



Claves

Los viajes a la escuela

Tareas de cuidado, transporte público y dinámicas urbanas

Commuting to School

Care tasks, public transportation, and urban dynamics

DARÍO G. MARTÍNEZ*

El artículo analiza los viajes en transporte público de estudiantes de una escuela secundaria de educación agraria de La Plata (Argentina). Se pretende describir los aprendizajes que afrontaron los estudiantes para movilizarse desde sus domicilios hasta la institución educativa. El argumento del texto consiste en problematizar la experiencia de aprendizaje que atraviesan los jóvenes para apropiarse del transporte público, las tareas de cuidado que les proporcionan sus familiares y el reconocimiento de las dinámicas urbanas. La metodología fue de corte cualitativo, se basó en registros etnográficos y entrevistas con docentes, autoridades, choferes y estudiantes. Además, se complementó con registros administrativos de la institución. Los resultados muestran que la experiencia de los viajes escolares ensanchan los horizontes de movilidad de los jóvenes, a partir del reconocimiento de las dinámicas urbanas y la apropiación del transporte público.

Palabras clave

Viajes escolares
 Educación secundaria
 Movilidad
 Dinámicas urbanas
 Transporte público

Recepción: 12 de abril de 2024

Aceptación: 9 de diciembre de 2024

eLocation: e61792



<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2025.47.61792>

Claves

This article analyzes the public transportation trips of students at a secondary school of agricultural education in La Plata (Argentina). The aim is to describe the learning experiences faced by students travelling from their homes to the educational institution. The argument of the text consists of problematizing the learning experience that young people go through to appropriate public transportation, the care tasks provided by their families and the recognition of urban dynamics. The methodology was qualitative, based on ethnographic records and interviews with teachers, authorities, drivers, and students. It was also complemented with administrative records of the institution. The results show that the experience of school trips broadens the mobility horizons of young people, based on the recognition of urban dynamics and the appropriation of public transportation.

Keywords

*School commuting
Secondary education
Mobility
Urban dynamics
Public transportation*

* Investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet)/Centro de Comunicación, Educación y Discurso de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Doctor en Comunicación. Líneas de investigación: comunicación, cultura y educación; desigualdades sociales. Publicaciones recientes: (2023), “Escalas interconectadas de movilidades. Modos de habitar el espacio en una escuela secundaria agraria”, *Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*, año 6, núm. 12, pp. 124-139. DOI: <https://doi.org/10.33255/2591/1747>; (2023), “Agroecología, organizaciones y afectos. Las intervenciones de técnicos agrónomos en el cinturón hortícola platense (Argentina)”, *Eutopia*, vol. 22, pp. 125-141. DOI: <https://doi.org/10.17141/eutopia.23.2022.5571>. CE: dariogmartinez@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0003-2415-8761>

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo consiste en problematizar la experiencia de movilidad de estudiantes de una escuela secundaria de educación agraria en la localidad de Abasto de la ciudad de La Plata (Argentina).¹ Se busca observar la interrelación de esta experiencia con la utilización del transporte público para llegar a sus domicilios. Nos trazamos dos objetivos específicos: el primero fue recuperar las prácticas que internalizaron estos jóvenes para apropiarse del transporte público y qué aprendizajes afrontaron; el segundo, profundizar en algunas de las dinámicas urbanas que estos sujetos expandieron a partir de viajar en transporte público a la escuela. Algunas de las preguntas que nos hicimos son las siguientes: ¿qué mecanismos de formación atravesaron para movilizarse diariamente hasta la institución?, ¿qué tipos de aprendizajes tuvieron que realizar?, ¿de qué modo la experiencia de movilidad hacia la escuela ensancha los horizontes de desplazamiento de los jóvenes respecto del espacio urbano?

Las preguntas enunciadas complementan las observaciones acerca de los desplazamientos por el espacio urbano que realizan los sujetos para acceder a una institución educativa. La escuela se encuentra geográficamente localizada, sin embargo, son escasas las precisiones respecto de cómo los estudiantes llegan a ella y cómo configuran los desplazamientos que realizan por el espacio urbano, desde sus domicilios hasta la institución. En este artículo se recuperan las prácticas que realizan los estudiantes para asistir cotidianamente a clases. Las dimensiones socioculturales permean y estructuran estas experiencias en las trayectorias biográficas de los jóvenes.

Los estudios sobre las movilidades tienen un creciente interés en las ciencias sociales. En las investigaciones sobre urbanismo se han cuestionado los modos fijos de representar e imaginar la vida urbana (Gutiérrez y Pereyra, 2019; Jirón *et al.*, 2010), de manera que es posible comprender la necesaria relación que involucra a los modos de habitar con el movimiento. En este sentido, Ingold (2011) sostiene que habitar trasciende la mera ocupación de las estructuras ya construidas, ya que también atiende a las formas en que las personas despliegan sus vidas a través de lugares, desde unos y hacia otros.

La movilidad cotidiana se entenderá aquí como una performance de desplazamiento en el territorio que expresa y contiene las posibilidades diferenciales de los grupos sociales de satisfacer deseos y necesidades de conexión a lugares y de acceso a personas, actividades o servicios (A. Gutiérrez, 2012). Además del hecho físico del desplazamiento, la movilidad también involu-

¹ Este artículo se realizó en el marco de los siguientes proyectos de investigación: “Habitar el periurbano. Experiencias, movilidades y circuitos en un espacio heterogéneo” (PICT 2864) dirigido por Sergio Caggiano y “Articulaciones estratégicas entre comunicación/educación: producción de saberes, innovaciones tecnológicas y políticas públicas en ámbitos educativos” (10003178-11/P355) dirigido por Paula Morabes.

cra los sentidos que se otorgan a la misma, así como la experimentación del movimiento (Segura, 2018). Queremos destacar aquí la condición de lo cotidiano, en los términos de Heller (1987), como el lugar del encuentro y los intercambios donde se ponen en juego todos los sentidos y las capacidades que configuran los mundos de la vida.

Por otro lado, también se ha señalado la necesaria complementariedad que existe entre la infraestructura escolar y la infraestructura de transporte público. Ambas se conjugan para que unos (los estudiantes) puedan acceder al derecho a la educación secundaria y que otros (docentes y personal auxiliar) sean los agentes destinados a garantizarlo. Esta dimensión relacional de las infraestructuras (Star, 1999) permite comprenderlas como ensamblajes (Deleuze y Guattari, 2002; Latour, 2008) que facilitan u obstaculizan las movilidades para acceder a las instituciones educativas. La observación de la complementariedad entre ambas infraestructuras resulta necesaria para comprender los futuros diseños de políticas públicas de educación y el lugar que deberán otorgarle a la movilidad de las personas.

El artículo se organiza mediante una aproximación a los estudios de movilidad y su relación con la educación; junto con ello se describe someramente la política de transporte urbano para el caso específico que analizaremos. En segundo lugar, se presentan los aspectos metodológicos que permitieron el acopio de datos, con los registros multivariados de recolección de información y la posterior organización para su análisis. Luego se procedió a atender la relación entre los domicilios de la matrícula escolar y el sistema de transporte público que llega hasta la escuela. En cuarto lugar, se describe el proceso de aprendizaje que realizaron los estudiantes de la institución para apropiarse de las dinámicas del transporte y de los cuidados que las personas adultas les dispensaron. Posteriormente, se recuperan los testimonios de las y los estudiantes para reconocer la ampliación de los horizontes urbanos y, finalmente, se trazan conclusiones de las experiencias de los viajes escolares que realizan cotidianamente un conjunto de jóvenes de la ciudad de La Plata.

MOVILIDAD Y EDUCACIÓN

Las investigaciones relacionadas con la movilidad y el género han abordado parcialmente la temática que vincula a la educación con los desplazamientos. En este sentido, se plantea que la experiencia de movilidad resulta heterogénea y que no puede ser percibida, ni significa de la misma manera de acuerdo con los géneros, la edad y el nivel socioeconómico; al ser una práctica relacional expresa diversas relaciones de poder (Jirón y Zunino, 2017). Las formas en que se intersecan género y movilidad marcan algunas de las segregaciones del espacio urbano, ya que las mujeres han estado relegadas de los planos princi-

pales. Es por ello que las miradas comenzaron a posarse en las movilidades que implican las tareas de cuidado, sobre todo porque la mayor carga de esas tareas está centralizada en las mujeres (Rico y Segovia, 2017), en especial en las ciudades latinoamericanas. Estas tareas involucran los viajes a centros de salud, para la compra de alimentos o el cuidado de personas mayores. La educación forma parte de este conjunto de tareas, sobre todo en el acompañamiento de estudiantes menores a las instituciones educativas de nivel inicial y primario. Existe una vinculación entre los cuidados y los servicios públicos; el transporte es uno de los que más influye en esta dinámica (Jirón, 2007). En el caso de Argentina, la expansión del sistema educativo por la obligatoriedad del último año de nivel inicial y de todo el nivel secundario, según la Ley 26.606, tiene incidencia en esta dinámica de cuidados y movilidad.

