerrados-abiertos, los lugares de confluencia y dispersión, los márgenes de la escuela, las formas de acceder a la misma. La escuela, además de proporcionar un paisaje es un nodo de producción de espacios.

En el caso de las y los alumnos participantes en este trabajo, la experiencia para construir significados y discursos respecto de los espacios que habitan en la escuela, como mencioné en párrafos anteriores, inician su entretrejo previamente a su inscripción oficial, mientras viajaban hacia la secundaria en transporte público mirando a lo lejos las instalaciones del CECyT No 7, posteriormente, las visitas guiadas, la aceptación institucional y la primera entrada por el acceso principal como estudiantes reconocidos y autónomos. No es sólo el tiempo que han permanecido en la escuela: es su protagonismo en la construcción de su espacio, es su convivencia cotidiana y los territorios apropiados como espacios personales lo que configura sus identidades y su filiación al lugar-espacio.

La recopilación y análisis de 40 relatos, de los que en este trabajo presentamos nueve, nos ha permitido identificar algunas de las desigualdades múltiples planteadas por Fitoussi y Rosanvallon (1997), principalmente aquellas en que la topografía del lugar hace aún más difícil la llegada de los servicios básicos, el transporte colectivo eficiente, las prestaciones de la municipalidad, la vigilancia y regulación sanitaria, así como la carencia de seguridad en el trayecto hacia la escuela.

Refiero a los relatos como multimodales (Kress, 2001; 2005), en tanto han usado a petición expresa, distintos géneros y medios de representación, lo que implica una jerarquización de saberes y regímenes visuales que, vinculados, van a proyectar cuestiones específicas sobre lo que se busca decir y mostrar en el relato del trayecto.

Los recorridos actúan como puentes vinculantes entre el entorno familiar y el entorno escolar. Este puente vinculante se entreteje con las líneas del diario transitar casi siempre por el mismo camino, el cual, ha sido documentado por los informantes a través de imágenes tomadas con la cámara de sus teléfonos celulares y el relato de sus experiencias de viaje hacia el plantel. Tanto los relatos como las imágenes fueron compilados desde los mensajes enviados por correo electrónico personal. Cada correo fue signado con el nombre de cada alumna y alumno, lo que permitió estructurar el análisis del entretrejo del viaje y su llegada.

Los trayectos escolares dan cuenta del significado del viaje de ida y vuelta a la escuela, de los lugares que los rodean (incluyendo el hogar), desde el inicio de este trayecto y la llegada a la escuela con los vínculos afectivos y de poder que significan su escuela y contexto.

El viaje y el entorno

El tiempo que toma viajar hacia la ciudad es variable, algunos y algunas estudiantes viajan 90 minutos, otros y otras entre 75 y 45 minutos, las y los más afortunados 30 minutos con tráfico fluido. Los trayectos son difíciles para muchas y muchos; para otras y otros, son relativamente accesibles. En fin, cada día es una aventura viajar: la gente corre, se empuja, olvida sus *buenos modales*, sólo desea llegar a tiempo subiendo lo antes posible al transporte que no cuenta siempre con las mejores condiciones. Pero quizá eso no sea tan importante como viajar hacia sus actividades cotidianas y “llegar”, llegar al destino y mantener la existencia en la ciudad.

En el recorrido de ida es común “sobrevivir” el viaje. Los cuerpos viajan con tal cercanía que pueden escuchar la respiración del otro cuerpo, permaneciendo así lapsos importantes sin establecer vínculos. El acceso al transporte, cuando no es a través de la enorme fila de la base, se convierte en una lucha por subir, de tal forma que los cuerpos se gobiernan por la ley del más fuerte y/o ágil. En estas condiciones las y los alumnos han encontrado estrategias para llegar a tiempo a su primera clase. Algunas y algunos caminan hacia avenidas con mayor circulación, por tanto, se levantan más temprano, otros y otras pagan trasportes más costosos o toman más de un transporte para llegar al paradero local donde buscarán otro medio de transporte directo. Algunos cuentan con el “aventón” de padres o amigos, sólo uno de ellos se transporta en un vehículo propio.

Algunos alumnos⁵ llegan tan temprano que buscan el acceso a su aula para poder dormir un rato más. El descanso breve pero reparador, es parte de su recompensa por la llegada anticipada, además el encendido de lámparas sensible al movimiento, permite un territorio en penumbra, muy acogedor para este sueño fugaz.