El desplazamiento a instituciones educativas, además del tiempo de los niños, niñas y adolescentes, también incluye el tiempo y el costo de la persona que los acompañan en ese viaje diario (Pautassi, 2017). En algunos casos, el costo se duplica porque involucra la utilización del transporte público o del privado que debe proporcionar la persona responsable de la tarea de cuidado. La relación de tiempo y el costo del viaje se incrementa, especialmente, para las personas que pertenecen a sectores sociales bajos. Las investigaciones basadas en los datos de las encuestas de movilidad coinciden en señalar que las mujeres son las encargadas de realizar estas tareas, preponderantemente en el transporte público (Gutiérrez y Pereyra, 2019; Pautassi, 2017). La invisibilización de las tareas se inscribe en la división sexual del trabajo denunciada por las historiadoras feministas (Federici, 2015), al mismo tiempo que señala algunas pautas relacionadas con la movilidad y el espacio urbano. Los viajes de acompañamiento a las escuelas se combinan con otras tareas de conexión con la ciudad, por ejemplo, la realización de trámites de salud, las compras de alimentos, los trabajos por horas en domicilios particulares, entre otros. Todos ellos se realizan en el tiempo que niños, niñas y adolescentes están en el horario escolar y en la zona próxima a la institución a la que concurren, como una forma de maximizar el tiempo y el costo del viaje (Di Marco *et al.*, 2022).

Respecto de esta cuestión es oportuno revisar sintéticamente la existencia de políticas de subsidio de viajes para pasajeros. En la zona metropolitana de Buenos Aires, niñas, niños y jóvenes que concurren a establecimientos educativos tienen la posibilidad de obtener un boleto escolar si están registrados en el Sistema Único de Boleto Electrónico (SUBE).² Además, el boleto estudiantil se

² La ciudad de La Plata tiene una historia reconocida en defensa del boleto estudiantil, lo cual se transforma en una reivindicación por el derecho a la educación. Nos referimos al episodio conocido como “La noche de los lápices” ocurrido el 16 de septiembre de 1976. Jóvenes estudiantes, todos menores de edad, reunidos en torno a la Unión de Estudiantes y de la Juventud Guevarista fueron secuestrados en La Plata por las fuerzas policiales mientras se manifestaban para exigir este derecho. Sus nombres eran: Francisco López Muntaner, María Claudia Falcone, Claudio de Acha, Horacio Ángel Ungaro, Daniel Alberto

extendió a estudiantes universitarios y, recientemente, a estudiantes de institutos terciarios de educación superior. En el marco de la ampliación de subsidios, pueden acceder a una tarifa diferenciada del 40 o 50 por ciento quienes sean beneficiarios de jubilados o pensionados, receptores de la Asignación Universal por Hijo (AUH), Asignación por Embarazo, perceptores del Plan Progresar, Argentina Trabaja y el Programa Ellas Hacen, personal de trabajo en casas particulares, excombatientes de Malvinas, monotributo social y pensiones no contributivas. Acertadamente, Pauttassi (2017) señala que la tarifa diferencial educativa sólo alcanza a las y los estudiantes, no así a quienes los acompañan hasta la escuela. Es decir, posiblemente aun siendo beneficiarias de algunas de estas políticas públicas, estas personas pueden llegar a duplicar su costo y tiempo de viaje.

En la provincia de Buenos Aires, la política de transporte exige registrarse dentro del sistema SUBE para acceder al boleto estudiantil. Los requisitos están diferenciados por las distancias a los establecimientos educativos: para el nivel primario deben estar a una distancia mayor a los 600 metros; para el nivel secundario a una distancia superior a los 800; para el nivel terciario y universitario a más de 2 mil metros. Los niveles primario y secundario cuentan con 50 viajes mensuales, mientras que el terciario y universitario sólo con 45. La inscripción es *online* y también requiere de presentar documentación que avale la condición de estudiante. Para que el beneficio se active deben acercarse hasta una máquina Terminal Automática Sube (TAS) para presentar la tarjeta plástica de SUBE y que se acredite la cantidad de viajes mensuales.³ En La Plata, las terminales TAS se encuentran localizadas en lugares de circulación concurrida, tales como cajeros automáticos, comercios, edificios públicos, instituciones educativas y dependencias universitarias, entre otras.

Las investigaciones que se orientan al estudio de las juventudes sostienen que la escuela está ligada al uso que los individuos hacen de la ciudad; sobre todo, al tipo de desplazamientos diarios que realizan, el tipo de transporte utilizado y la integración en el contexto urbano. Junto con la escuela, la vivienda y los centros de consumo se transforman en los referentes espaciales durante esta etapa de la vida (Saraví, 2008; 2015). Los viajes hacia la escuela actúan como puentes vinculantes entre los entornos familiares y los entornos escolares, que generalmente se hacen por el mismo camino (Ochoa, 2019). Según los contextos de residencia de las y los estudiantes, estos trayectos revelan los mecanismos de segregación urbana y las desigualdades que los atraviesan (Soldano, 2017). A partir de nuestras profundizaciones sugerimos un matiz para ampliar en estas

Racero, María Clara Ciochini, Pablo Díaz, Patricia Miranda, Gustavo Calotti y Emilce Moler. Los cuatro últimos sobrevivieron mientras que el resto permanecen desaparecidos. En homenaje a ellos, partir del año 2014, cada 16 de septiembre se celebra el Día Nacional de la Juventud (Ley 27.002).

³ Para mayor información se sugiere consultar la web: <https://www.gba.gob.ar/transporte/boleto> (consulta: diciembre de 2024).

discusiones. Nos referimos a las experiencias educativas, en el sentido amplio del término, que adquieren las y los jóvenes en sus viajes hacia la escuela. Es decir, indagar acerca de las características de las escalas interconectadas de movilidades (Martínez, 2023), identificar a las personas encargadas de ciertos tipos de cuidados que acompañan en estos viajes y la creciente autonomía que, en su apropiación de la ciudad, adquieren las y los estudiantes.

METODOLOGÍA

La Escuela Secundaria de Educación Agraria N° 1 se encuentra localizada en Abasto, partido de La Plata, provincia de Buenos Aires. Su modalidad de gestión es pública y está ubicada en el kilómetro 49.5 de la ruta provincial N° 36. Tiene una matrícula aproximada de 480 estudiantes, además de 160 docentes y 30 auxiliares. La superficie total del predio son 25 hectáreas, donde además de los edificios administrativos y las aulas se encuentran los invernáculos de hortalizas, corrales para animales, galpones para el guardado de herramientas y las áreas de procesamiento de alimentos. Tiene jornada completa, es decir, de ocho horas, que involucra los servicios de desayuno, almuerzo y merienda en el comedor escolar. Entrega a sus egresados el título de técnico agropecuario. La institución se localiza en una ruta provincial de tránsito fluido y constante, donde son frecuentes los camiones que transportan la producción del cinturón hortícola platense hacia los mercados regionales. La tensión entre el avance de las construcciones urbanas y las superficies destinadas a la producción hortícola persisten en la zona del periurbano platense donde se encuentra esta escuela.

Esta investigación es cualitativa; durante el periodo lectivo de 2022-2023 se efectuaron observaciones y 30 entrevistas a personal directivo, docentes, auxiliares, estudiantes y choferes de colectivos que tienen una vinculación directa con esta institución educativa. Las posibilidades del registro etnográfico nos acercaron a los universos multidimensionales de los actores (Guber, 2001; Rockwell, 2018). A este registro cualitativo se le suman otros tipos de registros administrativos, como la dirección de las y los estudiantes de la escuela. Cabe destacar que estos registros fueron anonimizados, para respetar la privacidad, al igual que los nombres de los testimonios recopilados. Además, se reconstruyeron los recorridos de las líneas de transporte público que llegan hasta la escuela para luego cruzar esta información con la de los domicilios y así tener una aproximación objetiva de los desplazamientos. Para ampliar este panorama se realizaron viajes en transporte público desde el centro de la ciudad hasta la escuela en cuestión, para poder dar cuenta del entrelazamiento entre los recorridos heterogéneos de las movilidades y sus temporalidades.

Mediante sistemas de información geográfica se elaboró el mapa que muestra los domicilios anonimizados de la matrícula de esta escuela. A partir

de esa información y la reconstrucción de los recorridos de transporte público, también se confeccionaron otros que grafican el trayecto de las diferentes líneas que llegan hasta la institución.⁴

La recopilación de los testimonios involucró dos fases. La primera estuvo centrada en las figuras de las autoridades, docentes y auxiliares, quienes marcaron algunas zonas a problematizar; a partir de ello, se derivó hacia obtener información de los choferes del transporte público. La segunda fase consistió en entrevistar a estudiantes de los distintos años que asisten a esta escuela; se procuró dialogar con estudiantes de los primeros años, los intermedios y los superiores para contar con un panorama completo de las trayectorias de las y los estudiantes. De esta manera se buscó comprender las significaciones dadas por los actores. Además, se combinaron elementos de descripción densa (Geertz, 2003) y de la teoría fundada (Strauss y Corbin, 2002), que se basa en las informaciones del campo material. De esta manera fue posible aproximarse a las significaciones que construyen en sus redes de comunicación.

LOS DOMICILIOS Y EL TRANSPORTE PÚBLICO

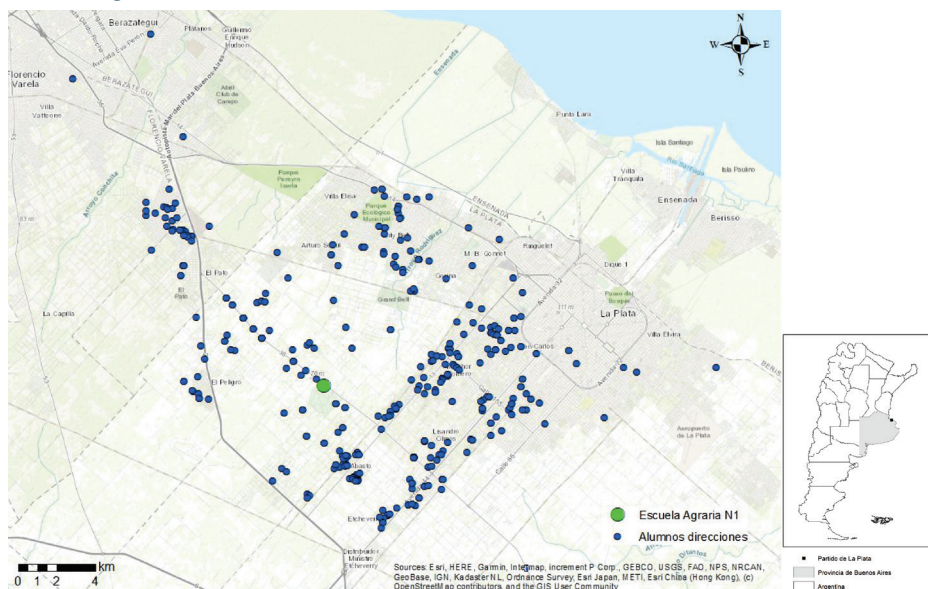
Las escuelas secundarias de educación agraria tienen sus propias especificidades, tales como su vinculación con diferentes entornos productivos, ya sea la ganadería, la agricultura o el turismo rural, entre otros. Son instituciones que tienen su propia historia, relacionada con el desarrollo productivo del país (Gutiérrez, 2007). Se trata de una modalidad educativa que difiere de lo que se denomina educación rural, con sus múltiples nominaciones (Guzmán, 2023), porque tiene una clara orientación técnica (T. Gutiérrez, 2012). Por sus particularidades requieren de superficies de tierra para destinarlas a labores productivas y su localización geográfica puede distar de los contextos urbanizados. En el caso de la escuela de Abasto es posible llegar ahí mediante diferentes líneas de transporte público, ya sean locales o interurbanas: llegan tres líneas provinciales que hacen un recorrido interurbano: 324 Ramal 5 (Cartel Escuela Agraria), 273 I (Escuela Agraria) y 215 D. También arriban líneas locales: Oeste 84, Oeste 86 y el Rondín.⁵ Todas estas líneas de transporte público tienen paradas cada 200 metros aproximadamente para el ascenso o descenso de pasajeros.

⁴ Los mapas fueron confeccionados con el programa QGIS Versión de 3.28.3-Firenze. Agradezco la colaboración de la Dra. Fabiana Skarbun para la elaboración de estos mapas.

⁵ Este último se trata de una unidad que la empresa local de transporte “Nueve de Julio” pone exclusivamente para estudiantes, auxiliares y docentes para la zona oeste de La Plata. Sólo pueden subirse quienes concurren a algunos de los siete establecimientos educativos cercanos a su recorrido acotado. El Rondín sólo funciona de lunes a viernes en el horario escolar. Esta unidad de transporte no lleva adelante su recorrido durante las jornadas de paro docente o los recesos invernal o estival.

La información domiciliaria de la matrícula escolar marca una diferencia respecto de algunos estudios de movilidad para la ciudad en tanto que indica la preponderancia de los viajes escolares desde las periferias hacia el casco histórico de La Plata (Aón y López, 2016),⁶ mientras que para el caso de la escuela agraria las movilizaciones se trazan de manera inversa, desde el centro o desde las periferias hacia otras zonas aún más periféricas. De hecho, algunos/as estudiantes también provienen de otros distritos cercanos, como Berazategui y Florencio Varela (Fig. 1).

Figura 1. Domicilios de la matrícula anonimizada (año 2023)



Fuente: elaboración propia.

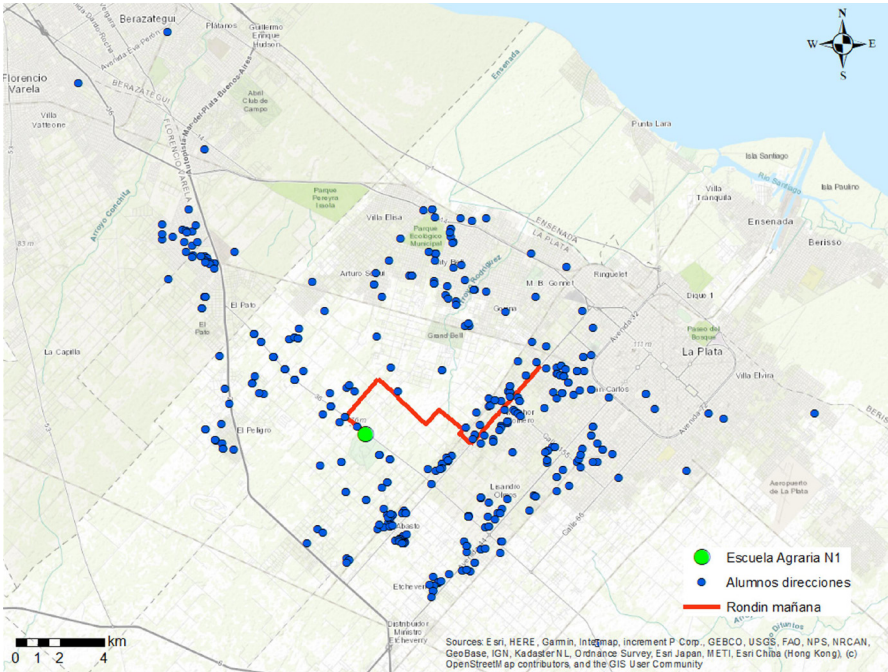
Las características de la institución educativa pueden fungir como elementos de atracción para que las familias inscriban a sus hijos e hijas. Nos referimos, sobre todo, a la jornada escolar extendida y al servicio de comedor. Estos aspectos son los que principalmente reconocen las autoridades como ponderables por las personas que anotan a las y los estudiantes en esta escuela pública; son valorados incluso antes de la consideración de la modalidad de enseñanza técnica agropecuaria.

Cuando se cruza la información de los domicilios de la matrícula total con los recorridos de las líneas de transporte público se observa la interrelación entre ambas. La mayoría de la población escolar vive en zonas próximas a las paradas de los colectivos, lo que les garantiza llegar hasta la institución. Por

⁶ La ciudad de La Plata se caracteriza por tener sus calles y avenidas numeradas. Se denomina casco histórico a la superficie delimitada entre las avenidas 122 hasta la 31 y desde la avenida 32 hasta la 72.

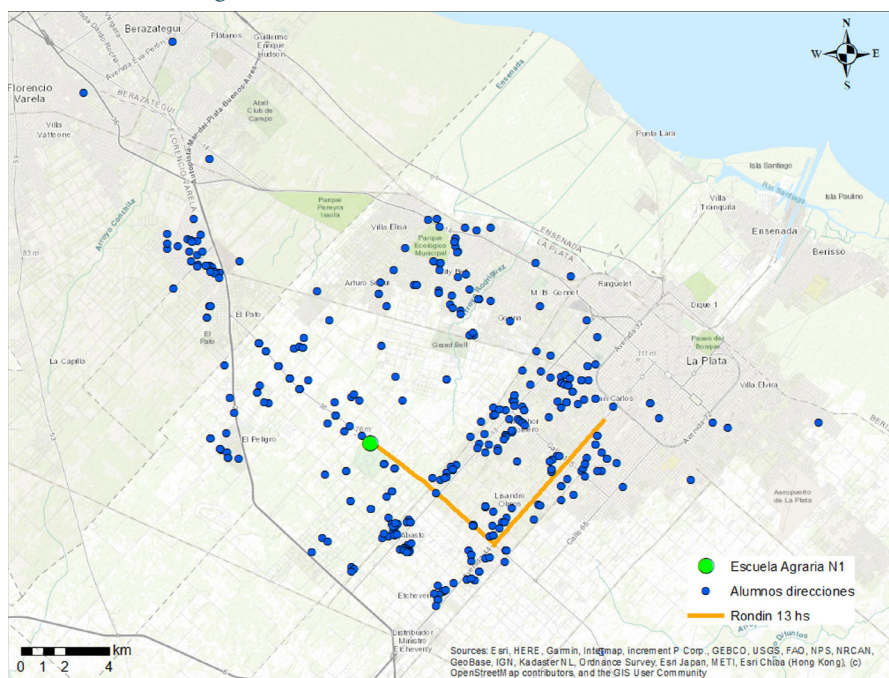
la mañana, el primer colectivo que arriba a las 7.10 a la institución es el Rondín (Fig. 2) y luego tiene un recorrido diferente para las 13:00 (Fig. 3) y otro para las 17:30 (Fig. 4). Posteriormente, el orden de llegada continúa con el 324 Ramal 5 (Fig. 5), el Oeste 84 (Fig. 6), el Oeste 86 (Fig. 7), el 215 D (Fig. 8) y finaliza con el 273 I (Fig. 9). Además del horario matutino, todas las líneas de transporte llegan hasta la parada de la escuela en los horarios de las 13:00, 15:30 y 17:30.