Crary (2015) hace visible el ataque capitalista al sueño, por ser considerado un lapso de improductividad, un proceso fisiológico indomable que no cede a la dominación del capitalismo, no se obtiene de él valor directo, como es el caso del hambre, la sed o el deseo sexual. Los y las jóvenes afrontan este “robo” apropiándose de su aula para rescatar su sueño y compartirlo con sus compañeros. El regreso es mucho más cómodo, sin tantas personas que desean ansiosamente transportarse, excepto las y los alumnos que aún no han concluido su servicio social⁶ y que regresan a casa en horas pico⁷ entre las 7 y 8 de la noche, lo que implica resolver las mismas incomodidades que en la mañana, pero con mayor cansancio.

El inicio del viaje

En la Figura 2, Jessica muestra un territorio cercano a su hogar que constituye un reto a vencer, la historia de una casa de seguridad ubicada en la misma calle donde vive, expresa la inseguridad que la localidad refleja. El caminar de Jessica también busca rutas que impidan que su paso se acerque a este lugar que signa en su entrada el aviso de peligrosidad extrema:

Este lugar me causa temor y es desagradable [...] es la esquina de mi calle, ahí no está pavimentado y sólo hay un mercado, también están realizando una construcción donde antes era una tienda, en la noche no hay alumbrado y han matado gente dos veces ahí. Me gustaría cambiarlo, que esté pavimentado y haya alumbrado, también que haya vigilancia para que las personas no tengan miedo de pasar por ahí (Jessica, alumna, 18 años).

Figura 2



Fuente: Foto tomada por Jessica, alumna, 18 años.

El zaguán marcado con graffiti y sostenido por una pared sin cubrimiento es la puerta hacia el lugar donde el secuestro, el narcotráfico y otros delitos graves como el asesinato han tenido cabida. Es el límite de la calle, sin embargo, el poder ejercido a través del miedo y la inseguridad como —un no lugar— para el dolor de otros, hace de esta puerta precisamente la entrada a un no lugar que Jessica contempla

a diario, deseando mitigar la fuerza del *cronotopo genérico* que produce. Teresa del Valle (1998) propone el concepto *cronotopo genérico* que reúne la experiencia genérica emocional asociada a un evento ocurrido con anterioridad y un lugar específico y que emerge pleno de sensaciones corporales y emotivas en otro entorno bajo otras circunstancias, evocando la experiencia vivida resguardada en la memoria, diferencial entre hombres y mujeres. En el caso de Jessica, la muerte de las personas ocurrida ahí, le recuerda la posibilidad constante de recibir una posible agresión vinculada a la vulnerabilidad de su ser mujer joven y su salida de casa en la obscuridad de la madrugada y su llegada en la tarde/noche.

Por otra parte, Paloma comparte las prácticas de su vecina mostrando una imagen (Figura 3) y la narración que la explica:

Un lugar muy desagradable está justo enfrente de mi casa, pues mi vecina trabaja en la basura y su casa es eso, un basurero, tiene los carros y carretas llenos de suciedad, muchos animales y siempre huele muy feo, y no sólo es la manera en la que vive sino que afecta a todos los vecinos pues hay muchas ratas y cucarachas, la calle nunca está limpia y lo peor es que siempre niega que todo eso sea suyo, el municipio nunca hace nada, los de ecología llegan y se meten así como si nada, y es hasta vergonzoso invitar a alguien a mi casa, porque la vecina hace que toda la calle luzca fea y desagradable (Paloma, alumna, 18 años).

Figura 3



Fuente: Foto tomada por Paloma, alumna, 18 años.

Otro testimonio sobre la lucha constante por el transporte para llegar a la escuela es relatado por Karen (Figura 4), quién vive en uno de los municipios más peligrosos para las mujeres en el Estado de México:

Vivo en el municipio de Chimalhuacán. Al iniciar mi recorrido para ir a la escuela [...] tomo la micro que va a Santa Martha, me cobra 11 pesos. A veces ésta es muy estrecha y cuando se llena, la gente va muy apretada, a veces es combi o micro, pero la gente ya no respeta nada y ocupa mucho espacio, hay veces en las que el tráfico es inaguantable, avanzamos a vuelta de rueda, regularmente como a las 6:10 am, es muy difícil tratar de ir despierta [...] el recorrido es agotante [...] tarda una hora en llegar y dependiendo el clima [...] si llueve o hay tráfico llega a tardarse una hora y media. El camino está lleno de baches, afortunadamente nunca me han asaltado (Karen, alumna, 18 años).