Figura 2. Recorrido del Rondín por la mañana



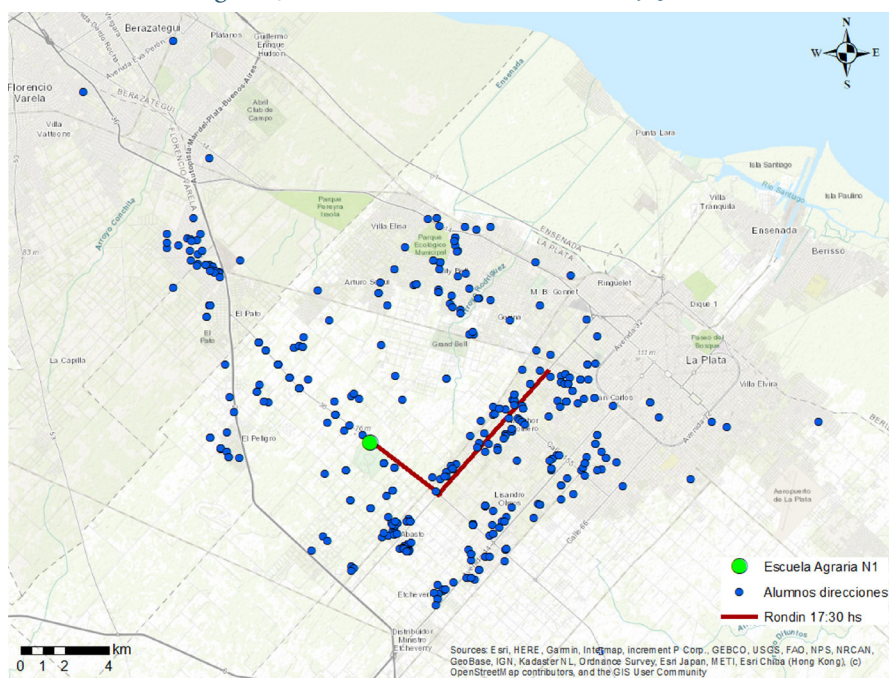
Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Recorrido del Rondín a las 13:00 h



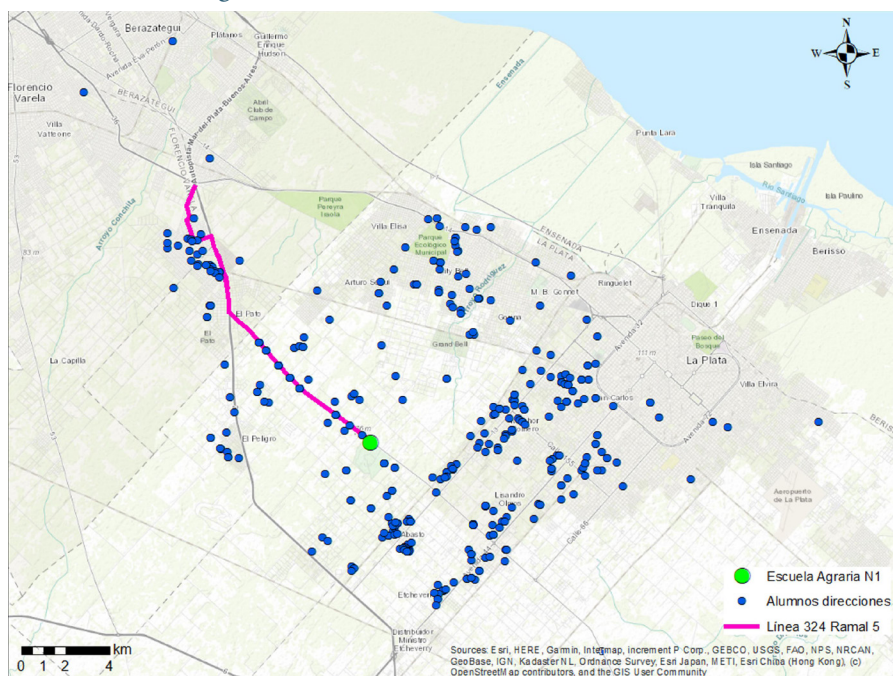
Fuente: elaboración propia.

Figura 4. Recorrido del Rondín a las 17:30 h



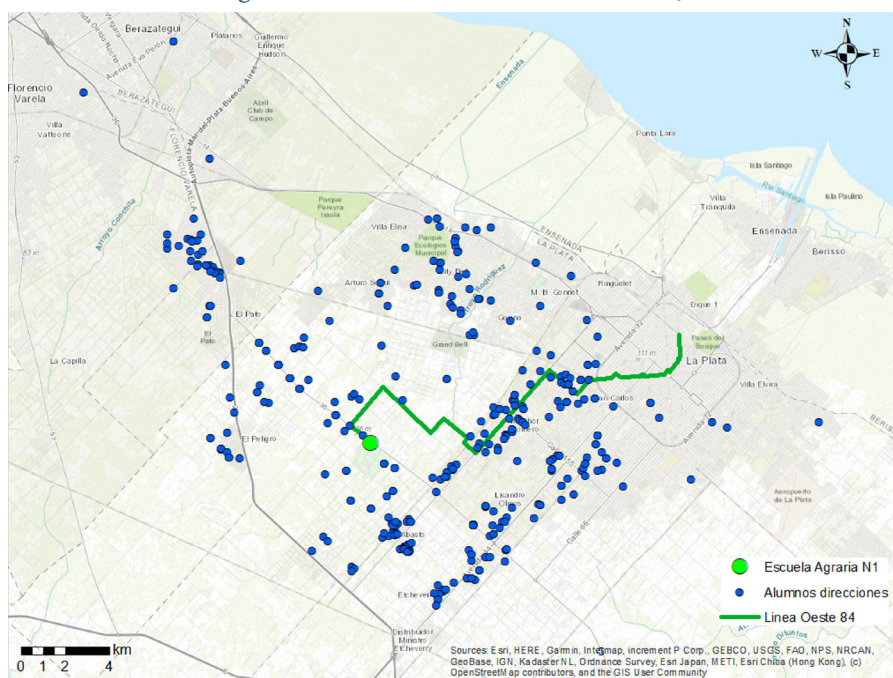
Fuente: elaboración propia.

Figura 5. Recorrido de la línea 324 Ramal 5



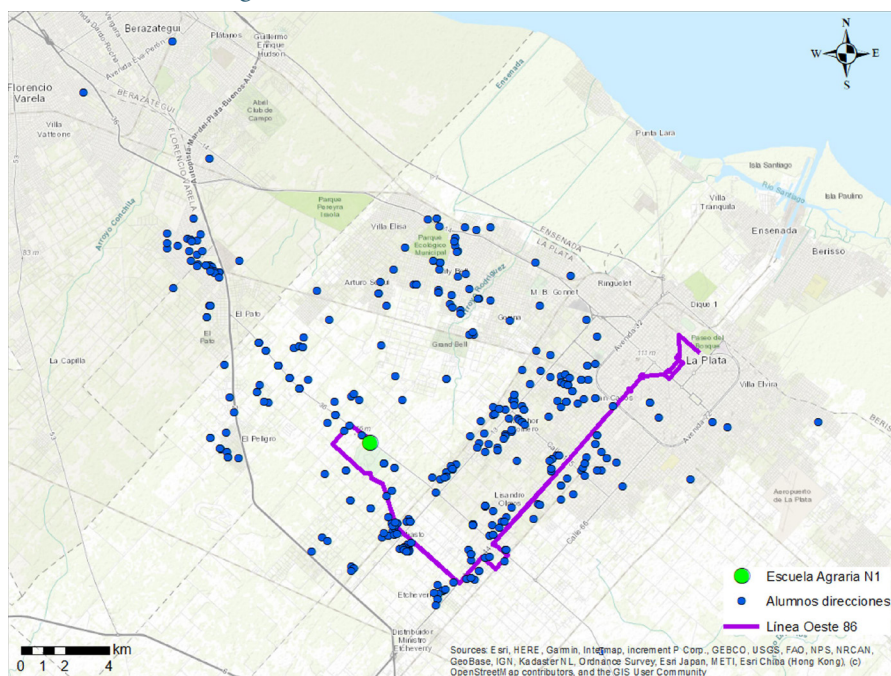
Fuente: elaboración propia.

Figura 6. Recorrido de la línea Oeste 84



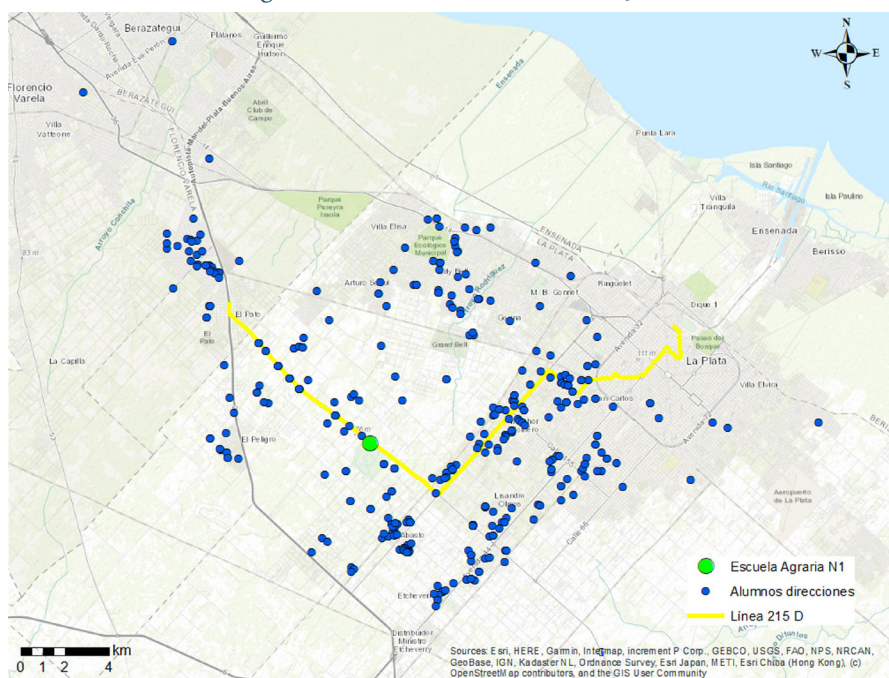
Fuente: elaboración propia.

Figura 7. Recorrido de la línea Oeste 86



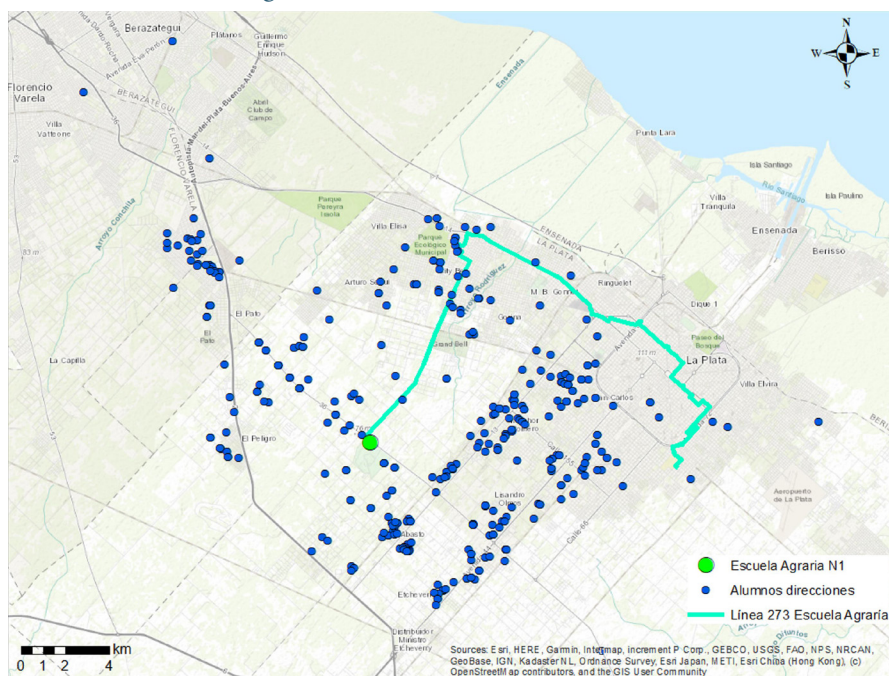
Fuente: elaboración propia.

Figura 8. Recorrido de la línea 215 D



Fuente: elaboración propia.

Figura 9. Recorrido de la línea 273 I



Fuente: elaboración propia

La información indica que la mayoría de las y los estudiantes tienen domicilios cercanos a los recorridos de las líneas de transporte público. Se observa que la distancia a las paradas es de unas pocas cuadras hasta llegar a una de las calles o avenidas que transita la línea de transporte. En el horario de ingreso, las unidades de colectivos llegan repletas de estudiantes que descienden en la parada de la escuela agraria. Luego, los vehículos continúan sus recorridos programados, casi sin pasajeros. Lo inverso ocurre en los horarios de salida de las diferentes divisiones: las unidades llegan vacías y se completan con la totalidad de estudiantes de la escuela. Una alusión merecen aquellos estudiantes que tienen domicilios alejados de las paradas de colectivos, en especial quienes están en el límite oeste de la ciudad. En esos casos, según sus testimonios, un familiar (el padre, sobre todo) los lleva en auto hasta una parada de la línea de colectivo que los acerca hasta la escuela. Ya conocen los horarios en los que deben estar en el lugar y ahí se suben todas las mañanas.

En proporción, son pocos los que vienen en autos particulares hasta el establecimiento. En esos casos, se trata de hermanas, hermanos o primos que llegan en un vehículo particular conducido por algún familiar por la mañana. Tampoco son frecuentes las bicicletas, motos o llegar caminando hasta la puerta. Más bien se trata de casos excepcionales para la cotidianeidad institucional. El trabajo de campo demuestra que el grueso de la matrícula

de estudiantes se desplaza en el transporte público. Esta dependencia de los horarios y las frecuencias de colectivos marca la dinámica de gestión de la escuela. Por ejemplo, una docente comentaba: “si vos ves el horario... de las materias, está todo organizado para que la salida de cada curso coincida con un micro [colectivo]. O sea, por eso también [están] las salidas de tres y media o cinco y media. No van a salir a las 4:15 porque si no [se] quedan una hora ahí afuera [de la escuela]” (profesora v). En la misma sintonía, una autoridad comentó que se encargaron de juntar firmas de toda la comunidad educativa para reclamar ante una empresa de transporte interurbano para que sumara una frecuencia al mediodía. La demanda surgió porque tenían un conjunto de estudiantes que salía a las 12.45 de la escuela y no tenía una línea de transporte que los acercara hasta la zona norte de la ciudad.

Otra cuestión que está relacionada con la frecuencia del transporte consiste en las salidas por la ausencia de docentes. En estos casos, las y los estudiantes están en condiciones de regresar a sus domicilios, si ya fueron autorizados por sus familias o bien si ya cuentan con la mayoría de edad. Sin embargo, puede ocurrir que, ante la ausencia de un docente, deban esperar hasta una hora y media para tomar el colectivo que los acerca hasta sus domicilios. Las frecuencias del transporte son tan espaciadas que tienen que esperar un tiempo considerable para el regreso. En esos casos, las autoridades permiten que se queden dentro del predio hasta la hora en que llega el colectivo para que permanezcan a resguardo. Esto los ubica en una posición desigual respecto de otras instituciones del centro o de otras localidades de la ciudad que tienen, como mucho, una frecuencia de media hora entre unidades de transporte. La espera es una condición de fastidio para las y los estudiantes, como también un escenario de potenciales conflictos vinculares porque la mediación de las figuras de preceptores o docentes no es tan próxima en estos momentos. En esas horas libres aprovechan la red escolar de wifi y llaman o envían mensajes de Whatsapp a sus familiares para que los vayan a buscar en auto. Las ocupaciones laborales de las personas adultas y las distancias entre el domicilio y la escuela son condicionantes para estos retiros por ausencias de docentes.

APRENDER A VIAJAR HASTA LA ESCUELA

A la mirada cenital (De Certeau, 1996) de los recorridos de las diferentes líneas y el cruce con los domicilios, es necesario sumar una descripción de los procesos de aprendizaje que tuvieron que pasar las y los estudiantes que concurren a esta institución. Coinciden en señalar que durante su trayecto por la educación primaria fueron acompañados por una persona adulta, generalmente la mamá, hasta la puerta de entrada. Las formas de movilidad de entonces fueron variadas: colectivos, motos, autos, a pie, en bicicleta. Tenían en común

que siempre había una persona adulta que los llevaba y luego los esperaba a la salida. Se mantiene la constante, como señalaron investigaciones consignadas (Jirón, 2007; Jirón y Zunino, 2017; Pautassi, 2017) de sumar los viajes escolares como una tarea más de cuidado que realizan las mujeres.

La escuela secundaria implicó para las y los estudiantes una nueva manera de movilizarse. Debieron aprender a manejarse en el transporte público. Esa apropiación no sucede por sí sola, sino que tienen que afrontar diversas circunstancias para que esto ocurra. Quienes no tenían hermanas o hermanos en la escuela fueron acompañados en los viajes mayoritariamente por sus madres. Con ellas internalizaron las rutinas horarias y se familiarizaron con el paisaje urbano por el que se desplazarían cotidianamente. Si bien es recurrente la presencia materna en este acompañamiento, difieren en la cantidad de días. Unos testimonios mencionan que fue sólo el primer día de clases y otros que se trató de una semana.

E: ¿vos cómo te enseñaron? Tiago: me dijeron la calle, el primer día me dijeron cuál es la escuela y ya está. E: ¿vos la primera vez que viniste, viniste solo? Tiago: no, vino mi madre y me dijo cuál era la escuela y después se fue. Volví solo. E: ¿al segundo día de clase viniste solo también? Tiago: sí (13 años, estudiante de 1°).

Franco: primero me acompañaron varios días, hasta que ya medio me aprendí el recorrido. Entonces y después, después ya ahora solo (14 años, estudiante de 2°).

E: ¿empezaste a venir en el 273 solo? Valentín: vine los primeros días con mi vieja, hasta que la agarré la ficha y ahí sí vine solo. E: ¿viniste con tu vieja en el colectivo? Valentín: Sí. E: o sea ¿tu vieja te bajaba acá a las 7:30? Valentín: hasta que yo, en ese momento, porque no sabía ir en colectivo a la escuela. Así que me enseñó un poco y ahí me mandé solo. E: la secuencia sería así vos en la parada con tu mamá, te subías al 273, te bajabas vos y tu vieja volvía en el recorrido. Valentín: sí, hasta que yo aprendía. E: ¿cuánto tardó eso? Valentín: y una semana, una semana y algo (17 años, estudiante de 6°).

Esa referencia materna contribuyó al aprendizaje para manejarse en transporte público hasta la escuela. Las madres hicieron el trayecto con ellas y ellos, destinaron tiempo y dinero para acompañarlos desde su casa hasta el establecimiento educativo. Así reconocieron la línea de transporte al cual tenían que subirse, interactuar con el conductor de la unidad para informarle del pago del boleto e identificar dónde tenían que bajarse. Algunos estudiantes contaron más días de acompañamiento para internalizar estas dinámicas de desplazamientos por la ciudad, mientras que otros, por las ocupaciones laborales de sus madres, tuvieron que hacerlo en un solo día. Esto ocurrió en el horario de ingreso, a la mañana. El regreso a sus domicilios tuvo otra lógica: ya con la certeza de qué

colectivo tenían que tomar, lo hacían en la puerta de la escuela y sus madres los esperaban en la parada para que supieran dónde tenían que bajarse.