En los casos de Paloma, Jessica y Karen, los lugares que comparten permiten identificar desigualdades geográficas importantes, unas ligadas a la carencia de servicios y recursos locales, y otras que indican la falta de seguridad que viven cotidianamente en su hogar.

Figura 4. Transporte conurbano



Fuente: Foto tomada por Karen, alumna, 18 años.

Ellas salen muy temprano para llegar a tiempo a clases, lo que significa encontrarse con un trayecto obscuro aún, con iluminación tan escasa que no es posible vislumbrar si alguna persona las puede atacar; como no cuentan con recursos económicos más elevados, los transportes que utilizan son precarios e incómodos. La transportación es más que un viaje rutinario, un rumbo que puede tener sorpresas no tan agradables. Jessica informa sobre la suerte de no haber sido asaltada y la necesidad de no permitirse dormir en el trayecto (que es prolongado) con el fin de resguardar su seguridad. Un relato posterior comparte que la reparación de su sueño ocurre en el edificio escolar durante su servicio social. La escuela es para ella y varios jóvenes estudiantes, espacio de protección, seguridad y confianza.

La falta de higiene y la precariedad de agua potable es una constante en varios relatos (Figura 5), caminos que se cruzan, no como transitar sino como deambular, encontrando formas de autocuidado y “saltando” obstáculos diversos diariamente. Hugo expone su malestar ante las condiciones del camino:

Cuando llueve de manera intensa o durante un largo período el agua se queda estancada en este sitio debido a las irregularidades del camino, lo que provoca malos olores y que surjan moscos de estas aguas, tengo que cruzar por este lugar para llegar a mi casa y al caminar por aquí, el olor es muy desagradable y termino lleno de lodo (Hugo, 18 años).

Figura 5



Fuente: Imagen tomada por Hugo, sobre las condiciones de la calle donde se encuentra su hogar. Hugo, alumno, 18 años.

Figura 6



Fuente: Fotografía tomada por Felipe, alumno, 18 años.

Los trayectos reviven en la memoria de las y los participantes testimonios de peligros asociados a los lugares, como es el caso de Felipe (Figura 6):

Un lugar que para mí es muy temeroso [provoca miedo] es donde se encuentran los bares en los Reyes [...] pues siempre salen peleando, cada vez que paso por ahí, me provoca un sentimiento de temor que con sólo pasar siento como si me fueran hacer daño, siempre hay personas muy tatuadas, en carros polarizados, como si fueran a asaltar a alguien o secuestrar, esto me provoca muchísimo miedo, ya que han matado a chavos y chavas, han robado muchos autos en ese lugar. Por ejemplo, apenas fueron a quemar un antro (Felipe 18 años).

La llegada

Llegar a la escuela es lograr traspasar desde un espacio de sobrevivencia, de lucha por ser transportada o transportado, a un espacio que se percibe más seguro para la mayoría, no carente de tensiones, ni de espacios desagradables. Las y los alumnos relatan su llegada como el paso de final e inicio, es un poro, la entrada es una línea que los conduce a la posibilidad de deambular, no sólo de transitar.

Siguiendo a Ingold (2015), deambular es permitirse la exploración del terreno, encontrar lo nuevo entre lo ya conocido, es actuar sobre el entorno. Abigail describe su llegada (Figura 7): veo la puerta de la escuela y pienso que es tan bonita, que lo de afuera está bien feo, las calles y todo, pero mi escuela [...] es como entrar a otro mundo, a otro lugar lejano (Abigail, alumna, 17 años).

Figura 7. Explanada del plantel



Fuente: Foto tomada por Abigail, alumna, 17 años.

Conclusiones

En el entorno que comparten las y los estudiantes se puede encontrar una cantidad importante de desigualdades geográficas entrelazadas como Fitoussi y Rosanvallón (1997) proponen, con las desigualdades derivadas de la falta de servicios, de seguridad, de acceso a los apoyos financieros y que derivan en fuertes desigualdades en la vida cotidiana. Se observa en las fotografías la carencia de algunos servicios básicos, por lo tanto, una calidad de vida precaria, la falta de seguridad en sus trayectos y los costos elevados en relación a los proporcionados en la Ciudad de México.