A otros estudiantes los podían acompañar sus hermanas, hermanos o familiares en esos primeros viajes. Salían juntos desde sus casas hasta la parada y luego se bajaban en la escuela, gracias al conocimiento acumulado por las experiencias previas de sus familiares. Para este caso, las referencias de acompañamiento mutaban hacia alguien que hacía todo el trayecto con ellas y ellos, bajaban en el mismo lugar y luego, generalmente, salían en el mismo horario para regresar a sus casas. Tanto las madres como las hermanas o hermanos fueron las referencias que acompañaron en estos días de aprendizajes para llegar hasta la escuela. Ya sea un día o una semana, esas personas tuvieron que estar cercanas a las y los estudiantes de primer año de la escuela secundaria para que aprendieran a viajar en colectivo. En ninguno de los testimonios relevados se mencionó que estos jóvenes viajaran solos a la escuela en sus primeros días de marzo, cuando se inicia el ciclo lectivo.

Dentro de este proceso de aprendizajes, las y los jóvenes identifican las recurrencias que los familiarizan con el desplazamiento desde los domicilios hasta la escuela agraria. En un mismo horario, especialmente por la mañana, viajan con rostros conocidos de otros estudiantes que asisten a la escuela. De esa manera se les facilita saber dónde tienen que bajar del colectivo.

Franco: encima cuando los micros llegan ahí, se suelen bajar todas las personas. Son todos los de la escuela. Entonces ves. Vas con el rebaño (14 años, estudiante de 2°).

La información de los domicilios también indica que existen estudiantes que viven cerca unos de otros y que, probablemente, coinciden en el mismo colectivo que los lleva y los trae. Cuando esto se combina con estar dentro de un mismo curso, se fortalecen los lazos de amistad entre pares, a tal punto que llegan a definirse como “mejores amigas”.

Sabrina: yo [vengo] en el 215 con ella. E: ¿se encuentran en la parada? Sabrina: no, yo me tomo en otra y ella en otra. Micaela: pero sí el micro hace el mismo recorrido. E: ¿a qué hora vos estás en la parada? Micaela: y a las 7 y 10, por ahí. E: 7 y 10 ya estás en la parada. ¿Vos estás un poquito más temprano? Sabrina: a las 6 y 35 porque pasa y 50 y 40 (ambas tienen 14 años, estudiantes de 3°).

El viaje compartido no es una condición para que la amistad se construya, sino que es un punto de anclaje para que esto se fortalezca a partir de otras relaciones dadas en el habitar cotidiano del aula. Con una diferencia de 20 minutos, y las distancias que tienen entre sus casas, estas amigas se encuentran en el mismo colectivo. Con este testimonio, pero también con otros que

se recogieron, se percibe la preocupación por estar a tiempo en las paradas. Retrasarse cinco minutos para llegar a una parada puede derivar en que lleguen tarde a la escuela. Los manejos del tiempo y las frecuencias de los colectivos son variables que las y los estudiantes aprenden a manejar en este proceso. Cuando fueron acompañados por algún familiar, este aspecto no se contempló porque la persona a cargo del cuidado tenía el manejo del uso del tiempo. Ahora bien, cuando esa compañía se retrae, las y los estudiantes son los responsables de subirse al colectivo. Durante el primero y segundo año de la educación secundaria esa dimensión temporal es cuestión ineludible a las dinámicas de movilidad que adquieren las y los jóvenes. Ya en los años superiores existe un manejo internalizado de los horarios en los que arriba el transporte público por la parada próxima a sus domicilios. Inclusive, si tienen la suerte de vivir en una zona donde pasan diferentes líneas que llegan hasta la escuela, saben cuál deben tomar para llegar a tiempo.

LAS ESTRATEGIAS DE CUIDADO

Entre otras de las tareas a cargo de las madres encontramos el acompañamiento de sus hijas a las paradas de colectivo. Junto con ellas, en la mañana, realizan el trayecto que va desde su casa hasta la calle o la avenida por donde pasa el transporte público. Las madres esperan hasta que venga el colectivo que las lleve a la escuela; no se van de la parada hasta que ven que sus hijas paguen el boleto. Luego, según cuentan los testimonios, regresan a sus casas o se van hacia otra parada para esperar un colectivo que las lleve hasta su trabajo. La oscuridad de las primeras horas de la mañana se revela como un peligro potencial para estas estudiantes, de allí que vayan junto con sus madres o con algún familiar para sentirse a salvo.

Resulta una constante que en ese horario matutino, en las paradas de la mayoría de las líneas de transporte, hay muchas personas. Si bien no todas abordan la unidad, la cantidad de gente funge como un resguardo de cuidado ante posibles agresiones. Los testimonios de estudiantes no señalan eventos que revelen algún tipo de hostigamiento o violencia hacia ellos y ellas; sin embargo, una autoridad de la escuela comentó dos situaciones excepcionales que involucraron peligro para una estudiante y un grupo de estudiantes. El rasgo común que tenían ambas era que sucedió en “la zona de las quintas”, cuando estos estudiantes venían para la escuela.

A nosotros a una nena de acá viniendo para la escuela, la nena hacía un tramo en bicicleta y otro tramo tomaba el 324. El 324 es el que viene de Bosques para acá, de Bosques, la Carolina, Florencio Varela. Trae toda, toda esa población. Y la nena va a dejar la bicicleta, que sé yo, la agarran dos tipos. La quieren subir

[a] un auto... Sale un quintero de la zona con un machete y la zafó a la piba de que la secuestraran. Si no la piba no contaba el cuento.

La colonia Urquiza donde está la escuela x. Mirá, justo, tengo el planito hablando. Muy compungidos los nenes que dice que había habido un asalto y que, eh, uno de los ladrones se para en frente del colectivo y le apunta... Y el colectivero bajó a ayudar a los que estaban siendo asaltados y me contaban los nenes que fue una situación super violenta para ellos, que terminaron todos asustados, que habían muchos nenes chiquitos llorando (prof. G.).

Estas situaciones violentas que vivieron la estudiante y el grupo son excepcionales; sin embargo, indican que en las zonas de menor tránsito vehicular y de personas pueden ocurrir eventos de estas características. El aislamiento, la oscuridad o el poco tránsito son factores proclives para que estos jóvenes vivencien peligros potenciales en el trayecto hacia la escuela. Al mismo tiempo, revela la preponderancia del acompañamiento materno hasta la parada para resguardar a las estudiantes de eventuales hostigamientos machistas. Las calles internas, ubicadas entre avenidas o la ruta 36, representan las zonas de mayores amenazas a la integridad física de las y los estudiantes. La vegetación alta y frondosa, que refuerza la oscuridad, y la poca presencia de viviendas en una zona de invernáculos para la producción hortícola convergen para que algunas personas extremen sus cuidados en el trayecto hacia la escuela agraria.

En otro orden de las tareas de cuidado para aprender a moverse en transporte público, el chofer del Rondín juega un papel relevante. Un trabajador de la línea local Oeste, con 20 años de antigüedad en este recorrido, colabora con las familias para que las y los estudiantes aprendan a moverse. El chofer, F.M., da su celular particular a las autoridades, a docentes y a auxiliares de la escuela, como también a padres, madres e inclusive a los estudiantes para que se comuniquen con él para saber horarios, recorridos o paradas. Los primeros meses del ciclo lectivo se comunican con él para les indique a las y los estudiantes, por pedido de sus familiares, en qué parada deben bajarse porque allí los están esperando sus padres. De esa manera podrán regresar a sus casas y familiarizarse con el trayecto por la ciudad.

Según relata F.M., sucede que “los chicos mandan mensajitos para avisarme que están atrasados” y entonces los espera unos minutos en la parada en la medida de sus posibilidades. La relación de confianza y proximidad es tal que el chofer pone en sus estados de Whatsapp, entre las 5.00 y 6.00 am, los días que no funcionará el transporte, si él está enfermo o alguna eventualidad que sus pasajeros deberán atender. F.M. conoce tanto a sus pasajeros que los identifica cuando ya están esperándolo y éstos no necesitan levantar la mano y hacerle señas para que detenga el vehículo. Cuando otro chofer está a cargo del recorrido, las y los estudiantes han llegado a perder el colectivo porque no

le hicieron señas para que se detuviera. Para evitar que esto suceda, F.M. suele recurrir a poner en su estado de Whatsapp que irá otro chofer y que “no se olviden de levantar la mano”. Para F.M. también son frecuentes los regresos, una vez emprendida la marcha en el horario de la tarde, porque algún estudiante se distrajo y se quedó en la escuela. Según relata, “varias veces tuve que volver porque un chico se me quedó en el baño”. Entre estudiantes y chofer del Rondín se genera un lazo cotidiano donde la confianza se retroalimenta con el cuidado, el respeto mutuo y un dejar pasar de algunas leves travesuras juveniles (como sacar el martillo de la puerta de emergencia) que estén lejos de la agresión u hostigamiento entre pares. Sin embargo, las y los estudiantes lo reconocen y lo ven como una suerte de preceptor⁷ en el trayecto desde sus domicilios hasta la escuela. Un registro de campo puede contribuir en la descripción.

En una de las paradas, la segunda desde que inició el recorrido a las 6.45, una estudiante de la agraria le hace la siguiente pregunta mientras paga el boleto: “F. mañana cumple años una chica de la escuela. Le vamos a hacer una man-teada. ¿Se podrá subir al colectivo?”. Le agrega que estará un poco sucia porque le tirarán cosas. “Sí, no hay problema”. “Le vamos a tirar harina y esas cosas”. La chica se despide y va a sentarse. Más tarde dijo que no le cuesta nada a él: “después aviso en la empresa que está sucio y limpian”. Que se trata de algo que “si los chicos los tratás con respeto, te responden bien”.

La cuestión del respeto y el cuidado se fusionan en el trato cotidiano que existe entre el conductor de esta unidad y las y los estudiantes. Ayuda que sea una unidad de transporte dedicada exclusivamente a pasajeros de algunas instituciones educativas de la zona, pues se trata solamente de una unidad de las seis que llegan hasta la escuela. Para las restantes líneas es muy difícil que puedan llegar a este tipo de relaciones intersubjetivas entre choferes y pasajeros estudiantiles por la rotación de los conductores y porque su recorrido más extenso implica que suban pasajeros que tengan otros destinos en la ciudad.

LA AMPLIACIÓN DE HORIZONTES URBANOS

En el primer y el segundo año de la escuela, las y los estudiantes afirman que realizan pocas actividades por fuera de la escolar. Principalmente, unos pocos varones mencionan que juegan o jugaron al fútbol en un club barrial cerca

⁷ En la Argentina, la figura del preceptor de educación secundaria se encarga de las tareas administrativas (registro de asistencias, pase de calificaciones, certificaciones, entre otras), de cuidado durante los recreos y las horas libres. También tiene un vínculo directo con los familiares de los estudiantes. Otros países denominan a este rol como celador, monitor o laboratorista.

de sus casas. La carga horaria y la jornada completa de la educación técnica agraria es un factor que condiciona e imposibilita la realización de una actividad extra. Esto también se combina con que no toman solos otras líneas de transporte público, con la excepción de la que llega hasta la escuela. Es decir, su vinculación con la movilidad urbana en colectivo alcanza, exclusivamente, el trayecto desde sus domicilios hasta la escuela. Tampoco van a visitarse a las casas de sus amigas o amigos, ya sea después de la jornada escolar o los fines de semana. Aunque es complejo sostener que la escuela agraria es una suerte de escuela total (Saraví, 2015), muchas de las experiencias de estos jóvenes orbitan alrededor de la escuela agraria. Las familias que mandan sus hijas e hijos a esta escuela viven en barrios populares de la ciudad, están empleados en empresas de construcción; son quinteros, comerciantes, empleados estatales o agentes del servicio penitenciario; se dedican a tareas de limpieza doméstica por horas o al cuidado de personas adultas mayores, entre otras.

Las estudiantes mujeres de tercer año marcan una divergencia. Si bien afirman que no se visitan ni conocen los domicilios de sus amigas de la escuela, sí comparten algunos momentos por fuera de ella. Esto sucede los días que salen unas horas antes de la jornada escolar para estar un rato juntas en una plaza que se localiza en un punto intermedio entre sus hogares familiares. Toman el Rondín que dobla a la izquierda de la Ruta 36, hacia el este de la ciudad, que las acerca hasta una avenida y bajan cerca de la plaza. Luego de estar juntas allí, conversando, acompañan a sus amigas hasta la parada del colectivo, en la vereda contraria, y regresan hacia el oeste de la ciudad por la misma avenida que las trajo hasta la plaza. Ahí bajarán en la parada en la que descienden todos los días del colectivo cuando regresan de la escuela para ir a sus casas. Las restantes, una vez que sus amigas subieron al transporte público, caminan hasta sus domicilios. Estas experiencias se convierten en una expansión intermedia del recorrido urbano, al que llegan acompañadas por amistades y del que pueden regresar por el conocimiento que tienen del paisaje de la avenida, que cruza la Ruta 36 que las llevó hasta la escuela, próxima a sus lugares de residencia.

Los años superiores (5° y 6°, entre 16 y 18 años) marcan una expansión de sus recorridos urbanos. Señalan que se visitan en las casas de sus compañeros cuando festejan los cumpleaños o se invitan a comer un fin de semana. También hacen deportes o van al gimnasio cuando regresan de la escuela; esta actividad puede involucrar un viaje en otra línea de colectivo desde sus casas hasta el lugar donde la realizan. Lo común aquí es que no son desplazamientos hacia el centro de la ciudad, sino que son hacia lugares próximos a sus domicilios. Utilizan una línea de transporte público diferente al que los lleva hasta la escuela todas las mañanas. La experiencia subjetiva de la movilidad urbana se ensancha a medida que se incrementa la autonomía de estos jóvenes respecto de las prácticas que involucra aprender a manejarse en el transporte público.

En este sentido, se observa una progresividad en la ampliación de los radios de movilidad. A medida que internalizan las lógicas prácticas del transporte público (como hacerle preguntas al chofer o mirar los carteles de las esquinas), sumado a la confianza de sus familiares y la solidificación de los vínculos de amistad entre compañeros, establecen encuentros por fuera de la cotidianidad escolar. Esto ocurre en los años superiores de la secundaria, cuando el rango de observación de las dinámicas urbanas se torna reconocible. Así lo describía un estudiante de 6°:

Vos sabés que de un lado de la calle pasa el micro [colectivo] que va para el centro y del otro, ponele de la [avenida] 520, va para el otro lado. Y después vas mirando los carteles de las esquinas para saber dónde estás (Jerónimo, 17 años, estudiante de 6°).

Tampoco están exentos de tomar un colectivo equivocado o perderse durante el regreso a sus domicilios. Una distracción ocasiona ir hacia otra zona de la ciudad que desconocen. Una estudiante, mientras rememora una experiencia en su segundo año de concurrir a esta escuela, marca los indicios que ella empezó a observar cuando estaba yendo en la dirección equivocada y el miedo que eso le generó.

Cuando me estaba subiendo miro para aquel lado y no era mucha gente conocida. Digo, bueno, tranqui. Me subo. Eran... tampoco es que conocía a todo el mundo. Me subo, listo. Empiezo a ver caras raras, caras que nunca había visto en el bondi.⁸ Arranca el micro, ¿viste? El de las tres va por Colonia Urquiza. Entonces estaba bien que arrancara para el otro lado y no para Ruta. Listo. Arranca, pasa la casa de mi amiga, cuando se supone que Kari, vive acá nomás. Cuando se supone que tiene que doblar, no dobla. Yo digo, bueno, capaz que dobla más adelante. Yo seguía ingenua total. Entonces, no paró nunca. Terminé en El Pato. En el puente, abajo... Seguí, hasta que el micro tomó un descanso. Yo me bajé ahí, en el medio de la nada. Llamo a mi mamá y le digo: “mami, ¿qué hago? Estoy en El Pato”. Mi mamá desesperada, imaginate. “¡Que te voy a buscar! ¡Que esto, que el otro!”. Yo: “no, me vuelvo sola”. Listo. Resulta que nada, en una de esas me tomé un micro y volví. Pero me temblaban las patas. La pasé remal (Julieta, 17 años, estudiante de 6°).

Para esta estudiante, los rostros de los demás pasajeros fueron los primeros indicadores de que algo estaba fuera de lugar. A una cierta hora las caras son conocidas y eso reduce las posibilidades de encuentros inesperados. Las

⁸ “Bondi” o “micro” son formas nativas de nombrar a la unidad vehicular del transporte público.

situaciones de sociabilidad urbana se vuelven estereotipadas (Duhau y Giglia, 2008). El paisaje tiene referencias, como la casa de su amiga, que funcionan como elementos reconocibles en la cotidianidad de la movilidad de la escuela hacia su casa. Son hitos materiales que brindan certidumbre del paisaje urbano que transitan cotidianamente. Cuando no se encadenan estos hitos, sumados a los rostros desconocidos, algo indica que no cuadra con la movilidad del establecimiento educativo hacia el domicilio. Subjetivamente, esto provoca miedo a perderse en la ciudad y llegar a un lugar inédito para el trayecto cotidiano. En este caso, se trata de la zona noroeste, donde lo urbano se difumina y hay una mayor presencia de invernáculos de producción hortícola.

El teléfono celular le permitió comunicarse con un familiar para que la contuviera. Sea para avisarle a su mamá, como también para que la vaya a buscar hasta el lugar donde estaba. El celular es un elemento que permite comunicarse ante posibles equivocaciones en el momento de regresar en transporte público; sin embargo, cuando se consulta a otros estudiantes de la escuela, el panorama se complejiza un tanto más. Todos los estudiantes entrevistados llevan sus teléfonos celulares a la escuela, pero los jóvenes que asisten a la escuela agraria no saben utilizar aplicaciones de geolocalización en tiempo real (Google Maps, Waze, etc.) que les indiquen por cuál lugar se están desplazando. El problema no es la obsolescencia del dispositivo, es decir, que el sistema operativo no haga funcionar la aplicación, sino que no cuenten con datos de Internet móvil para usarlas o que no tengan señal. En numerosas partes de las entrevistas señalaron que se les termina pronto el paquete de datos y no pueden usarlo para mandar Whatsapp a sus familiares. “Colgarse” del wifi de la escuela es lo que les permite comunicarse con otras personas ante eventualidades de la cotidianidad escolar, como salidas antes o para que vayan a retirarlos. Algo que, a veces, no pueden hacer mientras están en el colectivo.

Hay otro elemento complementario de “perderse” en el transporte al salir de la escuela. Durante el regreso a sus domicilios, algunos estudiantes comentan que salen tan cansados que se duermen en el colectivo; en ocasiones pasan de largo la parada próxima a sus casas y se dan cuenta que están en otro lugar cuando se despiertan y el paisaje urbano les resulta extraño. Así lo relata un estudiante:

Un montón de veces que te quedás dormido porque la carga horaria acá te mata. Yo encima tengo el sueño pesado. Es que [de] acá hasta mi casa capaz que tenés, ponele, que tenés 40 minutos de viaje. 40 de ida y 40 de vuelta (Lautaro, 17 años, estudiante de 6°).