Los trabajos con los que cuentan los padres y madres de los alumnos son heterogéneos, desde el servicio doméstico, la venta de productos y enseres menores, trabajos temporales, hasta trabajos derivados de su profesión, como la contaduría y la ingeniería —en pocos casos—. La perseverancia en la búsqueda de oportunidades de empleo de las madres y padres de estas y estos jóvenes es de resaltar. Sólo dos madres de familia son madres solteras y también se hacen cargo del sustento completo de la familia. La desigualdad por género en el trabajo afecta los ingresos familiares, ya que son ellas quienes laboran en las actividades domésticas sin seguridad social ni laboral que las respalde.

El recorrido escolar de ida y vuelta se convierte para las y los alumnos en un puente que vincula el hogar con la escuela, pero no sólo eso, el ritual de abordaje del autobús y/o metro, las y los compañeros que coinciden a la misma hora, el operador que lleva el estéreo a todo volumen o quien maneja irresponsablemente, quizá quien cobre de más, son parte del lugar/no lugar que se construye durante el trayecto escolar.

La mirada de Massey (2005) llama a pensar un *continuum* local-global para pensar los espacios de enlace entre la ciudad y las zonas conurbanas como un andar entre redes de convivencia, conocimiento y prácticas, además de considerar que la dimensión tiempo-espacio es una construcción social, por lo que la lectura de los espacios depende también de la posición desde la cual se está llevando a cabo la mirada. Retomando a Ingold y a Massey, el camino recorrido por las y los alumnos es un espacio personal y colectivo construido durante su viaje. Se juegan en él relaciones de género, condición etaria, el acceso o no a sitios con transporte más efectivo y/o costoso incluyendo mayores y menores riesgos para su seguridad.

En los espacios citadinos y conurbanos, se establecen vínculos con jerarquía de poderes, lugares céntricos en que los nodos de poder se densifican, diluyéndose de diversas maneras hacia los márgenes, configurando espacios otros, lejanos no sólo por la distancia entre ellos, sino por la precariedad de redes que dinamicen los intercambios posibles entre poblaciones.

Los espacios iluminados propositivamente, emergen para hacer visible lo que se “debe” ver, dirigiendo la mirada a aquello que la época establece como deseable, Deleuze (2013) dialogando sobre Foucault y la visibilidad, advierte sobre analizar lo que se ve traspasando el velo de lo aparente para buscar en las prácticas cotidianas, el poder que es ejercido para dar luz a unas situaciones/cosas y no a otras. La tarea es entrar a estos espacios para comprender cómo se articulan las lógicas de los diversos grupos de personas y los espacios que posibilitan o no determinadas prácticas. Los márgenes citadinos se desdibujan a pesar de la resistencia del límite, la geometría del poder configura formas que no son exactamente las prestablecidas, sino las que se están construyendo con la agencia de quienes habitan los espacios.

Notas

1. El plantel se encuentra localizado en Ermita Iztapalapa 3241 Santa María Aztahuacan. Aztahuacan, “Lugar de los que tienen garzas” es su nombre mexicano original. El territorio donado por los ejidatarios del lugar, era un “ojo de agua” que ya se encontraba seco, por lo que la topografía es irregular (recordar que la zona oriente de la ciudad, Iztacalco e Iztapalapa, se conformó en zona lacustre dedicada al cultivo de hortalizas, flores y maíz por medio de chinampas cuidadosamente colocadas, posteriormente estas construcciones y el trabajo de los habitantes fueron dando solidez al territorio para ser habitado). Frente al plantel inicia el ascenso a una de las minas de tezontle más grandes de la ciudad: las peñitas, lugar con cuevas y variaciones topográficas distintas, muy cerca se encuentra el Cerro de San Miguel Teotongo y la salida a la carretera fe-

deral México-Puebla. Hacia el poniente se encuentra el Cerro de la Estrella, lugar emblemático del centro iztapatapense y de la dramatización de la crucifixión. Cabe hacer notar que las inundaciones son frecuentes en la colonia Sta. María Az-tahuacan en recuerdo de su hidrografía original, por lo que el plantel sufre también de algunas inundaciones, en el lugar del “ojo de agua”, hoy, explanada del plantel. Por otra parte, hago uso de la formación metafórica para referirme al plantel como lugar de espacios de poder (Edificio de gobierno y cubículos de docentes) y de ocultamiento/marginación, así como a todos los espacios intermedios que le dan vida a las relaciones cotidianas y que ocupan altibajos en el territorio.

2. Sin unidades de aprendizaje reprobadas y promedio general de 8.9 en el área de Ciencias Fisicomatemáticas.
3. Haciendo alusión a la *liquidez baumaniana*.
4. *Errabundeo* es un concepto propuesto por Crary (2015), para referirse a la exploración de los lugares permitiendo que el propio ambiente intervenga en la construcción de los sentidos. El actuar sobre la contemplación, la exploración abierta a lo nuevo, a lo sorpresivo, a la construcción constante de significados.
5. Describo refiriéndome a hombres, porque los cuatro chicos que llegan muy temprano (6:45 am) siempre son varones, ellos han comentado que son los mismos y llegan casi siempre juntos.
6. El servicio social se realiza con el fin de reunir los tres requisitos para la titulación que las y los alumnos tienen que cumplir para obtener la cédula como técnicos especializados ante la Secretaría de Educación Pública (SEP), los requisitos a cumplir son: contar con el certificado de nivel medio superior, la liberación de su servicio y la opción de alguna de las ocho formas académicas con que el IPN, valida la formación de los estudiantes. Este servicio se realiza en promedio de 3 a 4 horas diarias concluyéndose por lo general entre 6 y 9 meses.
7. Se denomina coloquialmente hora *pico* a los períodos de regreso del trabajo de gran parte de la población de clase trabajadora que generalmente sale del trabajo entre 5 y 8 pm. En este período se concentra de manera muy similar al período matutino de llegada.

Referencias

- Bagnoli, A. (2009). Beyond the standard interview: The use of graphic elicitation and artsbased methods. *Qualitative Research*, 9(5): 547-570.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós
- Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómades*. Buenos Aires: Paidós.

- Careri, F. (2016). *Walkspaces. El andar como práctica estética*. Barcelona: G. Gili.
- Carli, S. (2012). La experiencia estudiantil en la Universidad Pública. En: *El Estudiante Universitario. Hacia una historia del presente de la educación Pública*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 23-44.
- Crary, J. (2015). *24/7 El capitalismo tardío y el fin del sueño*. Buenos Aires: Paidós.
- Del Valle, T. (2012). Procesos de la memoria: cronotopos genéricos. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (19), pp. 211-225.
- Deleuze, G. (2013). *El saber. Curso sobre Foucault*. Tomo 1. Buenos Aires: Ed. Cactus.
- Dussel (2015). Los desafíos de la Obligatoriedad en la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo. En Tedesco, J. C. (Comp.) *La educación Argentina hoy*. Argentina: Siglo XXI.
- Fitoussi, J.P. y Rosanvallon, P. (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- Foucault, M. (1999). Espacios Otros. *Versión. Estudios de Comunicación y Cultura*, 9, pp. 15-26.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.
- Ingold, T. (2015). *Líneas. Una breve historia*. España: Gedisa.
- Kress, G.C.; Jewitt, J.; Ogborn y Tstatsarelis, C. (2001). *Multimodal Teaching and Learning. The Rhetorics of the Science Classroom*. London: Continuum Books.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Málaga: Aljibe.
- Martins, F. (2014). Terceira margem do Rio: o estrangeiro á margem de sua própria morada. En Martins, F. (Comp.) *Encontrar escola* 108-115. Río de Janeiro Brasil: Lamparina Editora.
- Massey, D. (2005). *For space*. London: Sage Publications.
- Mitchell, J.W. (2003). Mostrando el Ver. Una crítica de la cultura visual. *Estudios Visuales* Número 1. Noviembre. Pag.17-40.
- Tuan, Y. F. (1977). *Space and Place. The perspective of experience*. Londres: Arnold.
- , (2007). *Topofilia. Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. España: Melusina.
- Vargas H. F. y Sánchez P. E. (2010). Escuela: Topofilias y desarraigos. *Uni-pluri/versidad*, 10(3). Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín. Colombia. Universidad de Antioquia.
- Yory, C.M. (2008). *Pensando en clave de hábitat*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.