“Perderse” por equivocarse de colectivo o “pasarse de largo” forman parte de lo educativo para ensanchar los horizontes de movilidad urbana. Esto ocurre en el regreso, no así a la entrada, porque van “con el rebaño” que baja en la escuela. Puede apreciarse la internalización de estas dinámicas de movilidad que

infieren un tipo de aprendizajes que las y los jóvenes realizan. Reconocen indicios, cuerpos y rostros que les resultan próximos por compartir un horario de viaje cotidiano, además de imitar lógicas prácticas que realizan otros pasajeros del transporte público. También observamos el crecimiento progresivo de los desplazamientos y la socialidad: de las casas a la escuela, de la escuela a puntos de encuentro en las plazas, de sus domicilios hacia los hogares de sus amistades. El viaje en transporte público a la escuela, localizada en la periferia de la ciudad, contribuye a que las y los jóvenes comiencen a ampliar sus trayectos y desplazamientos urbanos. “Perderse” y “pasarse de largo” constituyen formas de describir la incertidumbre —y en ocasiones el miedo— que expresan cuando ilustran sus equivocaciones y/o distracciones al momento de utilizar el transporte público. Estas expresiones son utilizadas para el contexto de los viajes de la escuela hacia sus domicilios y quedará por explorar si también las emplean en otras apropiaciones de las dinámicas urbanas.

Al mismo tiempo, en futuras investigaciones, tendrán que problematizarse las múltiples estrategias de cuidado desde la perspectiva de las familias, sobre cómo gestionan la protección, el acompañamiento y la autonomía de sus hijas e hijos. Por último, también se deberá indagar en las articulaciones de las redes que se construyen entre las infraestructuras y las políticas públicas para garantizar el derecho a la educación.

CONCLUSIONES

En primer lugar, pudimos comprobar las tareas de cuidado que involucran los viajes escolares. Nos encontramos con las madres de estudiantes que funcionan como referentes para que estos jóvenes se apropien del transporte público. Los acompañan en los primeros días del ciclo lectivo, van con ellas y ellos en el mismo colectivo, destinan gastos y tiempo, además de marcar hitos para reconocer el paisaje urbano. Algo similar ocurre con familiares (hermanas, hermanos, primos) que son alumnos de la escuela y viajan juntos desde sus domicilios hasta el establecimiento escolar. El regreso implica que las madres calculen el tiempo estimado del viaje y vayan hasta las paradas para esperarlos ahí. Los acompañamientos matutinos de las madres se extienden para las estudiantes, independientemente del año en el que se encuentren, para disuadir los potenciales hostigamientos machistas que podrían sufrir sus hijas en el trayecto desde sus domicilios hasta la parada. Hay una interconexión entre la apropiación del transporte público, la movilidad y las tareas de cuidado (sea por familiares o por otros actores, por ejemplo, como el chofer del Rondín) para que las y los estudiantes aprendan a viajar solos por la ciudad.

En segundo lugar, a medida que transcurre la internalización del uso del transporte público, las y los estudiantes expanden sus apropiaciones de las

dinámicas urbanas. En un principio, se encuentran en puntos intermedios entre la escuela y sus casas. Ya en los años superiores, cuando los viajes han sido reiterados y se incrementa la capacidad de observación de las dinámicas de movilidad de la ciudad, visitan los domicilios de sus amistades. Se produce una expansión de los lugares de socialización, de manera que la utilización de una línea de transporte diferente a la cotidiana se torna una posibilidad.

Por último, este incremento de la autonomía de las y los jóvenes se comparte con situaciones que les generan incertidumbre y miedo en el desplazarse por la ciudad. Esto se condensa en “perderse” y “pasarse la parada”, que involucran equivocaciones o distracciones en el viaje. Estas situaciones refieren modos de resolución de conflictos en el habitar el paisaje urbano, al mismo tiempo que revelan grados de desigualdad en este tipo de experiencias. Para muchos estudiantes “perderse” o “pasarse” es una eventualidad latente que no resuelven mediante las redes de contención familiares: sus padres o madres no pueden ir a buscarlos porque trabajan y/o por carecer de auto propio o de dinero para un taxi, y tampoco tienen crédito en el celular para llamar y avisar.

Los viajes cotidianos a la escuela revelan las tareas de cuidado que eso conlleva, así como el incremento de la apropiación de la ciudad y los impactos subjetivos que tiene en las y los estudiantes. Estos desplazamientos son rutinarios en un principio, pero a medida que transcurren generan instancias educativas para que los jóvenes ensanchen sus horizontes de experiencias urbanas. No se trata de una experiencia espontánea, sino que implícitamente requiere de referentes que acompañen a estos estudiantes a construir sus espacios urbanos, a experimentar la ciudad y la socialidad urbana (Saraví, 2015). Para estos jóvenes, quienes en su mayoría viven en las periferias, el viaje a la escuela se convierte en un punto de partida para luego ampliar sus movilidades por algunas zonas de la ciudad.

REFERENCIAS

- AÓN, Laura y María Julieta López (2016), “Efectos urbano ambientales de la demanda de viajes escolares al centro en la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires”, ponencia presentada en la “xxxix Reunión de Trabajo de la Asociación Argentina de Energías Renovables y Medio Ambiente”, Buenos Aires, octubre de 2016.
- DE CERTEAU, Michel (1996), *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana.
- DELEUZE, Gilles y Felix Guattari (2002), *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Valencia, Pre-textos.

- DI MARCO, Graciela, Carla Galeota y Natalia Neri (2022), *(In)movilidades, géneros y pandemia en el AMBA. Una aproximación comparativa*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Teseo.
- DUHAU, Emilio y Angela Giglia (2008), *Las reglas del desorden. Habitar la metrópoli*, México, Siglo XXI.
- FEDERICI, Silvia (2015), *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Tinta Limón.
- GEERTZ, Clifford (2003), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- GUBER, Rossana (2001), *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Buenos Aires, Norma.
- GUTIÉRREZ, Andrea (2012), “¿Qué es la movilidad? Elementos para (re)construir las definiciones básicas del campo del transporte”, *Bitácora*, vol. 21, núm. 2, pp. 61-74.
- GUTIÉRREZ, Andrea y Leda Pereyra (2019), “La movilidad cotidiana en ciudades argentinas. Un análisis comparado con enfoque de género”, *Laboratorio. Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social*, núm. 29, pp. 142-165.
- GUTIÉRREZ, Talía (2007), *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana. 1897-1955*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- GUTIÉRREZ, Talía (2012), “Políticas educativas y enseñanza agraria, una relación compleja. Buenos Aires (Argentina), 1960-2010”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 58, núm. 3, pp. 1-14.
- GUZMÁN GÓMEZ, Carlota (2023), “La participación de las familias como sostén de los bachilleratos rurales mexicanos”, *Perfiles Educativos*, vol. 46, núm. 183, pp. 21-38. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61306>
- HELLER, Agnes (1987), *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.
- INGOLD, Tim (2011), “Contra el espacio: lugar, movimiento, conocimiento”, *Mundos Plurales. Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, vol. 2, núm. 2, pp. 9-26.
- JIRÓN, Paola (2007), “Implicancias de género en las experiencias de movilidad cotidiana urbana en Santiago de Chile”, *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, vol. 12, núm. 29, pp. 173-198.
- JIRÓN, Paola y Dhan Zunino Singh (2017), “Dossier. Movilidad urbana y género: experiencias latinoamericanas”, *Revista Transporte y Territorio*, núm. 16, pp. 1-8.
- JIRÓN, Paola, Carlos Lange y María Bertrand (2010), “Exclusión y desigualdad espacial: retrato desde la movilidad cotidiana”, *Revista INVI*, vol. 25, núm. 68, pp. 15-57.
- LATOUR, Bruno (2008), *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*, Buenos Aires, Manantial.

- MARTÍNEZ, Darío Gabriel (2023), “Escalas interconectadas de movilidades. Modos de habitar el espacio en una escuela secundaria agraria”, *Educación y Vínculos*, vol. 6, núm. 12, pp. 124-139.
- OCHOA Ayala, Silvia (2019), “El viaje como espacio escolar. Desigualdades múltiples en el entorno”, *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, vol. 30, núm. 77, pp. 35-52.
- PAUTASSI, Laura (2017), “Movilidades invisibles: recorridos escolares en la región metropolitana de Buenos Aires”, en María Nieves Rico y Olga Segovia (eds.), *¿Quién cuida en la ciudad? Aportes para políticas urbanas de igualdad*, Santiago de Chile, CEPAL, pp. 435-457.
- RICO, María Nieves y Olga Segovia (eds.) (2017), *¿Quién cuida en la ciudad? Aportes para políticas urbanas de igualdad*, Santiago de Chile, CEPAL.
- ROCKWELL, Elsie (2018), *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO.
- SARAVÍ, Gonzalo (2008), “Mundos aislados: segregación urbana y desigualdad en la Ciudad de México”, *Eure*, vol. 34, núm. 103, pp. 93-110.
- SARAVÍ, Gonzalo (2015), *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*, México, Flacso.
- SEGURA, Ramiro (2018), “La ciudad de los senderos que se bifurcan (y se entrelazan): centralidades conflictivas y circuitos segregados en una ciudad intermedia de la Argentina”, *Universitas Humanística*, núm. 85, pp. 155-181. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh85.csbe>
- SOLDANO, Daniela (2017), *Viajeros del conurbano bonaerense. Una investigación sobre las experiencias de movilidad en la periferia*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- STAR, Susan (1999), “The Ethnography of Infrastructure”, *American Behavioral Scientist*, vol. 43, núm. 9. DOI: <https://doi.org/10.1177/00027649921955326>
- STRAUSS, Anselm y Juliet Corbin (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia.