

<i>Teorías del Estado y estudios sobre gubernamentalidad: contrapuntos posibles</i> Melisa Campana	5-28
<i>Derechos humanos y subjetividad: narrativas de internos/as del Servicio Penitenciario en Córdoba capital</i> Ana María Correa.....	29-42
<i>Los enfoques de la educación para el desarrollo en España</i> Susana Mayoral Blasco	43-75
<i>Repercusiones socioeducativas de algunos de los principios, fines y objetivos recogidos por la Ley orgánica de educación y por la Ley de educación andaluza</i> Paula Prados Maeso.....	77-112
<i>Investigación colaborativa e intervención psicosocial: dispositivos de producción de sentidos sobre la experiencia escolar con jóvenes en un estudio de caso en Córdoba, Argentina</i> Horacio Paulín, Marina Tomasini, Carlos Javier López, Maite Rodigou y Florencia D'Aloisio	113-134
<i>Los posibles beneficios de la conciliación</i> Salvatore Moccia.....	135-154
<i>Salir de la calle: una aproximación etnográfica a un proyecto de revinculación social para personas en situación de la calle en la Ciudad de Buenos Aires</i> Mariana Biaggio	155-181
<i>La profesión de Trabajo Social frente a la extrema derecha en Europa</i> Enrique Abecia Grasa, Tamara Gómez Gascón, Diana Carolina Mira Tamayo, Beatriz Ríos Ruiz, Sergio Salas Márquez y Pascual Val Infante.....	183-203
<i>La problemática de los Guías de Montaña en la Cordillera de los Andes Centrales</i> Arturo Erice Argumedo	205-263



Teorías del Estado y estudios sobre gubernamentalidad: contrapuntos posibles

MELISA CAMPANA

DOCTORA EN TRABAJO SOCIAL
UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
melisacampana@gmail.com

Resumen: Mucho se ha debatido acerca del ajuste estructural y la reforma del Estado en América Latina, de la caída de los sistemas de Estado de Bienestar y el auge del pensamiento neoliberal, de la reorientación de las protecciones sociales hacia la focalización, descentralización y privatización, movimientos que comienzan a gestarse hacia fines de la década del '70 y que, en el caso de Argentina, terminan de consolidarse en los '90.

Precisamente, con la intención de ofrecer canales de entrada a la discusión acerca del Estado y su "reforma" o "reinención", el presente trabajo presenta una serie de contrapuntos entre las teorías del Estado y los estudios sobre gubernamentalidad. La perspectiva analítica adoptada se basa, fundamentalmente, en el enfoque proveniente de los *governmentality studies* y pretende entablar un diálogo crítico entre diversas claves analíticas.

Acciones e Investigaciones Sociales, 30 (diciembre 2011), pp. 5-28
ISSN: 1132-192X

Resumen

Para ello, se vale de nociones caras tanto al pensamiento político como sociológico y establece contrapuntos entre: Estado y gobierno; democratización de la administración pública y gubernamentalización del gobierno; territorialización y gobierno a través de la comunidad.

El objetivo de este artículo es identificar no sólo las divergencias sino también los intercambios posibles entre ambos enfoques y es por ello que la reflexión se organiza sobre la base de los mencionados contrapuntos, no como absolutos opuestos sino como heterogéneos.

Palabras clave: Estado, Gobierno, Gubernamentalidad, Comunidad.

Theories about the State and governmentality studies: potential counterpoints

Abstract: With a view to offering avenues of debate on the State and its “reform” or “re-invention”, this paper presents a number of counterpoints between theories about the State and governmentality studies. The analytical approach taken is primarily based on the focus used in *governmentality studies* and aims to set up a critical dialogue between various standpoints. Hence, it takes account of notions held in high esteem both in political and sociological thought such as State, government, society and community. The aim of this study is to identify not only divergent aspects but also the potential exchanges between the two approaches, this being the reason why reflection revolves around various counterpoints, which are seen not as opposing but as heterogeneous absolutes.

Keywords: State, Government, Governmentality, Community.

Teorías del Estado y estudios sobre gubernamentalidad: contrapuntos posibles



Melisa
Campana

Recibido: 10-06-2011
Aceptado: 28-11-2011

Introducción

Con el objeto de ofrecer canales de entrada a la discusión acerca del Estado y su “reforma” o “reinención”, el presente trabajo se propone presentar una serie de contrapuntos entre las “teorías del Estado” y los “estudios sobre gubernamentalidad”.

Para ello, las líneas teóricas centrales sobre las que se apoya provienen de los denominados *governmentality studies*, campo abierto por Michel Foucault y retomado por intelectuales mayormente franceses y anglosajones. Por ello, se propone como plano de análisis la razón gubernamental, que se concentra en los tipos de racionalidad activados en los procedimientos por cuyo intermedio se dirige la conducta de los hombres, a través de una administración estatal (Foucault, 2007:364).

El enfoque neo-foucaultiano de la gubernamentalidad desplaza el análisis del poder político del campo de la dualidad moderna Estado-sociedad civil, considerándola inadecuada para comprender las transformaciones contemporáneas en los modos de ejercicio del poder político. La aproximación de los *governmentality studies* a la cuestión del poder político consiste en una analítica de las prácticas de gobierno que se basa en el proyecto genealógico foucaultiano entendido como “historia del presente”, cuyo propósito consiste en analizar la racionalidad política, las diversas técnicas y procedimientos que se han inventado para hacer efectivo el gobierno y los modos como todo esto impactó sobre aquellos sujetos a las prácticas de

gobierno; para lo cual se propone una grilla conceptual alternativa a aquella de las dualidades Estado/sociedad civil, privado/público, gobierno/mercado (Haidar, 2005).

A los fines de establecer un diálogo crítico entre las diversas perspectivas, los trazadores de los que nos valdremos se refieren a las nociones de Estado y de gobierno, a las propuestas de democratización de la administración pública y al fenómeno de gubernamentalización del gobierno y, finalmente, a las controversias derivadas del renovado auge ganado por la idea de comunidad.

Nuestro interés radica en vislumbrar no sólo las divergencias sino también los diálogos posibles entre ambos enfoques y es por ello que, conscientes del esquematismo en el que posiblemente incurriremos, hemos decidido organizar la reflexión sobre la base de esos contrapuntos: no como absolutos opuestos sino como heterogéneos.

Son estas líneas apenas un primer ensayo provisorio y de ningún modo acabado sobre las discusiones generadas en torno del Estado y sus procesos de transformación. Constituyen más bien una apuesta hacia la profundización de estos debates que esperamos dé lugar a sucesivas tematizaciones y nuevos interrogantes.

Algunas precisiones sobre la gubernamentalización del Estado

El proceso de gubernamentalización del Estado se refiere, en apretada síntesis, a las transformaciones a través de las cuales, desde el siglo XVII, el arte de gobierno es separado de la teoría y la práctica de la soberanía: "...no digo que el Estado haya nacido del arte de gobernar ni que las técnicas de gobierno de los hombres nacen en el siglo XVII. Como conjunto de las instituciones de la soberanía, el Estado existía desde miles de años atrás. Las técnicas de gobierno de los hombres también eran más que milenarias. Pero el Estado tomó la forma que le conocemos a partir de una nueva tecnología general de gobierno de los hombres" (Foucault, 2006:146).

Gubernamentalización del Estado porque, más que el Estado haya dado lugar al gobierno, aquél se vuelve una forma particular que el gobierno toma (Miller y Rose, 1990:3). Guber-

namentalización del Estado como resultado de las preguntas acerca de qué debe gobernar, cuál debe ser su función, por qué medios debe hacerlo. Es entonces cuando la sociedad se presenta como campo de objetos, como ámbito posible de análisis, como dominio de saber e intervención. Así, la sociedad civil no es ni el producto, ni el resultado, ni la contracara del Estado, no es un dato histórico natural que sirva de base y de principio de oposición al Estado o a las instituciones políticas, sino su correlato necesario: el Estado tiene a su cargo una sociedad civil y debe organizar su gestión. Dicho de otro modo, la sociedad civil es el correlato de una tecnología de gobierno, forma parte de la tecnología gubernamental moderna, en tanto "...un gobierno omnipresente, que obedezca las reglas del derecho y que, sin embargo, respete la especificidad de la economía, será un gobierno que administre la sociedad civil, la nación, lo social" (Foucault, 2007:336).

Es por referencia a una sociedad que ya existía que el rol del Estado y sus funciones deben ser definidas, y es la existencia natural de esta sociedad lo que el Estado debe asegurar. El intento de alcanzar este objetivo enmarcando estos procesos naturales en mecanismos de seguridad sitúa a la sociedad en una compleja y variable posición, tanto dentro como fuera del Estado. Existe dentro del marco estatal de regulaciones y, al mismo tiempo, es una realidad natural esencialmente inaccesible al poder político centralizado. Para Foucault, la objetivación política de la sociedad civil juega un papel central en la determinación de cómo gobernar: es decir, encontrar las técnicas apropiadas para un gobierno orientado por una problemática de seguridad (Burchell, 1991:140-141).

Lo que pone de manifiesto el análisis foucaultiano es el carácter problemático del liberalismo en relación a la existencia de la sociedad civil como objeto y como fin del gobierno. Porque la preocupación central de la racionalidad liberal es cómo regular el gobierno, cómo fundar el principio de racionalización del arte de gobernar en el comportamiento racional de los gobernados. Por eso no tiene nada de paradójico que la sociedad civil sea el principio en cuyo nombre el gobierno liberal tienda a auto-limitarse y a la vez constituya el blanco de una intervención gubernamental permanente, no para restringir en el plano práctico las libertades formalmente otorgadas, sino para producir,

multiplicar y garantizar esas libertades requeridas por el sistema liberal (Senellart, 2007:370).

Es importante insistir en este punto. El liberalismo, entendido como práctica –como una manera de actuar orientada hacia objetivos y regulada por una reflexión continua–, funciona como método de racionalización del ejercicio de gobierno según la regla interna de la economía máxima. Por ello no hay tensión alguna entre una idea de intervención gubernamental permanente y la libertad de los gobernados sino que, muy por el contrario, la libertad es un elemento indispensable para la gubernamentalidad misma: sólo se puede gobernar bien a condición de respetar efectivamente una serie de libertades.

El objetivo del arte liberal de gobierno es asegurar las condiciones para el óptimo y autónomo funcionamiento de los procesos económicos dentro de la sociedad o, como dice Foucault, enmarcar los procesos naturales en mecanismos de seguridad. La libertad es un requerimiento técnico para el gobierno de los procesos naturales de la vida social; es correlato necesario e instrumento de un gobierno cuya tarea es asegurar el óptimo funcionamiento de los procesos naturales; en este sentido decimos que el liberalismo requiere un uso apropiado de la libertad (Burchell, 1991:139).

Aquí cobra relevancia el concepto de biopolítica en tanto administración de la vida ya que, como nuevo sujeto político, la población aparece tanto en cuanto objeto, es decir el blanco al cual apuntan los mecanismos para obtener de ella determinado efecto, como en cuanto sujeto, pues se le pide que se conduzca de tal o cual manera: el blanco de la gestión es la población y los dispositivos de seguridad son sus mecanismos privilegiados (Foucault, 2006:63).

A la biopolítica le conciernen los problemas de vida y muerte, nacimientos y reproducción, salud y enfermedad; debe también interesarse por las condiciones sociales, culturales, ambientales, económicas y geográficas bajo las cuales los humanos viven, procrean, enferman, se mantienen saludables y mueren. Le conciernen, por lo tanto, las condiciones familiares, de vivienda, laborales, la salud pública, las migraciones, los niveles de crecimiento económico y los *standards* de vida (Dean, 1999:99).

Con la emergencia del concepto de población, con el descubrimiento de la economía como una realidad independiente y como un dominio práctico del gobierno, con la formación de la sociedad como una realidad cuasi-natural más allá del alcance del gobierno, aparece el gobierno de procesos económicos, sociales, psicológicos y biológicos. El principal conjunto de fórmulas en que se fundará este gobierno de procesos será el liberalismo. Esto introduce la problemática liberal de la seguridad como la seguridad de aquellos procesos no-políticos de los cuales el gobierno depende; la sociedad y sus procesos deben ser asegurados (Dean, 1999). Gubernamentalización del Estado: el blanco de la gestión es la población y los dispositivos de seguridad son sus mecanismos privilegiados.

Estado y Gobierno

Diversos autores coinciden en diagnosticar que desde hace unas décadas asistimos a la erosión del modelo Estado-Nación pero que, no obstante, los ciudadanos continúan derivando sus derechos del Estado como garante último de los mismos (Beck, 1998; Giddens, 1998; Vallespín, 2000; Bresser Pereira, 2004; Cunill Grau, 2004).

En esta línea se plantean debates en torno a la necesidad de “reinención del Estado” que implica, entre otros aspectos, la reforma de la administración pública orientada hacia una mayor autonomía y responsabilidad de los funcionarios estatales y una organización descentralizada en pro de aumentar la calidad y la eficiencia de los servicios públicos.

En sintonía con ello, aparecen las nociones de gobernanza (*governance*), gobernabilidad y buen gobierno. La gobernanza se refiere a una nueva forma de gobernar en el marco de las nuevas relaciones entre Estado y sociedad, lo cual supone el surgimiento de algunos principios que amplíen y profundicen aquellos que tradicionalmente han regido el funcionamiento de los poderes públicos (Cerrillo, 2001). De este modo, el buen gobierno se caracteriza por la incorporación de prácticas regulares, rutinas gubernamentales y estilos de gestión que privilegian la transmisión y recepción de información entre el gobierno y los ciudadanos, le permiten establecer una interacción perma-

nente con las comunidades y sus organizaciones sociales, abren cauces para la participación y la concertación, favorecen el asociativismo y el arraigo del ciudadano a su territorio (Brito, 2002).

Esta reforma del Estado no consiste en la mera alteración del organigrama del gobierno sino en un cambio en las relaciones entre diferentes actores y agentes económicos, políticos y administrativos. De igual modo, es importante destacar que las concepciones sobre este proceso de cambio no son unívocas. Siendo esquemáticos, podemos hablar de dos grandes posiciones al respecto: de un lado, la posición denominada neoliberal, que postula la reducción del Estado al mínimo y su sustitución por el mercado siempre que sea factible; de otro lado, la posición autodefinida como social-liberal, que defiende un Estado fuerte y ágil, asegurador de derechos. A grandes rasgos, podemos hablar de nuevo gerencialismo (*New Public Management*) y de la perspectiva democratizante, respectivamente (Fleury, 2003).

A los fines de este trabajo, interesa destacar que la perspectiva democratizante busca combinar un conjunto de principios de funcionamiento administrativo como la descentralización de la gestión, la participación ciudadana, la transparencia administrativa y la capacitación de los agentes estatales, apuntando al empoderamiento de los ciudadanos y a la creación de canales de participación efectiva de aquéllos en el control de la gestión pública (Fleury, 2003; Bresser Pereira, 2004; Cunill Grau, 2004).

Como primera observación, podemos decir que en estos enfoques, más allá de los matices, subyace una concepción del Estado como conjunto relativamente unificado de instituciones a través del cual se ejerce la autoridad política dentro de un territorio determinado. Aquí la noción de gobierno se refiere, claramente, al gobierno del Estado.

Encontramos un primer contrapunto con el enfoque foucaultiano para el cual no es posible identificar al gobierno con el ejercicio del poder político ya que este último, entendido como gobierno del Estado, es una forma de gobierno entre otras. En otras palabras, mientras que de un lado se discierne la cuestión del poder político a partir del problema del Estado y de la relación de este actor con otros de la sociedad civil, el énfasis de los *governmentality studies* está puesto en el análisis de la guber-

namentalidad, esto es, en la articulación entre el gobierno de las conductas, las tecnologías de gobierno y las racionalidades políticas (Haidar, 2005).

Vayamos a este otro enfoque. A menudo se le ha reprochado a Foucault la ausencia de una teoría del Estado; basten sus palabras como respuesta a esta objeción: "...me ahorro, quiero y debo ahorrarme una teoría del Estado, como podemos y debemos ahorrarnos una comida indigesta (...) ¿qué significa ahorrarse una teoría del Estado? [si] significa no empezar por analizar en sí mismas y por sí mismas la naturaleza, la estructura y las funciones del Estado, si ahorrarse una teoría del Estado quiere decir no tratar de deducir, a partir de lo que el Estado es como especie de universal político y por extensión sucesiva, lo que pudo ser el estatus de los locos, los enfermos, los niños, los delincuentes, etc., en una sociedad como la nuestra, entonces respondo: sí, desde luego, estoy muy decidido a ahorrarme esta forma de análisis" (2007:95).

En el pensamiento foucaultiano el Estado no es tomado ni como un universal ni como fuente autónoma de poder sino como el producto de sucesivas y permanentes estatizaciones. Al decir de Foucault, "...no se puede hablar del Estado cosa como si fuera un ser que se desarrolla a partir de sí mismo y se impone a los individuos en virtud de una mecánica espontánea, casi automática. El Estado es una práctica. No puede disociarse del conjunto de las prácticas que hicieron en concreto que llegara a ser una manera de gobernar, una manera de hacer, una manera, también, de relacionarse con el gobierno" (Foucault, 2006:324). Esta lógica supone que en lugar de pensar en un proceso de estatización de la sociedad, lo que hay que ver es un proceso continuo de gubernamentalización del Estado.

Precisamente, la noción de gubernamentalidad¹ permite dar cuenta de las transformaciones sociales y políticas que supusieron el proceso de gubernamentalización del Estado; en la noción de gubernamentalidad se enmarca el problema general

¹ En este punto, se constata en Foucault un deslizamiento del poder al gobierno, pero es preciso no ver en ello un cuestionamiento del marco metodológico, sino su extensión a un nuevo objeto, el Estado, que no tenía cabida en el análisis de las disciplinas. A su vez, las mismas nociones de gobierno y gubernamentalidad sufrirán ajustes y redefiniciones a medida que los diferentes niveles de análisis lo ameriten.

de la agencia y del Estado, del sujeto y del poder (Grinberg, 2007). Foucault extiende el uso de la noción de gobierno más allá del campo de la política y la ideología para abarcar técnicas difusas que modelan el comportamiento y las formas de ser y, al definir gobierno y control como difusos y polisémicos, abre un campo de estudios sobre gubernamentalidad que examina el rango de regulación de las prácticas (Chambon, 1999:66).

Los neo-foucaultianos o anglo-foucaultianos argumentan que, en contra de una “sobreevaluación del problema del Estado”, éste puede entenderse como una forma específica de codificar discursivamente el problema del gobierno, como una forma específica de diferenciar una esfera “política” de otras esferas “no-políticas”, como una forma en la que algunas tecnologías de gobierno adquieren cierta durabilidad institucional (Rose y Miller, 1992). Proponen, por ello, una analítica del gobierno capaz de identificar los modos en que los hombres son individualizados y direccionados, las prácticas a través de las cuales se produce el gobierno (Grinberg, 2007).

Una analítica de las prácticas de gobierno se interesa por los medios de cálculo –cuantitativo y cualitativo–, el tipo de autoridad o agencia de gobierno, las formas de conocimiento, las técnicas y otros medios empleados, la entidad a ser gobernada y cómo es concebida, los fines perseguidos y los resultados y consecuencias. Una analítica de las prácticas de gobierno es un análisis material que sitúa a esos regímenes de prácticas en el centro del análisis y busca descubrir su lógica, identificar su emergencia, examinar los orígenes de los elementos que los constituyen y seguir los diversos procesos y relaciones a través de los cuales estos elementos se ensamblan en formas relativamente estables de organización y prácticas institucionales. En definitiva, analizar mentalidades de gobierno es analizar el pensamiento hecho práctica y técnica (Dean, 1999).

La cuestión no es considerar el gobierno en términos de “poder del Estado”, sino dilucidar cómo y en qué medida el Estado es articulado en la actividad de gobierno: qué relaciones se establecen entre los políticos y otras autoridades; qué fuentes, fuerzas, personas, saber o legitimidad son utilizados y a través de qué dispositivos y técnicas se tornan operables esas diferentes tácticas (Rose y Miller, 1992:177).

Una perspectiva tal implica la tarea de realizar una genealogía del Estado moderno y sus aparatos, no a partir de una ontología circular del Estado que se autoafirma y crece como una máquina automática, sino a partir de una historia de la razón gubernamental. Dicho de otro modo, hacer la historia del Estado sobre la base de la práctica misma de los hombres, lo que hacen y la manera cómo piensan y, por lo tanto, entender al Estado como práctica, como manera de hacer y como manera de pensar (Foucault, 2006:405).

Un segundo contrapunto se presenta cuando por gobernabilidad se entiende el conjunto de condiciones a través de las cuales se garantiza una cierta estabilidad y una continuidad de las prácticas de un determinado sistema político, relacionándose con el problema de su legitimidad, mientras los *governmentality studies* se interesan en el ejercicio real, material, en el “cómo” del poder, codificado y expresado por racionalidades políticas y efectivizado por tecnologías de gobierno² (De Marinis, 1999).

¿Reforma del Estado o gubernamentalización del gobierno?

Tal como anticipáramos, dentro de lo que hemos denominado “teorías del Estado” es fundamental la creación y articulación de canales permanentes de negociación entre la sociedad y el Estado para institucionalizar la participación de la ciudadanía en las decisiones de gobierno. Esto implica promover la acción conjunta entre Estado, mercado y sociedad civil, donde

² Por “racionalidades políticas” se entienden los discursos políticos que expresan y justifican los esquemas ideales a través de los cuales se representa, analiza y rectifica la realidad. Los “programas de gobierno” incluyen las formulaciones, deseos, objetivos deseables y posibles de realizar en virtud del despliegue de estrategias por parte de unas fuerzas políticas, que tornan pensable –a través de la operatoria de cierta maquinaria intelectual– al objeto de gobierno. Los programas –recetas para una intervención transformadora– se encuentran en una relación de “traducción” respecto de las racionalidades políticas; una relación que es de reciprocidad entre lo que es “deseable” –en el plano de las justificaciones y las fórmulas de gobierno más general– y lo que es “posible” –en la arena de las luchas políticas–. Por último, las “tecnologías de gobierno” son todos los procedimientos y técnicas a través de las cuales se pretende conformar, guiar, instrumentalizar, dirigir las acciones y pensamientos de los sujetos (Rose y Miller, 1992).

representantes de estas tres esferas discutan y definan consensos.

Diversas propuestas pueden identificarse en esta línea. Una de ellas es definida como *accountability* o rendición de cuentas, para la cual importa no sólo cómo se delega el poder sino también cómo se controla el ejercicio de la representación y supone, por lo tanto, el funcionamiento de mecanismos de evaluación, monitoreo y sanción (Peruzzotti y Smulovitz, 2002). Otra propuesta, también referida a mecanismos de control de la sociedad sobre la acción del Estado, denominada *advocacy democracy*, postula que los ciudadanos o grupos deben participar directamente en el proceso político de formación y administración e interactuar con el gobierno incluso participando en el proceso de deliberación, aunque la decisión final recaiga en manos de los gobernantes, por lo que se trata más bien de influenciar el proceso que de tomar decisiones. La potencialidad de la *advocacy democracy* estaría dada por el hecho de “empoderar” a los ciudadanos individuales o a grupos de ciudadanos para que participen, ya que el acceso directo al proceso político supone nuevo acceso a información sobre las acciones de gobierno así como nuevo acceso a cuerpos de gobierno adicionales (Dalton *et al*, 2003). Encontramos aquí diversos programas de *empowerment* que buscan generar capacidades de auto-gobierno sobre el presupuesto de que si los seres humanos son, al menos potencialmente, agentes, entonces necesitan ser empoderados para convertirse en ello.

Ahora bien, lo que vienen a señalar los *governmentality studies* es que la gubernamentalización del Estado hoy se encuentra con otra trayectoria en la cual los mecanismos de gobierno son ellos mismos sujetos de problematización y reforma: esta vuelta del gobierno del Estado sobre sí mismo es lo que se describe como gubernamentalización del gobierno (Dean, 1999).

El argumento es que las formas clásicas de gobierno liberal y social fueron el resultado de la gubernamentalización del Estado, lo cual significa que el gobierno del Estado fue concebido como una actuación sobre procesos que eran externos al él e independientes de su existencia, ya fueran procesos industriales, económicos, sociales, biológicos o psicológicos. Por lo tanto, para gobernar en pro del bienestar de los individuos y las poblaciones, fue necesario apelar a nuevas formas de conoci-

miento de aquellos procesos y a nuevas técnicas de intervención. Estas formas de gobierno fueron, como se indicó, el correlato de la problemática liberal de la seguridad, en la cual el bienestar de la población dependía de la seguridad de los procesos sociales y económicos.

Ahora bien, esta problemática de la seguridad estaría atravesando una transformación: lo que importa ya no es la seguridad de los procesos considerados externos a los aparatos formales de gobierno, sino la seguridad de los propios mecanismos de gobierno. La gubernamentalización del gobierno es la trayectoria en la cual este gobierno de procesos sociales, económicos y vitales se encuentra con un gobierno del gobierno (Dean, 1999).

Desde este enfoque se observa que en los actuales regímenes de gobierno se utilizan dos diferentes, aunque entrelazadas, tecnologías: de un lado, tecnologías de la agencia –que buscan mejorar las capacidades de participación, acuerdo y acción de los individuos– y, del otro, tecnologías de performance –por medio de las cuales se busca aumentar la eficiencia, transparencia, capacidad y responsabilidad de las instituciones y mecanismos gubernamentales, presentándose como técnicas de restauración de la confianza (*accountability*, transparencia, control democrático).

Las tecnologías de la agencia son tecnologías de gobierno que trabajan sobre las posibilidades de agencia y entre ellas se encuentran las tecnologías de ciudadanía. Estas últimas se refieren a las múltiples técnicas de autoestima, *empowerment*, consulta y negociación utilizadas en actividades como desarrollo comunitario, estudios de impacto social y ambiental, campañas de promoción de la salud, etc. Las tecnologías de ciudadanía nos ubican como ciudadanos libres y activos, como consumidores informados y responsables, como miembros de comunidades u organizaciones, como actores de movimientos sociales democráticos y como agentes capaces de tener control sobre nuestras vidas; sujetos autónomos y responsables que puedan ser indirectamente regulados por las tecnologías de la performance (Dean, 1999).

La compleja relación entre poder y libertad se expresa en la problemática relación entre los individuos y el Estado ya que, como observa Burchell, “es en nombre de la sociedad y de la

capacidad de sus miembros para manejar sus propios asuntos que el gobierno es tanto demandado como criticado. El gobierno es demandado en su función de seguridad y orden necesarios para la existencia de la sociedad y para su capacidad de desarrollo de acuerdo a su intrínseca y natural dinámica. Pero la competencia del Estado para gobernar es al mismo tiempo puesta bajo estricta supervisión en el nombre de esta misma sociedad (...) Nuestra relación con el poder político ha sido formada por la gubernamentalización del Estado: es en nombre de las formas de existencia que han sido modeladas por las tecnologías políticas de gobierno que nosotros, como individuos y grupos, hacemos reclamos a favor o en contra del Estado. Es en nombre de nuestra existencia como seres humanos individuales, en nombre de nuestra salud, del desarrollo de nuestras capacidades, de nuestra pertenencia a comunidades particulares que tanto rechazamos como invocamos el poder del Estado” (1991:143-145; *traducción propia*).

Aquí, la libertad no es un universal sino que representa una relación actual entre gobernantes y gobernados. Para que la práctica gubernamental liberal pueda consumir libertad –ya que sólo puede funcionar si hay una serie de libertades– debe producirla y organizarla: “voy a producir para ti lo que se requiere para que seas libre, voy a procurar que tengas la libertad de ser libre” (Foucault, 2007:84). Gobernar individuos es hacerlos actuar y alinear sus intereses particulares con fines impuestos mediante la constricción de modelos de acciones posibles. El gobierno presupone y requiere la actividad y la libertad de los gobernados.

Tercer contrapunto entonces: desde las teorías del Estado, dentro del debate sobre gobernabilidad, vemos una valoración positiva –en términos de aumento de la democratización de la administración pública– de la introducción de mecanismos ligados a la *accountability*, el *empowerment*, etc. A diferencia de ello, desde los *governmentality studies* la autonomía personal no es la antítesis del poder político sino una clave para su ejercicio, ya que el sujeto político es menos un ciudadano con derechos y obligaciones derivadas de su pertenencia a un colectivo que un ciudadano activo, responsable y autónomo, lo cual permite que los individuos sean gobernados por medio de su libertad de elección (Rose y Miller, 1992).

¿El renacer de la comunidad o la muerte de lo social?

Como se vislumbra en los planteos hasta aquí descriptos, uno de los aspectos más recurrentes de aquellos que propugnan el surgimiento de un “nuevo Estado” o su necesaria “reinención” es el redimensionamiento que en tal proceso adquiere la noción de comunidad.

El concepto de política generativa (Giddens, 1998), por ejemplo, define la apertura y sostenimiento de espacios de discusión pública en los que se encuentran confrontando actores estatales con ciudadanos que tienen en común la pertenencia a un determinado territorio local. Esto implica ciertas circunstancias, como el fomento de condiciones para lograr los resultados deseados, sin determinar tales deseos ni llegar a esos resultados desde arriba; la creación de situaciones en las que pueda constituirse y mantenerse la confianza activa; el otorgamiento de autonomía a los afectados por políticas o programas específicos; la generación de recursos que incrementen la autonomía; la descentralización del poder político para que la información fluya de abajo hacia arriba y se reconozca la autonomía.

Otro concepto, en la misma tónica, es el de subpolítica (Beck, 1998), como oportunidad de estructuración de la sociedad desde abajo y posibilidad de creación de instituciones de negociación que se diferencien de las anteriores formas institucionales tradicionales, pensando en que ciertas tareas pueden pasar de manos del Estado al ámbito de la sociedad civil, sin que ello implique la erradicación de las iniciativas estatales. Muy cerca de ello aparece la idea de desjerarquización de las relaciones entre Estado y sociedad (Vallespín, 2000), es decir, que el Estado sea capaz de poner sobre la mesa de diálogo sus principales incumbencias y de recepcionar las demandas y propuestas, a la vez que la ciudadanía asuma la tarea de trabajar activamente en la formulación, ejecución y evaluación de las políticas públicas.

Tomaremos aquí, a los fines de proponer un último contrapunto, una noción controversial y por todos conocida, cual es la de inscripción territorial (Merklen, 2005). Este concepto indica que en el marco de los procesos de desafiliación ocurridos en nuestras sociedades, lo local fue convirtiéndose en un componente central de la inscripción social de una importante masa de

individuos que ya no podía definir su status social ni organizar la reproducción de su vida cotidiana exclusivamente a partir de los frutos del trabajo, apareciendo la inserción territorial como potencial resorte de reafiliación. Se redimensiona el espacio local en tanto los sectores populares encuentran allí gran parte de los soportes necesarios para la vida cotidiana, lo cual es reforzado cuando cada vez más los individuos dependen de recursos distribuidos por medio de políticas públicas territorializadas. El barrio emerge como una posible fuente de cohesión y organización, siendo un espacio delimitado cuyo tamaño le permite convertirse en sede de solidaridades y dotarse de organizaciones propias y de elaborar demandas colectivas que generalmente se dirigen a las instituciones responsables de las políticas sociales (Sigal, *apud* Merklen, 2005:13). Dicho de otro modo, existe una relación directa entre la densidad institucional y la importancia de la inscripción territorial ya que el barrio asume una nueva dimensión y tal redimensionamiento así como el movimiento de territorialización que implica, no puede entenderse por fuera de la crisis del Estado y del empobrecimiento resultante de la degradación del mundo del trabajo.

Es importante aclarar que con el mismo énfasis que se destacan las potencialidades de la inscripción territorial como vía para la integración social, se subraya la inconveniencia de idealizar el mundo popular, advirtiendo acerca de los límites de lo local. Un primer tipo de límite tiene que ver con que las regulaciones de la vida barrial se realizan mayormente fuera de ella, dado que corresponden al dominio institucional, especialmente estatal. Un segundo tipo de límite tiene que ver con que la participación de los individuos en la sociedad no puede hacerse exclusivamente en el dominio de lo local, es decir que aunque el barrio se constituya en resorte para la estructuración de solidaridades locales y para la movilización colectiva, la inscripción territorial no basta, por sí sola, para organizar la participación plena en la sociedad ni, por lo tanto, dar lugar a la formación de una ciudadanía plena.

En síntesis, al fallar las formas de integración institucionalizadas lo local aparece como el marco natural de tejido de diversas modalidades de solidaridad, pero ello no es suficiente para suplir las protecciones sociales y las formas de socialización aportadas por las instituciones y el trabajo, porque la masividad

y profundidad de la vulnerabilidad social plantea problemas de orden estructural imposibles de resolver en el marco exclusivo de las solidaridades locales (Merklen, 2005:137).

Desde los *governmentality studies* se coloca un interrogante hartamente provocador: ¿estamos en presencia de un acontecimiento tal como “la muerte de lo social”? (Rose, 2007). Pregunta, cuanto menos, escandalosa. En el nivel de la gubernamentalidad estaríamos asistiendo a la emergencia de un rango de racionalidades y de técnicas que tratan de gobernar sin gobernar a la sociedad; gobernar a través de las elecciones reguladas hechas por actores singulares y autónomos, en el contexto de sus compromisos particulares con sus familias y comunidades.

Se trata más bien de una mutación: los seres humanos a ser gobernados pasaron a ser concebidos como individuos que deben volverse activos en su propio gobierno. Y su responsabilidad ya no se entiende como una relación de obligaciones entre el ciudadano y la sociedad, promulgada y regulada gracias a la mediación del Estado, sino que es una relación de lealtad y responsabilidad para con los seres cercanos. Lo social podría estar dejando paso a la comunidad como un territorio nuevo para la gestión de la existencia individual y colectiva, una nueva superficie o plano en el que las relaciones micro-morales entre personas son conceptualizadas y administradas.

Esta reconfiguración del territorio de gobierno en términos de comunidad tiene una serie de características. En primer lugar, un tipo de des-totalización, dado que mientras lo social fue imaginado como un espacio unitario territorializado a través de una nación y el gobierno postuló una relación entre una sociedad orgánicamente interconectada y todos los individuos contenidos en su seno, partiendo de una forma político-ética de la noción de ciudadanía social, hoy se piensa en una diversidad de comunidades que dominan nuestra lealtad y tales comunidades son construidas de modo localizado, heterogéneo, superpuesto y múltiple.

En segundo lugar, una reconfiguración de los vectores éticos, ya que mientras lo social fue un orden de la entidad colectiva y de obligaciones y responsabilidades colectivas, hoy el sujeto está siendo interpelado como un individuo moral, con lazos de obligación y responsabilidad respecto de su conducta, organizados de nueva manera: el individuo en su comunidad

está supeditado a ciertos lazos emocionales de afinidad a una red circunscripta de otros individuos.

Por último, un nuevo papel de la identificación, en tanto las prácticas que ensamblaron lo social conllevaron proyectos de identificación con una imagen y una meta del ciudadano como parte de una única sociedad nacional integrada, y hoy la noción de comunidad también implica una identificación, un sostén de identidad personal que propone una relación menos remota, más directa, redes de lealtad con las que uno mismo se identifica existencial, tradicional, emocionalmente.

Con ello, el gobierno a través de la comunidad implica una variedad de estrategias para inventar e instrumentalizar estas dimensiones de lealtad entre los individuos y las comunidades al servicio de proyectos de regulación, reforma o movilización. Aparecen en escena nuevos modos de participación vecinal, de compromiso y de *empowerment* que buscan reactivar la automotivación, la auto-responsabilidad y la confianza de sí bajo la forma de una ciudadanía activa. Así, la comunidad no es sólo el territorio de gobierno, sino un medio de gobierno: sus ataduras, lazos, fuerzas y afiliaciones deben ser fomentadas, nutridas, conformadas e instrumentalizadas.

El planteo quiere ser provocador y agitar discusiones, radicalizando la cuestión, pero no postula la existencia de un reemplazo de lo social por la comunidad, porque la espacialización y la territorialización del pensamiento político no opera por medio de secuencias lineales y porque lo social continúa siendo un dominio de conocimiento, intervención, prácticas e instituciones, a pesar de que esté reconfigurándose.

Más bien pretende mostrar la emergencia de un régimen de lo social *post-welfare*; antes que “la muerte de lo social”, su metamorfosis: aunque se tornen difusas las características del gobierno a través de lo social, éste sigue buscando la transformación de la sociedad, ya no a través del gobierno de procesos sino por medio del gobierno de los mecanismos, técnicas y agencias del gobierno mismo. Esto quizás signifique menos intervención del Estado pero no necesariamente menos gobierno (Dean, 1999).

Reflexiones finales

Hemos intentado mapear una serie de contrapuntos entre lo que agrupamos bajo el rótulo de “teorías del Estado” y los estudios sobre gubernamentalidad. El primero de ellos quiso mostrar la tensión entre las nociones de Estado y gobierno, toda vez que en las proposiciones foucaultianas y neo-foucaultianas no son términos homologables sino que el gobierno del Estado, con toda su especificidad y peso, es una forma de gobierno entre otras. El segundo contrapunto, estrechamente ligado al anterior, buscó echar luz sobre los conceptos de gobernabilidad y gubernamentalidad, uno referido al problema de la legitimidad, otro al ejercicio material, real y concreto del poder. Con el tercer contrapunto se puso sobre el tapete la controversial cuestión de la libertad, la autonomía, la responsabilidad y la construcción de ciudadanía activa, haciendo pie en las actuales propuestas de innovación institucional ancladas en un horizonte de democratización de la administración pública, para ver que desde el enfoque de la gubernamentalidad se trata de tecnologías –de performance y de la agencia– propias de un proceso de gubernamentalización del gobierno. Finalmente, ubicamos un cuarto contrapunto destinado a problematizar el re-surgimiento de la noción de comunidad y las contradictorias valoraciones que despierta.

Es momento ahora de dejar abiertas algunas líneas que puedan resultar fructíferas para la profundización de estos debates y para el enriquecimiento de nuestra mirada sobre los fenómenos sociales que pretendemos dilucidar.

Un primer señalamiento tiene que ver con el cuidado necesario a la hora de conceptualizar y analizar el Estado. Desde las “teorías del Estado”, éste es pensado como un conjunto diferenciado de instituciones y personas que implica una demarcación territorial, una centralidad y la capacidad de establecer normas autoritarias y vinculantes respaldadas por la posibilidad del ejercicio de la coerción física (Mann, 1997:85 *apud* Haidar, 2005), es decir que tiene una existencia efectiva en la trama social, un carácter institucional esencial que le es propio y específico, que es teorizado a partir de la enumeración de una serie

de condiciones de “estatalidad” (Nettl, 1968, *apud* Haidar, 2005) –lo que lo hace susceptible de análisis empírico–, lo cual se sustenta en la dualidad Estado-sociedad civil.

Aquí coincidimos con el planteo de Victoria Haidar acerca de que una limitación clave de los estudios de la gubernamentalidad es la subestimación del rol del Estado: “...el Estado, más allá de su efectiva gubernamentalización (es decir, de su colonización por actores no estatales con sus respectivos proyectos de gobierno, programas y tecnologías), tiene una especificidad que es del orden de lo real y, por otra parte, el énfasis de lo no-estatal lleva a veces a un descuido grave de la importancia que todavía tiene el Estado (De Marinis, 1999) para el análisis de los procesos sociales, más aun en el caso de sociedades periféricas como las latinoamericanas” (Haidar, 2005).

Un segundo señalamiento es que, no obstante la limitación que hemos indicado, es preciso subrayar la riqueza heurística de las claves analíticas ofrecidas por los estudios de la gubernamentalidad. Una de ellas, de peculiar relevancia para lo que hemos intentado plantear a lo largo de estas páginas, se refiere a que el énfasis puesto en las prácticas de gobierno permite analizar las concretas tecnologías a través de las cuales el poder político se instala en las sociedades actuales. Las preguntas acerca de “cómo” conducen a problemas de técnicas y prácticas, racionalidades y formas de conocimiento, identidades y agencias por medio de las cuales el gobierno opera; preguntarse por el “cómo” del gobierno es analizarlo en términos de sus regímenes de prácticas (Dean, 1999).

Un último señalamiento se refiere a preguntarse cuál es el lugar para la transformación, toda vez que con frecuencia se ha criticado que, a fin de cuentas, las proposiciones foucaultianas dan tanto peso a la disciplina, la seguridad, la sujeción, que es difícil vislumbrar algún margen de maniobra. La noción de resistencia puede auxiliarnos: la resistencia es, en dos palabras, un aspecto de las relaciones de poder. Toda forma social contiene su contra-forma capaz de crear oportunidades para la innovación. Y no es necesario pensar en quiebres dramáticos sino que pueden ser cambios mínimos, con lo cual las nociones de estrategia y táctica adquieren especial riqueza. Si el presente no es

natural, tampoco es inevitable o absoluto y es por ello que el trabajo del intelectual debe concentrarse en describir “lo-que-estoes” para mostrar que si las cosas fueron hechas pueden también ser deshechas, siempre que sepamos cómo fue que fueron hechas (Chambon, 1999).

En una entrevista realizada en 1984, un año antes de su muerte, acerca de la relación entre resistencia y creación, el entrevistador formula: “Es sólo en términos de negación que hemos conceptualizado la resistencia. No obstante, tal y como usted la comprende, la resistencia no es únicamente una negación: es proceso de creación. Crear y recrear, transformar la situación, participar activamente en el proceso, eso es resistir”, a lo que Foucault responde: “Sí, es así como yo definiría las cosas. Decir no, constituye la forma mínima de resistencia. Pero naturalmente, en ciertos momentos, es muy importante. Hay que decir no y hacer de ese no una forma de resistencia decisiva” (Defert y Ewald, 1994:741 *apud* Lazzarato, 2000).

Es en este sentido que O'Malley (2007) recupera una muy sugestiva declaración de Foucault, buscando habilitar una vía de análisis que permita superar un pesimismo paralizador y se atreva a inventar alternativas posibles en las actuales condiciones de nuestras sociedades: “No pienso que una sociedad pueda existir sin relaciones de poder, si por aquél uno entiende las estrategias por las cuales los individuos intentan dirigir y controlar la conducta de otros. El problema, entonces, no es intentar disolverlas en la utopía de la comunicación transparente, sino adquirir las reglas de la ley, las técnicas de gerencia y, por lo tanto, la moralidad, el *ethos*, la práctica del yo, que permitirá que juguemos estos juegos de poder con tan poca dominación como sea posible” (Foucault, 1997:28 *apud* O'Malley, 2007:157).

Hemos querido, con este breve repaso, compartir una serie de claves conceptuales provenientes de los *governmentality studies* porque creemos que proponen una línea de análisis que nos permite una mejor aprehensión de fenómenos como las diversas experiencias de participación ciudadana o las propuestas de innovación institucional, dado su interés en el análisis concreto de los regímenes de prácticas y la búsqueda de per-

manentes vías de problematización sobre las racionalidades, tecnologías y mecanismos que suponen.

Referencias bibliográficas

- BECK, U. (1998). *La invención de lo político*. Fondo de Cultura Económica, México.
- BRESSER-PEREIRA, L. (2004). “La restricción económica y la democrática”, en *Política y gestión pública*. CLAD, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, pp. 13-42.
- BRITO, M. (2002) “Buen gobierno local y calidad de la democracia”, en *Revista Instituciones y Desarrollo*, n. 12-13, pp. 249-275. Institut Internacional de Governabilitat de Catalunya, Barcelona, Disponible en: <http://www.iigov.org/revista/12/re10.pdf>
- BURCHELL, Graham (1991). “Peculiar interests: civil society and governing the system of natural liberty”, en BURCHELL, G., GORDON, C. y MILLER, P. (Ed.) *The Foucault Effect. Studies in governmentality*. Londres. Harvester Wheatsheaf.
- CERRILLO, A. (2001). “La cooperación al desarrollo y el fomento de la gobernabilidad”, en *Revista Instituciones y Desarrollo*, n. 8 y 9, pp. 543-576. Institut Internacional de Governabilitat de Catalunya, Barcelona. Disponible en: <http://www.iigov.org/revista/8/17cerrillo.pdf>
- CHAMBON, A. (1999). “Foucault’s approach: making the familiar visible”, en CHAMBON, A., IRVING, A., EPSTEIN, L. (Ed.) *Reading Foucault for Social Work*, pp. 51-81. Columbia University Press, New York.
- CUNILL GRAU, N. (2004). “La democratización de la administración pública. Los mitos a vencer”, en *Política y gestión pública*. CLAD, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, pp. 43 a 90.
- DALTON, R., SCARROW, S. y CAIN, B. (2003). “New forms of democracy? Reforms and transformation of democratic institutions”, en DALTON, R. et al (ed.) *Democracy Transformed? Expanding opportunities in advanced industrial democracies*, Oxford University Press, New York, pp. 1-22.
- DEAN, M. (1999). *Governmentality: power and rule in modern society*. SAGE Publications, Londres.

- DE MARINIS, P. (1999). "Gobierno y gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (O un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)", en RAMOS TORRES, R. y GARCÍA SELGAS, F. (comp.) *Retos Actuales de la Teoría Social: Globalidad, Reflexividad y Riesgo*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, pp. 73-103.
- FLEURY, S. (2003). "Reforma del Estado", en *Revista Instituciones y Desarrollo*, n. 14-15, pp. 81-122. Institut Internacional de Governabilitat de Catalunya, Barcelona. Disponible en: <http://www.iigov.org/revista/14/re03.pdf>
- FOUCAULT, M. (1991). "La gubernamentalidad", en FOUCAULT, M. *Espacios de Poder*. La Piqueta, Madrid.
- FOUCAULT, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- GIDDENS, A. (1998). "Las revoluciones sociales de nuestra época", en *Más allá de la izquierda y de la derecha*. Cátedra, Madrid.
- GRINBERG, S. (2007). "Gubernamentalidad: estudios y perspectivas", en *Revista Argentina de Sociología*, v. 5, n. 8. Consejo de Profesionales en Sociología, Buenos Aires, pp. 95-110.
- H Aidar, V. "El descentramiento del Estado en el análisis del poder (político): un diálogo crítico entre la sociología histórica y el enfoque de la gubernamentalidad", en *Espacio Abierto. Cuaderno venezolano de Sociología*, jun. 2005, v.14, no.2, pp. 239-264. http://www.serbi.luz.edu.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131500062005006000003&lng=es&nrm=iso - Disponible el 21/02/08.
- LAZZARATO, M. (2000). *Del biopoder a la biopolítica*. "Du biopouvoir à la biopolitique", publicado en *Multitudes*, n° 1. Traducción castellana de Muxuilunak, publicada en <http://www.sindominio.net/arkitzean/otrascosas/lazzarato.htm> - Disponible el: 13/12/07.
- MERKLEN, D. (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Gorla, Buenos Aires.
- O'MALLEY, P. (2007). "Experimentos en gobierno. Análisis gubernamentales y conocimiento estratégico del riesgo", en

- Revista Argentina de Sociología*, v. 5, n. 8. Consejo de Profesionales en Sociología, Buenos Aires, pp. 151-171.
- PERUZZOTTI, E. y SMULOVITZ, C. (2002). "Accountability social: la otra cara del control", en PERUZZOTTI, E. y SMULOVITZ, C. (org.) *Controlando la política. Ciudadanos y medios en las nuevas democracias latinoamericanas*. Temas Grupo Editorial, Buenos Aires, pp. 23-52.
- ROSE, N. (2007). "¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno", en *Revista Argentina de Sociología*, v. 5, n. 8. Consejo de Profesionales en Sociología, Buenos Aires, pp. 111-150.
- ROSE, N. y MILLER, P. (1992). "Political power beyond the State: problematics of government", en *British Journal of Sociology*, vol. 43, n. 2, pp. 173-205, Londres.
- VALLESPÍN, F. (2000). *El futuro de la política*. Taurus, Madrid.



Derechos humanos y subjetividad: narrativas de internos/as del Servicio Penitenciario en Córdoba capital

ANA MARÍA CORREA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA (ARGENTINA)
acorrea390@gmail.com

Resumen: El propósito de esta presentación es reconocer algunas marcas de vulnerabilización en el proceso de subjetivación, en el trabajo y educación, que se visibilizan durante la intervención e investigación en la cárcel desde la perspectiva de los Derechos Humanos. Proceso de subjetivación que pone en obra las historias de trayectorias de vida de sujetos con inscripciones en condiciones de extrema precariedad social.

Palabras clave: Narrativas, Encierro, Derechos Humanos, Subjetividad.

Human rights and subjectivity: accounts narrated by inmates of the Prison Service in Cordoba capital

Abstract: The purpose of this paper is to identify some sign of vulnerabilisation in the subjectivisation process, within the context of work and education, that can be observed during intervention and research activities inside the prison from the perspective of Human Rights. A subjectivisation process that calls into play the life histories of subjects inscribed in extremely precarious social conditions.

Keywords: Narratives, Confinement, Human Rights, Subjectivity.

Derechos humanos y subjetividad: narrativas de internos/as del Servicio Penitenciario en Córdoba capital



Ana María
Correa

Recibido: 27-01-2011
Aceptado: 19-11-2011

Introducción

La Universidad Nacional de Córdoba desde 1999, lleva a cabo dos Programas en la Cárcel. El Programa Universidad en la Cárcel (PUC) que surge, en la Facultad de Filosofía y Humanidades desde la inquietud de estudiantes y egresados por las condiciones de deshumanización en la cárcel, y está orientado a impartir Estudios Superiores al interior del penal; el otro de la Secretaría de Extensión Universitaria de 2007 tiene como finalidad generar espacios de formación en Derechos Humanos para todos los agentes involucrados de la cárcel. Ambos programas, constituyen para la universidad un permanente desafío al pensamiento y la acción y una apuesta concreta a transformar, pre-disponiéndose de antemano, a ser uno mismo transformado en esa experiencia con otros. Claramente es un desafío, en tanto existen polémicas versiones respecto de la posibilidad de sostener, ejercer y poner en vigencia real el reconocimiento de los Derechos Humanos en la cárcel, entendidos éstos, “no como una idea, ni una utopía, ni una quimera..., sino como una construcción social a partir del ejercicio activo –sociabilidad– de los sujetos en el espacio público” (Benasayag, 2008).¹ Ello implica

¹ Miguel Benasayag. Filósofo y psicoanalista argentino. Dr. En Sociología. Francia. Conferencia de Apertura del Seminario.

re-pensar, la cárcel en su definición estructural de “encierro” focalizando la mirada en las prácticas, adentro-afuera, de la prisión de manera que incida en la sociabilidad.(Iñaki Rivera Beira,1987;² A. Baratta, 2004).³ Por consiguiente el desafío es teórico y epistemológico, dado que la noción de sociabilidad moderna implica una noción de hombre susceptible de ser moldeado, por el sistema penal como un dispositivo que cristaliza una manera de construir “el otro” como objeto de política de Estado.⁴ En tanto que, la perspectiva en Derechos Humanos aborda e intenta construir la noción de hombre como sujeto de derecho, con derecho a la vida digna. Para ello reposiciona la mirada y la escucha en las prácticas que moldean los comportamientos y fabrican sujetos. Tratan de dar visibilidad, a las marcas de vulnerabilidad en la sociabilidad producida por una marginalidad primaria captada por el sistema penal e inferir cómo afecta la subjetividad. Es esta afirmación una hipótesis que se sostiene durante el proceso complejo de intervención e investigación desde la cual el análisis de las prácticas carcelarias no focaliza solamente en las formas “correctoras” de la sociabilidad de sujetos que cometieron delito, sino se trata de mirar cómo, en esas prácticas, se dan los procesos de subjetivación. Dicho de otra manera se indaga en las significaciones construidas en relaciones de poder.

El trabajo se realizó transdisciplinariamente utilizando metodologías cualitativas que articulan, discursos y prácticas en la narración y escucha, de representaciones de sí y de la realidad vivida, co-construyendo objetivaciones que dan sentido a la existencia como historia del sujeto mismo, en las actuales condiciones de encierro. En efecto, se trata de conocer en un campo complejo de derechos y seguridad humana⁵ creando

² Iñaki Rivera Beira.1987. Los Derechos fundamentales en la privación de la libertad. Conferencia.

³ Alessandro Baratta, 2004. Criminología y Sistema Penal. Montevideo-Buenos Aires.

⁴ Foucault.(1966), Ensayo “Frente a los gobiernos, los Derechos Humanos”. *La vida de los hombres infames*. Editorial Altamira. Buenos Aires.

⁵ Complejidad, según E. Morin, es caracterizada básicamente por la imposibilidad de establecer una linealidad, una distancia que, por otra parte, no sea alienante, entre sujeto-investigador –y objeto-cuestión humana–, como es la que impone el método en la intermediación cognitiva (Correa Ana. Informe de Investigación 2008.

condiciones para analizar las prácticas que regulan comportamientos y condiciones de procesos de subjetivación.

En este sentido, en este recorte para la presentación explicitaremos algunas reflexiones epistemológicas acerca de las narrativas de los sujetos, luego presentamos los niveles o instancias de análisis elaborados y algunas primeras conclusiones.

Narrativas en la cárcel: reflexiones teóricas epistemológicas

Al comenzar a investigar e intervenir desde la perspectiva de los Derechos Humanos, se propuso antes de elaborar el marco teórico, realizar una reflexión acerca de la consciencia investigativa que da tono a la mirada de los investigadores (Alvarez Pedrosián, 2006: 81). Es decir, reconocer en la conciencia, en tensión con la exigencia de una atenta escucha,⁶ nuestras implicaciones en el objeto de estudio⁷ para objetivar hasta donde nos sea posible, la manera en que se expresa la disimetría en las narrativas.

Desde esta primera apuesta se advirtió que las narrativas están vulnerabilizadas por la situación “bajo condena”, al decir de los sujetos, un “lugar oscuro y tenebroso” que evoca, a modo universal, la significación socio-institucional de encierro como “lugar de merecido castigo”. Esta observación permitió reconocer con mayor claridad la posición de disimetría en la producción de las narrativas.

En efecto, la significación instituida de que la cárcel es un “lugar de merecido castigo” transversaliza los discursos dentro y fuera de la cárcel y, hace inteligible “lo bueno y lo malo”, “quien eres” “no eres nada” “nadie”; “valen menos que la bala que los mata”. Por ello, la vulnerabilización no resulta sólo de la cárcel sino de la relación sociedad-cárcel. Son las instituciones de la

⁶ La experiencia de *escuchar* que proviene de un decir, que ha sido llamado en su inmediatez o superficie –lo ostensivo de la referencia de una semántica de superficie– y que, fuera el inicio de un recorrido infinito de la humanidad es la búsqueda del sentido (A. Sanz, 2007).

⁷ Al respecto, la psicología y sociología clínica francesa, consideran la IMPLICACION como parte esencial en la producción del conocimiento; ese lugar incómodo, perturbador para generar un deslinde de aspectos subjetivos anidados en la construcción del objeto. (Correa & Pan Informe, 2009).

sociedad las que disponen los mecanismos de legitimación, validación y subjetivación que hacen de los sujetos su materia prima.

La ley produce los elementos de manera tal que el funcionamiento de éstos incorpora, reproduce y perpetúa la ley (...) la unidad y la cohesión interna de la urdimbre inmensamente compleja de significaciones empapan, orientan y dirigen la vida de la sociedad considerada y, a los individuos que corporalmente la constituyen: esa urdimbre, es lo que yo llamo el magma de significaciones imaginarias sociales que cobran cuerpo en la institución y que, por así decirlo, la animan. (Castoriadis.1994:68).

Esta primera reflexión al escuchar las narrativas producidas en la cárcel ante nosotros los investigadores, nos llevó a focalizar las relaciones de sujeto-poder en los dispositivos institucionales desde la perspectiva de los Derechos Humanos, dando lugar a una interferencia como acto de método creador de otras significaciones, según Lourau (2001).

La perspectiva de los Derechos Humanos provoca, sin dudas, una crisis en las formas rutinarias de la institución, pues éstos indican las garantías que tienen las instituciones del Estado ante los sujetos y obligaciones a cumplir en educación y trabajo, no como parte del “tratamiento correccional penitenciario” sino como derecho. Es decir, la perspectiva de derecho provoca en la expresión de Ignacio Lewkowicz “hacer experiencia o dimensión subjetiva de la auto-humanización de los aniquilados” (2004, pp.143). Hacen experiencia, produce subjetivación, moviliza la posición de sujeto en un juego de relaciones; deviene en un sujeto sujetado por las relaciones sociales y el aparato que las establece, hace conciente o propicia un conocimiento de sí (supervivencia/resistencia). De esta manera, se altera la noción de sujeto bajo condena –degradado a la categoría “nadie”– por la noción de sujeto productor y producido en relaciones de poder; es decir en relaciones donde apuesta o puede apostar a “elegir”, “cambiar”, “asumir ser parte de la sociedad” inscribiendo en ese proceso la subjetividad. No obstante, no es posible soslayar el planteo de Michel Foucault (1994) cuando alude a que el “encierro” bloquea las relaciones de poder convirtiéndolas en pura violencia por la pérdida de todas las libertades y que ésta se refuerza al reconocer que en las cárceles en su mayoría

están constituidas por sujetos en precariedad institucional, por las formas institucionalizadas del derecho jurídico. Las cárceles están pobladas principalmente por pobres, marginados y excluidos que quizá habría que hablar más de consumidores de violencia que de ciudadanos, por sus inscripciones históricas en procesos de subjetivación en el riesgo social (J.C. Domínguez, 2009).

Esta nueva reflexión acentúa el rasgo de vulnerabilización y lo constituye en un aspecto estructural.

La educación y el trabajo: niveles de análisis de las narrativas

La educación y el trabajo han sido los pilares de la sociedad moderna, en tanto, derechos reconocidos por la Constitución Nacional y los Pactos y Convenios Internacionales; pero éstos, solo adquieren sentido para los sujetos en sus trayectorias de vida y en la historia de una vida.

Una vida es una práctica que se apropia de las relaciones sociales (las estructuras sociales), las interioriza y las transforma en estructuras psicológicas, en tanto un relato biográfico es una acción social a través de la cual un individuo re-totaliza sintéticamente su vida (la biografía) y la interacción social en curso (la entrevista) por medio de un relato-interacción. (Ferracotti, 1983).

Por ello, las narrativas de una historia de vida, suponen una construcción "...del sujeto como un lector-escritor de su propia trama de vida, como un configurador de su propia fábula-existencia que puede proyectar, integrar, (re)componer las conexiones de su vida"⁸ que a su vez es escuchado por otro. Es decir que las narrativas resultan al menos entre dos personas y revelan, a través de la historia personal, cierto núcleo de verdad relacionado con un determinado tiempo histórico y con unas determinadas formas sociales y culturales. Ellas tienen al menos dos autores: uno, el sujeto que da el testimonio de su historia, que responde a las preguntas o desarrolla los temas; el otro, el investigador, en este caso, quien con sus demandas pone en

⁸ Bonvillani. op. cit.

marcha el acto narrativo. En la interacción surge una verdad contenida en el relato biográfico y el investigador favorece a que el entrevistado encuentre en sí mismo su propia verdad. Por ello se toman en cuenta, las disimetrías mediante una escucha atenta, un registro lo mas minucioso posible y, la triangulación de la información. Se trata pues de crear condiciones (socio-cognitivas y afectivas) que posibiliten hablar, pensar/se con autonomía y reconocer que marcas van quedando en los procesos de subjetivación según las formas que asume el poder y el control social. Para ello, se elaboran tres instancias de registro y análisis:

A. Nivel de análisis descriptivo: muestra las condiciones existenciales de la situación actual de privación de la libertad de movilidad, desde las narrativas de los internos/as y, desde ese lugar: *cómo se sitúan y construyen esa realidad.*

B. Nivel de análisis comprensivo muestra cómo en esas condiciones los internos/as expresan la motivación al estudio y al trabajo, es decir, *sus concepciones de las relaciones de sujeto y poder, en la familia, escuela, pares.*

C. Nivel de análisis interpretativo, es una lectura en el contexto de las narrativas de relatos de vida. Allí se conjetura de cómo ponen en acción vínculos y significaciones que consolidan, naturalizan y/o problematizan las relaciones de sujeto y poder en la marginación social.

Algunas “marcas” de procesos de subjetivación

Durante el proceso de investigación e intervención 2009 se detectaron significaciones de la educación como “instrucción” estrechamente relacionadas con el aprendizaje, el conocimiento y el estudio, es decir la educación en tanto incorporación de información y conocimientos de manera sistematizada; asimismo se le da valor para el “desarrollo personal” pues se relaciona con progreso, mejoramiento, desarrollo de potencialidades y, también como “socialización” esto es comportamientos, pautas y valores del grupo social de pertenencia. (Acin, Correa, 2009). Sin embargo, se observa que, en ese ámbito, tiende a cristalizar el sentido de la educación como búsqueda de un reconocimiento social “*ser alguien en la vida*” acompañado de

resistencia para enfrentar el encierro con conductas evasivas “quemar etapas” “ganar en conducta”, “sumar puntos” para la evaluación de los Consejos Técnicos que deciden sobre la progresividad de la pena.

Con una lógica similar la significaciones del “trabajo” cristaliza en, “*el trabajo dignifica*” ligado a la provisión de las necesidades inmediatas en una cultura en la que el lugar del varón tiene una fuerte impronta como proveedor del hogar. Lo cual probablemente se constituye en un factor clave en las relaciones familiares. No obstante, la alternancia trabajo-delito de forma indiferenciada que aparece en las narrativas de vida, reduce la significación del trabajo como un “instrumento para tener plata y vivir”. A partir de esas significaciones en las tres instancias de registros siguientes se buscó mirar y escuchar los sujetos en las prácticas:

A. Nivel de análisis descriptivo: “Un lugar donde nadie elegiría vivir”

La cárcel afirma un preso es “Un lugar donde nadie elegiría vivir” pero, para muchos otros, es un lugar para mantener y reproducir el “orden social”. Allí se conjuga la vida y la muerte día a día en cumplimiento de una condena o solamente a la espera de un juicio. Un espacio y tiempo de separación de la vida social que crea una trama cotidiana donde acontecen las operaciones del sentido común, formando hábitos de pensamiento, acción y de decisiones claves. La cárcel materializa una separación, ruptura o clivaje de las relaciones sociales para “una adaptación secundaria” (Goffman, I., 1961) o según Sykes (citado por Combessie, 2001) una “contra-cultura de lucha contra la privación”, o como una importación de la “cultura del medio delincuente” que facilita el refuerzo de lo aprendido según Irwin y Cressey (Combessie, op. cit.). En efecto la cotidianeidad fija acciones que producen significaciones de inmutabilidad y atemporalidad desde el sentido de «castigo» en un espacio geométricamente delimitado y un tiempo modulado por la pena.

El agua hirvió. Preparé el mate. La tarde se deshizo entre el lavado de ropa sucia y la observación de mi traumaturga compañera. Son pocas las cosas que se puede hacer aquí. La vida se vuelve teórica (...) las paginas de los libros me llevan a otro tiempo y porque no a otro lugar (dice una interna).

En esta cotidianeidad transcurre la vida en un movimiento rítmico que enlaza clasificaciones, códigos y rutinas creando la sensación de lo conocido e inamovible que contribuye a la asimilación de la arbitrariedad de la organización penitenciaria. En las narrativas aparecen clasificaciones que expresan el criterio jerárquico y fragmentario de la institución. Homogeneizan una heterogeneidad de contenidos al que atribuyen relevancia pragmática desde el castigo, y clasifican o distinguen, estigmatizando:

- Distinguen el status penal del interno/a como “*el primario*”, el “*reincidente*”, el “*procesado*”, el “*lavado y planchado*” (preso ya con condena firme).
- Distinguen los internos/as según el delito: el “*chorro*” (ladrón o asaltante), el “*transa*” (narcotraficante), el “*estafeta*” o “*loco de la lapicera*” (estafador), el “*violín*” (violador), el “*secuestro*” (secuestrador) “*los giles*” (*delincuentes casuales y/o primerizos*).
- Distinguen Internos/as, más excluidos en la cárcel: “*los que tienen el bicho*” (enfermos de SIDA), los “*parias*” (presos que no cuentan con recursos propios ni reciben paquetes del exterior); el que esta por irse o el que esta a perpetuidad.
- Distinguen internos/as por pertenencias de grupos sociales fuertemente descalificadas: por ejemplo la fuerza de seguridad y ser de algún credo religioso en especial, los militares, los “chetos” otros.
- Distinguen internos/as según las funciones que cumplen al interior de los grupos: el *pluma* organiza un micro sistema corrupto de relaciones en los espacios de pabellones; el *botón*, es un código degradante cargado de menosprecio; *el bagayo*, muestra el individualismo negativo.

En suma, “El sistema clasificatorio los ordena según las edades, los sexos, los delitos, las penas, las conductas, las peligrosidades” (Lewkowicz.2004:145) y de esta manera la trama se constituye en armadura estructural subsumida en sistemas de poderes, liderazgos, negocios, beneficios que revelan las formas de vulnerabilización: dominación, disimetrías, desigualdades, reciprocidades y complicidades como así también, las

solidaridades entre pares que tiene en cuenta al otro y se comparten los escasos recursos materiales y soportes sociales, de familia, amistad u otros.

Es un lugar *donde no se elegiría existir*, sin embargo, estando allí la rutina es en cierta medida también una garantía de sobrevivir y salirse de ella puede representar un riesgo a la existencia una amenaza a la seguridad allí dentro. La cárcel marca su función, hacer de la vida del detenido *un preso*, se lo aísla de lo conocido, se lo despoja de su identidad y ha de acomodarse a un entorno amenazante para sobrevivir y construye una posición. En este sitio, “salir a estudiar” es una ruptura, un nuevo espacio, un lugar que le va develando la existencia humana.

B. Nivel de análisis comprensivo: “no se me había cruzado nunca estudiar...”

Para comprender los motivos para estudiar, Schutz afirmó en 1964 que sólo el actor sabe el sentido de su acción. Por ello, en las trayectorias de vida, narradas en esta circunstancia, se busca reconocer *motivos para* estudiar cuando es posible vislumbrar algún proyecto de futuro y *motivos de porqué* ligados a la razón o utilidad del acto de estudiar o trabajar. (Schutz, 1995: 69-72). Así expresan “deberían enseñar/nos los derechos humanos, cuando éramos chicos...y, a todos(...) yo siempre sentí que soy un villero, un choro”.

En esta instancia, se destaca que en todos, resultó una “novedad” que ellos hubiesen tenido derechos a estudiar y trabajar; cuestión que profundiza la disimetría histórica.

C. Nivel interpretativo: “ser estudiante”

Si bien los procesos de subjetivación y/o de desubjetivación se inscriben preponderantemente bajo las múltiples formas de dominio, siempre existe un resto o un exceso que no va a ser capturado por las instituciones y se producen otras significaciones que los lleva a pensar y quizá progresivamente a recordar y re-posicionarse como sujetos en una sociedad dada. En efecto uno de ellos menciona “*la universidad no me devolvió nada...me hizo recordar lo que era, un ser humano*” (*interno, estudiante de Historia*). Recuerdan, evocan prácticas, balbucean un proyecto,

un hacia delante, un porvenir o futuro, en un proceso de subjetivación en tanto “estudiante-presos” capaz de armar un proyecto:

“Si me inscribí en la Facultad es por decisión propia. Querer progresar y mejorar mi entorno familiar.” (interno, estudiante de Letras).

En suma el trabajo investigativo y de intervención desde la perspectiva en Derechos Humanos en este caso permitió visibilizar procesos de subjetivación en condiciones que marcan sus vidas generando posibilidades de integrar actos del pasado en una perspectiva actual para revisar el sentido, valorar el aprendizaje; procesar las exigencias; producir nuevas demandas y, generar otras maneras de resistir o sobrevivir desde nuevas identidades (estudiante). En definitiva, brinda posibilidades a los sujetos de ubicarse en “otro lugar” y decidirse a actuar en ciertos límites. No obstante y, como se planteara al inicio, las prácticas que marcan los procesos de subjetivación no se definen sólo en función de la institución cárcel sino en relación con las prácticas que se realizan dentro y fuera de la cárcel, ofreciendo desde allí buscar otras soluciones al delito mediante un acceso universal e indivisible a los derechos.

Bibliografía citada

- ACÍN, A. (2009). Educación de adultos en cárceles. Aproximando algunos sentidos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CRE-FAL), Año 31, número 2, julio-diciembre, 2009, pp. 63-83.
- ÁLVAREZ, P. (2006). “La escucha activa en la comprensión crítica”. En *Sociología Clínica*. Documentos de Sociología e Historia Social del Uruguay. Universidad de la República Uruguay. pp 81-86.
- ALLPORT (1954). En *Notas para una Psicología social como crítica a la vida cotidiana*. Compilador Ana Correa. Córdoba, Editorial Brujas. 2003, 192 p.
- BERGALLI, R. (2009). “La cultura de la inseguridad”. Conferencia. Foro Internacional Derechos y seguridad Humana. SEU. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

- CASTORIADIS, C. (1994). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Editorial Gedisa. España.
- (1989). *La Institución imaginaria de la sociedad*. Vol. 2. B.A. Tusquets.
- COMBESSIE, P. (2001). *Sociologie de la prison*. La Decouverte. 119 p. Paris. Francia.
- CORREA, A. (Comp.) (2003). *Notas para una psicología social como crítica a la vida cotidiana*. 181 p. Ed. Brujas. Córdoba. Argentina.
- (2009). *Actualización en Derechos Humanos. Para una lectura y reflexión de las prácticas*. Ed. Brujas. Córdoba. Argentina.
- DUBAR, C. (2000). *La socialitation*. Cap: La socialización como construcción social de la realidad. Traducción A. Correa. Ed. Colin. Francia.
- ENRÍQUEZ, E. (1987). “L’Art de Gouverner”. En *Les trois métiers impossibles*. Fain, Cifali, Enriquez, Cournot. Paris. Ed Les Belles Lettres.
- (1996). “El análisis clínico en Ciencias Sociales”. En *Sociología Clínica*. Documentos de Sociología e Historia Social del Uruguay. Universidad de la República Uruguay, pp. 25-36.
- FERNÁNDEZ, A. y LÓPEZ, M. (2004). Art. “Vulnerabilización de los jóvenes en Argentina: Política y subjetividad”. Revista Nómadas. Universidad Central Bogotá.
- FERNÁNDEZ, A. (2007). *Las lógicas colectivas*. Ed. Biblos. Buenos Aires. Argentina.
- FERRAROTI, F. (1990). *La historia y lo cotidiano*. Bibliotecas Universitarias. Buenos Aires. Argentina.
- GONZÁLEZ REY, F. (1997). *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. EDUC. Editora da PUC-SP. Sao Paulo.
- HELLER, A. (1982). *La revolución de la vida cotidiana*. Ed. Península. Barcelona.
- (1985). *Historia y Vida Cotidiana*. Cap. 2: La estructura de la vida cotidiana. Ed. Enlace-Grijalbo. México.
- (1987). *Sociología de la Vida Cotidiana*. Península. Barcelona.
- LEWKOWICZ, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Paidós. Barcelona, México.
- LOURAU, R. (2001). *Libertad de movimientos*. Eudeba. Argentina.

- MIGUEZ, D. (2008). *Delito y Cultura. Los códigos de la ilegalidad en la juventud marginal urbana*. Ed. Biblos. Buenos Aires. Argentina.
- PAN, M. y CORREA, A. (2009). "Aspectos implicados en Investigación". En Revista "Pensares" CIFF y H. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- SCHUTZ (1964). "Elaboración de los objetos mentales en el pensamiento del sentido común". En Horowitz, *Historia y Elementos de Sociología del conocimiento*. Buenos Aires. Argentina.
- ACÍN, A. y CORREA, A. Informes de Proyectos de Investigación Subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica. Universidad Nacional de Córdoba. Años 2007, 2008 y 2009.



Los enfoques de la educación para el desarrollo en España

SUSANA MAYORAL BLASCO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
smayoral@unizar.es

Resumen: Son varios los autores que han escrito sobre el contexto y la evolución general de la educación para el desarrollo en los llamados países del Norte industrializados, describiendo que a nivel internacional se han dado cinco enfoques. Tras leerlos nos preguntamos si España podría constituir un caso particular debido a nuestra historia política (una dictadura de 1939 a 1975). Para averiguarlo reconstruimos la evolución de la educación para el desarrollo en España y sus enfoques a fin de poder compararla con la evolución general. Nuestra conclusión es que España sí constituye un caso particular ya que debido a nuestra historia política no se da un enfoque que sí se da a nivel internacional.

Palabras clave: ONGD, Educación para el desarrollo, Enfoques, España.

Educational approaches to development in Spain

Abstract: Several authors have written on the context and overall evolution of education for development in the so-called northern industrialised countries, describing five approaches that have emerged on an international scale. After reading such works, we wonder whether Spain might be a special case on account of our political history (being a dictatorship from 1939 to 1975). In order to find out, we reconstructed the evolution of education for development in Spain and its various approaches so as to compare it with the general trend. We concluded that Spain is indeed a special case since, on account of our political history, we lack a perspective that is found in the international arena, namely the “developmental approach”, moving instead from the “charity or welfare approach” directly to the “critical and supportive approach”.

Keywords: NGDO, Education for Development, Approaches, Spain.

Los enfoques de la educación para el desarrollo en España



Susana
Mayoral Blasco

Recibido: 12-04-2011
Aceptado: 23-11-2011

1. Introducción

Son varios los autores (Manuela Mesa, 2000; Pilar Baselga y otros, 2004; Ferrán Polo, 2004; Miguel Arguibay y Gema Celorio, 2005) que han escrito sobre el contexto y la evolución de la educación para el desarrollo en los llamados “Países del Norte Industrializado”, describiendo que a nivel internacional se han dado cinco “generaciones” o “enfoques” diferentes de la educación para el desarrollo. Tras leerlos, nos preguntamos si España podría constituir un caso particular en cuanto a cómo había evolucionado la educación para el desarrollo y los enfoques que se habían dado, debido a su historia política (una dictadura de 1939 a 1975). Por lo que *nuestra aportación* es reconstruir la evolución de la educación para el desarrollo en España y sus enfoques, y ver si constituye un caso particular dentro del contexto de los países del Norte industrializados.

Como *metodología* para reconstruir la evolución de la educación para el desarrollo en España y sus enfoques, y averiguar si nuestro país constituía un caso particular, realizamos una revisión bibliográfica que incluye la existencia o no de documentos, materiales educativos o publicaciones de educación para el desarrollo, pertenecientes a los diferentes enfoques.

Como principal *conclusión* planteamos que la historia política de nuestro país, que a diferencia de otros países del Norte que después de la II Guerra Mundial eran democracias fue una dictadura de 1939 a 1975, sí ha condicionado la aparición de los distintos enfoques de la educación para el desarrollo. Al extremo

de que en España no se da un enfoque que sí se da a nivel internacional, el “enfoque desarrollista”, de lo que es un indicador la falta de producción bibliográfica correspondiente a este enfoque. En nuestro país se pasa del “enfoque caritativo-asistencial” de la dictadura (1ª generación de la educación para el desarrollo) al “enfoque crítico y solidario” con el que empieza la educación para el desarrollo en la democracia (3ª generación). Por lo que en nuestro país, no se ha dado un enfoque que sí se ha dado a nivel internacional “el enfoque desarrollista” (2ª generación de la educación para el desarrollo).

En este artículo presentamos la evolución de la educación para el desarrollo y sus enfoques a nivel internacional, y la reconstrucción de la evolución de la educación para el desarrollo y sus enfoques en España a partir de una revisión bibliográfica, para poder comparar ambas.

2. Aproximación al concepto de Educación para el Desarrollo

No existe una sola definición de lo que es la educación para el desarrollo, pero sí que necesitamos tener una cierta aproximación al concepto. Por ello, para aproximarnos al concepto de educación para el desarrollo elegimos la definición dada por la Coordinadora de ONG para el Desarrollo España (CONGDE), cuyo valor estriba en ser una definición elaborada por una coordinadora que agrupa a la mayoría de las ONGD del estado español. Es decir, se trata de una definición fruto de la elaboración colectiva, consensuada y aceptada por otros actores de la cooperación como las administraciones públicas, ya que podemos encontrar esta definición de educación para el desarrollo en el Plan Director de la Cooperación Aragonesa 2008-2011, elaborado por el Gobierno de Aragón.

“La Educación para el Desarrollo debe entenderse como un proceso para generar conciencias críticas, hacer a cada persona responsable y activa, con el fin de construir la sociedad civil, tanto en el Norte como en el Sur, comprometida con la solidaridad, entendida ésta como corresponsabilidad, y participativa, cuyas demandas, necesidades, preocupaciones y análisis se tengan en cuenta a la hora de tomar decisiones políticas, económicas y sociales”

(CONGDE, 2005:6)

Según señala la CONGDE (2005) este concepto implica que la educación para el desarrollo tiene las siguientes características:

- Aumenta el conocimiento sobre las fuerzas económicas, sociales y políticas tanto del Norte como del Sur, y sus relaciones, que explican y provocan la existencia de pobreza, desigualdad... y condicionan las vidas de cualquier individuo del planeta.
- Desarrolla valores, actitudes y destrezas.
- Facilita la comprensión de las relaciones que existen entre nuestras propias vidas y las de personas de otras partes del mundo.
- Fomenta la participación en propuestas de cambio para lograr un mundo más justo.

Baselga et al. (2004) señalan cómo la educación para el desarrollo, al igual que cualquier otro proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene una dimensión cognitiva (conocimientos de economía, política, etc.), una dimensión actitudinal (transmisión de los valores de solidaridad, justicia, etc.), y una dimensión procedimental (aprendizaje del trabajo en grupo, descodificar críticamente mensajes e imágenes, capacidad de argumentar, etc.)

3. Orígenes y evolución de la Educación para el Desarrollo en el ámbito internacional

Son varios los autores (Manuela Mesa, 2000; Pilar Baselga y otros, 2004; Ferrán Polo, 2004; Miguel Arguibay e Inma Celorio, 2005) que hablan de “generaciones de la educación para el desarrollo”. Cada generación de educación para el desarrollo se caracteriza porque detrás de ella subyace un enfoque diferente. Otra característica de las generaciones es que el surgimiento de una nueva generación no implica que hayan terminado las manifestaciones o prácticas de la generación anterior. Es decir, el surgimiento de la “cuarta generación: el enfoque del desarrollo humano y sostenible” no implica que haya finalizado “la tercera generación: el enfoque crítico y solidario”. Así, al igual que ocurre con los humanos, pueden coexistir varias generaciones de

educación para el desarrollo. Esta es una diferencia importante del concepto de generaciones respecto al de etapas, ya que en las etapas, el surgimiento de una nueva etapa supone que ha finalizado la anterior. Pasamos a ver a continuación cuáles son estas generaciones y los enfoques que las caracterizan y les dan su identidad.

3.1. Primera generación: el enfoque caritativo asistencial

a) El contexto internacional

Mesa (2000) señala cómo en los años 40 y 50 del siglo XX se producen las primeras actividades de “sensibilización” y recaudación de fondos en los países ricos. Las organizaciones de los años 40 a los 50 son en su mayoría religiosas y/o humanitarias, y sus actuaciones se centran en intervenir en situaciones de conflicto y emergencia con actuaciones a muy corto plazo, por lo que sus acciones de sensibilización iban destinadas básicamente a la recaudación de fondos para sus intervenciones. Por ello, a menudo, se recurría a imágenes catástrofistas intentando despertar los sentimientos de compasión y provocar una respuesta inmediata, que consistía en la ayuda a los damnificados mediante la donación de fondos. En ellas no hay referencias a las causas ni al contexto en el que surgen. Mesa (2000) señala que una de las consecuencias de estas campañas, es que crean una imagen de las personas como desvalidos, impotentes... transmitiendo el mensaje implícito o explícito, de que su única esperanza es la compasión ajena y que la solución de su situación depende de la ayuda del Norte.

b) La educación para el desarrollo

Según Mesa (2000) en estos años no se realizan actividades de educación para el desarrollo, sino de sensibilización. Ello es así porque se trata de actuaciones de un alcance muy limitado, y sobre todo porque no tienen objetivos propiamente educativos. Esta autora considera que, no obstante, debemos incluir este enfoque porque constituye el precedente de la educación para

el desarrollo, y porque sigue existiendo en la actualidad, aunque con nuevas formas y estrategias. Coincidimos con esta autora en que conocer los antecedentes y orígenes de la educación para el desarrollo facilita la comprensión de determinadas prácticas que se realizan en la actualidad, por lo que incluir las actividades de sensibilización con un enfoque caritativo-asistencial al hablar de las generaciones de educación para el desarrollo nos parece importante, aunque otros autores como Arguibay y Celorio (2005) no lo consideran así y consideran que la revisión de la evolución de la educación para el desarrollo ha de comenzar en los años 50.

Este enfoque caritativo-asistencial sigue existiendo en la actualidad, debido principalmente a razones institucionales, es decir, siguen existiendo ONGD que actúan en situaciones de catástrofe o de emergencia y ante la urgencia para conseguir fondos siguen utilizando este tipo de campañas. Mesa (2000:13) también señala como una razón que algunas ONGD perciben que la recaudación de fondos y la aparición en los medios de comunicación y con ella la supervivencia de su organización, dependen de este tipo de imágenes y mensajes, a menudo en combinación con agresivas campañas de marketing.

Ian Smillie (1998:30) apunta que una de las razones para la pervivencia de estas prácticas es que, según un estudio de la OCDE y el Consejo de Europa, para buena parte de las ONGD la cuestión prioritaria es cómo incrementar los ingresos para sus proyectos en los países del Sur. La educación para el desarrollo se considera secundaria respecto a la obtención de fondos, por lo que las actividades de este tipo de sensibilización se imponen sobre las educativas.

Finalmente, Mesa (2000) señala que aunque estas campañas persisten, también se están llevando a cabo actuaciones para modificar este tipo de campañas y sus consecuencias negativas. Algunos ejemplos de estas actuaciones son el cambio en los comportamientos de algunas de las principales ONGD humanitarias como Cruz Roja; los esfuerzos de autorregulación por parte de las ONGD, como es el "Código de conducta. Imágenes y mensajes a propósito del Tercer Mundo" (Comité de Enlace de las ONGD de la Comunidad Europea, 1989) así como las críticas a este enfoque por ONGD de generaciones posteriores.

3.2. La segunda generación: el enfoque desarrollista y la aparición de la educación para el desarrollo

a) El contexto internacional

A nivel internacional, Mesa (2000) relaciona el surgimiento de este segundo enfoque con el proceso de descolonización, que tiene lugar entre los años 50 y 70 del siglo XX, fundamentalmente. Recordemos que en el ámbito económico, en Europa y Estados Unidos es la época del desarrollo industrial con el auge del sistema de producción fordista, y nace la sociedad del consumo de masas. Arguibay y Celorio (2005) señalan cómo la década de los 50 supone el inicio del llamado “desarrollismo”, es decir, la corriente de pensamiento que identifica progreso con desarrollo material indefinido, basado en la ciencia y la técnica. Para el Norte, desarrollo equivalía a industrialización y subdesarrollo a una escasa industrialización o a la inexistencia de la misma.

Polo (2004) comenta la influencia de la teoría económica del “crecimiento por etapas” de Rostow, que planteaba la idea de que con unas aportaciones de capital, tecnología y conocimiento adecuados, todos los países podrían pasar de una sociedad tradicional agraria a la madurez de la modernidad, es decir, a la industrialización y a la sociedad de consumo de masas, reproduciendo el modelo de Europa y Estados Unidos. En lo político este autor señala cómo en 1955 tiene lugar la conferencia de Bandung, en la que líderes independentistas de veintinueve países de Asia y África manifiestan su deseo de ir más allá de la política de bloques. Políticamente, nace el Tercer Mundo que tiene su expresión en el Movimiento de Países No Alineados, que celebran su primera conferencia en 1961.

Mesa (2000) explica la implantación de esta idea de desarrollismo en los países del entonces recién llamado Tercer Mundo. Para esta autora, alcanzar el desarrollo se convertía en un fin de estos nuevos estados, ya que cumplía una función en el proceso de construcción nacional, pero también era un medio de legitimación política y social de los nuevos estados postcoloniales. Mesa (2000:15) señala cómo para las elites gobernantes y los movimientos nacionalistas en el poder en muchos de estos

nuevos estados, la industrialización, la construcción de vastas infraestructuras y la creación de un moderno aparato estatal, eran medios para romper con los vínculos económicos del colonialismo y lograr la autodeterminación nacional. Aparece en la agenda internacional el tema del subdesarrollo como problema del “Tercer Mundo”, en el que se incluyen a muchas ex-colonias. Esto dio lugar a vastos programas de ayuda externa, como la Alianza para el Progreso, o la declaración en 1960 del Decenio de Naciones Unidas para el Desarrollo, que incluía objetivos precisos de crecimiento económico. Inmediatamente aparecerá la Ayuda Oficial para el Desarrollo (1960) ya que los programas de ayuda internacional anteriores, como el Plan Marshal, se orientaban a la reconstrucción de postguerra o a consolidar alianzas estratégicas de la guerra fría.

Esta mentalidad desarrollista que impregna a toda la sociedad, influye también en las ONG, que pasan a ser ONG de “desarrollo”, creándose ONGD nuevas, pero también hay una evolución de las ONGD más antiguas de tipo humanitario y/o adscripción religiosa, influidas estas últimas por un notable avance en la doctrina social de la Iglesia y el compromiso de diversas confesiones con el cambio social.

Mesa (2000) señala como cambio fundamental en su modelo de acción respecto a la etapa de los 40-50, que estas ONGD adoptan los proyectos de desarrollo y la participación comunitaria a partir de estrategias de auto-ayuda como las estrategias claves de intervención, adoptando un enfoque a medio y largo plazo y dejando atrás el asistencialismo. Surge el discurso de “la cooperación” entendida como ayuda a los que se ayudan a sí mismos. Polo (2004) explica que en estos proyectos de desarrollo, se tienen en cuenta la participación, capacitación y formación de los destinatarios de la ayuda. Se plantean por lo tanto, el largo o al menos el medio plazo, dejando de lado el asistencialismo a corto plazo característico del enfoque de la primera generación. Como consecuencia de ello se da una visión más amplia de la realidad de los países destinatarios de la cooperación, y hay también un cambio en la imagen de los destinatarios de la ayuda, que ya no son seres desvalidos e impotentes, sino personas activas y comprometidas en la mejora de su situación.

b) La educación para el desarrollo

Es en esta etapa cuando se puede hablar del surgimiento de la educación para el desarrollo, propiamente dicha. La recaudación de fondos sigue siendo una necesidad para las ONGD, pero en las actividades destinadas a ello se puso énfasis en describir de manera más amplia el medio y las circunstancias en las que operaban las ONGD, así como las organizaciones locales que recibían su ayuda. Polo (2004) explica cómo en este contexto se configura la educación para el desarrollo, que tiene como punto de partida las actividades de información relacionadas con las ONGD y los esfuerzos de las comunidades empobrecidas para progresar por sí mismas.

Ahora bien, la idea del desarrollismo dominante en la época impregna también a las ONGD y también por ello los contenidos de la *Educación para el Desarrollo*, cuya denominación tiene origen en esta época y que, si nos detenemos a pensarlo, es en sí toda una declaración de intenciones. Por tanto, los contenidos de la educación para el desarrollo de la época aceptan totalmente la idea de que el modelo de Europa y EEUU, es “el” modelo de desarrollo y, el que tarde o temprano han de seguir todos los países. Según Mesa (2000:16) el mensaje podría resumirse de la siguiente forma: los países industrializados deben facilitar sus técnicas y conocimientos para que las sociedades “atrasadas” dejen atrás la guerra, y la pobreza, se modernicen y alcancen por sí mismos los niveles de bienestar de los países del Norte.

3.3. Tercera generación: una educación para el desarrollo crítica y solidaria

a) El contexto internacional

Mesa (2000) señala cómo, a finales de la década de los 60 del siglo XX, se inicia un proceso caracterizado por la aceleración del proceso de descolonización, y del creciente activismo internacional en los países desarrollados. Ésta es la década de la guerra del Vietnam y de Mayo del 68, que generan un clima de efervescencia social e intelectual y un aumento del activismo.

En 1969, el Informe Pearson, encargado por el Banco Mundial, mostró que los enfoques y prácticas adoptados durante el “Primer Decenio del Desarrollo” habían sido fallidos, pues habían conducido a un patrón perverso de “crecimiento con pobreza”, en el que el crecimiento económico se vio acompañado del empobrecimiento de amplios sectores de la población y de una profundización de las desigualdades entre el Norte y el Sur. Es en esta década también, cuando nace la “Teoría de la Dependencia”. Esta teoría era el contrapunto a la teoría del desarrollismo y planteaba que el progreso no llegaba al Sur porque entre Centro y Periferia existían lazos de dependencia que impedían superar las desigualdades.

Arguibay y Celorio (2005) explican cómo, hasta este momento, no se atribuía el retraso en el desarrollo al proceso histórico de dominación colonial, militar, cultural, tecnológica o económica ejercida por los países ricos sobre aquellos dominados y empobrecidos por este proceso. A partir de este enfoque, se empieza a concebir desarrollo y subdesarrollo como dos caras de la misma moneda. La continuidad de un modelo injusto, que basaba la riqueza de unos países en el empobrecimiento de otros, dependía de decisiones económicas y políticas tomadas por los poderosos gobiernos e instituciones financieras del Norte.

La novedad en el análisis es que el mal desarrollo no depende tanto de causas endógenas como de razones de política internacional. Estos autores señalan que intelectuales como Celso Furtado, Samir Amín o Gunder Frank, entre otros, descubrieron razones que explicaban, en parte, el estancamiento de distintos países, para concluir que los factores internos de estos países del Sur no pueden explicar por sí mismos la situación de subdesarrollo.

El debate sobre el desarrollo se carga de contenido político, ya que se señalan y denuncian las responsabilidades del Norte en el empobrecimiento del Sur, lo que significa un cambio profundo en el análisis de las relaciones internacionales. Por ello, aunque la cooperación oficial insiste en la idea de la transferencia financiera y técnica como solución a todas las catástrofes naturales, sociales, políticas y económicas que sacuden a las naciones del Sur, surge una nueva tendencia en la cooperación, influida por las nuevas teorías de la dependencia.

Así vemos cómo aparecen y se consolidan nuevos actores en la cooperación, como los Comités de Solidaridad, centros de investigación, ONGD críticas y organizaciones internacionales, con otra manera de entender la cooperación. Se entiende que ésta ha de tener un carácter más político y buscar nuevas formas de acción.

b) La educación para el desarrollo

Mesa (2000) señala cómo estos cambios en el análisis de la situación, influyen también en la educación para el desarrollo, que deriva hacia enfoques más críticos e incorpora a sus contenidos una crítica sobre la responsabilidad del Norte en el subdesarrollo del Sur. Según esta misma autora, otra de las influencias que recibe la educación para el desarrollo son los movimientos de renovación pedagógica, muy fuertes en América Latina, con figuras como Paulo Freire e Iván Illich, que incorporan estas cuestiones y que ofrecen propuestas metodológicas muy innovadoras.

Arguibay y Celorio (2005) también señalan cómo la educación para el desarrollo empieza a ofrecer una visión más compleja de la realidad, por lo que tuvo que empezar a hacer acopio de conocimientos teóricos y datos que avalaran sus críticas, tuvo que diversificar su público y sus mensajes, todo lo cual conllevó una ampliación de sus actividades y métodos de trabajo.

Como consecuencia de todo ello, la educación para el desarrollo dejó de estar centrada en actividades de carácter informativo destinadas a la recaudación de fondos y a la difusión de iniciativas locales de desarrollo comunitario de las ONGD, dando paso a una concepción más crítica. Así, se incorporan a los contenidos el análisis de las causas estructurales del subdesarrollo, la influencia del colonialismo y del neocolonialismo, la dependencia Norte-Sur y la responsabilidad del Norte en la situación. También hay un cuestionamiento del modelo de desarrollo, paradigma del enfoque anterior, al que se le tacha de eurocéntrico y se le cuestiona el ser “el” único modelo de desarrollo. Finalmente, se insiste en la necesidad de la acción nacional e internacional para modificar este status quo.

En 1974 la UNESCO hace una recomendación, la “Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales, y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales”. Esta recomendación instaba a los Estados miembros a promover la educación sobre las cuestiones mundiales. Una de las consecuencias de esta recomendación, que ha sido punto de referencia para las ONGD y las organizaciones dedicadas a la educación para el desarrollo, es que da un notable impulso a estos temas, sobre todo dentro de la educación formal en el decenio 1975-1985. Así, estos temas entran en el sistema educativo a través de su incorporación -aunque sea tímidamente- a los currículos o las actividades escolares, en países como Holanda, Alemania, Francia, Reino Unido o Italia (por ejemplo, en las escuelas francesas, se celebra el “Día del Tercer Mundo”, instaurado por el Ministerio de Educación francés).

En definitiva, la educación para el desarrollo tenía como cometido formar a la sociedad civil del Norte para que tomara conciencia de la situación, fuera solidaria con los pueblos del Sur y crítica con sus gobiernos, denunciando toda forma de dominación. Por sus contenidos y sus métodos, este enfoque supone una profunda transformación de la educación para el desarrollo.

3.4. La cuarta generación: la educación para el desarrollo humano y sostenible

a) El contexto internacional

Polo (2004) señala cómo la década de los 80 se ha considerado como “la década perdida” debido al aumento de la pobreza, la desigualdad y el retroceso general de los indicadores socioeconómicos, y se inicia a cuando en 1982 México es el primer país en vías de desarrollo que manifiesta que no puede pagar la deuda externa. Mesa (2000) plantea que la “crisis del desarrollo” se inició en 1982, al desencadenarse la crisis de la deuda externa, los programas de ajuste del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial y los problemas alimentarios (ham-

brunas del África subsahariana). Según esta autora, en esta década el problema de los países del Sur dejó de ser cómo desarrollarse, para pasar a ser cómo sobrevivir.

b) La educación para el desarrollo

Mesa (2000) señala cómo esta generación tiene como una de sus características distintivas el que la educación para el desarrollo confluye con lo que ella denomina “las otras educaciones para”, es decir, la educación para la paz, la educación ambiental, la coeducación o el enfoque de género, y la educación multicultural, vinculadas a movimientos sociales, como el movimiento pacifista, el movimiento ecologista, el movimiento feminista o el movimiento antirracista y contra la xenofobia. Ello está motivado, como veremos a continuación, porque los problemas ambientales, los conflictos armados, los crecientes flujos migratorios, el racismo y la xenofobia, se configuraron como los grandes temas en los años 80, junto con la crisis del desarrollo, que es el tema más relacionado con la educación para el desarrollo.

b.1. Las otras “educaciones para”

b.1.1.) El medioambiente

Arguibay y Celorio (2005) señalan cómo en esta época adquiere cierto protagonismo el Informe Brutland de 1987, que criticaba duramente el modelo industrial que despilfarra y agota los recursos naturales, y que es irresponsable e insolidario incluso con las generaciones futuras. La tecnología, las fuentes energéticas utilizadas, el despilfarro y el consumo desmedido del Norte, están amenazando el equilibrio ecológico del planeta. Se plantea la noción de “desarrollo sostenible”, y el concepto de “aldea global” en el que el hábitat de los seres humanos lo constituye el planeta, y en el que las interrelaciones son intensas (por ejemplo el consumo desmedido del Norte amenaza el equilibrio ecológico de todo el planeta). Estos dos conceptos suponen un nuevo cuestionamiento a añadir al modelo de desarrollo impe-

rante. Por lo tanto, ya no se trata de “ayudar” al Sur a industrializarse para generar un despegue económico insostenible, sino de reconocer que la interdependencia obliga a buscar una renovación conjunta de la aldea global y de las complejas relaciones que en ella existen.

Mesa (2000) recuerda que el movimiento ecologista hace bandera del concepto de sostenibilidad (entre otros temas) y de la crítica a un modelo de desarrollo que deteriora el planeta y pone en peligro el futuro de la humanidad. En esta crítica al modelo de desarrollo, converge con la crítica al modelo de desarrollo realizado desde las ONGD, que incorporan a sus contenidos la noción de sostenibilidad. A su vez, el movimiento ecologista y la educación ambiental centrada en aspectos conservacionistas incorpora una visión más amplia del medioambiente ligada al desarrollo humano. Un ejemplo de esta conexión puede ser las campañas de denuncia de que la deforestación de los bosques amazónicos pone en riesgo la supervivencia de los pueblos indígenas, en que convergieron tanto el movimiento ecologista como las ONGD.

b.1.2.) Paz y conflictos

Mesa (2000) explica cómo la década de los 80 estuvo dominada por los conflictos regionales –Afganistán, Angola, Mozambique, Oriente Próximo y sobre todo Centroamérica– que no eran sino otros escenarios de la confrontación Este-Oeste. En Europa esta confrontación fue acompañada por la aceleración de la carrera de armamentos y el recrudecimiento de este enfrentamiento bipolar (despliegue de los misiles de alcance medio en Europa, y la ruptura de las negociaciones de desarme en 1983). Como respuesta a la situación, surgió un potente movimiento pacifista en Europa, en el cual la educación para la paz cobró impulso.

Polo (2004) y Mesa (2000) señalan como los movimientos insurreccionales de Nicaragua, Guatemala o el Salvador, generarán el surgimiento de comités de apoyo en los países del Norte, lo que dará lugar a un auge del movimiento de solidaridad. Esta década es también una década de lucha contra el apartheid en Sudáfrica y contra las intervenciones de este país en países vecinos.

En este periodo se produce una confluencia entre la educación para el desarrollo y la educación para la paz, ya que era evidente, especialmente en Centroamérica, la relación entre la militarización, las “guerras de baja intensidad”, las violaciones de los derechos humanos, asesinatos de líderes locales, el empobrecimiento... y los problemas de desarrollo.

b.1.3.) El género

Los planteamientos de género se incorporan también durante este período a la educación para el desarrollo. Mesa (2000) plantea que si bien los estudios sobre la situación de las mujeres en el Tercer Mundo y las relaciones entre Mujer y Desarrollo recibieron un fuerte impulso con la proclamación del Decenio de Naciones Unidas para la Mujer (1976-1985), no es hasta finales de los 80 cuando se incorpora el enfoque de género en el desarrollo.

Considero que el planteamiento supone una verdadera revolución del modelo habitual. Arguibay y otros (1998) señalan que más que de integrar a las mujeres en el desarrollo, se trata de construir un nuevo paradigma de desarrollo que modifique las relaciones de poder basadas en la subordinación de las mujeres. Se trata de fortalecer la posición social, económica y política de las mujeres, de forma que éstas sean sujetos activos en la promoción del desarrollo.

Mesa (2000) señala cómo las propuestas educativas para la coeducación o educación no sexista que se plantearon en los setenta, adquieren en este periodo cierta relevancia al cuestionar el modelo cultural dominante por ser profundamente androcéntrico y eurocéntrico. La coeducación converge con la educación para el desarrollo en la promoción de valores como la solidaridad, la participación, la justicia y la diversidad cultural sobre la igualdad de los sexos. Jo Rowlan (1998) señala que también confluyen ambas en el análisis de un proceso novedoso, el “empoderamiento” de las mujeres, y la superación de estereotipos sexo-género, entre otros aspectos.

b.1.4.) Racismo y Migraciones

Mesa (2000) señala cómo el surgimiento del racismo y de brotes xenófobos en el Norte industrializado fue también uno de los fenómenos de finales de los 80. El comprobar las relaciones existentes entre pobreza, conflictos y migraciones por una parte, y los nuevos desafíos que plantean las sociedades cada vez más multiculturales en el Norte, favorecen la aparición de la educación multicultural. Ante los conflictos que se producen en sociedades multiculturales, la educación multicultural intenta ser una respuesta a éstos, ya que su finalidad es favorecer el encuentro, el intercambio y el enriquecimiento mutuo. La educación para el desarrollo incorpora a sus contenidos esta dimensión, explicando las relaciones entre migraciones y desarrollo.

En resumen podemos ver como todo ello nos lleva a una ampliación de los contenidos de la educación para el desarrollo, que por influencia de los movimientos sociales se enriquece con nuevas perspectivas de análisis (género, ecologismo, pacifismo...) e incorpora nuevos contenidos, a la vez que sufre una transformación de fondo importante como es el cuestionamiento del modelo de desarrollo imperante, tanto para el Sur como para el Norte. Sólo de esta manera la educación para el desarrollo podrá ser un instrumento para el análisis crítico, la comprensión y la motivación a la acción frente a los retos de un mundo cada vez más complejo e interdependiente.

Las aportaciones teóricas de los movimientos sociales, también suponen un profundo cuestionamiento del modelo de desarrollo, entendido solo como desarrollo material. En este contexto, el PNUD (Programa de Naciones Unidas sobre el Desarrollo Humano) elabora su primer Informe sobre el Desarrollo Humano en 1990, en el que proponen una nueva manera de entender el desarrollo, "*el desarrollo humano*", que mide los logros del desarrollo por su efecto real en la vida de la gente, en vez de por los indicadores económicos convencionales.

En esta línea Mesa (2000:20) señala cómo *se afirma un nuevo discurso, en el que se sostiene que el cambio global depende tanto de cambios en el Sur como en el Norte*. Ello supone cuestionar el modelo de desarrollo tanto en el Norte como en el Sur, que no es social ni ecológicamente sostenible. Así, se considera que la ayuda al desarrollo tradicional (ayuda

humanitaria y proyectos) es necesaria y debe mejorarse su efectividad, pero el desarrollo global exige ir más allá de la ayuda y llevar a cabo cambios estructurales que afecten a la deuda, a el comercio internacional y a la gestión del medioambiente a nivel global.

3.5. La quinta generación: el enfoque de educación para una ciudadanía global

a) El contexto internacional

Desde el inicio de la década de los 90 del siglo XX hasta la actualidad, el marco de las relaciones internacionales ha sufrido cambios muy importantes. Es en esta década cuando empieza a hablarse de *la globalización*. Mesa (2000) señala cómo las corporaciones transnacionales movilizan grandes montos de capital y desplazan de un lugar a otro las actividades productivas, lo que a menudo tiene profundos efectos desestabilizadores para la economía real, el empleo, y el medioambiente. La globalización conlleva que los estados nacionales no controlan la actividad económica dentro su territorio, y al no controlar el sector económico pierden también control sobre otros ámbitos, tanto dentro de su territorio como a nivel internacional. Al debilitar la soberanía nacional, el proceso de globalización cuestiona directamente la noción y la práctica de la democracia representativa. El principal desafío para el desarrollo tanto en el Norte como en el Sur, es el acelerado proceso de globalización.

b) La educación para el desarrollo

Una de las primeras consecuencias de lo anterior, es que la educación para el desarrollo incorpora a sus contenidos el tema de la democracia y de la ciudadanía.

Las consecuencias negativas de la globalización conllevan también una crítica radical al concepto de desarrollo, considerado altamente ideologizado, y económica, social y ambientalmente inviable. Este cuestionamiento lleva a una completa

revisión de lo que hasta ahora se entendía por educación para el desarrollo.

Otra de las características de este enfoque, es que la educación para el desarrollo, ha estado cada vez más vinculada a las campañas de incidencia política sobre temas relacionados con la globalización. Mesa (2000a) señala cómo en la vinculación creciente de la educación para el desarrollo con las actividades de incidencia política o lobbying han tenido un papel crucial las ONGD del Sur más evolucionadas que han ido presionando a sus asociadas del Norte, para que abandonen “la cultura del proyecto” y reorienten su actividad hacia la presión política.

Por todo ello, el enfoque de la quinta generación se denomina “educación para una ciudadanía global”.

Para Mesa (2000a) la globalización plantea una serie de retos formidables a la educación para el desarrollo. En primer lugar, redefinir los contenidos de manera que permitan la comprensión crítica del fenómeno de la globalización. En segundo lugar, reafirmar el vínculo entre desarrollo, justicia y equidad, ahora en el ámbito global. En tercer lugar, y en estrecha relación con las ONGD, con los movimientos sociales y con las organizaciones de la sociedad civil que integran redes internacionales, promover una creciente conciencia de “ciudadanía global” y a partir de ella, redefinir pautas de participación y acción ciudadana.

4. Los enfoques de la educación para el desarrollo en España

4.1. El enfoque caritativo-asistencial

a) El contexto

Tras la guerra civil española (1936-1939) España es una dictadura, aislada internacionalmente. Las primeras organizaciones españolas con actividad en el Tercer Mundo datan de los años 40, y se trata de organizaciones confesionales con misiones en otros países, fundamentalmente África y América del Sur. Su actividad principal consiste en recoger fondos para las

misiones, y como parte de esta actividad se informa de cuál es “la obra” de la organización religiosa en estos países (construcción de escuelas, hospitales, etc).

b) La educación para el desarrollo

Como ya hemos señalado, una de las características del concepto de generación es que el surgimiento de una generación no implica la desaparición de la generación anterior. Así, el enfoque caritativo asistencial presente sobre todo en las campañas de sensibilización destinadas a la recogida de fondos, sigue existiendo en la actualidad, y coexiste con otras generaciones de la educación para el desarrollo. La coexistencia de diferentes enfoques en España, genera amplios y a veces intensos debates en el ámbito de los actores de la educación para el desarrollo, pero especialmente en el mundo de las ONGD que finalmente se refleja en las publicaciones.

Podemos considerar un indicador de la existencia del enfoque caritativo-asistencial, el que la CONGDE¹ adopte el “Código de Conducta: Imágenes y mensajes a propósito del Tercer Mundo” elaborado por el Comité de Enlace de las ONGD de la Comunidad Europea (1989). La adopción de este código por la CONGDE en 1998 da respuesta al fuerte debate suscitado dentro de la coordinadora por las campañas para la recaudación de fondos de algunas ONGD, que transmitían imágenes de los destinatarios como personas con un alto nivel de sufrimiento totalmente dependientes de la ayuda externa, con lo que la solidaridad se limitaba a dar fondos a la ONGD. No se trataba además, en algunos casos, de situaciones de catástrofe humanitaria sino de situaciones permanentes de ciertos colectivos, por lo que al transmitir estas imágenes se fomentaba la idea de que la solidaridad se limitaba a la donación de fondos, sin entrar en las causas del sufrimiento de esos colectivos. Esto último hubiera permitido la posibilidad de plantearse otro tipo de medidas para influir en las causas de ese sufrimiento por parte del público al que iba destinada la campaña. Una publicación de

¹ Recordamos que la CONGDE, es la Coordinadora de ONG de Desarrollo-España.

referencia sobre el tema de la imagen de las personas del Sur que genera el enfoque caritativo-asistencial, es la de Aquilina Fueyo (2002) "De exóticos paraísos y miserias diversas: Publicidad y (re) construcción del imaginario colectivo sobre el Sur" donde a través del análisis de la publicidad se indaga sobre el sistema de producción y reproducción del imaginario colectivo sobre el Sur.

Otro intenso debate que genera el enfoque caritativo-asistencial, es la relación entre empresas y ONGD para llevar a cabo estas campañas de sensibilización, en las que la práctica de la solidaridad se lleva a cabo consumiendo, lo que va en contra de una de las líneas propias de "la cuarta generación: la educación para un desarrollo humano y sostenible", el consumo responsable. Y en último caso, lo que hacen estas prácticas es pervertir el concepto de solidaridad, identificándolo con consumo. Un indicador de la existencia de estas prácticas y del debate que genera su existencia, son las publicaciones relacionadas con este tema: CONGDE (1999) "Relación empresas/ONGD. Un debate abierto"; C. Ballesteros (2001) "Marketing con causa, marketing sin efecto. El marketing con causa y la educación para el desarrollo"; M. Romero (2002) "La "solidaridad" de mercado"; J. Mezo (2003) "Relación empresas-ONGD: ¿rollo fácil o noviazgo?".

4.2. El enfoque desarrollista

a) El contexto

Baselga y otros (2004), señalan cómo en los años 50 del siglo XX, España supera en parte el aislamiento internacional y comienza a recibir ayuda de Estados Unidos y del Banco Mundial. En 1977 España firmó el último convenio de préstamo con el Banco Mundial, con lo que dejó de ser receptor de la ayuda de esta institución, y en 1983 solicitó salir definitivamente de la lista de países receptores de ayuda al desarrollo.

Podemos ver cómo, mientras en el ámbito internacional entre los años 50 y 70 del siglo XX los países de Europa y EEUU son donantes de ayuda para el desarrollo, España es un país recep-

tor de ayuda. Así mismo, hemos de recordar que hasta 1975, año de la muerte de Franco, España es una dictadura en la que no existe el derecho a la libre asociación, por lo que las ONGD no existen en nuestro país.

b) La educación para el desarrollo

Por lo tanto durante estos años, como herencia de la actividad iniciada en los años 40 y debido a la fuerte implantación de la Iglesia Católica en nuestro país, lo que sí sigue habiendo son las campañas de sensibilización destinadas a la recogida de fondos para las misiones. Polo (2004) recuerda como una manifestación de esta actividad misionera internacional española la Campaña del Domund que también se llevaba a cabo tanto en los colegios religiosos como en los públicos, y que se realizó hasta bien entrada la década de los años 70 del siglo XX.

Es decir, mientras en el ámbito internacional durante los años 50 nace la educación para el desarrollo como tal, con un enfoque desarrollista, ésta es inexistente en España, por lo que tampoco existen publicaciones de educación para el desarrollo correspondientes a este enfoque.

4.3. El enfoque crítico-solidario

a) El contexto

Aunque en el ámbito internacional, el enfoque crítico y solidario de la educación para el desarrollo tuvo su origen entre los años 1960-1970 aproximadamente, en España aparece una década después, en los años 80 del siglo XX.

En 1975 muere Franco y se inicia la transición política hacia la Democracia en España. Es en la década de los 80 del siglo XX, cuando surgen en España las primeras ONGD. En este surgimiento influyeron varios factores, aunque podemos considerar que hay tres que son claves. En primer lugar, es evidente la influencia de la finalización de la transición y la consolidación de la democracia como régimen político en España y el estableci-

miento de una serie de libertades constitucionales como la de asociación. En segundo lugar, potenciado por la efervescencia política y social propia de estos años, considero que tuvo mucha influencia el fuerte sentimiento de solidaridad política con Centroamérica, como por ejemplo con Nicaragua o con el Salvador, que dio lugar a la constitución de “Comités de Solidaridad”.² Este movimiento de solidaridad, dio lugar a iniciativas de apoyo muy variadas, como brigadas, hermanamientos, iniciativas ciudadanas, sindicales e incluso de las Universidades y de la Administración. Y un tercer factor, sería el establecimiento de una política estatal de Cooperación al Desarrollo, en cuyo marco las ONGD empezaron a obtener apoyo financiero.

b) La educación para el desarrollo

En el campo de la educación para el desarrollo en España, Baselga et al. (2004) consideran que se dieron una serie de hechos, que constituyen hitos importantes en su evolución:

- En 1982 se crea la Coordinadora española de ONG para el Desarrollo (CONGDE), con una unidad operativa sobre sensibilización y educación para el desarrollo. Esta unidad tiene un papel significativo, ya que a diferencia de otros países de la Unión Europea, en España no existen redes de organizaciones especializadas en educación para el desarrollo, como las que existen por ejemplo en Holanda y en Reino Unido.
- En 1986 España se incorpora a la Comunidad Europea, y con ello a las políticas comunitarias de educación para el desarrollo, y a sus líneas de financiación.

² Un ejemplo en Zaragoza es el actual Comité de Solidaridad Internacionalista, que empezó siendo Comité de Solidaridad con Nicaragua en apoyo a la revolución sandinista que triunfó el 19 de julio de 1979 y dio lugar a sucesivos gobiernos sandinistas hasta 1990. Este Comité fue incorporando acciones de solidaridad política con otros países, como Cuba, Guatemala o el Salvador, lo que le llevó finalmente a transformarse en Comité de Solidaridad Internacionalista. Otro ejemplo, sería el Comité Cristiano de Solidaridad Oscar Romero que nació como apoyo a las comunidades cristianas de Centroamérica tras el asesinato de Monseñor Oscar Romero en el Salvador en 1980.

- En 1987 se elaboró por primera vez un catálogo de materiales de educación para el desarrollo con los materiales que aportaron veintiséis organizaciones, por parte de la CONGDE.
- En 1990 se celebra el primer Congreso de Educación para el Desarrollo, organizado por Hegoa en Victoria-Gasteiz, que reunió por primera vez a las diferentes ONGD, educadores y educadoras y colectivos implicados en la educación para el desarrollo, y que permitió ver la gran variedad de iniciativas que se habían llevado a cabo en este ámbito a lo largo de todos los años 80.

En los años 90 del siglo XX, muy influidos por los movimientos de renovación pedagógica, podemos encontrar ejemplos de la incorporación de los temas propios del enfoque crítico-solidario a la educación formal, en artículos de revistas dirigidas a profesorado. Es el caso de María Comín y Mireia Claverol (1993) en su artículo "Debate telemático: la Deuda externa de América Latina"; Carme Pi (1993) "La semana de la Solidaridad"; VVAA (1993) "El Tercer Mundo para escolares de primero"; Santiago Bolívar (1993) "Qué es la Educación para el Desarrollo"; Dominique Jonlet (1997) "Educación, desarrollo y participación democrática en el medio escolar". Se crean estructuras, métodos y materiales, ofreciendo actividades curriculares y extracurriculares a docentes de todos los niveles.

Arguibay y Celorio (2005) señalan cómo la educación para el desarrollo también se incorpora al ámbito de lo no formal, se realizan trabajos de sensibilización y formación en sindicatos, asociaciones profesionales, grupos parroquiales y juveniles. Algunas de estas experiencias quedaron recogidas en publicaciones de algunas ONGD, como es el caso de las realizadas por ACSUR-Las Segovias (1995) "Experiencias de ED en el trabajo con jóvenes". Otras publicaciones, son las de José Ángel Paniego (1994) "Educar para la solidaridad: materiales para educadores", Ramón Ruiz (1995) "Guía didáctica para la Educación no formal".

También podemos encontrar publicaciones más centradas en los contenidos de la educación para el desarrollo desde esta perspectiva, como las de L. Aranguren (1997) "Educar en la rein-

vención de la solidaridad”, J. Arrieta y J. J. Fernández de Castro (1997) “¿Ciudadanos del mundo? Los nuevos retos de la educación para la emancipación y el desarrollo”; Mesa (1995) “Otras formas de cooperar: presión política y educación”.³

4.4. El enfoque para un desarrollo humano y sostenible

a) El contexto

Aunque como hemos visto anteriormente este enfoque se da a nivel internacional entre los años 80-90, en España aparece una década después, en los años 90. Además este enfoque de la educación para el desarrollo “el enfoque para un desarrollo humano y sostenible” coexiste con el anterior “el enfoque crítico y solidario”.

En 1992 tiene lugar la Conferencia de Naciones Unidas sobre Medioambiente y Desarrollo, mejor conocida como “Cumbre de Río”, a la que acuden 172 gobiernos, incluidos 108 jefes de Estado, según datos de Naciones Unidas.⁴ Paralelamente⁵, al mismo tiempo y también en Río de Janeiro, tiene lugar el Foro Global 92, con la participación de ONG y movimientos sociales

³ Un buen ejemplo de este enfoque lo encontramos en el artículo de Mesa (1995) “Otras formas de cooperar: presión política y educación”, cuyo título ya es indicativo de estas tendencias. En él explica cómo las medidas de presión política han sido desarrolladas especialmente por las ONGD del Norte de Europa, que tras años de experiencia llegaron a la conclusión de que los proyectos de cooperación al desarrollo, sin medidas de presión política que influyan en los gobiernos y en las instituciones, y que intenten cambiar los mecanismos generadores de la pobreza y la desigualdad, eran insuficientes. Llegaron a la conclusión de que las ONGD no podían aceptar ser meras organizaciones paliativas de la pobreza y otras desigualdades. En todo caso, esta autora plantea en este artículo una idea que nos parece central en el tema de la educación para el desarrollo. *Plantea que la acción política de los ciudadanos y ciudadanas se debe a conciencias críticas; y para la formación de estas conciencias, es importante la educación.* Se establece así el nexo entre acción política y educación, que es uno de los elementos centrales de la educación para el desarrollo.

⁴ Fuente : Naciones Unidas, en <http://www.un.org/spanish/conferences/cumbres>

⁵ Fuente: Amnistía Internacional de Catalunya, en <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/docs/e-mes-forum-rio>

de todo el mundo con el propósito de aportar un punto de vista crítico a las posturas defendidas por los Estados en la Cumbre de Río. A este Foro Global, acuden 25.000 personas, representantes de 11.000 ONG, procedentes de 171 países, también de España. Uno de los resultados de este Foro Global de ONG, fue la elaboración de “La Declaración de Río” (Forum Internacional de ONGD de Río de Janeiro, 1992).

b) La educación para el desarrollo

Una de las consecuencias del Foro Global de las ONG de Río y de la participación en éste de ONGD españolas, es un fuerte impulso al enfoque de la educación para el desarrollo humano y sostenible en España, en los años siguientes a la Cumbre.

Podemos encontrar manifestaciones del “enfoque de una educación para el desarrollo humano y sostenible”, en publicaciones como la de Boni (2006) “La educación para el desarrollo orientada al desarrollo humano”. También encontramos una serie de publicaciones que enlazan la educación para el desarrollo con las otras “educaciones para”, lo que es una característica propia de esta etapa. Ejemplos de publicaciones de *educación para el desarrollo y medioambiente*, son las de Leonardo Boff (1996) “Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres”; Laura Albareda (1998) “Guía educativa para el consumo crítico. Materiales para una acción educativa Sur-Norte: efectos sociales y ambientales del consumo”.

También encontramos una serie de publicaciones que relacionan *la educación para el desarrollo y el enfoque de género*, como las de Miguel Arguibay et al (1998) “De Sur a Norte: Vidas paralelas de las Mujeres”; Luisa Antolín (2003) “La mitad invisible: género en la educación para el desarrollo”; Antolín et al (2004) “Género en la educación para el desarrollo: estrategias políticas y metodológicas”.

Así mismo encontramos publicaciones que establecen un nexo entre la *educación para el desarrollo y la Paz*, como la de Mesa (1994) “Educación para el Desarrollo y la Paz”.

Un ejemplo de publicación sobre *educación para el desarrollo y derechos humanos*, es la obra de Xavier Jarés (1999)

“Educación y Derechos Humanos”. Un ejemplo sobre *educación para el desarrollo y racismo*, es la obra de Manuela Mesa y Tomás Calvo (1990) “Tercer Mundo y racismo en los libros de texto” y la de Margarita García O’Meany (2002) “Yo no soy racista, pero... Justificando la discriminación”.

Citamos también como ejemplo el Catálogo de Recursos Didácticos de la Federación Aragonesa de Solidaridad (2007) en la que se incorporan recursos que relacionan la educación para el desarrollo con las “otras educaciones para”, ya que incluye información sobre materiales y actividades sobre los siguientes temas: comercio justo y consumo responsable, derechos humanos, educación intercultural, educación para la paz, género, globalización, medioambiente y desarrollo, migraciones-refugiados, salud, junto al más clásico de relaciones Norte-Sur.

4.5. Enfoque de educación para una ciudadanía global

a) El contexto

Aunque el enfoque de la educación para el desarrollo de la “educación para una ciudadanía global” aparece en el ámbito internacional durante los años 90 del siglo XX, en España empieza a surgir en la década del 2.000.

En España el fenómeno de la globalización plantea nuevos retos a los agentes de la cooperación, especialmente a las ONGD, que han de replantear sus análisis, sus estrategias y acciones, para adaptarse al nuevo escenario mundial.

b) La educación para el desarrollo

Al igual que ocurre en el ámbito internacional, el fenómeno de la globalización lleva a una profunda reflexión sobre el propio concepto de “educación para el desarrollo”, que incorpora a sus contenidos un cuestionamiento del concepto de desarrollo y conceptos nuevos, como el de decrecimiento. También incorpora a sus contenidos el tema de la ciudadanía, y especialmente el tema de la ciudadanía global, ya que frente a la globalización

económica, la educación para el desarrollo busca globalizar la solidaridad. La CONGDE (2005) señala respecto a la educación para el desarrollo:

“La globalización plantea un desafío al que la educación para el desarrollo debe responder desde la promoción de una conciencia de ciudadanía global. Esto significa que cada ciudadano/ciudadana donde quiera que viva, forma parte de la ciudadanía global y necesita saber que es responsable, junto con sus conciudadanos/as en la lucha contra la exclusión, que es la raíz de cualquier tipo de desigualdad e injusticia. En este contexto de la globalización este enfoque global está destinado a sustituir el parcial enfoque Norte/Sur que tiende a sesgar el análisis real de la situación mundial. En realidad, no es el Sur como tal el que está excluido, sino que son las masas populares del Sur, además de un segmento creciente de la población del Norte, las que son víctimas de la exclusión”

CONGDE (2005:13)

Podemos encontrar manifestaciones de la “quinta generación: enfoque de una educación para una ciudadanía global”, en publicaciones como las siguientes: Luis Naya Garmendía (2003) “La educación para el desarrollo en un mundo globalizado”; Ferrán Polo (2004) “Hacia un currículo para una ciudadanía global”; Patxi Zabalo y Ainhoa López (2006) “El mundo no es una mercancía”; Miguel Arguibay y otros (2009) “Educación para la ciudadanía global: debates y desafíos”; Desiderio de Paz Abril (2009) “Escuelas y educación para la ciudadanía global”; Intermón-Oxfam y otras (2009) “Educar para una ciudadanía global”

Conclusiones

Mediante una revisión bibliográfica, hemos reconstruido la evolución de la educación para el desarrollo y sus enfoques en nuestro país, mostrando cómo el caso de España constituye un caso particular en cuanto a la educación para el desarrollo dentro de lo que se viene denominando países “del Norte”, ya que la segunda generación de la educación para el desarrollo correspondiente al enfoque desarrollista no se da en nuestro país. Uno de los indicadores de la ausencia del enfoque desarrollista, es la falta de producción de materiales educativos y

bibliografía cuyos contenidos respondan a este enfoque. En nuestro país se pasa del “enfoque caritativo-asistencial” de la dictadura (1ª generación de la educación para el desarrollo) al “enfoque crítico y solidario” con el que empieza la educación para el desarrollo en la democracia (3º generación) y no se ha dado un enfoque que sí se ha dado a nivel internacional, el enfoque desarrollista” (2ª generación).

Aventuramos como posible hipótesis explicativa de este hecho, la particular historia política de nuestro país, una dictadura desde el año 1939 hasta 1975, lo que conlleva que no participe de los procesos internacionales en la misma medida que otros países europeos.

Referencias bibliográficas

- ACSUR-Las Segovias (1995). *Experiencias de Educación para el Desarrollo en el trabajo con jóvenes*. Madrid. ACSUR-Las Segovias.
- ALBAREDA, L. (1998). *Guía educativa para el consumo crítico. Materiales para una acción educativa Sur-Norte. Efectos sociales y ambientales del consumo*. Madrid. Ed. Libros de la Catarata.
- ANTOLIN, L. (2003). *La mitad invisible. Género en la educación para el desarrollo*. Madrid. ACSUR-Las Segovias.
- ANTOLIN, L.; ARGUIBAY, M.; CABELLO, I.; PELLICER, L.; RODRIGUEZ, A. y TOMÁS, S. (2004). *Género en la educación para el desarrollo. Estrategias políticas y metodológicas*. Hegoa, ACSUR-Las Segovias (no consta lugar de publicación).
- ARGUIBAY, M.; CELORIO, G. y CELORIO, J.J. (1998). *De Sur a Norte. Vidas paralelas de Mujeres*. Bilbao. Hegoa.
- ARGUIBAY, M. y CELORIO, G. (2005). *La educación para el desarrollo*. Vitoria-Gastéiz. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- ARGUIBAY, M.; CELORIO, G.; CELORIO, J.J.; GARAGALZA, A. y LÓPEZ DE MUNAÍN, A. (2009). *Educación para la ciudadanía global: debates y desafíos*. Bilbao. Hegoa.
- ARANGUREN GONZALO, L.A. (1997). “Educar en la reinención de la Solidaridad”. *Bakeaz*, nº 22.

- ARRIETA, J. y FERNÁNDEZ, J.J. (1997). "¿Ciudadanos del mundo?: Los nuevos retos de la educación para la emancipación y el desarrollo" en ACSUR-Las Segovias en *Educación, desarrollo y participación democrática*. Madrid. ACSUR-Las Segovias.
- BALLESTEROS, C. (2001). *Marketing con causa, marketing sin efecto: El marketing con causa y la educación para el desarrollo*. Madrid. Universidad Pontificia de Comillas.
- BASELGA, P.; FERRERO, G.; BONI, A.; ORTEGA, M^a L.; MESA, M.; NEBREDA, Á.; CELORIO, J.J. y MONTERDE, R. (2004). *La educación para el Desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la educación*. Valencia. Universidad Politécnica de Valencia.
- BOFF, L. (1996). *Ecología, grito de la Tierra, grito de los pobres*. Madrid. Trotta.
- BOLÍVAR, S. (1993). "Qué es la Educación para el Desarrollo". Cuadernos de Pedagogía n^o 215, pp. 8-12.
- BONI, A. (2006). "La educación para el desarrollo orientada al desarrollo humano" en Alejandra Boni y Agustí Fogué (coord). *Construir la ciudadanía global desde la Universidad*. Barcelona. Intermón-Oxfam e Ingeniería sin Fronteras.
- COMIN, M. y CLAVEROL, M. (1993). "Debate telemático: la Deuda Externa de América Latina". Cuadernos de Pedagogía n^o 215, pp. 29-31.
- COMITÉ DE ENLACE DE LAS ONG DE LA COMUNIDAD EUROPEA (1989). *Código de conducta. Imágenes y mensajes a propósito del Tercer Mundo*. Comité de enlace de las ONG de la Comunidad Europea. [URL] : <http://www.congde/ant/documentos/código> (consultado 2 de marzo del 2011).
- CONGDE (1998). *Código de conducta de las ONG de Desarrollo de la Coordinadora de ONGD-España. Aprobado por la asamblea general ordinaria de 28 de marzo de 1998. Revisado por la asamblea general ordinaria de 16 de abril de 2005. Adaptado en 2008*.
URL: http://www.congde.org/uploads/descargas/Código_de_conducta_2008.pdf (consultado 1 de abril 2011).
- CONGDE (1999). *Relación empresas/ONGD. Un debate abierto*. Boletín Punto de encuentro, n^o 35. Madrid. Coordinadora de ONGD España.

- CONGDE (2005). *Educación para el Desarrollo. Una estrategia de cooperación imprescindible*. Coordinadora de ONG para el Desarrollo-España.
[URL] <http://www.Hegoa.ehu.es> (consultado 11- 2-2009).
- DE PAZ ABRIL, D. (2007). *Escuelas y educación para una ciudadanía global: una mirada transformadora*. Barcelona. Intermón-Oxfam.
- FEDERACIÓN ARAGONESA DE SOLIDARIDAD (2007). *Catálogo de recursos didácticos*. Zaragoza. Federación Aragonesa de Solidaridad.
- FORUM INTERNACIONAL DE ONG DE RÍO DE JANEIRO (1992). “Declaración de Río de Janeiro”. en [URL]: <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/docs/e-mes-forum-rio>. (consultado 19 abril 2011).
- FUEYO, A. (2002). *De exóticos paraísos y miserias diversas. Publicidad y (re) construcción del imaginario colectivo sobre el Sur*. Barcelona. Icaria y ACSUR-Las Segovias.
- GARCIA O'MEANY, M. (2002). “Yo no soy racista, pero... Justificando la discriminación” Barcelona. Intermón-Oxfam.
- GOBIERNO DE ARAGÓN. SERVICIO DE COOPERACIÓN AL DESARROLLO. “Plan Director de la Cooperación Aragonesa 2008-2011”.
[URL]:<http://www.portal.aragon.es/portal/page/portal/cooperacion>(consultado 31-1-2011).
- GRASA, R. (1990). “Aprender la interdependencia: educar para el Desarrollo” en Juan Antonio Sanhujá (coord). *Juventud, desarrollo y cooperación*. Madrid. Cruz Roja Española.
- INTERMON-OXFAM, INIZJAMED, CIDAC, UCODEP (2009). *Educación para una ciudadanía global*. Barcelona. Intermón-Oxfam.
- JARÉS, J. (1999). *Educación y derechos humanos*. Madrid. Editorial Popular.
- JONLET, D. (1997). “Educación, desarrollo y participación democrática en el medio escolar” en VVAA. *Educación, desarrollo y participación democrática*. Madrid. ACSUR-Las Segovias.
- MESA, M. (2000). “La educación para el desarrollo. Entre la caridad y la ciudadanía global”.
Papeles de cuestiones internacionales nº 70. pp. 11-26. Madrid. CIP-FUHEM.

- MESA, M. (directora) (2000a). *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid: tendencias y estrategias para el siglo XIX*.
[URL] [http://www.ceipaz.org/educaciónpara el desarrollo/index](http://www.ceipaz.org/educaciónpara%20el%20desarrollo/index) (consultado 5-3-2011).
- MESA, M. (1995) "Otras formas de cooperar: presión política y educación". *Papeles de cuestiones internacionales*, nº 55, pp. 45-55. Madrid. Centro de investigación para la Paz (CIP)-FUHEM.
- MESA, M. (1994). *Educación para el Desarrollo y la Paz*. Madrid. Editorial Popular.
- MESA, M. y CALVO, T. (1990). *Tercer Mundo y Racismo en los libros de Texto*. Madrid. Cruz Roja Española.
- MEZO, J. (2003). "Relación empresas-ONGD. ¿Rollo fácil o noviazgo?". *Revista Medicus Mundi Guipúzcoa*. Diciembre 2003, pp. 5-9.
- NAYA GARMENDÍA, L. (2003). *La educación para el desarrollo en un mundo globalizado*. Donostia. Erein.
- PANIEGO, J.Á. (1994). *Educación para la Solidaridad: materiales para educadores*. Madrid. CSS.
- PI, C. (1993). "La semana de la Solidaridad". *Cuadernos de Pedagogía* nº 215, pp. 22-23.
- POLO, F. (2004). *Hacia un curriculum para una ciudadanía global*. Barcelona. Intermón-Oxfam.
- PROGRAMA DE NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD) (1990). *Informe sobre el Desarrollo Humano 1990: Concepto y medición del Desarrollo Humano*. Publicado para el PNUD por: Bogotá (Colombia). Tercer Mundo Editores.
- ROMERO, M. (2002). "La solidaridad de mercado" en [URL] http://www.nodo50.org/hemenetamunduan/upload/2002-sep-12-15-09-texto_ONGD_Empresas.txt (consultado 5-2-2009).
- RUIZ, R. (1995). *Guía didáctica para la educación no formal*. Madrid. ACSUR-Las Segovias.
- ROWLAND, J. (1998) "El empoderamiento a examen". *Revista Desarrollo y Diversidad Social*, pp 88-93.
- SMILLIE, I. (1998). "Optical and other illusions. Trends and issues in Public Thinking about development co-operation" en Ian Smillie y Henry Helmich (ed). *Public Attitudes and*

- International Development. Co-operation.* Paris. OCDE-Consejo de Europa, pp. 21-40.
- VVAA (1993). "El tercer mundo para escolares de primero". Cuadernos de Pedagogía nº 215, pp. 16-21.
- ZABALO, P. y PÉREZ, A. (2006). *El mundo no es una mercancía*. Bilbao. Hegoa.



Repercusiones socioeducativas de algunos de los principios, fines y objetivos recogidos por la Ley Orgánica de Educación y por la Ley de Educación Andaluza

PAULA PRADOS MAESO

TRABAJADORA SOCIAL DE LA DELEGACIÓN PROVINCIAL
DE EDUCACIÓN DE CÁDIZ. PROFESORA DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA
ADSCRITA DE TRABAJO SOCIAL DE JEREZ DE LA FRONTERA
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ
pradosmaeso@gmail.com

Resumen: Partiendo del reconocimiento normativo, internacional, nacional y autonómico del derecho a la educación, el artículo pretende hacer un análisis, desde una perspectiva socioeducativa, de algunos de los principios, fines y objetivos que aparecen recogidos tanto en Ley Orgánica de Educación (en adelante LOE) como en la Ley de Educación de Andalucía (en adelante LEA); es decir, se analizan cuestiones fundamentales como la equidad y gratuidad en la enseñanza obligatoria, así como otros temas relativos a la participación de la Comunidad educativa o al multiculturalismo.

Palabras clave: Educación, Gratuidad, Equidad, Realidad socioeducativa.

Acciones e Investigaciones Sociales, 30 (diciembre 2011), pp. 77-112
ISSN: 1132-192X

Resumen

Socio-educational implications of some of the principles, goals and objectives contemplated by the organic education act and the andalusian education act

Abstract: Taking the international, national and regional regulatory framework of recognition of the right to education as a starting point, this article aims to carry out an analysis, from a socio-educational perspective, of some of the principles, goals and objectives set out in both the Organic Education Act (hereinafter referred to as the LOE) and the Andalusian Education Act (hereinafter the LEA). In other words, it analyses key issues such as equity and free services in compulsory education, along with other issues involving the educational community or multiculturalism.

Keywords: Education, Free Educational Services, Equity, Socio-educational Reality.

Repercusiones socioeducativas de algunos de los principios, fines y objetivos recogidos por la Ley Orgánica de Educación y por la Ley de Educación Andaluza



Paula
Prados Maeso

Recibido: 08-05-2011
Aceptado: 15-11-2011

1. Introducción

Hay que partir del hecho de que la educación para la sociedad, tal como dice la Ley Orgánica de Educación (en adelante LOE) en su preámbulo, “es el medio de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación”.

Por ello, estar educado se considera requisito imprescindible para vivir en sociedad. A través de la educación, las personas vamos adquiriendo una cultura y una formación que determinará después la participación de forma activa y crítica en todos los ámbitos donde nos desenvolvemos como seres humanos. De ahí la importancia que conlleva la mejor escolarización posible, en términos de garantía, desde los primeros años de nuestra infancia.

2. La educación como derecho fundamental en los textos legislativos

La educación, por su importancia y trascendencia para la vida futura de cualquier persona, ha sido contemplada como un derecho fundamental por distintos textos internacionales, tales como ocurre con La Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 10 de diciembre de 1948 que establece en su Art. 26.1 que “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...”

Por su parte, el Pacto Internacional de Derechos Sociales, Económicos y Culturales, en el art. 13 recoge como uno de los derechos “la educación, incluida la enseñanza primaria universal y gratuita... Esta debe estar encaminada a “el pleno desarrollo de la personalidad... la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre...”

La Convención sobre los Derechos del Niño (Art. 28 y 29) dice: “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación... Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: El desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades...”

Junto a las disposiciones nombradas, La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de 1960 establecía en su articulado: “...la educación debe tender al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana...”

De los textos citados, prácticamente la totalidad de ellos no se limitan a recoger el derecho a la educación sin más, sino que son mucho más exigentes a la hora de incluir el objeto o finalidad primordial de la educación, que es: el desarrollo de la personalidad, añadiendo la Convención sobre los Derechos del Niño: hasta su máximo potencial. Por ello, se puede afirmar que el derecho a la educación es un derecho fundamental para cualquier persona, con independencia del lugar donde resida y las circunstancias en las que viva.

La conclusión evidente que se desprende del amparo normativo internacional del derecho a la educación es que no sería admisible la simple presencia de un alumno o alumna en las escuelas de cualquier país, con o sin problemas personales o socioeducativos, si no va acompañada de una preocupación, por parte de los docentes, por el desarrollo de su personalidad en todas las facetas como ser humano.

De lo dicho se puede interpretar que para estar educado no es suficiente con haber sido receptor de una serie de conocimientos a lo largo de la enseñanza obligatoria y/o postobligatoria, pues este bagaje de información, si no va acompañado de una formación integral como personas, no serviría al objetivo último de la enseñanza, que no es otro, desde una perspectiva social, que el desenvolvimiento democrático en la sociedad en la que nos toca vivir, en función de las posibilidades de cada persona.

De todas formas, aunque el planteamiento teórico de las distintas Declaraciones o Convenciones es inobjetable, lo cierto es que resulta en la práctica más programático que real, pues, por un lado, no todos los Estados ratifican los textos internacionales y, por tanto, no resultan de obligado cumplimiento en sus respectivos ordenamientos jurídicos internos y por otro, la Declaración de adhesión al texto internacional es una cosa y otra bien distinta la aplicabilidad, con todas las garantías que requiere su puesta en práctica, en los distintos centros educativos del país.

La educación en nuestro país, ha sido contemplada también como un derecho por los primeros textos legislativos que aparecieron en España regulando este tema, incluso en la Constitución de 1931, mucho antes de la publicación de nuestra Carta Magna en 1978, aunque es la Constitución actual el marco fundamental que recoge en el capítulo II, dedicado a los Derechos y Libertades, en concreto en el artículo 27, el derecho de todas las personas, incluyendo por supuesto todos los niños y todas las niñas españolas **a la educación**, dejando claro además “que la enseñanza básica es obligatoria y gratuita” y que “los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación”, siendo éste como se ha dicho un Derecho fundamental.

Partiendo del reconocimiento constitucional del derecho a la educación, las Leyes Educativas posteriores, por cierto excesivas y dispersas, han intentado ir mucho más allá, sobre todo

desde mediados de los años noventa, recogiendo la necesidad de mejorar la calidad de la educación de los menores, siendo esta idea una constante en la actual LOE, habiéndose propuesto la meta de “conseguir el éxito escolar de todos los jóvenes”, tal como recoge en su preámbulo.

3. Una educación de calidad como principio de la LOE

En el preámbulo de la LOE, como principio fundamental, está recogida “la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo”.

Igual preocupación aparece en la Exposición de Motivos de la LEA, donde se lee “ahora la sociedad exige nuevos retos educativos ligados a una educación de mejor calidad para todas las generaciones” o también “las sociedades del conocimiento exigen más y mejor educación para todas las generaciones”.

Llegados a este punto, cualquiera podría preguntarse si es que nadie se había planteado proporcionar la mejor educación antes de mediados de los años noventa, o si no se habían preocupado los legisladores, las administraciones educativas, el profesorado, las familias, etc. de que la educación fuese de la mayor calidad posible. Por lo menos, esa es la primera respuesta que se obtiene al leer la normativa actual. Mi impresión es que la palabra CALIDAD (con mayúsculas) debe quedar implícita en la palabra educación porque no tendría sentido que la educación, entendida tanto en sentido amplio como en el estrictamente escolar, no tuviese como finalidad última conseguir en primer lugar las mejores personas y después alcanzar los mejores resultados escolares.

También podríamos plantearnos si el éxito escolar es lo mismo que una educación de calidad; según se desprende de la lectura del preámbulo de la LOE parece que sí; es decir, que si todo el alumnado escolarizado en la enseñanza obligatoria no consigue alcanzar el título de graduado en educación secundaria, habría que interpretar que no ha recibido una educación de calidad. Evidentemente desde aquí no se comparte tal afirmación, ya que influyen multitud de condicionantes, de índole personal, sociofamiliar o escolar, en el ejercicio efectivo del derecho

a la educación que dificultan e incluso impiden, en un porcentaje importante de casos, la obtención de cualquier titulación, comenzando por el título de Educación Secundaria Obligatoria, el mínimo requerido en nuestro país.

La LEA, a propósito de este tema, sí aclara, cuando habla de los objetivos de la Ley, lo siguiente: “Favorecer el éxito escolar del alumnado, en función de sus capacidades, intereses y sus expectativas...”. Por tanto, esta Ley sí demuestra estar concienciada con el hecho de, de forma generalizada, no todo el alumnado puede conseguir alcanzar la misma formación académica.

Para lograr que el artículo 27 de la Constitución citado sea factible, se llega a una propuesta primordial en todo el entramado escolar: me refiero a “la consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación...” Efectivamente, sin profesorado no hay función docente y por tanto, no se podría hablar del ejercicio del derecho a la educación en el más amplio sentido del término: si imprescindibles son los alumnos, también se considera primordial los enseñantes.

Si se quiere una práctica docente de calidad, efectivamente debe proporcionarse al profesorado de los niveles de enseñanza obligatoria el reconocimiento, la consideración y la formación complementaria acordes con las circunstancias actuales de vida del alumnado. Solo así se concienciarán las familias y la sociedad en general de la trascendencia que realmente tiene una educación con la máxima calidad recibida en los centros escolares para el futuro no solo profesional sino sobre todo personal de todos y cada uno de los alumnos y alumnas que pueblan nuestras aulas.

Cabría pensar si supone un criterio o manifestación de calidad de la enseñanza la elección de centro escolar por parte de los padres. La LOE, en el capítulo III dice al respecto: “las Administraciones Educativas regularán...la libertad de elección de centro por padres y tutores”. También vuelve a hacer alusión a la elección en el Título IV, Capítulo I, donde dice “los padres o tutores tienen derecho a escoger centro docente, tanto público como distinto...” La LEA no contempla en su articulado este derecho, pero sí hace referencia en las Disposiciones Generales a la obligación por parte de la Administración educativa de garantizar la existencia de plazas públicas suficientes, especialmente en las zonas de nueva población.

Desde una perspectiva socioeducativa, la Administración educativa no garantiza ni lo uno ni lo otro; en primer lugar, los padres deben verse sometidos a un sistema de puntuación de variables, entre ellas la proximidad de su domicilio al centro escolar, que repercute negativamente en dicha elección del colegio para sus hijos, teniendo en cuenta además que la zonificación no responde en muchos casos a la menor distancia a un centro determinado, como sería lo deseable. La no aplicación práctica del derecho de elección por parte de los padres da lugar, en el periodo de preinscripción, a un número elevado de recursos, administrativos y judiciales, sobre este asunto, bien porque en bastantes ocasiones se demuestra que algunas familias hacen un uso fraudulento de este dato (por ejemplo haciendo constar el domicilio de tíos, abuelos, amigos, etc. para poder tener acceso al centro deseado) o bien porque, sobre todo en el caso de centros religiosos, los padres “luchan” porque sus hijos sean escolarizados en un centro acorde con su ideología y no en otro público que les pueda corresponder por zona.

La respuesta administrativa o en último extremo judicial llega tarde en la mayoría de los casos, originando el consiguiente perjuicio académico, pero sobre todo personal y social al alumnado, ya que los niños o niñas se integran desde el punto de vista personal y pedagógico a un centro escolar determinado y después, o bien deben abandonarlo temporalmente, dificultando la relación con compañeros o amigos o lo que es peor, incorporándose definitivamente a otro centro distinto, lo que puede llegar a provocar la alteración frecuente de la dinámica familiar por este motivo e incluso la pérdida de sus amistades escolares previas.

Lo que sí garantiza la Administración educativa es una plaza escolar pública, pero sin tener en cuenta las circunstancias familiares de todo el alumnado que se escolariza, llegando al extremo de ofrecer un puesto escolar en un centro para un hijo, por ejemplo que se escolarice en cuarto de Educación Primaria y una plaza en otro centro escolar distinto (incluso muy alejado del primero) para otro hijo que se matricule por primera vez en Educación Infantil. Esta decisión carece de toda lógica; resulta fácil entender que no es posible que una madre o padre pueda estar en dos centros escolares distantes a las nueve de la mañana cuando comienzan las clases.

En Andalucía, el pasado curso escolar 2009/10, siendo consciente de la problemática expuesta, la Administración Educativa ha modificado, en el Decreto 47/2010, de 23 de Febrero, el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados, en el sentido que si dos hermanos tienen la misma edad a fecha 31 de Diciembre y solicitan plaza en uno de los centros docentes referidos, se admitirá a ambos si se admite a uno de ellos y si tienen distinta edad, y el centro admite a uno de ellos, se asignará trece puntos a cada uno de los hermanos, con el fin de evitar la sinrazón de lo ocurrido hasta el momento actual, aunque este incremento de puntos no garantiza automáticamente la admisión de todos y cada uno de los hijos para los que una familia ha solicitado plaza en el mismo centro escolar y continúa por tanto dándose el caso, aunque en menor medida, de escolarizar a hermanos en centros diferentes.

En cuanto a lo que establece la LEA respecto a la oferta educativa en zonas de nueva población, no se produce simultáneamente la construcción de viviendas y por tanto el aumento de población con la construcción de nuevos centros educativos. Sí se produce con posterioridad, por lo que se da la circunstancia de que en el caso de barriadas nuevas, sobre todo si se produce una concentración importante de viviendas recientes en una sola zona, da lugar durante bastantes cursos escolares a una masificación de alumnos, cuyas soluciones, a efectos de su escolarización, son básicamente dos: o se matriculan los niños por parte de la Delegación Provincial de Educación "sobre ratio"; es decir: en lugar de veinticinco alumnos como máximo, hay en cada aula hasta veintiocho e incluso veintinueve o son desplazados a los centros educativos de otras zonas, con los consiguientes efectos nocivos para las familias afectadas.

Si esta decisión es tomada sobre alumnado del nivel de Educación Infantil, algunos padres optan por no matricular a sus hijos en un colegio bastante o muy alejado de su domicilio y hacerlo en un centro de atención socioeducativa (guardería) cercano, dado que este tipo de enseñanza no pertenece al tramo de la educación obligatoria. Aunque sea una etapa no obligatoria, el profesorado del primer curso de Educación Primaria aprecia diferencias importantes, que se arrastran a lo largo de varios cursos académicos, o incluso, a lo largo de toda la escolaridad, entre los alumnos que han cursado los tres años de educación

infantil y aquellos que se matriculan por primera vez en el primer curso de educación primaria; no sólo en cuanto al aprendizaje, sino también y principalmente en lo que respecta a la adquisición de hábitos de autonomía, de socialización ó de trabajo escolar.

Por poner solo un ejemplo, cabría pensar en la dificultad que supone para el aprendizaje de la lectoescritura el hecho de que un aula de primero de educación primaria contase con treinta y tres alumnos y alumnas; no tendría relevancia este dato si estuviese constituida por un grupo homogéneo de niños y niñas, pero resulta fácil entender, o al menos intuir, que cada alumno y cada alumna es una persona distinta: no todos han adquirido los mismos prerrequisitos de aprendizaje, no han recibido la misma educación en sus respectivas familias, no todos han cursado los tres años de la etapa de educación infantil, como se acaba de citar, no todos cuentan con las mismas capacidades personales, etc.

Por todos los motivos citados, si queremos una educación de calidad en nuestro país, al menos desde el punto de vista de la autora de este artículo, tendremos que empezar por tener en nuestras aulas un número menor de alumnos y alumnas, para que la enseñanza sea lo más personal e individualizada posible, de forma que posibilite que cada alumno y cada alumna disponga del tiempo de aprendizaje, no el que le pueda dar el profesor, sino el que realmente necesite de acuerdo a sus circunstancias y necesidades personales. Esto no está ocurriendo precisamente en nuestros centros educativos por el momento y se puede esperar que en España estemos aún muy lejos de conseguirlo.

Se da la contradicción en bastantes casos de que, en determinadas zonas marginales de las ciudades, en las que la matrícula alcanza únicamente el límite de no supresión de aulas (12-15 alumnos), tampoco se puede lograr una educación de calidad con los medios que proporciona la Administración educativa. La explicación se encuentra en el hecho de que en estas barriadas, el nivel de conflictividad social de las familias es en algunos casos tan elevado, que se precisaría, para una atención integral y de calidad del alumnado, un perfil, una preparación y una estimulación específica del profesorado acorde con las expectativas y motivaciones con las que acude a clase este tipo de alumnado.

También, mayor presencia de Trabajadores y Educadores Sociales y de orientadores escolares que aseguren una atención integral a estos niños y niñas que o bien presentan un elevado absentismo o abandono escolar o bien sufren un retraso académico tan acusado, que se precisarían conocimientos y pedagogías distintas de la que proporcionan las Facultades de Ciencias de la Educación para poder conseguir que adquieran el currículo mínimo de la enseñanza obligatoria.

Esta inversión sí podría ser compatible con una escuela de calidad para todos y todas las españolas; de lo contrario, este grupo de población, bastante numeroso por cierto, “malvive” en las escuelas por las que pasan y constituye después la gran bolsa de fracasados escolares de nuestro país, dejando muy alejado el objetivo final de proporcionar una educación de calidad “para todos”, como dicen nuestras más importantes Leyes educativas.

Continuando con el análisis de la calidad educativa, resultan oportunos algunos comentarios sobre un aspecto de actualidad en nuestro país: el de la separación de sexos en los centros de enseñanza por su posible relación con la equidad y la calidad en la misma. En los EE.UU., estas escuelas han pasado de ser un número insignificante (alrededor de diez) hace seis o siete años a más de quinientas en la actualidad. Parece ser que el propio Presidente Obama está promoviendo su difusión por todo el país. También en Australia y algunos países de Europa están aumentando de forma considerable.

La orden de 16 de Febrero de 1999 que regula en Andalucía la renovación de conciertos en Educación establece que “no podrán acceder a financiación pública los centros que segreguen por sexo”. Para este cambio de norma, el Gobierno andaluz cuenta con el amparo de la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE) que abre la puerta a dejar sin subvenciones a los colegios que segreguen y establece que “en ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”. (...)

Por su parte, la disposición adicional 25 de la LOE también establece que “los colegios mixtos serán objeto de atención preferente y prioritaria”. El consejero de Educación de la Junta de Andalucía, Francisco Álvarez de la Chica, en unas declaracio-

nes realizadas el curso escolar anterior (fuente Europa Press), el día 26 de Septiembre de 2010, opinaba al respecto del modelo educativo que defiende una enseñanza diferenciada para niños y niñas que “la “educación dividida por sexos es un anacronismo en mundo civilizado”.

Se dice que los beneficios de la coeducación (igualdad de trato, compartir valores, respeto a la diversidad...) no se pueden visualizar en los centros docentes donde se segrega por sexos al alumnado, aunque sigue habiendo en nuestro país partidarios de aplicar la enseñanza en aulas exclusivamente de chicos o de chicas. En un artículo publicado por Fernando Savater en el Diario El País, (Educadores Asociales), el día 3 de Marzo de 2009, afirmaba: “en España hay partidarios de una educación separada por sexos, no para discriminar a las féminas, todo lo contrario: porque las chicas son más listas y educándose solas obtienen mejores resultados”.

Según el Sr. Barnils, presidente de la Asociación de padres defensores de esta libertad de elección, apoyándose incluso en épocas anteriores en las que no había mezcla de alumnos y alumnas en la misma aula y el nivel académico del alumnado, se ha demostrado que era ostensiblemente mejor que el conocido en la actualidad, ya que, según expertos en el tema, existen pruebas evidentes de las diferencias cognitivas existentes entre chicos y chicas por lo que el aprendizaje de las materias, a pesar de transmitirles los mismos contenidos curriculares, es diferente entre ambos sexos. Es el caso de la asignatura de matemáticas, ante la que demuestran mayoritariamente mejores resultados los chicos que las chicas, a excepción de algunos países como Finlandia, donde las chicas superan a los varones en esta materia. También argumentan la extensión de este tipo de enseñanza en los países más industrializados como Inglaterra o Australia.

María Calvo¹ ha publicado varios libros sobre la necesidad de separar por sexos la enseñanza en las escuelas por considerar que es el único medio de alcanzar la excelencia tanto en lo personal como en lo académico. Concretamente en el libro “Iguales, pero diferentes” (Calvo Navarro, M. 2007), recoge tex-

¹ Es profesora de Derecho Administrativo de la Universidad Carlos III de Madrid y Presidenta de la Asociación Europea de Centros de Educación Diferenciada.

tualmente que *“les perjudica estar juntos en la escuela, mermando sus verdaderas potencialidades... provocando un elevado porcentaje de fracaso escolar, además de frustración y depresión”*.

En cambio, otros expertos en el tema como el Sr. Feito, profesor de Ciencias de la Educación en la Universidad Complutense, considera que *“se obtiene mayores beneficios, desde el punto de vista psicológico y social, con la enseñanza mixta que con la diferenciada”*. Para este profesor, constituye un evidente error la elección por parte de los padres de un centro educativo que separe por sexos a los alumnos y alumnas.

También, es bastante amplia la bibliografía sobre la igualdad de sexos en la enseñanza² que recomiendan la coeducación como la estrategia pedagógica que más favorece tanto a chicos como a chicas, principalmente a estas últimas.

De todas formas, si fuera cierto que la enseñanza diferenciada aporta mejores resultados académicos, habría que plantearse entonces si, en aras de la calidad educativa, hay que anteponer ésta al propio artículo catorce de nuestra Constitución o resulta preferible eliminar todo signo de desigualdad y discriminación, a pesar de que resulte menos eficaz en el ámbito educativo respecto a los resultados académicos, nivel de conflictividad en las aulas, etc. Como siempre, la puerta de las opiniones particulares está abierta.

Desde aquí querría dejar constancia de una duda sincera respecto a una u otra posibilidad, quizá por desconocimiento en profundidad del tema, pues como ocurre con otras muchas opciones, ambas tienen sus ventajas y sus inconvenientes; además, resulta poco menos que curioso comprobar que hasta aproximadamente el año dos mil predominaban las ideas coeducativas en la enseñanza mientras que en los últimos diez años parece haber surgido una oleada separatista en algunos Gobiernos (ya mencionados) y especialistas que aconsejan

² Urruzola, M^a José, Introducción a la filosofía coeducadora, ed. Maite Canal, Bilbao, 1995. Bonal, Xavier y Tomé, Amparo, Construir la escuela coeducativa. La sensibilización del profesorado, Universidad Autónoma de Barcelona, 1997. Turín, Adela, Por una igualdad de sexos a través de la literatura infantil, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Salamanca, 1996. Santos Guerra, Miguel Ángel (Coord), Perspectiva de género en la organización escolar, Ed. Graó, Barcelona, 2000.

como más beneficiosa la separación de los sexos en las escuelas e institutos.

No obstante, no hay que perder de vista que la propia LOE reconoce el derecho de los padres a la libertad de elección de centro educativo para sus hijos, por lo que, mientras continúen abiertos centros concertados o privados que impartan una enseñanza diferenciada (en España segregados hay 64, la mayoría en Cataluña y Andalucía), existirá una demanda legítima de los mismos por parte de los padres.

4. Los principios recogidos por la LEA

La LEA no ha sido tan ambiciosa como la Ley estatal en cuanto al establecimiento de principios, los cuales ha quedado reducidos a ocho, menos de la mitad de la LOE. En el primero de ellos se condensa el derecho a la educación al decir: “formación integral del alumnado en sus dimensiones individual y social...” Desde aquí se entiende que la noción integral aglutina todos los aspectos de la educación como persona y la formación como estudiante. Si llegara a lograrse esta formación integral, habría menos indisciplina, menos problemas de convivencia, menos fracaso escolar y un largo etcétera, ya que nuestros alumnos y alumnas serían mejores ciudadanos y estarían mejor preparados académicamente, o lo que es lo mismo: habría mayor calidad educativa en nuestro país.

La equidad se concibe por la LEA como principio, al igual que ocurre con la LOE; de hecho no sería admisible ninguna Ley educativa si no plantease la equidad como meta a conseguir.

Otro de los principios que resume en realidad varios de la LOE es el referido a la “mejora permanente del sistema educativo...”; éste sólo se lograría, a mi juicio, con una evaluación real y continua del funcionamiento de los tres elementos que integran el sistema educativo: familias, alumnado y profesorado, principalmente este último, ya que son los protagonistas principales de la actividad docente. Se dice popularmente que “todo es mejorable” y este dicho se puede aplicar a todos y cada uno de los aspectos que conforman el derecho a la educación: mayor y mejor formación académica del alumnado, mayor y mejor formación de las familias como principales responsables

de la educación de sus hijos, más y mejores recursos de todo tipo para los centros, incluidos profesionales de la Psicopedagogía o del Trabajo Social, más y mejor formación permanente del profesorado, más y mejor participación de todos los integrantes de la comunidad educativa, etc.

Llama la atención la inclusión del principio de “respeto en el trato al alumnado”. No alcanzo a entender en qué se basa la LEA para presuponer que actualmente pueda haber algún tipo de profesorado de educación infantil, primaria o secundaria que no demuestre el necesario y debido respeto a sus alumnos, aunque podría pensarse en la posibilidad de que haya en algunas aulas “alumnos y alumnas favoritos u otros a los que “no se les mira y trata igual que a la mayoría. Debo reseñar aquí un dato obtenido de unas encuestas cumplimentadas en un IES de Jerez de la Frontera por el alumnado de Educación Secundaria durante el curso escolar 2007/08: uno de los ítems hacía referencia a la cuestión de la posible preferencia de los profesores por algún compañero o compañera en concreto y más de la mitad contestaron afirmativamente a esta pregunta, aunque no explicaban por qué. Habría que reflexionar sobre ello.

En cuanto a la “promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en los ámbitos y prácticas del sistema educativo”, recogida por la LEA como otro principio, no he apreciado en mi práctica profesional ninguna diferencia o discriminación relevante, a nivel de aula, en este tema, aunque es posible que si un determinado maestro o profesor “es un machista” en su vida personal y sus creencias, pueda volcar en su aula esta tendencia, haciendo algún tipo de distinción en su régimen de enseñanza de alumnos y alumnas. Por lo demás, tanto la LEA como otras normas reguladoras del tema, tanto anteriores como posteriores a ella, amparan y desarrollan la coeducación como la medida más recomendable en las escuelas para tratar la igualdad de sexos y prevenir cualquier tipo de discriminación sobre este aspecto, ya tratado en páginas anteriores.

4.1. El principio referido a la convivencia, lo recoge la LEA del siguiente modo: “Convivencia como meta y condición necesaria para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y del profesorado...garantizándose que no se produzca segregación del alumnado por razón de sus creencias, sexo, orientación sexual, etnia o situación económica y social”.

Este principio se aplica en la realidad cotidiana de los centros mediante las acciones concretas que cada uno de ellos, ya sea de Educación Primaria o Secundaria, debe reflejar en su Plan de Centro, pero de ahí a garantizar, tal como establece la Ley, que no se produzca segregación de cierto tipo de alumnado, hay mucho trecho, pues en la actualidad no se cuenta en los centros con los recursos de personal suficiente para cumplir dicho compromiso. En la práctica, por tanto, y además en cualquiera de los centros de enseñanza, aunque con distinta intensidad, continúan detectándose casos de rechazo en mayor o menor medida de alumnos y alumnas por alguno o varios de los motivos antes expuestos.

Lo más importante, por el momento es que, cuando se produzca esta casuística, el profesorado y en general toda la comunidad educativa debe poseer la formación suficiente para detectarla en primer lugar y después saberla tratar adecuadamente, sin que termine convirtiéndose en un problema que rebaje la autoestima de la persona afectada y trascienda, por ende, a los resultados académicos.

4.2. El reconocimiento del pluralismo y la diversidad cultural que la LEA ha elevado a principio es perfectamente entendible si se tiene en cuenta la situación geográfica de la Comunidad Autónoma Andaluza, que hace posible la mezcla de diversas culturas, por un lado y por otro que es la Comunidad Autónoma en la que reside mayor número de alumnos y alumnas extranjeros, mayoritariamente personas procedentes de América del Sur y de países islámicos, con lo cual se pretende una convivencia lo más cohesionada y rica posible.

Por último, la LEA recoge como principios cuatro elementos importantes del funcionamiento de los centros escolares: autonomía, participación, responsabilidad y control, ya que en ellos descansa la mejor organización posible de tales instituciones. Dependiendo de la combinación que se haga de ellos, la educación impartida en los mismos será de mayor o mejor calidad; resulta obvio que una autonomía no ejercida responsablemente y la no existencia de ningún tipo de control sobre el funcionamiento de los centros docentes, no conseguirían unos resultados académicos o personales satisfactorios.

5. La práctica socioeducativa en los centros docentes de algunos de los principios recogidos por la LOE y la LEA

5.1. Los principios de gratuidad y equidad en la educación

Otro tema interesante que hay que contemplar dentro del derecho a la educación es el relativo a la gratuidad de la enseñanza pública. Tanto la LOE estatal como la LEA en la Comunidad Autónoma Andaluza recogen reiteradamente esta idea. La LOE, en el Capítulo III, *dice*: “Las Administraciones educativas dotarán a los centros de los recursos necesarios para hacer posible la gratuidad de las enseñanzas de carácter obligatorio”. La LEA, por su parte, es más restrictiva en el aspecto de la gratuidad al disponer en su Exposición de Motivos que “se garantizará la gratuidad de los libros de texto en los centros docentes sostenidos con fondos públicos”.

Ambos planteamientos no están pensados para responder realmente a las necesidades de un grupo de población escolar importante, integrado por alumnado perteneciente a familias en situaciones sociales desfavorecidas, por varias razones:

De un lado, las enseñanzas de carácter gratuito no abarcan todos los niveles educativos, pues el tramo de la educación infantil no se considera, como se ha dicho por la LOE y por la LEA, enseñanza obligatoria; el alumnado escolarizado en este tramo de enseñanza no recibirá, por exclusión, los recursos públicos necesarios durante sus años de escolarización, que en la actualidad han pasado de tres años, a seis (de cero a seis años), al haber asumido el Ministerio y las Consejerías de Educación las competencias sobre la enseñanza de los niños y niñas desde su nacimiento hasta la edad de dieciséis años, en que finaliza la enseñanza obligatoria.

Esto significa que las necesidades aparecidas como consecuencia de la matriculación de un niño o niña en el sistema educativo español, antes de la franja de edad de los seis años, deben ser asumidas por su familia: libros, material escolar, uniforme... No se traería a colación este dato si no fuera por los problemas económicos reales que se presentan para las familias (que por cierto parecen ser más de las que considera el Ministerio de Educación o la Consejería de Educación de la Junta de

Andalucía) que no pueden abonar ni siquiera una parte del costo de los libros y el material escolar; por cierto, muy elevado en la etapa de educación infantil, que le genera matricular a su hijo o hija en una escuela pública, sea infantil (antigua guardería) o de educación primaria o secundaria.

Las opciones que se barajan en la actualidad son variadas: puede ser asumido ese gasto por la Asociación de Madres y Padres del centro (si no aparecen muchos casos), el colegio, de su dotación para mantenimiento, puede liberar presupuesto para atender a algunas familias; también éstas pueden aportar todos los meses cierta cantidad de dinero hasta saldar la deuda (similar a las letras para sufragar el costo de una vivienda), las editoriales aportan al centro algunos lotes adicionales de libros, los Servicios Sociales de la localidad pueden dar alguna ayuda económica al respecto, familiares directos... De otro lado, la gratuidad de la enseñanza, además de la plaza escolar, hace referencia sólo y exclusivamente en la actualidad, con el sistema de cheques-libro o préstamo de libros, a los manuales (y no a todos), pero no al material adicional que se trabaja en las aulas.

Los cheques-libros, al menos en la Comunidad Autónoma Andaluza, no cubren todos y cada uno de los libros que deben adquirirse para todas las materias, por lo que las familias tienen que aportar cierta cantidad de dinero para comprar por ejemplo el libro de religión o el de música que no aparece en el cheque-libro. Además, no están incluidos, por supuesto, los libros de lectura ni los cuadernillos de trabajo de todas las asignaturas, por lo que, junto a los materiales fungibles (lápices, gomas, rotuladores y un largo etc.), las familias deben realizar a comienzos de cada curso escolar un desembolso importante de dinero.

Las quejas de los padres y madres son generalizadas respecto a la cuantía que deben invertir en los libros y cuadernos de trabajo de sus hijos e hijas que no concede la Administración Educativa en concepto de préstamo, tales como música, inglés o plástica. A esta situación no se le puede denominar gratuidad de la enseñanza sino a disponer de todos los recursos necesarios para disfrutar de la gratuidad, como asegura la LOE.

Continuando con el tema de la gratuidad, no me parece equitativo ni justo que todo el alumnado, sea cual sea su situación familiar, económica, etc. reciba los mismos apoyos y recursos

económicos por parte del Ministerio o Consejería Andaluza de Educación porque sencillamente, no todos los niños y las niñas tienen las mismas necesidades. . A propósito de este tema, Martínez Rizo³ (1992) deja claro que “debe haber una desigualdad cuantitativa de insumos a favor de los grupos en desventaja”; así mismo, Latapí⁴ (1993) habla del principio de proporcionalidad, orientado a fortalecer a los más débiles...

Si únicamente el alumnado, por poner un ejemplo, con necesidad específica de apoyo educativo recibe unas determinadas clases de apoyo y un currículo adaptado, no aprecio lógica en el hecho de que los hijos e hijas de padres con un status socioeconómico medio o alto se vean beneficiados de la gratuidad de libros en igualdad de condiciones que los hijos e hijas de las familias con unos ínfimos recursos monetarios. Habría que plantearse, pues, si tal equidad en la enseñanza no entraña una desigualdad innecesaria que sería fácilmente evitable por la Administración educativa.

Como Trabajadora Social integrante de un Equipo de Orientación Educativa considero que el importe de los libros gratuitamente proporcionados a las familias que podrían ser adquiridos sin dificultad alguna, debería ser destinado a proporcionar una educación de calidad, sin ningún tipo de traba o deficiencia a nivel de medios, a un número importante de alumnos y alumnas; como se ha citado con anterioridad, no pueden permitirse el lujo ni siquiera de comprar un cuadernillo de plástica o de inglés y, si no se les proporciona, transcurre el curso sin que dispongan de este material, en detrimento palpable de los principios de calidad y de equidad educativa que reitera como propósito la LOE a lo largo de su articulado.

Como vemos, el derecho fundamental a la educación, como el derecho a una vivienda digna o al trabajo, si no se destinan los medios y recursos necesarios, quedaría vacío de contenido, a pesar de que exista una prolija normativa reguladora al respecto. Por tanto, no se trata sólo y exclusivamente de conseguir a toda costa de que todos los niños y las niñas de nuestro país tengan acceso a un puesto escolar y de que exista una mayor

³ Martínez Rizo es profesor en el Dpto. de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (México)

⁴ Pablo Latapí fue pionero en investigación educativa en su país: México.

cualificación profesional, más titulaciones universitarias, etc., sino de que, sobre todo, los alumnos y las alumnas se encuentren “lo mejor atendidos posible” dentro del sistema educativo.

Esto es tanto como decir que se debe garantizar de verdad una igualdad efectiva de oportunidades, tal como recoge en su Preámbulo la LOE. Me refiero con ello a que, en primer lugar, la Administración educativa no sólo garantice un puesto escolar, sino que sea el que, con todos los medios necesarios, pueda atender al alumno, asegurando al mismo tiempo que esté ubicado en el centro educativo elegido libremente por los padres o tutores (se tienen serias dudas de que todas las familias que persiguen el ingreso de sus hijos en un determinado centro, normalmente de ideología religiosa, esté pensando únicamente en que se les va a proporcionar en el mismo “la mejor educación posible”, tanto a nivel pedagógico como personal).

Si no se cumplen las citadas garantías, no se podrá hablar de que, en la práctica, sea posible encontrar una tutela educativa de calidad en nuestro país, por lo que en la actualidad y a pesar de haber entrado en el siglo XXI aún está lejos de hacerse realidad en nuestras aulas.

En cuanto a la calidad de la que ya se ha hablado con anterioridad, cabría añadir que especifica la LOE “para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias”. Podría deducirse de esta aclaración que sí va a disponer de los medios citados para que sea pragmático este principio y no se quede en una mera declaración de intenciones. La experiencia en las aulas lo dirá con el transcurso del tiempo.

Igual ocurre con el segundo principio enumerado: el de la equidad, garantizando la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación... A propósito de la equidad, resulta oportuno hacer aquí una reflexión sobre un tema relacionado con tal principio: se refiere al dato que recoge la LOE en el Capítulo III, referido al currículo: “los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas no requerirán más del 55% de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y del 65% para aquellas que no la tengan”.

No se aprecia en esta previsión equidad alguna, sino todo lo contrario: una desigualdad palpable e inexplicable, ya que, según se desprende de la Constitución, todos los alumnos españoles, independientemente de donde resida su familia, deberían

tener derecho a recibir los mismos contenidos mínimos por lo que respecta al currículo y además la Ley habla de enseñanzas mínimas, por lo que aún resulta más flagrante la desigualdad entre un niño de Cataluña y otro de Andalucía, por citar al azar dos Comunidades Autónomas.

A la luz de las diversas concepciones de la igualdad y de la justicia, particularmente de la justicia social, es posible lograr una comprensión más amplia de la problemática que encierra el concepto de equidad educativa y, por consecuencia, de la exigencia de igualdad de oportunidades educativas (Latapí, 1993). El principio de equidad debería garantizar, entre otras cuestiones, que el Proyecto educativo que deben elaborar todos los centros docentes y que recogerá, según la LOE “los valores, los objetivos y las prioridades de actuación... deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro... y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales...”

Con independencia de que no se haya realizado un estudio pormenorizado de todos y cada uno de los Proyectos educativos elaborados por los centros escolares de la Comunidad Autónoma Andaluza, por la experiencia acumulada, la respuesta explícita es que no han sido confeccionados teniendo en cuenta suficientemente las características del entorno social y cultural, pues cumplir esta premisa hubiera supuesto un costo y tiempo considerable a cada uno de los centros educativos repartidos por la geografía andaluza.

Por lo que respecta a los valores, objetivos y prioridades de actuación, excepto si se trata de centros de ideología religiosa, los públicos incluyen estos contenidos de forma muy similar y, en concreto, el Plan de Convivencia, cuya elaboración ha resultado prescriptiva, ha sido muy similar, en cuanto a contenido se refiere, en los colegios e institutos pertenecientes a la misma localidad, independientemente de que exista mayor o menor conflictividad en sus aulas.

Lo que sí resultaría relevante y posiblemente diferenciaría a unos centros de otros, sería la divulgación entre la comunidad educativa, del Proyecto educativo, el cual debe hacerse público, según la LOE. Lo que no da a conocer esta Ley y tampoco la LEA es la metodología que debe seguirse para hacer llegar el contenido más esencial del Proyecto educativo tanto al alum-

nado como a las familias, especialmente a éstas; ello conllevaría la adscripción de sus hijos e hijas a un determinado centro escolar “con conocimiento de causa”.

Ojalá llegue el día en que se pueda comprobar abiertamente en todos los centros de enseñanza obligatoria de nuestro país, que no existen motivos de carácter personal, social, cultural, económico, etc. que puedan provocar algún tipo de desigualdad o discriminación en el ámbito educativo; no hay que perder de vista la afirmación de Luis Armando Aguilar⁵, “La equidad educativa supone un ideal social”.

5.2. El esfuerzo personal y la motivación del alumnado

El esfuerzo personal y la motivación del alumnado aparece contemplado como otro de los principios por las leyes educativas; desde aquí se piensa que constituyen la clave de uno de los pilares del fracaso escolar actual de un elevado número de alumnos y alumnas de todos los niveles educativos, pero fundamentalmente en la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO).

Se puede distinguir una motivación extrínseca, que procede de fuera del alumno y otra intrínseca, que se encuentra en el interior de la persona y es la que mayormente le empuja al cambio y la superación, tanto académica como personal. Se considera desde aquí que faltan ambas; sobre la extrínseca, querría dejar constancia de que, desde la incorporación de la mujer al trabajo extradoméstico y los cambios producidos en los estilos de vida y funcionamiento de la sociedad, se dispone en las familias de escaso tiempo para dedicarlo a los hijos y más en concreto, al estudio de los hijos. Se invierten esfuerzos además en muchos casos en culpabilizar al profesorado de los resultados académicos de sus hijos en lugar de imputarlos a la carencia del esfuerzo necesario en el entorno familiar.

Hace más de veinte años, los alumnos y alumnas eran más responsables con sus tareas escolares, maduraban antes, se encontraban motivados por el aprendizaje académico porque

⁵ Licenciado en Filosofía y doctorado en Educación. Es profesor de la Universidad de La Salle de Guadalajara (México).

era la única forma de progresar en la vida más que sus padres y de alcanzar mayor calidad de vida, tras la obtención de un título universitario. Dado que en la actualidad, los padres trabajan, a veces intensamente, para proporcionar a sus hijos esa calidad (yo diría que excesiva) de vida antes incluso de la adolescencia, no se piensa en el esfuerzo y la motivación puesto que consiguen cuanto desean, incluso antes de pedirlo.

Precisamente es en el ámbito escolar donde los chicos y los jóvenes, en general, encuentran menos elementos de satisfacción porque sencillamente “no ven el estudio necesario para su futuro”, ya que según los profesores García Bacete y Doménech Betoret (1997), “para que el alumno se sienta motivado para aprender... es necesario que pueda atribuir sentido (utilidad) a aquello que se le propone”.

Aunque los profesores citados, docentes de la Universidad Jaime I de Castellón afirman que “el papel del profesor es fundamental en la formación y cambio del autoconcepto académico y social de los estudiantes”, me atrevería a decir que han de ser los padres o tutores, asesorados por el profesorado y profesionales de la psicopedagogía, quienes en mayor medida trabajen en los domicilios con sus hijas e hijos la cultura del esfuerzo y la motivación por lo académico. Es la mejor forma de conseguir, cuando se incorporen éstos al sistema educativo y vayan avanzando en los cursos escolares, que sepan apreciar el aprendizaje en todas las materias y los buenos resultados escolares, tras los esfuerzos realizados por obtenerlos. Habrán de inculcar a sus hijas e hijos la llamada “cultura del esfuerzo”; es decir, que los resultados de su trabajo actual los verán en el futuro y no de forma inmediata, siendo la inmediatez un rasgo característico de la juventud actual.

“Los expertos coinciden en que es necesario que el alumno esté interesado por lo que estudia y cómo lo estudia. La motivación requiere entrever un futuro que merezca la pena” (Morán, C.)⁶. Por ello, los profesores y profesoras serían, pues, un complemento a la labor diaria de las familias. A este punto se refiere la LOE con otro de los principios: “el esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros... y el conjunto de la

⁶ Autora del artículo: “*El valor del esfuerzo*”. Publicado por el Diario El País en Noviembre de 2005.

sociedad”, puesto que es cierto que la educación es tarea de todos.

Sin embargo, el profesorado debe motivar a todas sus alumnas y alumnos por el aprendizaje, considerando muy interesantes para conseguir tal estímulo las siguientes palabras del gran maestro M. de Unamuno: *El maestro que enseña jugando acaba jugando a enseñar. El alumno que aprende jugando, acaba jugando a aprender.*

5.3. Participación de la Comunidad Educativa

Todos estamos de acuerdo en que una de las funciones más importantes de la escuela es educar para la democracia o lo que es lo mismo: tener como objetivo el desarrollo de las capacidades y potencialidades que hagan posible una convivencia social fundada en una serie de valores, tales como el respeto o la solidaridad.

Si se consigue esta formación de los estudiantes, éstos podrán participar activamente en todos los ámbitos de la vida social e incluso política.

Para que esta función de la escuela logre su objetivo, la organización escolar en su conjunto deberá desarrollarse en un entorno democrático: planes y proyectos, currículos, prácticas educativas, implicación de la comunidad escolar al completo, etc. En primer lugar, no se puede olvidar nunca que los principales actores de este entramado proceso democrático deben ser los propios alumnos y alumnas, quienes deben ser escuchados y tomados en cuenta, antes de tomar cualquier decisión que les afecte.

Afirma Varela (Varela, 1874: 29) “La escuela en su organización definitiva debe ser un mundo pequeño, donde los niños piensen, sientan y se agiten con los hombres...” Aunque esta idea fue escrita hace más de un siglo, considero que tiene plena vigencia, pues resume la idea de lo que debe ser la educación actual e ideal; es decir, si hacemos de las personas pequeñas que se encuentran en las aulas (alumnado) seres pasivos, sin derecho a hablar pensar, sentir y por supuesto, protestar para defender sus ideas y sus derechos, no lograremos seres humanos comprometidos con el mundo que les rodea, en el que se

muestren activos, dinámicos, con ganas de modificar las estructuras injustas, de intentar que los valores en su conjunto triunfen en las relaciones sociales, etc.

Por su parte, Santos Guerra en la misma línea dice que favorecer la participación del alumnado es crucial, pues no sólo apoya la realización de actividades, sino también la adquisición de responsabilidades en el proyecto escolar, convirtiéndose los alumnos en agentes de su propia formación y no en simples destinatarios de la acción educadora (Santos Guerra, 1995).

Debe existir un diálogo necesario entre los protagonistas de la escuela y entre éstos y la sociedad. *“Para que el diálogo se produzca, no solo hace falta actitud de practicarlo; se necesitan también estructuras organizativas que lo hagan posible”* (Santos Guerra, M. A. 2000: 7). Evidentemente, la mera actitud o predisposición positiva para el acercamiento entre familias y profesorado o entre éste y sus alumnos y alumnas, no tiene sentido si no va acompañada de situaciones reales de diálogo.

No tendría lógica que los tutores quisieran mantener encuentros periódicos con los padres de su alumnado si la organización docente no contemplara horarios flexibles, adecuados y oportunos para posibilitar estos encuentros. Así mismo, por mucho interés que tuviera un tutor de educación primaria por organizar asambleas de clase o tutorías grupales semanales si no existe en el Proyecto de Centro una franja horaria contemplada para llevar a cabo este tipo de actuaciones, de poco serviría dicho interés.

Por último, Rudduck⁷ (1999), hacía hincapié en la importancia capital que tiene la participación de toda la comunidad escolar y en especial de los alumnos. Sin embargo, paradójicamente, pocas veces se cuenta con ellos. Su perspectiva, su opinión, su actitud son indispensables para que la escuela crezca.

Hasta ahora, en nuestra escuela pública, excepto honrosas excepciones, no se ha implantado y mucho menos generalizado un procedimiento de toma de decisiones tanto en lo que respecta a la organización educativa como a la práctica de la enseñanza. Sin embargo, mientras no se escuchen de forma directa las necesidades, problemas, expectativas o ideas del alumnado, no adquirirá la enseñanza la cualidad de democrática.

⁷ Jean Rudduck, junto a Julia Flutter, realizó numerosas investigaciones sobre la mejora de las instituciones escolares.

Muchos directores, jefes de estudio, inspectores de educación y por supuesto maestros y profesorado en general podrían pensar que en la escuela democrática, el alumnado “puede hacer lo que quiera”; este pensamiento está muy alejado de la realidad, pues un colegio o instituto que desee democratizarse, lo primero que debe plantearse es que el alumnado, junto al resto de los integrantes de la comunidad educativa, incluyendo a los padres, participen de forma directa en la toma de decisiones que afecten a todas las partes.

Evidentemente, para poder participar el alumnado de forma activa y responsable en cualquier proyecto, actuación o en introducir cambios significativos en el ámbito educativo, es necesaria la formación previa en dos aspectos: por un lado, conocer bien el contenido de los derechos que tiene: a opinar, decidir, protestar, etc. y los niños y adolescentes deben aprender a ejercer éstos democrática y responsablemente. Por otro, se les debe dotar de los conocimientos necesarios acerca de los temas sobre los que deben pronunciarse; por ejemplo, si desconocen qué es un consejo escolar, unas actividades extraescolares, un plan de centro o de convivencia, etc. difícilmente podrán expresar sus opiniones al respecto.

No querría dejar de lado, así mismo, aunque sea de forma somera, el tema de la existencia y funcionamiento de los Consejos Escolares en este apartado de la participación. Estos órganos de participación estaban previstos ya por la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), publicada en 1985 con el fin de hacer efectiva la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, sobre todo la de las familias. Pues bien, analizando las competencias del Consejo Escolar, difícilmente se puede afirmar que tengan una trascendencia importante para el funcionamiento del centro escolar. Por poner solo un ejemplo, la relativa a proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro; en realidad en este foro no se aborda el tema de la convivencia con carácter preventivo, sino los problemas de convivencia, una vez alterada ésta.

La LOE, por su parte, haciéndose eco de la corresponsabilidad de los padres en el aprendizaje escolar, dice en el Capítulo II: “los centros promoverán compromisos educativos entre las familias o tutores legales y el propio centro en los que se consignen las actividades que padres, profesores y alumnos se

comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado”, sobre todo con el fin de conseguir la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje, apreciándose la misma en óptimos resultados académicos.

La LOE obliga en ese caso a promover, pero no a formalizar de hecho dichos compromisos, por lo que cualquier disposición que contenga el verbo “promover” puede hacerse o no efectiva por parte de los centros dicha propuesta, sobre todo si requiere, como en este caso, un trabajo adicional importante de trabajo con las familias de sus alumnos y con ellos mismos.

La LEA también hace referencia en el Capítulo IV a dichos compromisos, de forma no impositiva sino voluntaria, haciendo hincapié en que este documento “estará especialmente indicado para aquél alumnado que presente dificultades de aprendizaje”. No explica la Ley andaluza si se trata de alumnos y alumnas sin problemas de capacidad que no se muestran interesados por el aprendizaje o si, por el contrario, a quienes hace alusión es al colectivo de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

Lo que sí resulta significativo es el siguiente dato: mientras que la LEA, junto a los compromisos educativos describe igualmente los compromisos de convivencia, la LOE no hace referencia alguna a estos últimos documentos, cuando el tema de la convivencia aparece reiteradamente tratado a lo largo del articulado, circunstancia que puede interpretarse como un lapsus inconsciente o cabría pensar que esta implicación compromete excesivo tiempo del profesorado.

De cualquier forma, ambas Leyes dejan en el aire algo tan fundamental como la autoría de tales compromisos; sólo dice la LEA que “el Consejo Escolar, a través de la Comisión de Convivencia, realizará el seguimiento...para garantizar su efectividad y proponer la adopción de medidas e iniciativas en caso de incumplimiento”. Varios interrogantes surgen de esta previsión de la LEA; en primer lugar ¿cómo se garantizaría por el Consejo Escolar la efectividad de un compromiso o educativo o de convivencia? ¿Qué medidas o iniciativas se podrían poner en marcha si no se cumpliesen, cuando ha dejado claro su carácter potestativo por parte de los centros escolares?

Desde aquí se cree que constituye un error de la LOE no incorporar a su articulado la obligatoriedad, de suscribir com-

promisos de convivencia, puesto que la experiencia docente demuestra que en la mayoría de los casos, van íntimamente ligados el aprendizaje con la conducta y la actitud. Si se cumplieren fielmente los compromisos de convivencia, con toda seguridad mejoraría el rendimiento escolar del alumnado que estuviese afectado por estos documentos, por la simple razón de que dichos compromisos integran el trabajo de los tres elementos claves de los procesos de aprendizaje académico.

Vuelvo a insistir en la importancia de dejar clara la autoría tanto de unos compromisos como de otros, ya que por lo visto la LOE y la LEA “dan por supuesto” que los tutores saben redactar convenientemente estos documentos, lo que no se corresponde con la realidad. Quedaría en el aire la pregunta acerca de qué otros profesionales estarían capacitados para confeccionar estos modelos y hacer un seguimiento posterior de su cumplimiento, independientemente de la función de control de los mismos que, según la LEA; corresponde al Consejo Escolar. La opinión de la autora de este escrito al respecto es que tanto los Educadores como Trabajadores Sociales de apoyo a la educación están perfectamente capacitados para realizar eficazmente esta función, pudiendo ser un cometido lógico de su ejercicio profesional en los centros docentes.

6. Los fines de la educación en la LOE

Son, por otra parte, loables los fines del sistema educativo que recoge la LOE también en el Título Preliminar y que ascenden a once: paso a citar algunos de ellos:

“La educación en el respeto de los derechos y las libertades fundamentales, el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos, la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, la capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras, la formación para la paz, el respeto a los derechos humanos...”

Todo eso está muy bien si lo contemplamos desde un punto de vista filosófico y no pragmático, pero lo que los ciudadanos y especialmente lo que los padres desean ver son muestras pal-

pables de los fines que repercuten más directamente primero en la formación integral de las personas y después en la preparación como estudiantes. Será cuestión de esperar a que el desarrollo normativo de la LOE haga realidad lo que recoge esta norma en el segundo apartado del artículo 2º: “Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y en especial... la dotación de recursos educativos, la función directiva, la orientación educativa y profesional...” porque de lo contrario, todos los fines quedarán reducidos a una mera declaración de intenciones sin aplicación práctica alguna.

De todos los fines contemplados por la LOE, lo cierto es que si dispusiera el Ministerio de Educación de recursos suficientes, especialmente de carácter personal y los orientase a la consecución del primero de los objetivos propuestos: el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos, se lograría alcanzar al mismo tiempo, al menos desde una perspectiva socioeducativa, gran parte del resto. Un niño o joven que haya llegado a desarrollar plenamente su personalidad y todas sus capacidades, seguramente se mostrará respetuoso con las minorías: discapacitados, inmigrantes, con desigualdades sociales; también, asumirá y demostrará sin dificultades la responsabilidad individual, no creará problemas de convivencia en el centro escolar al que pertenezca, tendrá capacidad para regular su propio aprendizaje, adquirirá sin esfuerzo los hábitos básicos y las técnicas de trabajo, etc.

7. Los objetivos de la educación en la LEA

La LEA, por su parte, no menciona fines sino objetivos, concretamente en el artículo 5º: ha incluido veinte comenzando cada uno de ellos con los siguientes verbos: garantizar, estimular, favorecer, profundizar, potenciar, promover e incorporar. Si nos detenemos en algunos de ellos, se puede apreciar que cuando habla la norma de garantizar, lo hace nada más y nada menos que referido a una educación permanente, de carácter compensatorio, a la calidad del sistema educativo andaluz y a la igualdad efectiva de oportunidades.

Realmente son objetivos muy grandilocuentes que, si llegasen a cumplirse todos, quedarían eliminados prácticamente la totalidad de los “males” que aquejan en estos momentos al sistema educativo andaluz, último en el nivel de calidad de los sistemas educativos europeos dado a conocer por el conocido Informe PISA (de las diez Comunidades Autónomas españolas que se prestaron para la realización de tal estudio, Andalucía obtuvo los peores resultados académicos).

En cuanto al verbo estimular, se refiere la LEA por un lado al interés y al compromiso por el estudio del alumnado, también a su capacidad crítica ante la realidad que les rodea y por otro a la innovación educativa como medio de participación en la mejora de la enseñanza. A estos objetivos les falta el cómo para ser realmente operativos, por lo que habrá que esperar al desarrollo normativo para ver si aparecen reflejados los medios, las técnicas y los recursos que se pondrán en marcha para su consecución en el plazo más breve posible.

La LEA habla de potenciar las buenas prácticas docentes y la orientación educativa como medio para el desarrollo personal y como garantía de una respuesta educativa ajustada a las necesidades del alumnado, así como la evaluación educativa como instrumento de mejora de los procesos de enseñanza. La primera cuestión que surge al respecto hace alusión al contenido de la expresión: “buenas prácticas educativas”. ¿Son aquellas que se refieren al buen trato al alumnado, las que mejoran la pedagogía, las que consiguen mejores resultados escolares, las que se preocupan porque se impliquen en la educación todos los sectores que deben hacerlo?

Todos los profesionales de la docencia, padres, alumnos y sociedad en general deberían conocer, por los propios legisladores y por la misma Administración educativa, qué criterios objetivos se utilizan para calificar una actuación de buena práctica educativa, porque si la nueva Ley habla de potenciar, parece sobreentenderse que hasta ahora no existían o no se han valorado por parte de la Administración.

Por lo que respecta a la orientación educativa, espero y deseo que no sólo se esté refiriendo la LEA a los profesionales de la psicopedagogía para dar respuesta a las necesidades del alumnado, sin pensar en otro tipo de técnicos, como es el caso de Educadores o Trabajadores Sociales, que constituyen un

complemento imprescindible en el ámbito educativo, precisamente para dar una respuesta multidisciplinar y completa a esas necesidades de las que habla la LEA.

El verbo favorecer lo emplea la norma andaluza para referirse al éxito escolar del alumnado, la democracia, sus valores y procedimientos, el trabajo en red y los servicios de apoyo a la educación y la cooperación de las entidades locales, las universidades y otras instituciones... La pregunta obligada es ¿cómo?, ya que, como se ha citado reiteradamente en este capítulo, sólo y exclusivamente aportando los medios y recursos suficientes pueden existir las más altas probabilidades de cumplir dichos objetivos.

Añade la Ley favorecer la colaboración de las asociaciones sin ánimo de lucro, estimulando las actuaciones de voluntariado. Esta idea es positiva si le sigue a continuación un control estricto sobre las ONGs que presentan proyectos varios para su implantación en los centros educativos. Es mayoritaria en el entorno educativo una opinión desfavorable al desarrollo de actuaciones incontroladas, ya que existe el extremo de que una vez percibida la subvención para la puesta en práctica del proyecto, éste no es llevado a cabo en algunos centros escolares o sólo de forma parcial por no encontrarse obligadas tales asociaciones a presentar una simple memoria de actividades realizadas. Por ello, se requiere mayor supervisión de la distribución de fondos públicos destinados a las ONGs que intervienen en el sector educativo.

Promover tanto la adquisición por el alumnado de valores como la participación, la no violencia y la igualdad, así como la cultura de paz en todos los órdenes de la vida, la participación del profesorado en el sistema educativo y la de las familias en el proceso de aprendizaje. También, la participación activa de los agentes sociales, la relación por medios electrónicos de la Administración educativa con la ciudadanía y la mejora de la calidad de los servicios administrativos que se prestan, constituyen otros de los incuestionables objetivos que se plantea la LEA. La Consejería de Educación ha publicado recientemente diferentes normativas acerca de la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y ha regulado el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas, dando cumplimiento así a algunas de las cuestiones pendientes formuladas en los objetivos citados.

No se ve preciso, desde una perspectiva socioeducativa, plantearse como objetivo la participación del profesorado en el sistema educativo y la de las familias en el proceso educativo de sus hijos, ya que la idea de participación resulta consustancial al propio proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas. Sobre el tema de la utilización, al parecer de manera imprescindible, de medios electrónicos y tecnológicos, quiero apuntar aquí mis reservas en cuanto a su eficacia, si lo ponemos en relación por ejemplo con el interés, motivación y con el éxito escolar del alumnado. Multitud de docentes que han pertenecido desde hace tiempo a centros considerados TIC (que utilizan la Tecnología de la Información y de la Comunicación) opinan que, si bien el ordenador en las aulas es una herramienta nada desdeñable para el aprendizaje, es preciso controlar exhaustivamente su utilización por parte del alumnado, ya que tristemente no siempre es rentabilizada íntegramente por este colectivo para el aprendizaje, que supone la finalidad última de su uso.

Finalmente, se ha propuesto como objetivo la LEA profundizar en la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros docentes, pero con un objetivo claro: el logro de resultados en relación con el rendimiento escolar del alumnado y la continuidad de éste en el sistema educativo. Por muy bien organizado que esté un centro y por muy autónomo que sea, es evidente que no existe ninguna "varita mágica" para salvar del fracaso escolar absoluto en la educación secundaria a un número importante de alumnos y alumnas que difícilmente permanecen en el centro a partir de los catorce años y, si lo hacen, no es precisamente para obtener resultados escolares positivos.

Se puede concluir este apartado asegurando que los dos objetivos centrales en los que ha puesto más énfasis la LEA son: la mejora de los resultados y lograr más titulados, siendo todos los demás citados instrumentos necesarios para conseguir los mismos.

Se echa en falta, al estudiar los objetivos de esta Ley andaluza, aunque se cita en los principios, el objetivo de garantizar, promover o al menos favorecer la igualdad de trato, tanto al alumnado como a sus familias; también, el garantizar la objetividad en la corrección de exámenes o la admisión de recursos en casos de disconformidad sobre calificaciones académicas, por poner algunos ejemplos.

8. Conclusiones

En la práctica docente se comprueba, día tras día, que los planteamientos, objetivos o fines que las leyes en materia educativa recogen, se encuentran aún muy lejos de ser plasmados en la realidad de las aulas de la enseñanza obligatoria con todas las garantías, pues sería necesaria una aportación ingente, por parte de las correspondientes Administraciones Educativas, de medios económicos, personales y materiales que, por el momento, resulta inalcanzable a nivel presupuestario.

Por ello, en lugar de ser tantos los principios, fines y objetivos recogidos por la LOE y la LEA, deberían haberse formulado únicamente aquellos que fuesen fácilmente aplicables, tal como se recomienda con las normas para educar en el seno familiar a los niños: pocas y claras.

El derecho fundamental a la educación, como ocurre con el derecho a una vivienda digna o al trabajo, si no se destinan los medios y recursos necesarios, quedaría vacío de contenido, a pesar de que exista una prolija normativa reguladora al respecto. Por tanto, no se trata sólo y exclusivamente de conseguir a toda costa de que todos los niños y las niñas de nuestro país tengan acceso a un puesto escolar y de que exista una mayor cualificación profesional, más titulaciones universitarias, etc., sino de que, sobre todo, los alumnos y las alumnas se encuentren "lo mejor atendidos posible" dentro del sistema educativo.

Aunque no queramos verlo, aceptarlo o reconocerlo, si no se produce un cambio profundo en los planteamientos del sistema educativo tanto nacional como autonómico, difícilmente conseguiremos apreciar, al menos a medio plazo, un cambio sustancial en las estadísticas de resultados escolares, de fracaso escolar, de abandono temprano de los estudios y un largo etcétera. Esta transformación se debería centrar en un estudio previo de necesidades reales y a partir de ahí, se aportarían recursos monetarios dirigidos efectivamente a paliar las deficiencias concretas encontradas, no de forma indiscriminada.

Por otro lado, debería realizarse por parte de la Administración Educativa, una evaluación seria y profunda de todas y cada una de las variables de todo tipo que inciden en el funcionamiento del sistema educativo en su conjunto, a las que se ha hecho referencia anteriormente, tales como el profesorado, el

alumnado, las familias, la gestión de los centros, otros profesionales de apoyo a la educación por citar algunos de los elementos claves de la organización docente.

Como Trabajadora Social resulta difícil obviar la bolsa ingente de alumnas y alumnos que, de una u otra forma, resultan desfavorecidos por el propio sistema de enseñanza, con independencia de los objetivos, principios y fines recogidos en las legislaciones nacional y autonómica.

Finalmente, teniendo en cuenta las afirmaciones recogidas en el Foro Mundial de Educación, celebrado en Dakar en el año 2000 acerca de la igualdad de oportunidades en educación de todos los niños y niñas con independencia de su condición de origen, se podría concluir que una educación de calidad incorporaría de forma indiscutible un nivel aceptable de aprendizaje como objetivo a alcanzar por todo el alumnado, respetando y atendiendo preferentemente la diversidad, sea cual fuere el origen de la misma: discapacidad, situación social desfavorecida... que cada alumno y cada alumna disponga del tiempo de aprendizaje, no el que le pueda dar el profesor, sino el que realmente necesite de acuerdo a sus circunstancias y necesidades personales.

9. Referencias bibliográficas

- Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el día 20 de Noviembre de 1989.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 10 de diciembre de 1948.
- Decreto 47/2010, de 23 de febrero, por el que se modifica el Decreto 53/2007, de 20 de febrero, por el que se regulan los criterios y el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados, a excepción de los universitarios (BOJA de 26 de Febrero).
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M. & VALLS, R. (2002). Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona. Graó.
- ELBOJ, C. (2005). Comunidades de aprendizaje: educar desde la Igualdad de Diferencias. Zaragoza. Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

- FERRER, M. (1994). El género en la adolescencia. En Aguirre, A. (1994) *Psicología de la adolescencia*. Madrid. Pirámide.
- FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2006). *El aprendizaje dialógico*. Barcelona. El Roure.
- GARCÍA BACETE, F.J. y DOMÉNECH BETORET, F.: “Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar”. *Revista: Reflexiones pedagógicas*. Docencia, N° 16.
- Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (*Programme for International Student Assessment*) PISA. OCDE. 2006.
- LATAPÍ, P. “Reflexiones sobre la justicia en la educación”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Volumen XXIII. Méjico, CEE 1993.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la Educación. (BOE 4/07/1985)
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, General del Sistema Educativo (*LOGSE* (publicada en el BOE de 4 de octubre).
- Ley orgánica 10/2002, de 23 de Diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 24/12/2002)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 4/05/06)
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (BOJA 26-12-2007)
- MARTÍNEZ RIZO, F. “La desigualdad educativa en México”. U. A. de Aguascalientes; Abril de 1992
- MORÁN, C. “El valor del esfuerzo”. Publicado el día 7 de Noviembre de 2005. *Diario El País*.
- Pacto Internacional de los Derechos Sociales, Económicos y Culturales, adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el día 16 de diciembre de 1966.
- R. E. M. E. (*Revista Electrónica de Motivación y Emoción*). Volumen 1, N° 0.
- RUDDUCK, J. y FLUTTER, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid. Morata.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1995). *Democracia escolar o el problema de la nieve frita. Volver a pensar la educación*. Vol. I. Madrid. Morata.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid. Morata.

SAVATER, F. "Educadores Asociales" publicado el día 3 de Marzo de 2009. El País Digital. Consultado el día 26 de Septiembre de 2010.

UNESCO. Word Declaration on Education For All. Meeting Basic Learning Needs. Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo, 1990.

VARELA, J.P. (1874). "La Educación del Pueblo" .Publicado por la Dirección General de Instrucción Pública. 2ª edición 1910. Editorial El Siglo Ilustrado.



Investigación colaborativa e intervención psicosocial: dispositivos de producción de sentidos sobre la experiencia escolar con jóvenes en un estudio de caso en Córdoba, Argentina

HORACIO PAULÍN, MARINA TOMASINI, CARLOS JAVIER LÓPEZ,
MAITE RODIGOU Y FLORENCIA D'ALOISIO

PROFESORES E INVESTIGADORES
EN LA CÁTEDRA DE PSICOLOGÍA SOCIAL
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, ARGENTINA
hlpaulin@gmail.com

Resumen: Este artículo analiza una experiencia de investigación colaborativa con jóvenes que transitan la escuela media en la ciudad de Córdoba, Argentina. Tal aproximación investigativa se posiciona desde una intervención psicosocial centrada en el análisis de sentidos y prácticas que los sujetos escolares construyen en torno a los conflictos emergentes en las escuelas y en la sociedad. En esta intervención participaron cerca de cien jóvenes escolarizados convocados a un taller de extensión en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. En las conclusiones se considera que el dispositivo favorece la producción de una multiplicidad de *sentidos* ligados a la experien-

cia escolar favoreciendo un abordaje reflexivo y de apropiación crítica de la misma.

Palabras clave: Intervención Psicosocial, Sentidos, Jóvenes, Conflictos-Escuela, Argentina.

Collaborative research and psycho-social intervention: devices for sensory production involving school experience and youth. A case study in Córdoba, Argentina

Abstract: *This article analyses a collaborative research experiment with high school students in the city of Córdoba, Argentina. The research approach is based on a psycho-social perspective focusing on the analysis of senses and practices constructed by the pupils forming the subject of this study revolving round the conflicts that emerge both in school and in society at large. This intervention involved nearly one hundred pupils, who were invited to a workshop set up by the Faculty of Psychology at the Universidad Nacional de Córdoba. It was concluded that the mechanism favours the production of a multiplicity of senses linked to the school experience, encouraging a reflexive approach together with a critical appropriation of the situation.*

Keywords: Psycho-social Intervention, Senses, Youth, Conflicts, School, Argentina.

Investigación colaborativa e intervención psicosocial: dispositivos de producción de sentidos sobre la experiencia escolar con jóvenes en un estudio de caso en Córdoba, Argentina



Horacio Paulín,
Marina Tomasini,
Carlos Javier
López,
Maite Rodigou
y Florencia
D'Aloisio

Recibido: 27-01-2011
Aceptado: 28-11-2011

Introducción

La presente comunicación deriva de una línea de investigación¹ centrada en la indagación de los sentidos y las prácticas que los sujetos construyen en torno a los conflictos emergentes en las escuelas medias. En esta presentación relataremos una experiencia de trabajo con jóvenes de escuelas públicas realizada en el marco de un proyecto de extensión más amplio titulado "Universidad y Escuela Pública: conflictividad y violencia en la escuela, debates y abordajes" (Programa de transferencia de resultados de investigación, PROTRI), el cual es llevado a cabo en forma conjunta por nuestro equipo (desde la Facultad de Psicología) y un equipo de la Escuela de Trabajo Social, de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Como parte de las actividades del proyecto se realizó en octubre de 2009 en la Ciudad Universitaria un encuentro con estudiantes de escuelas medias al que asistieron cerca de mil jóvenes.

¹ Proyectos de investigación: *Orden Normativo escolar sujetos y conflictos*. (2004- 2007) y *Escuela media, sujetos y conflictos: de sentidos, rutinas y proyectos* (2008-2009) dirigidos por Horacio Paulín y Marina Tomasini. Facultad de Psicología y Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Particularmente nuestro equipo trabajó con aproximadamente cien jóvenes de 14 a 17 años en la Facultad de Psicología convocados a una jornada de trabajo con modalidad de taller con el título *“Luz, cámara y acción: ¿Qué nos pasa en el cole?”* En la misma se desarrollaron cuatro talleres en forma simultánea a partir del diseño de dispositivos que se desplegaron en tres momentos diferenciados. Los mismos fueron filmados con el fin de producir un audiovisual que pueda utilizarse como dispositivo de sensibilización sobre la problemática en futuras intervenciones.

Un diseño de intervención a partir de la investigación colaborativa

Durante los últimos años venimos investigando sobre un conjunto de problemáticas articuladas en torno a los conflictos emergentes en la relación entre sujetos e instituciones educativas (Paulín y Tomasini, 2007 y 2008).

Comenzamos a investigar esta problemática en el año 2004 considerando que, si bien el tema de las relaciones de convivencia en la escuela ya contaba con un importante desarrollo en la investigación educativa y en Psicología, sigue formando parte de las áreas de vacancia en nuestro país. Por otra parte, según nuestra percepción, han surgido numerosas propuestas y programas de intervención para hacer frente a esta problemática que frecuentemente no cuentan con el respaldo investigativo suficiente y parten de presupuestos generalizadores sobre realidades escolares específicas. También nos interesa aportar a la comprensión de la problemática de la relación sujetos y orden escolar desde un enfoque psicosocial de la educación que venimos construyendo (Paulín, 2002).

Por ello nos preocupa especialmente indagar sobre las prácticas y representaciones tanto de agentes educativos como de jóvenes sobre la problemática de la disciplina y la violencia, ya que consideramos que es uno de los aportes ineludibles para comprender la emergencia de conflictos en las escuelas secundarias y promover propuestas institucionales de abordaje construidas en forma local, con carácter autogestivo y no tecnocrático.

La mirada del conflicto como construcción social nos lleva a considerar fuertemente el punto de vista de los propios actores, aspecto que para algunas perspectivas psicosociológicas es un elemento vital por el cual se organizan las experiencias y se regulan las relaciones entre quienes participan en un determinado ámbito de acción como plantean Ball (1989) y Bardisa Ruiz (1997). En este marco, entendemos que *aproximarse a la perspectiva de los actores* supone acceder a sistemas de categorías e interpretaciones que operan como una constelación de alternativas que pueden ser utilizadas para dar sentido a una situación particular y accionar en ella. Pero entendemos que este proceso de elaboración de sentido, lo cual comporta negociaciones variadas en las relaciones intersubjetivas, se realiza siempre desde determinados lugares de los actores sociales, que incluyen las posiciones institucionales, generacionales, de género y de clase social, entre otras.

Es así que, a lo largo de diferentes etapas de la línea de investigación, fuimos profundizando en el análisis de las perspectivas de tres grupos de actores claves de la escuela media. En un primer momento nos abocamos a reconstruir los sentidos y hacerlos de los directivos teniendo en cuenta la complejidad del gobierno de la escuela media. En ese contexto institucional intentamos comprender sus saberes cotidianos como así también aproximarnos a los presupuestos que componen sus modos de lectura de los conflictos en tanto explicaciones y argumentos. Luego nos ocupamos de las miradas docentes sobre la conflictividad en la escuela, a partir de sus decires en las entrevistas y sus discusiones en los talleres institucionales. Finalmente, indagamos la perspectiva de los alumnos sobre el horizonte cotidiano de la escuela, principalmente en dos niveles de análisis: la problemática de las relaciones en el aula en el marco del orden normativo institucional y la trama de relaciones en la que se juega la tensión de la alteridad social de los jóvenes y sus pares.

La opción de un diseño de investigación cualitativo se funda en que buscamos recuperar la perspectiva de los participantes sobre la conflictividad en la escuela y comprender los sentidos de las acciones puestos en juego en los procesos institucionales. A través de un muestreo intencional seleccionamos tres establecimientos educativos de la ciudad de Córdoba, dos de

gestión pública y uno de gestión privada desde los criterios de accesibilidad y *rapport* (2004 a 2007) y otros dos establecimientos de gestión privada y pública que hubieran iniciado proyectos de convivencia e inclusión educativa (2008 a 2009).² Siguiendo la tradición de la investigación cualitativa desde Stake (1995) y Neiman y Quaranta (2008), estas escuelas son tomadas como casos que nos permitan analizar como se ponen en juego ciertos presupuestos teóricos expresados más arriba, a la vez que construir nuevas interpretaciones y/o matices a las existentes sobre la problemática en estudio desde estas prácticas y procesos locales.

Desde un abordaje plurimetodológico, trabajamos con análisis de documentos (Proyectos educativos institucionales, curriculares y códigos de disciplina), entrevistas semi estructuradas a profesores y directivos, grupos de discusión con alumnos, observación de reuniones docentes y/o alumnos, de consejos escolares y asambleas de cursos. Mediante la triangulación de técnicas, sujetos y grupos de indagación (directivos, profesores y alumnos) hemos buscado fortalecer la credibilidad y validez de la construcción de datos en este diseño de investigación. En cuanto al análisis se ha optado por la propuesta de la *Grounded Theory* desde la propuesta de Strauss y Corbin (2002) ya que dicho método permite la reconstrucción de significados y de situaciones de la cotidianeidad institucional a partir de un interjuego entre datos, perspectivas teóricas iniciales y la construcción de categorías analíticas remitidas a los casos en estudio. Además, nos interesa la elaboración de ejes analíticos de comparación de contextos, procesos y significaciones sobre la conflictividad en las relaciones escolares en cada caso seleccionado.

² Desde el proyecto de investigación *Orden normativo escolar, sujetos y conflictos*, trabajamos con las tres primeras escuelas a partir de distintas demandas que nos plantearon sobre la convivencia (2004 a 2007) y desde el proyecto de investigación *Escuela media, sujetos y conflictos: de sentidos rutinas y proyectos*, abordamos el estudio de proyectos institucionales de convivencia e inclusión educativa en los otros dos casos (2008 a 2009). Este giro obedeció a la decisión de centrarnos en el último bienio en la indagación de proyectos y colectivos docentes que hubieran generado alternativas institucionales para favorecer la inclusión educativa y democrática de los jóvenes en la escolaridad secundaria.

La estrategia metodológica también se sustenta desde un posicionamiento en la investigación colaborativa, lo que implica la construcción de relaciones dialógicas con el colectivo de actores de cada caso, tendiendo a la cooperación del equipo de investigación universitario con demandas institucionales específicas. Esto incluye siempre la devolución de informes parciales sobre los análisis realizados a través de encuentros especialmente concertados a tal fin con docentes y alumnos. En otros casos, se ha dado la articulación con proyectos de intervención en el marco institucional del Programa de Becas de Extensión de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba y nuestro Servicio de Extensión PRO-CONVI (Promoción de la Convivencia en Instituciones Educativas) de la Facultad de Psicología.³

Dichos proyectos abordaron emergentes específicos tales como ciertas situaciones conflictivas que expresan la tensión entre la inclusión-expulsión de jóvenes estigmatizados como repetidores o violentos promoviendo formas alternativas de operar en los conflictos entre los alumnos y con los educadores.

Asumimos con Tomás Ibañez (1994) que es inherente al proceso de producción de conocimiento el *incidir* sobre las realidades sociales que se pretende conocer; por ello buscamos deliberadamente desarrollar líneas de trabajo que combinen la investigación y la elaboración de dispositivos de intervención específicos para favorecer más que la transferencia de resultados, *espacios de intercambio* sobre diferentes versiones de la problemática de un modo más acorde a la realidad socioeducativa de nuestro contexto.

Por ello se incluyeron, como dijimos, acciones de devolución de la producción con los actores de las escuelas mediante instancias de análisis y reflexión sobre las prácticas educativas y la atención a demandas específicas de parte de las escuelas. En el transcurso de las mismas pudimos colaborar con los docen-

³ Proyectos de extensión realizados dentro de la línea de investigación: "Una modalidad de gestión cooperativa de conflictos entre pares." (2007); "Promoción de la convivencia escolar con alumnos y docentes de nivel medio en un contexto de inclusión-expulsión" (2007); "Promoción de la convivencia inclusiva en un contexto escolar de vulnerabilidad institucional" (2008) y "La convivencia inclusiva en el proceso de recreación de un proyecto educativo en situación de vulnerabilidad institucional" (2009) Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

tes y directivos en la búsqueda de alternativas aunque también muchas veces el encuentro se tornó dificultoso debido a la necesidad de respuestas urgentes a la problemática, frente a lo cual los investigadores que nos acercamos desde la Universidad debemos revisar nuestras prácticas y dispositivos.

En ese sentido, una de las dificultades más recurrentes detectadas en los agentes educativos de escuelas secundarias tiene que ver con la distancia social y generacional que muchas veces impide que se relacionen adultos y adolescentes sino es a través de relaciones de profundo autoritarismo o mediante formas permisivas que no favorecen el aprendizaje y la convivencia.

En la búsqueda de formas alternativas de acercamiento al mundo juvenil para poder favorecer espacios de encuentro intergeneracional hemos desarrollado formas de intervención que nos permiten proponer otros modos de expresión de los jóvenes para luego convocar a los adultos a un abordaje institucional de dichas expresiones.

Descripción de la intervención

La realización de los diversos talleres con jóvenes en una jornada de trabajo, se realizó bajo un diseño programado de intervención. El mismo implica acciones discutidas consensuadas y elaboradas por un equipo, en este caso de investigación, formado en la coordinación de grupos y la observación participante.⁴ Al tratarse de un diseño programado se hace necesario acordar previamente objetivos y las secuencias del taller, las pautas de observación y registro, es decir, confeccionar y acordar el diseño al interior del equipo. Para la coordinación se espe-

⁴ En nuestra formación para la intervención ha sido clave la teoría y técnica de Grupos Operativos siguiendo la escuela de Psicología Social de Enrique Pichón Riviére (1977) junto con reformulaciones realizadas en el encuadre de coordinación de grupos desde las conceptualizaciones críticas de Ana María Fernández (1989 y 2007) y sus aportes desde el dispositivo de multiplicación dramática, en el marco de los procesos formativos de la Cátedra de Psicología Social, UNC, coordinada por la Profesora Titular Ana M. Correa. También, hemos incorporado el registro etnográfico en la observación de los procesos grupales y la dinámica de talleres como instancias de producción grupal desde las experiencias de educación popular e investigación- acción en Latinoamérica.

cifican los tiempos de los diferentes momentos del taller, las consignas a transmitir, y los modos y elementos necesarios a tener en cuenta en la construcción de las representaciones teatrales. Esto permite por un lado mantener un encuadre de trabajo común, necesario para una intervención de estas características, pero por otro lado posibilita la apropiación significativa del diseño por parte del equipo que interviene. Son éstas pautas las que guían los momentos de la jornada y crean condiciones para favorecer la expresión de significaciones sobre el tema/problema a trabajar en el dispositivo grupal. Al respecto Ana María Fernández señala: “parecería una paradoja, pero sabemos desde siempre que cuando se trabaja con muchas coordinaciones de talleres simultáneos uno de los modos de garantizar la diversidad es pautar lo más posible el dispositivo de base” (2007, p. 140).

Cabe aclarar que tanto el diseño como el dispositivo de intervención forman parte de una construcción colectiva de un equipo que comparte lineamientos teóricos, epistemológicos y políticos. Los mismos se construyen a partir de una demanda específica, en un contexto y población particular y persigue determinados objetivos, es decir lejos está de pensarse como una especie de recetario “externo”, listo para ser utilizado con independencia de las dimensiones mencionadas.

En cuanto al posicionamiento de la coordinación grupal en la intervención psicosocial nos posicionamos desde posturas más relativistas acerca del grado de impacto del “saber” del coordinador sobre el devenir de los grupos. En ese sentido recuperamos de la tradición de la Escuela de Psicología Social Operativa de Enrique Pichón Riviére la actitud indagativa del operador que pone en tensión su saber con los interrogantes que los sujetos provocan si la lectura y escucha de los procesos grupales no está predeterminada desde un solo sentido posible que ofrecen las teorías, como se plantea en Bonvillani, Paulín y Tomasini (2003).

Se trata de ofrecer espacios de expresión que favorezcan la apertura de sentidos sobre las problemáticas sociales que abordamos con los grupos desde una posición de coordinación que escucha las producciones grupales asumiendo que no será lo mismo

“si su atención está puesta en el desarrollo de *un* sentido cuya direccionalidad ya está prevista en función de las contradicciones que se espera se desplieguen, que si su escucha se abre a la multiplicidad de sentidos que allí se anudan.” (Worowski, 1992, p. 117).

Los talleres: “Luz, cámara y acción: ¿Qué nos pasa en el cole?”

Los talleres que formaron parte del diseño programado tuvieron como principales objetivos: propiciar la expresión de los estudiantes sobre la problemática de los conflictos en la convivencia escolar; documentar y analizar situaciones e incidentes críticos en el ámbito educativo desde el punto de vista de los y las estudiantes; promover la reflexión sobre acciones y actitudes que favorezcan el cuidado, la solidaridad y la cooperación en los vínculos.

Se desarrollaron cuatro talleres realizados en forma simultánea de 15 a 20 alumnos/as cada uno, en espacios distintos, y cada taller fue llevado a cabo por dos coordinadores y un/a observador participante. Mediante una conformación circular se realizó una presentación de los/as participantes, y se introdujo al primer momento del taller. Asimismo se contó con la presencia de un equipo de filmación que documentó distintos momentos de los talleres, previo acuerdo con los/as participantes.

Primer momento: construyendo sentidos grupales

Se convoca a los participantes a expresarse sobre las relaciones de convivencia con otros en la escuela y se solicitó que cada uno escriba una palabra que asocien o los remita a esa cuestión. Luego cada participante muestra en alto cada palabra y a partir de la lectura de los carteles del resto del grupo se los invita a escribir una segunda palabra en otro cartel y se vuelve a socializar la producción. Finalmente, se invita a que coloquen cada cartel en un espacio determinado (pizarra, afiche, etc.) de acuerdo a las relaciones que los/as jóvenes consideran más apropiadas. Se va construyendo una constelación de palabras a partir de las cuales se puede resignificar en forma grupal los tér-

minos inicialmente planteados en forma individual. El /la coordinador/a posibilita la identificación en grupo de las recurrencias y aquellos aspectos que llamen la atención y también favorece la construcción de interrogantes del grupo sobre las producciones de sus compañeros/as.

Tanto la consigna planteada como la dinámica desarrollada permitieron el despliegue de una multiplicidad de líneas de sentidos puestos en juego por parte de los/as jóvenes sobre su experiencia escolar, posibilitando a los/as coordinadores/as trabajar con esta producción, distinguiendo una insistencia, puntuando un deslizamiento o poniendo en visibilidad la configuración de otros sentidos. Es así que la construcción de estos campos semánticos se evidencia adecuada para indagar una multiplicidad de líneas de sentidos que se juegan en las prácticas escolares y sociales de los/as jóvenes. Esto alude a la producción de significaciones y a los procesos interpretativos por medio de los cuales se organizan las experiencias y se le asigna un sentido a distintas situaciones. Es posible entender la construcción de sentidos como procesos que se desarrollan en marcos intersubjetivos, inscriptos en un momento social e histórico constituyendo una práctica social dialógica que implica el lenguaje en uso, es decir el lenguaje como práctica al decir de León Vega (1999) y Spink (2000).

Entendemos que en las distintas prácticas discursivas se producen sentidos que dan pistas acerca de representaciones e imaginarios sociales que incluyen significaciones hegemónicas y alternativas (D'Aloisio et. al., 2010). Cuestión que abre visibilidad a procesos de significación contradictorios y no transparentes para una interpretación lineal que busque la correspondencia significativa significado como expresa Jiménez Ruiz (1991).

Segundo momento: las representaciones teatrales

La construcción de las escenas parte de las producciones del primer momento, es decir, de la posibilidad de asociar con palabras sus vivencias cotidianas en la escuela. El ir ubicando las palabras a modo de constelación abre un espacio de discusión que posibilita reconstruir desde allí diversos sentidos asociados a las mismas. Este disparador crea un marco adecuado para

identificar situaciones específicas en la *experiencia escolar*⁵ en que esos sentidos se hacen cuerpo, a partir de la consigna *¿Qué situación o anécdota les gustaría representar y compartir con sus compañeros/as a partir de lo que hemos estado charlando?* Se recrea la posibilidad de construir y representar teatralmente las situaciones más significativas y recurrentes con el fin de contar y compartir con otros/as jóvenes sus experiencias cotidianas.

La representación teatral se trata de una actuación en la que se utilizan gestos, acciones y palabras que permiten mostrar elementos para el análisis de cualquier tema basándonos en situaciones de la vida real.

El proceso de construcción de las escenas puede pensarse como momento en sí mismo y requiere una orientación específica de los/as coordinadores, ya que si bien no se pretende que la escena sea construida en base a una estructura rígida previa, si es necesario incorporar algunos elementos estructurantes a los fines de una mejor comunicación sin que ello incida significativamente en la espontaneidad y creatividad de la producción de los jóvenes. Por ello se plantean orientaciones en torno a:

- La distribución de personajes.
- La definición de los momentos en que cada personaje intervendrá.
- La identificación del lugar/es y el momento/os en el que se desarrolla la situación.
- La construcción de un título de la escena que represente lo que se quiere transmitir.
- La representación teatral, ya que se presenta como un dispositivo óptimo tanto para el abordaje de la temática y el desarrollo de los objetivos planteados, como por la modalidad de los talleres y la población específica a la cuál va dirigida la intervención.

⁵ La configuración de la institución escolar adquiere relevancia como ámbito socializador a partir de las relaciones con los pares y como ámbito de expresión de identidades y condiciones juveniles diversas, que muchas veces entran en tensión con las regulaciones escolares. Esto plantea un escenario complejo que, de acuerdo con Dubet y Martuccelli (1998), constituye la *experiencia escolar* como trabajo subjetivo para situarse activamente en el entramado de expectativas familiares, en el orden de las jerarquías escolares y en el interjuego de los grupos de pertenencia.

Se utiliza este dispositivo de construcción de escenas porque se considera que la posibilidad de adentrarse en otros modos de expresión constituye una herramienta viable y adecuada para el trabajo en estas temáticas que implican para los jóvenes expresarse con el cuerpo y los gestos, además de la palabra, y permite la reconstrucción de sentidos desde un rol protagónico. El hecho de representar teatralmente crea un espacio entre ficción y realidad que abre la posibilidad de poner en el afuera del espectador situaciones difíciles de objetivar debido a los procesos de naturalización que son propios a la conciencia práctica de los actores sociales.

La representación de varias escenas por parte de los diferentes grupos constituye el tercer momento del dispositivo en el cual se busca tomar distancia de las visiones naturales de los conflictos y complejizar las visiones sobre los mismos a través del análisis de escenas y comentarios de los asistentes a modo de auditorio.

El dispositivo implementado intenta ingresar en el universo de sentidos de los jóvenes, generando intercambios discursivos que si bien “artificiales”, constituyen otro modo de ingresar en la dimensión del sentido que se juega en sus prácticas escolares (D’Aloisio et. al., 2010).

A continuación, presentamos una de las producciones grupales para analizar alguno de los sentidos puestos en juego por parte de los jóvenes sobre su experiencia escolar.

“Un día en el cole”⁶

En uno de los grupos, una de las primeras expresiones que surge es la vivencia de la “*incomodidad*”, dicho como, “*sentirse incómodo en la escuela*”. Este primer sentido lo trae un alumno y luego reaparece junto con otros en la lluvia de palabras que se les solicita a los jóvenes para construir una constelación semántica.

Algunas de las palabras escritas en la primer ronda de palabras: “*obligación, compañerismo, incomunicación, amistad,*

⁶ Reconstruimos a partir de aquí una de las representaciones titulada “Un día en el cole”. Las restantes representaciones se titularon: “Discriminación + Violencia= Injusticia.” “Las diferencias”, “Roces” y “Embarazo en la escuela”.

compañerismo, amistad, alivio, comprensión, respeto, compartir, confraternizar, cariño, chistes, juegos, compañerismo, convivencia, amistad, diferente, confianza, compañerismo, incómodo, discriminación, discriminación".

En una segunda ronda de palabras, la mayoría comienza a escribir enseguida, se leen las palabras escritas, de donde surge: *"respeto, respeto, integración, convivencia, compañerismo, no-discriminación, responsabilidad, diferencia, charlas, solidaridad, conflicto, compañerismo, amor, juegos, risas, alegría, alegría, nuevo, compañerismo, buena onda, amistad, maltrato, perdidos"*.

Uno de los jóvenes, pide pasar primero, ubica *"incómodo"* en el centro del afiche y *"amistad"* en la parte superior izquierda del mismo. Otro alumnos, agrega *"maltrato"* debajo de *"incómodo"* y *"obligación"* hacia la derecha del afiche. Las palabras se van ubicando cerca o lejos de otras palabras que ubican sus compañeros/as y como estas distancias van conformando líneas de sentido diversas, a veces contradictorias y a veces complementarias.

Así se va completando el afiche, hasta que antes de comenzar a leer todas las contribuciones, uno de los chicos pide un fibron y una hoja, y escribe signos de interrogación "¿?" que ubica en el centro de la producción debajo de *"incómodo"*. Sus compañeros le preguntan "qué significa eso", responde: "fue una ocurrencia que tuve porque no sabía qué poner cuando pidieron escribir una palabra... el signo de pregunta también es porque ¡¿qué quiso decir con "incómodo"?!"

Esta contribución habilita la interrogación y produce un conjunto de explicitaciones de parte de varios integrantes del grupo que narran distintas vivencias de incomodidad en la escuela, a las que se agregan vivencias de incomunicación, maltrato verbal y faltas de respeto de los adultos a los jóvenes.

Escenas de la obra "Un día en el cole"

A partir de allí el grupo se organiza y construye una escena para dramatizar que incluye tres actos. El primer acto los alumnos la titulan "Se arma el quilombo"⁷. Se desarrolla en el aula,

⁷ Expresión idiomática del lunfardo rioplatense que significa que se arma un conflicto entre determinadas personas.

los alumnos están sentados en sus bancos y entra el profesor a la clase, saluda y comienza a explicar su clase. El conflicto comienza a partir de una pregunta que realiza una alumna al profesor referida a lo que está explicando, ante la cual el profesor al comienzo le pide que no lo moleste y luego hace callar a la alumna: *"No me moleste señorita, estoy explicando"*; al insistir la alumna, el profesor: *"Cállese la boca, estoy explicando, todavía no terminé"*, la alumna le dice *"como quiere que siga la explicación si no entiendo"*, (el resto de los alumnos se ríen). Comienza la discusión entre profesor y alumna, El profesor dice, *"no me falte el respeto, hable más bajo"* a lo que alumna responde a los gritos: *"Ud. no me falte el respeto, si yo le pregunto bien, porque me contesta así"*, se sube el tono de voz, comienzan a insultarse y terminan a los gritos. La alumna sale del aula con gestos de enojo y gritando, pide a compañeros que la sigan a hablar con el director. Se suman dos compañeros de la alumna de los cuales uno tenía encendido su teléfono móvil con música y discute con el profesor por la forma en que se dirigió a su compañera. El profesor dice con enojo y levantando el tono de voz *"váyase, váyase, que me importa a mi (...) se van a dirección"*.

El segundo acto se titula: "No dan bola".⁸ Esta parte se desarrolla en la tutoría. Se muestra al profesor tutor leyendo el periódico muy distendido. En ese momento llegan los tres alumnos enojados desde el aula, saludan y piden hablar con el director. El preceptor pregunta: *"qué asunto es"*, los alumnos quieren hablar acerca del problema con el profesor y el preceptor los interrumpe: *"Eh..., escucha, estábamos en la clase de matemáticas y..."* Profesor Tutor: *"Pará!, pará!..."*, la alumna responde: *"...no, pará!, ¡el viejo me insultó!"*. Otro alumno también responde al preceptor y éste señala: *"así no, vos estás muy exaltado"*, la alumna se pone nerviosa por no poder explicar la situación y comienza a levantar la voz, preceptor le pide que baje la voz y habla en defensa del profesor diciendo: *"yo no puedo creer lo que me decís, si es muy buen profesor, nunca hemos tenido quejas de él"*. Llaman a la vice directora, entra en escena y pregunta: *"qué pasa"*, los alumnos tratan de explicar

⁸ Expresión idiomática en Argentina que se usa cuando alguien no presta atención a otras personas.

de nuevo la situación; la vice directora y el preceptor hablan entre ellos desacreditando lo que dicen alumnos y la alumna dice: *“pero me faltó el respeto”*, el preceptor dice: *“yo no lo puedo creer, si tienen alguna queja se van a dirección”*.

Finalmente, el tercer acto se titula “En dirección”. En la escena se encuentra el director hablando por celular. Luego entran los alumnos, lo saludan y éste les hace seña que esperen ya que está hablando por teléfono. Después de un rato, corta la llamada y como ignorándolos pregunta: *“¿Qué pasa ahora?”* Los alumnos hablan todos juntos tratando de explicar situación, el director golpea la mesa y ordena, levantando el tono de voz, pidiendo que hablen de a uno. La alumna explica la situación. El director pide llamar al profesor porque no cree lo que dicen los alumnos. Entra el profesor y dice que quiere poner amonestaciones a los alumnos porque se “sublevan” en clase, le faltaron el respeto; los alumnos comienzan a discutir con el profesor levantando el tono de voz, la alumna dice: *“usted no deja hablar... usted es el que se subleva”*. El director vuelve a preguntar qué pasó, les exige a los alumnos que se sienten mientras habla con el profesor, éste da su versión de lo que pasó y dice que se merecen sanción. El director pide hablar con los alumnos, sale el profesor. Los alumnos le explican nuevamente la situación y dicen que profesor no los escucha y que los “trata de ignorantes”, el director expresa que va a hablar con el profesor porque les quiere poner amonestaciones, dice: *“no les prometo nada, voy a tratar de convencerlo de que no los sancione, pero si el profesor lo decide van a correr las amonestaciones o suspensiones”*. Los chicos se enojan y luego piden “por favor” que no los suspenda; el director les pide que se retiren. Se encuentran en el escenario Profesor-Director. Este último le pregunta si cree que los alumnos se merecen sanción por lo ocurrido, el profesor dice: *“Yo vengo, doy clases y si no quieren escuchar que se vayan... les tuve que pedir por favor que apaguen el móvil”* con enojo y sin mirar al director sigue hablando sobre las interrupciones en clase de la alumna y persiste en la idea de poner sanción. El director le explica que con otra amonestación la alumna queda libre del cursado, pregunta si no hay otra medida. Acuerdan profesor y director que la próxima clase se tomará una evaluación y dice el profesor: *“En las notas de calificación se verá”*.

Las expresiones que volcaron los jóvenes tanto en los espacios grupales como en las escenas dramatizadas, refieren principalmente a las relaciones conflictivas que mantienen con los adultos en las escuelas.

Estas denominaciones, de alguna manera, ponen de manifiesto líneas de sentido que ya aparecen en la constelación semántica y que permiten comprender cómo significan su experiencia escolar a partir del título *“un día en el cole”*, visibilizando la recurrencia de este tipo de situaciones en su vida cotidiana escolar.

En la escena se pueden observar algunas recurrencias de sentido en las relaciones entre jóvenes y adultos: éstos aparecen representados como sujetos que no escuchan y esgrimen distintos estereotipos y estigmatizaciones sobre los jóvenes, prevaleciendo una mirada negativa sobre los mismos. Los jóvenes se muestran indignados, molestos por no poder hablar y ser escuchados. Acumulan sentimientos de enojo y no pueden expresar su opinión.

Si analizamos los sentidos que aparecen acerca de las relaciones entre jóvenes y adultos en la dramatización, vemos que tanto el *trato* o modo de vinculación del profesor es un indicador muy sensible para los alumnos: “No me moleste señorita, estoy explicando”, “Cállese la boca, estoy explicando, todavía no terminé”. Pero también lo son las formas de enseñar y de indicar interés o no por el aprendizaje de los chicos. Por ello el reclamo de la alumna: “Cómo quiere que siga la explicación si no entiendo”, incide directamente en el clima del aula, ya que el conflicto comienza a expresarse a partir de cierta disconformidad con un modo de enseñar que no incluya a los jóvenes como participantes activos.

Frecuentemente, estas expresiones de los alumnos suelen ser vistas como disruptivas del trabajo escolar por los adultos de la institución. Sin embargo, aquí aparecen desde otros sentidos y no necesariamente tienen que ser vistas como tales. Si nos ubicamos desde el punto de vista de los jóvenes pueden pensarse como una forma de afrontamiento y resistencia frente a una experiencia escolar que construye el desinterés por el conocimiento más que promoverlo, como plantean Paulín y Tomasini (2007).

Las formas del “trato” que los profesores dispensan a los alumnos son claves desde la perspectiva de los jóvenes y hacen referencia a la dimensión vincular de la relación educativa y no solo como relación académica centrada en la instrucción. En esta dimensión vincular los jóvenes de las generaciones actuales esperan que se cumpla un “principio de reciprocidad” que como plantean Dubet y Martuccelli (1998), en la escolaridad secundaria sustituye a la idea de obediencia “natural” esperada en la escolaridad elemental para los niños, ya que los alumnos adolescentes más que protestar contra la autoridad exigen más bien consideraciones personales, reciprocidad de actitudes y respeto de sus derechos por parte de los adultos.

Los sentidos diferentes que se juegan sobre el *respeto* en la relación educativa en clave de relación intergeneracional, también emergen en esta representación mostrando las tensiones y conflictos habituales entre adultos y adolescentes en la escuela secundaria.

Alumna: *“Ud. no me falte el respeto, si yo le pregunto bien, porque me contesta así”*. Alumna dice: *“pero me faltó el respeto”*, el preceptor dice: *“yo no lo puedo creer (que el profesor les haya faltado el respeto), si tienen alguna queja se van a dirección”*. Los jóvenes esperan un reconocimiento subjetivante de los profesores, mientras que éstos, quizás presentados en forma extrema en la representación, no los miran ni escuchan, hablan por el teléfono móvil, leen los diarios, no confían a priori en sus versiones y no permiten que expresen su derecho a réplica.

La resolución de los conflictos termina con la anulación de uno de los sujetos de la relación, en este caso, los jóvenes, ya que las alternativas expresadas van desde la expulsión, la sanción disciplinaria o las prohibiciones y amenazas constantes en la comunicación cotidiana. En este caso particular el desenlace de la escena se “resuelve” mediante un desplazamiento de la sanción disciplinaria a la evaluación. El profesor dice *“En las notas se verá”*.

En forma coincidente a los resultados de nuestros estudios (López, Paulín y Tomasini, 2008) sobre las perspectivas de los jóvenes acerca de los conflictos en las relaciones educativas e institucionales en la ciudad de Córdoba (Argentina), las producciones dramáticas de éstos dispositivos señalan tres aspectos

“sensibles” de las prácticas educativas para ellos: *relación vincular, propuesta pedagógica y regulación disciplinaria*; que a su vez se relacionan con la emergencia del conflicto en el aula y la crisis de autoridad de los profesores.

Los plenarios: oportunidad de análisis y reflexión

En los plenarios se dramatizaron las escenas relativas a la experiencia escolar, previamente elaboradas en cada los espacios de pequeños grupos. Luego de que cada grupo representó su escena se abrió un espacio de comentarios en el que se expresaron reflexiones sobre las relaciones de los jóvenes entre sí y con los adultos en la escuela.

El plenario permite a los participantes de la jornada apreciar la diversidad de producciones de los talleres. Aquí cobra relevancia la dimensión de lo colectivo del trabajo realizado por todos/as los/as participantes. Allí se presenta la producción lograda en cada taller. Se produce una complicidad entre aquellos/as que representan y el público espectador (aplausos, risas, comentarios) generando una potencia colectiva. Asimismo, al abrir un espacio de comentarios, permite re-significar aquello producido, abrir a nuevos interrogantes, producir un nuevo movimiento.

Los participantes se convierten en voceros protagonistas quebrándose el anonimato institucional. El espacio, tiempo y ritmo escolar se modifica produciéndose otros modos de apropiación de la experiencia escolar mediante su puesta en análisis. Se produce en los participantes un modo distinto de estar, no al modo de un dictado de clases habituales, son ellos los que construyen sentidos posibles y por ello el dispositivo permite, habilita y dispone a la interpretación colectiva.

Cabe señalar que el dispositivo se traslada de la universidad a los centros educativos en un segundo momento con los grupos de jóvenes que participaron de la experiencia, en los cuales se presenta un audiovisual con todas las representaciones en talleres Coordinados mediante la técnica de grupos de reflexión se propone el análisis de cada una de las escenas, las referencias a su experiencia escolar y la generación de estrategias o acciones destinadas a abordar los conflictos reseñados desde varias alternativas. También se realizan talleres con el profesio-

rado, tutores y directivos con la misma dinámica que para los jóvenes. Finalmente se documenta mediante registro fílmico cada taller y se relevan testimonios personales de los alumnos/as sobre esta experiencia a modo de evaluación.

Conclusiones sobre el dispositivo de intervención

Consideramos conveniente insistir acerca de que el abordaje del diseño y este tipo de dispositivo de representación teatral es construido a partir del tema o problema a abordar, es decir, no hay diseños y dispositivos aplicables en serie, sino instrumentos y herramientas delimitadas a partir de los objetivos y fines que se persigan, del marco teórico que se tenga y del tema a trabajar.

Al hablar de dispositivos recuperamos las consideraciones que realiza Ana María Fernández, quien refiere el término como *artifícios tecnológicos* diseñados en intervenciones institucionales y/o comunitarias: "el dispositivo es pensado como máquina que dispone a, que crea condiciones de posibilidad, que provoca o pone en visibilidad y eventualmente en enunciabilidad de latencias grupales, institucionales y/o comunitarias" (Fernández: 2007, p. 115).

En esta presentación, hemos intentado explicitar los alcances y posibilidades que adquiere el trabajar con el dispositivo de representación teatral en la medida que constituye un artificio que logra desarmar las modalidades habituales de trabajar con los/as jóvenes las situaciones conflictivas en la escuela (a través de mecanismos de disciplinamiento o interpelaciones reflexivas que no contemplan formatos dialógicos). Entendemos que pre-dispone de otra manera a los sujetos, constituyendo espacios colectivos y creando otros modos de enunciación posible.

También consideramos que el dispositivo abre a la visibilidad de situaciones naturalizadas, crea condiciones para la identificación de líneas de sentido por parte de los mismos actores y permite en su revisión por parte de los adultos la reflexión sobre las prácticas socioeducativas con los jóvenes. Las escenas se construyeron a partir de la emergencia de sentidos por lo que, al decir de Ana María Fernández, "*el dispositivo no pre-viene, no prescribe sino que dis-pone a la invención de los participantes...*" (2007, p. 154).

Creemos que el dispositivo ha sido productivo para elaborar –en esta situación puntual de encuentro entre el equipo coordinador y los jóvenes– multiplicidad de *sentidos ligados a la experiencia escolar*; así es como pudieron significarla desde la soledad, la violencia, la injusticia, la ausencia de la intervención adulta y/o el autoritarismo pero también desde vivencias significadas como situaciones de solidaridad y amistad entre adolescentes.

Referencias bibliográficas

- BALL, S. (1989). La micropolítica de la escuela, hacia una teoría de la organización escolar. Buenos Aires. Paidós.
- BARDISA RUIZ, T. (1997). "Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares". Revista Iberoamericana de Educación, 15 (pp. 13-52).
- BONVILLANI, A., PAULÍN, H. y TOMASINI, M. (2003). "Aportes de la construcción de grupos operativos en la instituciones educativas: relecturas y precauciones." en Correa A. M. (ed): Notas para una Psicología Social como crítica a la vida cotidiana, (pp. 135-146) Córdoba. Brujas.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires. Losada.
- D'ALOSIO, F., GARCÍA BASTÁN, G. y SARACHÚ LAJE, P. (2010). "La reconstrucción de sentidos en ciencias sociales. Algunas puntualizaciones para su abordaje". En: *Diálogos. Revista Científica de Psicología, Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Salud*. Vol. 1, n.º 2, julio 2010), pp. 97-108. San Luis: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.
- FERNÁNDEZ, A.M. (1989). El campo grupal. Notas para una genealogía. Buenos Aires. Paidós.
- FERNÁNDEZ, A.M. (2007). Las Lógicas Colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades. Buenos Aires. Biblos.
- IBÁÑEZ, T. (1994). "La dimensión política de la Psicología Social", en Bernardo Jiménez (coord.) *Psicología Social Construcionista* (pp. 281-297) Guadalajara. Universidad de Guadalajara.

- JIMÉNEZ RUIZ, J.L. (1991). "Hacia un modelo teórico que describa la estructura semántica de los significados denotativos". *Revista Estudios Lingüísticos Universidad de Alicante*, 7 (pp. 61-97).
- LEÓN VEGA, E. (1999). Usos y discursos sobre la vida cotidiana. México. Anthropos.
- LÓPEZ, C.J., PAULÍN, H. y TOMASINI, M. (2008). "Perspectivas de los alumnos sobre los conflictos: algo más que puntos de vista", en Paulín H. y Tomasini M. (Eds.): Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas, (pp. 67-100). Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba.
- NEIMAN, G. y QUARANTA, G. (2008). "Los estudios de caso en la investigación sociológica", en Vasilachis I. (ed.): Estrategias de investigación cualitativa (pp. 213-236). Buenos Aires. Gedisa.
- PAULÍN, H. (2002). "Psicología Social y Escuela: supuestos y líneas de trabajo en los problemas de disciplina y convivencia", en Paulín H. y Rodigou M. (eds.): Cuadernos del Campo Psicosocial: Hacer/es en Psicología Social (pp. 67 -83) Córdoba. Brujas.
- PAULÍN, H. y TOMASINI, M. (2007). "Inducción, apropiación y resistencia. Discusiones sobre el concepto de socialización en las prácticas educativas", *Revista Conciencia Social*, 10, (pp. 67-74).
- PAULÍN, H. y TOMASINI, M. (2008). Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas. Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba.
- PICHON RIVIERE, E. (1977). Del psicoanálisis a la psicología social. Buenos Aires. Nueva Visión.
- SPINK, M.J. (2000). Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. Aproximações teóricas e metodológicas. San Pablo. Cortez Editora.
- STAKE, R. (1995). Investigación con estudios de casos. Madrid. Morata.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Medellín. Universidad de Antioquía.
- WORONOWSKY, M. (1992). "¿Tiene vigencia el grupo operativo?" en Woronowski M. y Jasiner G (eds.): Para pensar a Pichón (pp. 97-122). Buenos Aires. Lugar.



Los posibles beneficios de la conciliación

SALVATORE MOCCIA

PROFESOR COLABORADOR DOCTOR
UNIVERSIDAD CEU - CARDENAL HERRERA
salvatore.moccia@uch.ceu.es

Resumen: A principios de este nuevo siglo, uno de los retos más importantes de las sociedades económicamente más avanzadas es la conciliación de la vida laboral con la familia.

De hecho, los enormes cambios socio-demográfico-económicos de los últimos años han comportado la necesidad de reorganizar la estructura de las relaciones trabajo-familia. La integración de la conciliación de la vida laboral y familiar en la cultura empresarial responde no sólo a razones de carácter legal, sino sobre todo a razones de carácter organizativo/empresarial, presentándose como una seria y potente inversión en el capital humano. El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre los posibles beneficios, tanto para las empresas como para las personas, de la introducción de medidas de conciliación en el ámbito de la cultura empresarial, ya que con las herramientas del management tradicional sólo se puede forzar a los individuos a ser obedientes y diligentes, pero no se

puede conseguir que sean creativos, comprometidos, ilusionados y, sobre todo, leales y fieles al proyecto empresarial. Por tanto, la conciliación trabajo-familia podría representar el necesario esfuerzo hacia una tipología de humanismo empresarial en el cual la persona –en su totalidad– se transforme en elemento central y crucial de la actividad económica.

Palabras clave: Conciliación, Relación trabajo y familia, Felicidad y bienestar, Beneficios para las empresas, Beneficios para los trabajadores.

The potential benefits of reconciliation

Abstract: At the turn of the new century, one of the most important challenges in more economically advanced societies is reconciling work and family life.

In fact, the enormous socioeconomic and demographic changes of recent years have led to a need to reorganise the structure of work-family relationships. Integrating reconciliation of an individual's working and family life in business culture responds not only to reasons of a legal nature, but above all to reasons of an organisational/entrepreneurial nature, and is held to be a serious and powerful investment in human capital. The aim of this study is to reflect on the potential benefits, both for businesses and individuals, of introducing reconciliation measures where corporate culture is concerned, since traditional management tools do nothing more than force individuals to be obedient and diligent, without getting them to be creative, committed, excited and above all, loyal and faithful to the business project. Therefore, reconciling work and family might represent the necessary effort towards achieving a type of corporate humanitarianism in which the individual is fully transformed into the crucial and central focus of economic activity.

Keywords: Reconciliation, Work-Family Relationships, Welfare and Happiness, Benefits for businesses; Benefits for workers.

Los posibles beneficios de la conciliación



Salvatore
Moccia

Recibido: 31-05-2011
Aceptado: 28-11-2011

1. Introducción

En la actualidad asistimos a un nuevo tipo de sociedad, denominada Post-Capitalista (Drucker, 1993), Post-Industrial (Bell, 1973), sociedad de consumo o sociedad de la información y el conocimiento (Castells, 1999). Mientras que durante los siglos precedentes el motor de la economía y, en buena parte, la definición de la sociedad, se regían por valores agrícolas y materiales, y la necesidad y la supervivencia eran algunas de las preocupaciones clave para los individuos, hoy, como fruto de las grandes transformaciones acaecidas durante el siglo XX, los valores imperantes parecen relacionarse en gran medida con el bienestar, la calidad de vida y el consumo (Quintanilla, 2008), desplazando la atención desde la necesidad a la apetencia.

A principios de este nuevo siglo, uno de los retos más importantes de las sociedades económicamente más avanzadas es la conciliación de la vida laboral con la familia.

De hecho, los enormes cambios socio-demográfico-económicos de los últimos años han comportado la necesidad de reorganizar la estructura de las relaciones trabajo-familia. La integración de la conciliación de la vida laboral y familiar en la cultura empresarial responde no sólo a razones de carácter legal, sino sobre todo a razones de carácter organizativo/empresarial, presentándose como una seria y potente inversión en el capital humano. Como señalan Olcese, Rodríguez y Alfaro (2008), “diversos hechos, entre los que cabe destacar la globalización y la revolución de las tecnologías de la información y comunicación, han ocasionado que la economía (y la sociedad) haya pasado de estar basada en los recursos naturales a fundamentarse en el conocimiento”. En la actualidad, las personas son consideradas la fuente más importante de ventaja competi-

tiva de las empresas y, por tanto, su gestión debe dejar de percibirse no como un coste, sino como una inversión de carácter estratégico. La clave de la economía moderna es, precisamente, el énfasis teórico y práctico en la fertilidad de recursos. Ya Adam Smith, que pasa por ser el padre del capitalismo doctrinal, advirtió que la riqueza de las naciones no consiste –como pretendía el mercantilismo– en el territorio sobre el que los Estados ejercen su soberanía, ni en el conjunto de bienes naturales y culturales que esas tierras atesoran. El gran hallazgo de Adam Smith consiste en haber descubierto que la riqueza de las naciones estriba en la creatividad de sus ciudadanos, en su capacidad de acometer proyectos que deparen un beneficio económico para los individuos (Llano, 1997).

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre los posibles beneficios, tanto para las empresas como para las personas, de la introducción de medidas de conciliación en el ámbito de la cultura empresarial, ya que con las herramientas del management tradicional sólo se puede forzar a los individuos a ser obedientes y diligentes, pero no se puede conseguir que sean creativos, comprometidos, ilusionados y, sobre todo, leales y fieles al proyecto empresarial. Por tanto, la conciliación trabajo-familia podría representar el necesario esfuerzo hacia una tipología de humanismo empresarial en el cual la persona –en su totalidad– se transforme en elemento central y crucial de la actividad económica.

2. Los cambios socio-demográfico-económicos

Los cambios socio-demográfico-económicos ocurridos en los últimos años se han producido básicamente por lo siguiente:

- globalización de las relaciones económicas y comerciales, lo que, a su vez, ha determinado un reajuste de la estructura organizativa y de las maneras de organizar el trabajo;
- progresivo abandono de la agricultura y aumento del peso de los sectores industriales y servicios con la consecuente despoblación de las áreas rurales y el aumento de la población en las ciudades;
- incremento continuo de la actividad económica, que ha determinado un periodo de expansión en el que se ha pro-

ducido un aumento importante de la ocupación de ambos géneros;

- abandono del modelo de familia tradicional y creación de núcleos familiares aislados geográficamente del contexto familiar originario;
- progresivo aumento del nivel de escolaridad;
- progresiva reducción/modificación de la oferta formativa individual, y adopción de modelos formativos más estandarizados y menos aptos para la resolución de los problemas individuales.

Estos cambios han determinado profundas modificaciones en la realidad cotidiana familiar. En particular, si es verdad que las mujeres siguen siendo el pilar familiar en las tareas domésticas, a esto se le he añadido las siguientes necesidades:

- salir del núcleo familiar para incorporarse al mundo laboral con el fin de aportar dinero a la familia a causa de los incrementos de costes debidos a la creación de núcleos familiares aislados geográficamente del núcleo familiar original y concentrados en áreas geográficas (ciudades) en media más caras;
- cuidar de los hijos a causa de la ausencia de los abuelos u otros familiares del núcleo familiar;
- disponer de más tiempo para cubrir las distancias entre empresa y hogar;
- disponer de ayuda para acudir a las necesidades de personas de la tercera edad, eventualmente presentes en el núcleo familiar.

3. La obligación de nuevas soluciones organizativas

De todo este cuadro, surge para las empresas la obligación de encontrar nuevas soluciones organizativas que permitan conciliar el trabajo con las necesidades del núcleo familiar. Es imprescindible que las empresas pongan en marcha unos programas y unas prácticas de conciliación que permitan a las personas encontrar sentido en lo que hacen, sin ver mermada su productividad por unas preocupaciones que no provienen de la empresa sino de la familia. En consecuencia, es importante, a

parte de las obligaciones legales, conciliar la vida laboral con la vida familiar a través de programas específicos que, invirtiendo en las personas que componen la empresa, puedan ayudar, al mismo tiempo, a mejorar la productividad laboral.

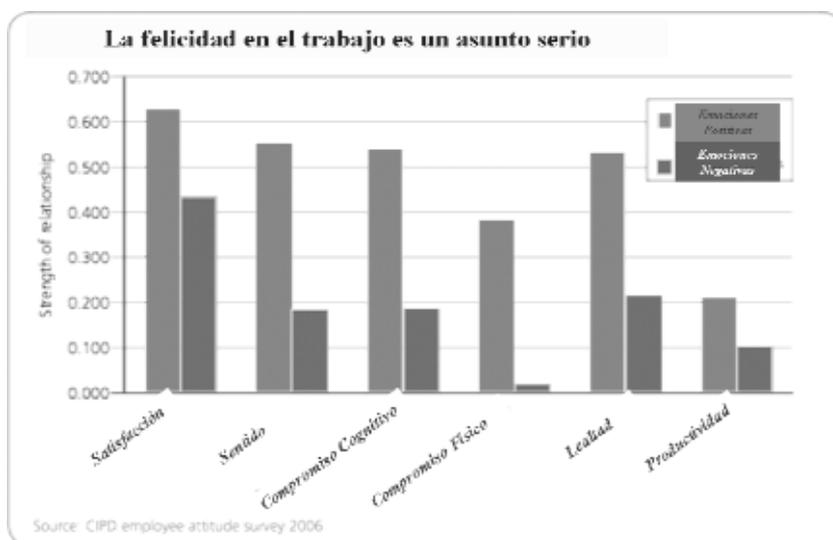
Esto implica un cambio de mentalidad a nivel estratégico ya que es preciso que no se vea la conciliación como una mala inversión a la que la empresa está obligada por la ley, sino como una oportunidad única de aumentar la productividad de la empresa a través de un renovado bienestar de las personas. Pero, para que se produzca este cambio tan profundo en la cultura empresarial y, sobre todo, para que esta nueva cultura impregne la empresa a todos los niveles y perdure en el tiempo, de modo que no reduzca a una moda pasajera, es imprescindible que el equipo directivo crea en esta nueva visión y, sobre todo, que apueste por ella y fomente el cambio. En particular, es necesario que el plan de conciliación indique con exactitud los beneficios tanto para las personas como para la empresa, de manera que sea más fácil su introducción.

4. Los beneficios para las empresa y las personas

Entre los posibles beneficios para las personas, podemos señalar los siguientes:

- La reducción del estrés y de la ansiedad laboral, y, naturalmente, el aumento del índice de productividad y la reducción del índice de baja y de rotación del personal;
- El aumento de la motivación, de la lealtad a la empresa y de la ilusión en el trabajo que se desarrolla;
- La posibilidad de un mayor desarrollo personal y profesional, ya que el trabajador, encontrándose a gusto en la empresa, se preocupará más de formarse como persona (buen compañero de trabajo) y como profesional (que conoce realmente todas las facetas de lo que hace);
- El aumento de la felicidad y de la estabilidad emocional, con mayor presencia de emociones positivas, frente de la reducción de las emociones negativas. Muchas investigaciones empíricas muestran que las medidas macro del bienestar del trabajador están relacionadas positivamente con el rendimiento. Por ejemplo, en una investigación lle-

vada a cabo en Inglaterra en el año 2006, se ha demostrado que los trabajadores que trabajan con emociones positivas obtienen mejores resultados que los trabajadores con emociones negativas.



Fuente: Truss, K., et Al. (2006).

Entre los posibles beneficios para las empresas, se señalan los siguientes:

- 1) Mayor compromiso del personal con la empresa. La clave general para crear un mayor compromiso dentro de la empresa es el conjunto de acciones establecidas para que las personas trabajen más a gusto. Entre estas acciones, la conciliación es de vital importancia, ya que afecta directamente al nivel personal. Como seres humanos, todos queremos recibir un trato personal y detestamos que nos traten como si solo fuéramos parte de una masa. Nos gusta que la empresa escuche nuestros problemas, los entienda y, sobre todo, se comprometa en resolverlos. Si la empresa espera conseguir el compromiso de las personas, debe tratarlas como personas completas, con sus potencialidades y debilidades, e incluso con sus proble-

mas de carácter familiar, que si no se resuelven, se transforman en catalizadores de unas energías que, en lugar de ser dirigidas al trabajo, se dirigirán inevitablemente hacia la familia. Por otro lado, si se consigue el compromiso de los trabajadores, las mismas empresas obtendrán importantes beneficios, incluso de carácter económico. De hecho, son muchos los autores que, de una manera u otra, confirman desde una perspectiva científica que el compromiso representa el motor que impulsa a las personas a alcanzar los objetivos individuales y de la organización. En 2005, la consultora Towers Perrin llevó a cabo un estudio sobre 86.000 empleados de grandes y medianas empresas de 16 países, con el fin de medir el compromiso medio de los trabajadores. Las conclusiones del estudio evidencian que «la inmensa mayoría de los empleados de todos los niveles de una empresa no están completamente comprometidos con su trabajo». Según este estudio, sólo un 14% de los empleados de todo el mundo están comprometidos con su trabajo, mientras que el 24% se siente totalmente desconectado. En pocas palabras, aproximadamente el 85% de los trabajadores no dan de sí todo lo que podrían.

Milne (2007), confirmando que todas las personas exitosas tienen en común un mismo elemento –el compromiso con lo que hacen–, evidencia que «si los trabajadores se comprometen con lo que hacen, serán más felices y más productivos. Además, con sus actitudes positivas contagiarán a los clientes y a los demás trabajadores y no se irán de la empresa». Por su parte, Seo, Barret y Bartunek (2004) confirman la importancia de las emociones en la vida empresarial, pues estos investigadores tienden a considerar las emociones como una antítesis de la racionalidad fría, que actúa en contra de la gestión eficaz. Por eso –siguen diciendo los mismos autores–, el interés por el papel de las emociones en las prácticas empresariales es cada vez mayor en los investigadores de gestión empresarial, habiéndose creado ya cuatro corrientes de investigación. Además, los recientes avances empíricos y teóricos en el campo de la neurobiología y de la psicología han puesto de manifiesto

que la emoción está relacionada con la motivación para el trabajo, y que todas las teorías de la motivación que no contemplen la emoción resultan incompletas.

- 2) Mejora del clima laboral, con consecuente mejora de las relaciones laborales y sindicales.

Se puede definir el clima laboral como el conjunto de características relativamente permanentes del ambiente laboral que influyen en el comportamiento de los empleados. El clima laboral difiere de la cultura de la organización por la presencia de las siguientes características peculiares:

- a) está compuesto por una pluralidad de dimensiones;
- b) depende de las percepciones individuales más que de las condiciones ambientales objetivas;
- c) no es un fenómeno directamente visible, pero sus consecuencias –positivas y negativas– son muy tangibles en el comportamiento;
- d) es relativamente estable, pero no inamovible.

Según las investigaciones empíricas, un clima laboral favorable aporta los siguientes beneficios a los trabajadores:

1. entusiasmo,
2. cohesión,
3. satisfacción,
4. creatividad,
5. amistad,
6. responsabilidad social,
7. reducción de las ansiedades y del estrés,
8. reducción del aburrimiento y,
9. aumento de la confianza.

- 3) Reducción de los índices de rotación del personal y reducción de las bajas por enfermedad.

La Organización Mundial de la Sanidad (OMS) estima que en el 2020 la depresión será la segunda causa de inhabilidad laboral, y que en Europa los costes de la depresión en el trabajo son de 240.000 millones de euros, de los cuales 136.000 se deben a la pérdida de productividad. La depresión laboral, a través del absentismo labo-

ral y del presentismo (se produce cuando una persona está físicamente en su puesto de trabajo, pero no lo desempeña al 100%), determina una reducción de la productividad colectiva, de la producción, de la calidad y de la reputación de la empresa. Además, la OMS señala que el número de las personas que se quitan la vida cada año es habitualmente mayor que el de las muertes por enfrentamientos bélicos o por homicidios. Por ejemplo, en el año 2002, fueron 873.000 las personas que se quitaron la vida, frente a los 172.000 muertos por guerras o los 559.000 víctimas de homicidios. Además, el problema adquiere una dimensión mayor si se tiene en cuenta que cada suicidio siempre está acompañado por 10-15 parasuicidios, o sea, personas que se autolesionaron sin llegar a morir.

4) Aumento de la productividad, creatividad e innovación.

Las personas son seres inteligentes que pueden contribuir activamente a la eficiencia de la organización. Este potencial, según McGregor (2006), «no sólo sirve para realizar un mayor esfuerzo, sino también para aplicar el ingenio, la creatividad para resolver problemas, la aceptación de la responsabilidad, el liderazgo, el desarrollo de habilidades del conocimiento y el discernimiento». Las personas son fuentes de ciertos conocimientos tácitos que la empresa no puede adquirir por contrato; son, además, fuentes de ventaja competitiva duradera. A medida que el mundo se vuelve más complejo, el modelo organizativo más apropiado es el modelo humano, ya que la innovación no la hacen las máquinas sino las personas. De hecho, el economista Xavier Sala-i-Martin afirma que el 71% de las políticas innovadoras de las empresas procede de sus empleados, mientras que el 21% tiene su origen en las casualidades y, finalmente, solo el 8% procede del proceso formal de I+D+i. Por tanto, si diseñamos las empresas con políticas de conciliación que permitan a las personas vivir bien, las personas serán más felices, estarán más dispuestas a abrirse para donar la creatividad que llevan dentro, serán más productivas y menos oportunistas.

Según un reciente estudio publicado por Randstan (enero 2008), el entorno laboral tiene bastante o mucha influencia sobre la productividad de los empleados. El 90% de los trabajadores considera que el lugar donde trabaja influye “bastante o mucho” en su productividad. El sondeo se ha llevado a cabo entre profesionales de recursos humanos mediante una encuesta ‘online’ y una serie de entrevistas telefónicas dirigidas a determinar si el grado de felicidad de los empleados influye en su productividad. Entre el 65% y el 75% de las personas encuestadas opinan que el medio físico en el que los futuros empleados tendrán que trabajar les influye a la hora de decidir unirse o no a la empresa. Y más del 90% opinan que el grado de implicación del trabajador depende del lugar de trabajo. Por su parte, el 92% de los profesionales de RR.HH. piensan que el entorno de trabajo tiene bastante o mucho impacto en el bienestar de los trabajadores en su empresa. Y hasta el 82% piensa igual respecto a la satisfacción en el trabajo.

5) Retención e incorporación del talento.

En un mundo donde los ciclos vitales de la economía se reducen drásticamente, la innovación es la única posibilidad de las compañías para sobrevivir. Normalmente se suele creer que la innovación es el resultado del trabajo de un reducido número de supertalentos a los que, primero, hay que incorporar y, luego, retener. Pero esta visión es parcialmente equivocada, ya que son muchos los investigadores en temas de gestión empresarial que creen que cada trabajador tiene su propio talento. El problema, por tanto, reside en cómo descubrir, organizar y retener el talento de cada uno de los trabajadores de la empresa. La creatividad es una capacidad humana; la auténtica barrera para retener los talentos reside en la capacidad de la organización de ser más humana, de tener en cuenta el aspecto humano de cada trabajador. A cambio, recibirá sus componentes intangibles, como la lealtad y la creatividad.

6) Mejora de las relaciones con los clientes, ya que unos trabajadores satisfechos conllevan unos clientes satisfechos.

El deseo de felicidad es universal. La idea de que el trabajo es un obstáculo para la felicidad está bastante extendida. La causa de esta opinión tan generalizada es doble. Por una parte, todo trabajo exige esfuerzo, sacrificio y abnegación, y eso parece oponerse al ideal de felicidad como bienestar. Por otra, las condiciones en las que la persona tiene que realizar su trabajo no son, en muchas ocasiones, las más adecuadas para hacer de esa actividad una fuente de felicidad.

El hecho es que las personas que se sienten felices, están absortas en sus actividades y experimentan una enorme satisfacción en lo que hacen. En realidad, trabajan para ser felices, con ganas de realizarse y desarrollarse a nivel personal, y ponen siempre la satisfacción personal por encima del deseo de ganar dinero.

Según los investigadores en tema de gestión empresarial, hay diez razones que pueden justificar el hecho de que las personas felices en el trabajo sean elementos de empuje para mejorar los resultados empresariales. Son las siguientes:

- Trabajan mejor en equipo
- Son más creativas
- Solucionan los problemas en vez de quejarse de los problemas
- Tienen más energía
- Son más optimistas
- Están más motivadas
- Enferman menos
- Aprenden más rápidamente
- Se preocupan menos de los errores y, como consecuencia, fallan menos
- Toman mejores decisiones

De hecho, las empresas y, en particular, los departamentos de recursos humanos, están descubriendo una de las claves para mejorar la productividad empresarial: el trabajador feliz. Está comprobado que los empleados felices están más comprometidos con la empresa, con sus objetivos y con sus proyectos específicos, incrementando de este modo su rendimiento.

Algunos autores afirman que existen claras evidencias de que las medidas macro del bienestar del trabajador están relacionadas positivamente con el rendimiento. Señalan además que las prácticas laborales diseñadas para incrementar el bienestar del trabajador proporcionan un retorno significativo de la inversión en términos de beneficio, y otros valiosos resultados empresariales.

Un estudio meta-analítico, el de Staw, Sutton y Pelled (1994), concluye que cuanto mayor sea la felicidad en el trabajo, más alta será la productividad. De hecho, el economista Zamagni afirma que «los economistas se equivocaron al escribir en sus libros que eficiencia y felicidad estaban reñidas, no es verdad en absoluto (...) Si las empresas hoy no son capaces de resolver el problema de la felicidad, no podrán ser competitivas». Uno de los gurús de la gestión de la calidad total, Hokuro Ishikawa, había afirmado ya que «una organización cuyos miembros no son felices y no pueden alcanzar la felicidad, no merece existir».

7) Mejoría de la imagen y de la credibilidad de la empresa.

La imagen de la empresa es parte del capital de la misma. La reputación de una empresa/marca se puede definir como la identificación del consumidor con la imagen de la empresa/marca cuando reconoce en esta unos valores funcionales, sociales y de autoexpresión de su personalidad que le proporcionan una experiencia positiva en relación con ella.

La reputación es un poderoso factor de diferenciación de productos y servicios, dado que la saturación de los mercados comerciales y la homogeneidad de la oferta han producido una gran igualdad.

Según unos expertos en el tema de la reputación empresarial, al final de la década de los años treinta el valor de una empresa en EEUU se correspondía en un 70% con sus activos tangibles. En los años noventa, ese porcentaje se había invertido, convirtiendo los activos intangibles en la fuente principal de valor de las empresas.

Hoy en día, gracias sobre todo a las presiones que se reciben por parte de grupos de consumidores muy fuer-

tes, la imagen de la empresa resulta imprescindible para permanecer en un negocio. Ya son varios los productos que utilizan etiquetas en las cuales se apunta algo similar a esto: “Producto realizado sin la explotación de los trabajadores”. Las medidas de conciliación sirven no solo para respetar las leyes, sino también para mejorar la imagen y la credibilidad de la empresa.

De hecho, ya son muchas las empresas que cada año participan al “Great place to work”, “mejor lugar de trabajo”, aportando novedades sobre todo en tema de conciliación vida-trabajo. Por ejemplo, en el año 2007, Microsoft España fue galardonada como el mejor lugar de trabajo (Best Work Places-España 2007) gracias a su proyecto de cambio cultural, nacido para mantener alta la satisfacción del empleado dentro de la Compañía. El programa –denominado 3 P’s– incluía iniciativas en tres sectores: Profesional, Productividad, Personas. En particular, respecto a las iniciativas en favor de las personas, se introdujeron las siguientes medidas de conciliación: horario flexible, teletrabajo, protección de la situación de paternidad, ampliación del descanso por maternidad, ampliación por el período de lactancia, flexibilización del período de descanso maternal, jornada intensiva los viernes y durante el verano. Los resultados del proyecto han sido:

- Mejora en el equilibrio personal-profesional.
- Autoridad delegada e incremento de la responsabilidad.
- Beneficios y productividad.
- Satisfacción en familias y empleados.
- Retención mujeres/madres.
- Empleados más satisfechos, alegres = empresa más rentable y atractiva.
- Impacto en la marca.
- Reducción de cuadros médicos, stress, rotación.
- Orgullo de pertenencia.
- Desarrollo del potencial y de la creatividad, sensación de libertad.
- Reconocimiento en el mercado español y en Microsoft Europa.

5. Conclusiones

La conciliación es un factor esencial para las organizaciones del siglo XXI y puede conllevar beneficios tanto para las empresas como para los trabajadores. Pero esta no debe dirigirse sólo a la mujer, ya que las dificultades de conciliar la vida laboral con el resto de las facetas de la vida no es una cuestión que afecte sólo a ella. Es, por tanto, indispensable, que la gestión empresarial actual entienda la conciliación no solamente como una herramienta más para controlar el comportamiento de las personas y para ajustarlas a las necesidades de la organización, sino como la posible generación de un entorno en el que la dirección, a través del establecimiento de un oportuno clima laboral, demuestre un sentido de aprecio y de respeto hacia los trabajadores/as. Las personas pueden y deben contribuir activamente a la eficiencia de la organización. Son fuentes de unos conocimientos tácitos que no podemos adquirir por contrato; son, además, fuentes de ventaja competitiva duradera. Conforme el mundo se vuelve más complejo, el modelo organizativo más apropiado es el modelo humano, ya que la innovación no la hacen las máquinas sino las personas. En definitiva, las empresas, y en particular los departamentos de recursos humanos, deben descubrir la potencialidad de la conciliación como medida para mejorar no solo la productividad laboral, sino incluso el compromiso del trabajador. Cuanto más se avance en este campo, más fácil será contar con ciudadanos satisfechos, participativos e involucrados en el devenir de la comunidad a la que pertenecen.

Referencias

- ABRIL STOFFELS, R. (Coord.) (2009). *Fundamentación teórica y comparativa de las políticas públicas de conciliación*. Tirant, Valencia (versión en internet: <http://www.bsocial.gva.es/portal/portal?id=44971&sec=1812011162523>).
- ARAGÓN MEDINA, J., CÁNOVAS MONTERO, A. y ROCHA SÁNCHEZ, F. (2005). "Las políticas de conciliación de la vida laboral y familiar en las Comunidades Autónomas". Madrid. Cinca.

- ASHKANASAY, N. y DAUS, C.S. (2002). "Emotion in the workplace: the new challenge for managers". *Academy of Management Executive*, Vol. 16, n. 1, pp. 76-86.
- AVOLIO, B.J.; HOWELL, J.M. y SOSIK J.J. (1999). "A funny thing happened on the way to the bottom line: humor as a moderator of leadership style effects", *Academy of Management Journal*, Vol. 42-2, pp. 219-227.
- BAKER, D.; GREENBER, C. y HEMINGWAY, C. (2007). "Empresas felices = Empresas rentables", *Gestión 2000*, Barcelona.
- BELL, D. (1973). "The coming of post industrial society". New York. Basic Books.
- BOWEN, D.; LEDFORD, G. y NATHAN, B. (1991). "Hiring for the organization, not the job", *Academy of Management Executive*, Vol. 5, n. 4, pp. 35-51.
- CARBELO, B. y JÁUREGUI, E. (2006). "Emociones Positivas: humor positivo", *Papeles del Psicólogo*, Vol. 27 (1), pp. 18-30.
- CARR, E. (2007). "The expanding vision of positive behavior support", *Journal of positive behaviour interventions*, Vol. 9, n. 1, pp. 3-14.
- CASADO APARICIO, H. (2006). "Los desafíos de la conciliación de la vida familiar y profesional en el siglo XXI". Madrid. Biblioteca Nueva.
- CASTELLS, M. (1999). "La era de la información: economía, sociedad y cultura: la sociedad Red". México D.F. Siglo XXI.
- CHINCHILLA, N. (2007). "Dueños de nuestro destino: cómo conciliar la vida profesional, familiar y personal", Barcelona. Ariel.
- CHINCHILLA, N. y LEON, C. (2004). "La ambición femenina: cómo re-conciliar trabajo y familia". Madrid. Taurus.
- CORRALES INGLÉS, R. (2010). "La igualdad, un trabajo en equipo: la corresponsabilidad en el ámbito familiar". Sevilla. Instituto Andaluz de la Mujer.
- CRUZADO, M. y VELASCO, A. (2005). "¿Vives o trabajas?: flexibilidad laboral y equilibrio personal generan rentabilidad y satisfacción". Madrid. LID Editorial Empresarial.
- DRUCKER, P. (1993). "The post capitalist society". New York. Harper Business.
- DWYER, T. (1991). "Humor, power, and change in organizations", *Human Relations*, Vol. 44, n. 1, pp. 1-19.

- EREZ, A. y ISEN, A. (2002). "The influence of positive affect on the components of expectancy motivation", *Journal of Applied Psychology*, vol. 87, n.º 6, pp. 1055-1067.
- FORD, R.; McLAUGHLIN, F. y NEWSTROOM, J. (2003). "Questions and answers about fun at work", *Human Resource Planning*, vol. 26, n.º 4, pp. 18-33.
- FREDRICKSON, B., L. (2003). "The value of positive emotions", *American Scientist*, Vol. 91, n. 4, pp. 330-337.
- FREDRICKSON, B.L. y LOSADA, M.F. (2005). "Positive affect and the complex dynamics of human flourishing", *American Psychologist*, Vol. 60, n. 7, pp. 678-686.
- GALA DURÁN, C. (2007). "La conciliación de la vida laboral y familiar del personal al servicio de las entidades locales". Barcelona. Diputación de Barcelona.
- GARCÍA-MINÁ FREIRE, A. y CARRASCO GALÁN, M. (2005). "El ajuste trabajo-familia desde una perspectiva de género". Madrid. Universidad Comillas.
- GAVÍN, J.H. y MASÓN, R.O. (2004). "The value of happiness in the workplace", *Organizational Dynamics*, Vol. 33, n. 4, pp. 379-392.
- GENERALITAT VALENCIANA, CONSELLERIA DE BIENESTAR SOCIAL (2010). "Guía de conciliación de la vida personal, familiar y laboral: consideraciones generales. Orientación para su implantación en las empresas".
- GOFFEE, R. y JONES, G. (1996). "What holds the modern company together?", *Harvard Business Review*, November-December, pp. 133-148.
- INSTITUTO ANDALUZ DE LA MUJER (2009). "Guía sobre conciliación de la vida laboral, familiar y personal". Sevilla.
- INSTITUTO DE LA MUJER (2008). "De la conciliación a la corresponsabilidad: buenas prácticas y recomendaciones". Madrid.
- ISEN, A.M.; DAUBMAN, K.A. y NOWICKI, G.P. (1987). "Positive affect facilitates creative problem solving", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 52, n. 6, pp. 1122-1131.
- KARAKAS, F. (2009). "New paradigms in organization development: positivity, spirituality, and complexity", *Organization Development Journal*, Vol. 27, n. 1, pp. 11-26.
- LEE, J. y MILLER, D. (1999). "People matter: commitment to

- employees, strategy and performance in Korean firm”, *Strategic Management Journal*, vol. 20, n.º 6, pp. 579-593.
- LLANO, A. (1997). “Organizaciones Inteligentes en la sociedad del conocimiento”, *Cuadernos de Empresa y Humanismo*, n. 61.
- LÓPEZ LÓPEZ, M.T. y VALIÑO CASTRO, A., “Conciliación familiar y laboral en la Unión Europea: valoración de las políticas públicas”. Madrid. Consejo Económico y Social.
- LUTHANS, F. y YOUSSEF, C. (2007). “Emerging positive organizational behavior”, *Journal of Management*, vol. 33, n.º 3, pp. 321-349.
- LYTTLE, J. (2007). “The judicious use and management of humor in the workplace”, *Business Horizons*, Vol. 50, pp. 239-245.
- LYUBOMIRSKY, S.; KING, L. y DIENER, E. (2005). “The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success?”, *Psychological Bulletin*, Vol. 131, n. 6, pp. 803-855.
- McGREGOR, D. (2006). “The human side of enterprise”, McGrawHill.
- MALONE, P.B. (1980). “Humor: a double-edged tool for today’s managers”, *Academy of Management Review*, July, 5, pp. 357-360.
- MARTÍNEZ, MARTÍNEZ, M.C. (2009). “Género y conciliación de la vida familiar y laboral, un análisis psicosocial”. Murcia. Universidad de Murcia.
- MARKS, N. (2006). “Happiness is a serious business”, *Reflections on employee engagement*, pp. 5-7.
- MEDINA ÁVILA, L. (2004). “La paradoja de la felicidad”, *Revista OIKOS: revista de la Escuela de Administración y Economía*, n. 18.
- MELÉ CARNÉ, D. (2004). “Conciliar trabajo y familia: un reto para el siglo XXI”. Pamplona. Eunsa.
- MENDIETA ENRÍQUEZ, M.J. (2005). “Gestión estratégica de personal”, *Nuevas Tendencias*, n. 59, pp. 24-28.
- MILNE, J. (2007). “Passion power”, *Training and Coaching Today*, September, p. 29.
- MOCCIA, S. y TRIGO, T. (2009). “Trabajar con buen humor en la empresa y siempre”. Pamplona. Eunsa.
- MYERS, D.G. (2000). “The funds, friends, and faith of happy people”, *American Psychologist*, vol. 55, n.º 1, 56-67.

- OLCESE, A.; RODRÍGUEZ M.A. y ALFARO, J. (2008). "Manual de la empresa responsable y sostenible". Madrid. McGrawHill.
- PAGE, N. et al. (2008). "Gestión positiva de los recursos humanos: aplicaciones de la Psicología Positiva a lo largo del ciclo vital del trabajador" en Vázquez, C., Herves, G., "Psicología Positiva Aplicada". Bilbao. Ed. Desclée de Brouwer.
- QUINTANILLA, I. (2008). "Psicología del marketing social". Valencia. Promolibro.
- PETERSON, C. (2000). "The future of optimism", *American Psychologist*, Vol. 55, n. 1, pp. 44-55.
- PETERSON, C.; PARK, N. y SELIGMAN, M.E. (2005). "Orientation to happiness and life satisfaction: the full life versus the empty life", *Journal of Happiness Studies*, n. 6, pp. 25-41.
- PLOYHART, R.E. (2006). "Staffing in the 21st Century: New challenges and strategic opportunities", *Journal of Management*, Vol. 32, pp. 868-897.
- PRIETO CAMPÀ, H. (2006). "Antagonismos entre la vida laboral y la vida personal: Indagación sobre algunas prácticas de conciliación en España, Francia y Portugal". Madrid. Hacer.
- REMOR, E. (2008). "Contribuciones de la Psicología Positiva al ámbito de la Psicología de la Salud y Medicina Conductual", en "Psicología Positiva Aplicada". Bilbao. Desclée de Brouwer.
- RIVAS, A.M. (2008). "Mujeres y hombres en conflicto: trabajo, familia y desigualdades de género". Madrid. HOAC.
- RODRÍGUEZ-PENELAS, H. (2008). "La cultura es también una responsabilidad social empresarial", *Revista Empresa y Humanismo*, Vol. XI, n. 2, pp. 109-134.
- ROMERO, E. y PESCOSOLIDO, A. (2008). "Humor and group effectiveness", *Human Relations*, Vol. 61, n. 3, pp. 395-418.
- ROMERO, E.J. y CRUTHIRDS, K.W. (2006). "The use of humor in the workplace", *Academy of Management Perspective*, Vol. 20, pp. 58-69.
- SALA-i-MARTIN, J. (2009). "El crecimiento económico", Reverté.
- SALANOVA SORIA, M. (2008). "Organizaciones saludables y desarrollo de recursos humanos", *Revista de trabajo y Seguridad Social*, Vol. 47, n. 303, pp. 179-214.

- SCHNEIDER, B. (1987). "The people make the place", *Personnel Psychology*, Vol. 40, pp. 437-453.
- SEO, M., BARRETT, L., BARTUNEK, J. (2004). "The role of affective experience in work motivation", *Academy of Management Review*, vol. 29, nº 3, pp. 423-439.
- SELIGMAN, M., E., P., CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). "Positive Psychology. An introduction", *American Psychologist*, Vol. 55, n. 1, pp. 5-14.
- SELIGMAN, M.E.P.; STEEN, T.A.; PARK, N. y PETERSON, C. (2005). "Positive Psychology Progress. Empirical Validation of interventions", *American Psychologist*, Vol. 60, n. 5, pp. 410-421.
- SHELDON, K.M. y LYUBOMIRSKY, S. (2006). "Achieving sustainable gains in happiness: change your actions not your circumstances", *Journal of Happiness Studies*, Vol. 86, pp. 55-86.
- STAW, B.; SUTTON, R. y PELLED, L. (1994). "Employee positive emotions and favourable outcomes at the workplace", *Organization Science*, Vol. 51, n. 1, pp. 51-70.
- TEEHAN, R. (2008). "Emotional Intelligence, sense of Humor, and Job Satisfaction. Relationship, Affect, and Implication". Alemania. Saarbrücken. VDM Verlag Dr. Müller.
- TKACH, C. y LYUBOMIRSKY, S. (2006). "How do people pursue happiness?: relating personality, happiness-increasing strategies and well-being", *Journal of Happiness Studies*, Vol. 7, pp. 183-225.
- TRUSS, K. et al. (2006). "Working Life: Employee Attitudes and Engagement 2006". London. CIPD.
- WRIGHT, T.A. y CROPANZANO, R. (2004). "The role of psychological well-being in job performance: a fresh look at an age-old quest", *Organizational Dynamics*, Vol. 33-4, pp. 338-351.
- YIP, J.A. y MARTÍN, R.A. (2006). "Sense of humor, emotional intelligence, and social competence", *Journal of Research in Personality*, Vol. 40, n. 6, pp. 1202-1208.
- ZAMAGNI, S. (2008). "¿Es posible compaginar la competitividad de la empresa con la felicidad?", en "La Ética en las estrategias empresariales del Siglo XXI". Valencia. Fundación ETNOR.
- ZELENSKI, J.; MURPHY, S. y JENKINS, D. (2008). "The happy-productive worker thesis revisited", *Journal of Happiness Studies*, Vol. 9, pp. 521-537.



**Salir de la calle: una aproximación
etnográfica a un proyecto de *revinculación
social para personas en situación
de la calle* en la Ciudad
de Buenos Aires**

MARIANA BIAGGIO

MAGISTER EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL
BECARIA DOCTORAL DE CONICET
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
marianabiaggio@yahoo.com.ar

Resumen: A partir del análisis etnográfico del proceso de implementación de un proyecto que proponía la conformación de un coro de ensambles vocales de *personas en situación de calle*, indago en este artículo la ruptura que este proyecto propuso respecto del clásico esquema de asistencia paliativa que caracteriza al *círculo asistencial* en el que se ubican las políticas sociales dirigidas a la atención de la *situación de calle* en la Ciudad de Buenos Aires.

Este proyecto, lejos de apuntar a la ayuda material en la *supervivencia*, otorgó una opción cultural que a partir del placer (no de la necesidad) motivó la participación. Sin embargo, diferentes aspectos oscurecieron este logro imprevisto: desde la mirada de los agentes gubernamentales que lo implementaron, el

Acciones e Investigaciones Sociales, 30 (diciembre 2011), pp. 155-181
ISSN: 1132-192X

Resumen

proyecto no logró su objetivo de ser un nexo entre la calle marginal y el mercado laboral formal. Los técnicos asociaban a las *personas en situación de calle* con una identidad y una localización específica, como si estuvieran desvinculadas de la sociedad. Sin embargo los modos en que las personas vivieron, sintieron y percibieron esta política, nos permiten cuestionar la existencia de aquella desvinculación. Las diversas expectativas en torno al proyecto desnaturalizan miradas y representaciones asociadas a las *personas en situación de calle*, quienes en esta experiencia se apropiaron de un proyecto del que participaron activamente y defendieron en forma colectiva.

Palabras clave: Situación de calle, Circuitos, Representaciones, Reinserción social y laboral, Técnicos, Beneficiarios, Usuarios.

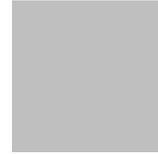
Come in off the street: An ethnographic approach to a social reconnection project for individuals living on the streets in the City of Buenos Aires

Abstract: In this paper, taking as my starting point the ethnographic analysis of the process of implementing a project proposing the formation of a choir of vocal ensembles for the homeless, I investigate the break this project brought about with the classic set-up of palliative treatment commonly used by the caring network, embracing the social policies addressing care issues for the homeless in the City of Buenos Aires.

Far from addressing material aid with regard to survival, instead this project offered a cultural option, which encouraged people to take part out of pleasure (rather than out of need). Nevertheless, various aspects contrived to obscure this unexpected outcome: In the eyes of the government agents who brought it into being, the project did not achieve its aim of serving as a bridge between the city's down and outs and the formal labour market. The technicians associated the homeless with a specific location and identity, as if they were cut off from society. However, the ways in which these people lived, felt and perceived this policy enables us to question whether these ties were in fact really severed. The various expectations revolving around the project distort the views and representations associated with the homeless, who, in this experiment, embraced a project in which they played an active part and which they defended as a group.

Keywords: Homeless, Networks, Representations, Social and Occupational Reinsertion, Technicians, Beneficiaries, Users.

Salir de la calle: una aproximación etnográfica a un proyecto de revinculación social para personas en situación de calle en la Ciudad de Buenos Aires



Mariana
Biaggio

Recibido: 14-06-2011
Aceptado: 19-11-2011

Introducción

Entre los meses de agosto a diciembre del año 2008, el Ministerio de Desarrollo Social (MDS) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA) llevó a cabo un proyecto que marcó diversas rupturas en comparación con otras de sus políticas sociales dirigidas a personas clasificadas como "*personas en situación de calle*". A partir del análisis etnográfico del proceso de implementación del proyecto, nos proponemos dar cuenta de los vínculos entablados entre técnicos y *beneficiarios* en él involucrados y de las perspectivas y miradas en torno a la representación de la *situación de calle*.

Fundamentalmente nos interesa detectar cuáles fueron los aspectos que permitieron que las *personas en situación de calle* se sintieran parte del proyecto, que pudieran apropiarse de él e incluso que lo defendieran colectivamente, alejándose de las prenociones que asocian a las *personas en situación de calle* con personas aisladas y desvinculadas de la sociedad. La hipótesis que guió este trabajo es que las representaciones en torno a las *personas en situación de calle* están mediadas por los vínculos conflictivos que se establecen entre técnicos y *beneficiarios* en el proceso de implementación del proyecto.

El análisis también permitirá conocer el *círculo* que realizan las *personas en situación de calle* que asisten a hogares y paradores, desmitificando algunos prejuicios y representaciones en torno a ellos.

En primer lugar daremos cuenta de los rasgos principales del proyecto, sus diferencias y continuidades con respecto a los demás programas dirigidos a la asistencia de *personas en situación de calle*, y describiremos la inserción del proyecto en el *círculo*. Luego analizaremos las posibilidades de participación en él, su conflictivo proceso de implementación y los motivos que llevaron a seguir participando de él, a pesar de todas sus falencias, constituyéndose los *beneficiarios* en activos participantes que lucharon por su continuidad.

El método etnográfico fue seleccionado en tanto mecanismo privilegiado para acceder a la perspectiva de los propios actores. Para ello, las técnicas utilizadas fueron las entrevistas abiertas y la observación participante que garantizan la exposición directa del investigador a aquella diversidad que aspira aprehender, técnicas que utilizamos desde el inicio del trabajo de campo en el año 2004. Para este trabajo seleccionamos aquellas entrevistas y observaciones realizadas entre los meses de agosto a diciembre de 2008, en el Centro Cultural Plaza Defensa, donde transcurrió el proyecto. El presente constituye un avance del trabajo realizado para mi tesis doctoral orientada al análisis de la clasificación *persona en situación de calle* y su efecto en la construcción de identidad de las personas así clasificadas. Colocaré en *itálicas* los términos y dicho nativos, modificando los nombres verdaderos a pedido de los entrevistados, agregando las comillas cuando se trate de una cita textual.

La inserción del proyecto en el círculo

El proyecto lo implementó el Área de Revinculación Socio-cultural y Laboral (ARSL) perteneciente al MDS del GCBA, y propuso la conformación de un coro de ensambles vocales integrado por *personas en situación de calle*, *residentes de hogares* y *paradores*. Los hogares y paradores forman parte del sistema de asistencia de albergues que ofrece el GCBA para la atención de la *situación de calle*.

En los hogares las *personas en situación de calle* pueden residir durante un tiempo prolongado teniendo cada *beneficiario* una vacante con una duración que –si bien varía de una institución a otra– suele ser de más de tres meses. Los paradores, en cambio, son instituciones que albergan sólo por una noche a las personas que se presentan espontáneamente al lugar. Aquí las vacantes se otorgan por orden de llegada y duran solo una noche, renovándose diariamente. Las personas pueden ir tantas veces como lo dispongan, pero cada vez que asistan, podrán disponer (en caso de encontrar vacante) de una plaza sólo por esa noche. Al día siguiente podrán regresar pero entrarán al parador sólo si hay vacante al momento que se presenten. Por ese motivo, muchas son las personas que deciden hacer una *fila* en la puerta de los paradores, con el objetivo de reservar, desde temprano, su lugar en el albergue. En ambos casos, las personas ingresan a las instituciones luego de las 17 horas, pudiendo cenar, ducharse y dormir en la institución, debiendo retirarse a la mañana siguiente. Del hogar, salen sabiendo que su vacante estará reservada. Del parador, se van con la incertidumbre en relación a donde pasarán la noche siguiente. Y en ambos casos, se encuentran obligados a pasar la mañana y la tarde en la calle.

Hasta la creación del proyecto del coro, el GCBA contaba con cuatro programas destinados particularmente a las *personas en situación de calle*: el Programa Hogares, que nuclea a los hogares y propios y conveniados;¹ Programa Paradores, del cual dependen los tres paradores y el centro de evacuados; el Programa Buenos Aires Presente (BAP) que brinda asistencia en la vía pública por medio de unidades móviles en las que se desplazan los profesionales, hace los *traslados* que los *asistidos* necesiten y entrega alimentos y frazadas; el Programa Línea 108, que es un número de teléfono gratuito de *emergencia social* que recibe llamados y realiza las derivaciones pertinentes a determinados equipos de profesionales del BAP para atender la demanda.

¹ El GCBA tiene tres hogares propios: El Hogar Felix Lora, el Hogar 26 de Julio y el Centro de Noche Costanera. Por medio de convenios con el Ejército de Salvación, Cáritas y la Red SIPAM tiene camas a su disposición en hogares dependientes de estas instituciones (al 2008 tenía convenio con 10 hogares).

Las *personas en situación de calle* conocen y utilizan estos programas, además de los ofrecidos desde el ámbito parroquial. Cotidianamente, suelen realizar un recorrido o *circuito* (como lo llaman las *personas en situación de calle* y los trabajadores del gobierno) que cuenta con diversas instituciones (públicas y privadas) que brindan desayuno, almuerzo, merienda, cena, duchas, medicamentos y ropa además de los subsidios habitacionales y alimentarios que provee el MDS. Cada oficina, parador, hogar, merendero, comedor, desayunador, ropero comunitario, funciona como un punto del *circuito* por el que transitan las personas. Marchese (2006) analiza este movimiento constante al que quedan obligadas las personas describiendo un laberinto en el que buscan una salida que más que un lugar es un signo de pregunta. “Recorrer los espacios físicos de las instituciones donde se tramita el acceso a algún beneficio, como un subsidio o ingreso a un hogar, es entrar a un laberinto caótico.” (Marchese, 2006). Dado lo difícil que se les hace salir del *circuito* en el que buscan recursos de primera necesidad, las *personas en situación de calle* también suelen llamarlo *círculo vicioso*, aludiendo de esta forma a la relación de dependencia que genera un paliativo sistema de asistencia.

El proyecto del coro no ofrecía comida, ropa ni alojamiento. Realizaba una propuesta cultural, creativa, con una remuneración económica efectiva y una promesa de trabajo futuro. La asistencia a los ensayos que se realizarían dos veces por semana, sería remunerada por una beca mensual de \$ 245². Además, al año siguiente los integrantes del coro tendrían una salida laboral consistente en las presentaciones del coro que serían programadas en las diferentes actividades del Ministerio de Cultura del GCBA, las cuales serían pagas. El proyecto se diferenciaba de los conocidos talleres usualmente asentados en los mismos hogares y paradores, de corta duración y dictados por algún voluntario: esta vez el proyecto se realizaría fuera de

² En octubre de 2008 la suma de \$245 permitía cubrir holgadamente la Canasta Básica de Alimentos, que según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) se encontraba en aquel momento en 143,10\$. Con esa suma de dinero, si bien las personas seguirían estando por debajo de la Línea de Pobreza (representada por la Canasta Básica Total, que se encontraba en aquel momento en 314,96\$) superarían la Línea de Indigencia. Extraído de la página del INDEC, septiembre de 2010. <http://www.indec.gov.ar/DEFAULT.HTM>

las instituciones de alojamiento y en un horario distinto al de su funcionamiento. Serían profesores de alto nivel y reconocida trayectoria quienes darían las clases de canto en un proyecto que prometía largo plazo de duración. Manifestaba entonces una clara ruptura con los programas predecesores, particularmente con un clásico esquema de asistencia directa basado en la entrega de recursos materiales y la oferta de instituciones de alojamiento precario y temporario. De alguna manera, se ubicaba por fuera del *círculo*. Lejos de la espera pasiva a la entrega del recurso, en esta oportunidad, como veremos más adelante, las personas se involucraron en el proyecto y participaron activamente de él, tomando cierto protagonismo en la actividad propuesta.

El protagonismo que el proyecto generó en sus participantes no fue lo único inusual de este proyecto. Además, les ofreció a personas *en situación de calle* una de las mejores propuestas culturales que el GCBA podría realizar y con continuidad para el año siguiente. Era el director del coro del prestigioso Teatro Colón quien dirigiría el coro de ensambles vocales y tres cantantes de ópera del mismo teatro quienes darían las clases de canto. El espacio donde semejante actividad de características lúdicas, creativas, laborales y de sociabilidad se desarrollaría era el Centro Cultural Plaza Defensa, ubicado en el barrio San Telmo, espacio también transitado y concurrido por personas que no están en *situación de calle*. Esto contrasta con las actividades que el *círculo* propone, integradas solamente por *personas en situación de calle*.

Este proyecto que involucraba a los mejores cantantes de ópera, del teatro más prestigioso de la Ciudad de Buenos Aires prometía también una salida laboral, que fue interpretada por los *beneficiarios* como la posibilidad de *salir de la calle*.

El proyecto del coro: las posibilidades de participación de técnicos y beneficiarios

El proyecto estaba coordinado por dos terapeutas ocupacionales del ARSL, área que en su nombre describe su objetivo: la Revinculación Sociocultural y Laboral. Esta área depende de la Dirección General de Atención Inmediata (DGDAI) del MDS. De la DGDAI también dependen los demás programas de asisten-

cia a las *personas en situación de calle*. Por su parte, el Ministerio de Cultura del GCBA participaba del proyecto aportando los profesores de canto, la dirección del coro, el espacio físico y el marco institucional desde el cual se desarrollarían las actividades del coro, una vez conformado.

El mes de agosto fue destinado a la difusión e inscripción de las personas que quisieran participar. Las personas fueron convocadas por medio de las instituciones donde estaban alojadas: hogares y paradores, tanto para hombres como para mujeres. Aproximadamente cuarenta personas (de las cuales sólo 7 eran mujeres) integraron el grupo de coristas. Si bien les solicitaban, como podía leerse en el tríptico³ con el que difundían el proyecto: “compromiso de continuidad de asistencia durante el desarrollo del proyecto”, que en la práctica se traducía en un 75 % de asistencia a los ensayos, el grupo no se mantuvo cerrado. Mientras algunas personas fueron retirándose, otras se integraron pasado ya algún tiempo. Fueron unas 30 personas las que participaron de forma estable desde el inicio del proyecto hasta su finalización.

Fue a partir de la convocatoria que las personas se enteraron de este nuevo proyecto. En su programación no habían sido convocados ni los futuros *beneficiarios* ni los profesionales que con ellos trabajaban.

“Nos dijeron que nos ocupáramos del aspecto técnico, que le diéramos cierto profesionalismo.” Me contaría una de las terapistas ocupacionales en uno de los ensayos, *“pero como esto viene de arriba, mucho no podemos hacer.”* A ellas sólo les pedían que lo ejecutaran y lo enmarcaran en los objetivos de su área: la revinculación social, cultural y laboral de las personas en *vulnerabilidad social*.

Hasta la creación de este proyecto, las terapistas ocupacionales habían organizado varias tareas para acercarse a ese objetivo, vinculadas con salidas a cines y teatros, una bolsa de trabajo del GCBA y talleres de búsqueda de empleo. En esta oportunidad, las convocaron cuando el proyecto ya había sido anunciado por el director del área y cuando su difusión ya estaba definida y en marcha. Ellas hubieran hecho las cosas de otra forma: principalmente no hubieran anunciado la entrega de una beca ni un posible trabajo al año siguiente.

³ En el Anexo I puede verse el tríptico entregado para la difusión del proyecto.

Las terapistas hubieran querido realizar una primera etapa de capacitación hasta que se conformara un grupo sólido y estable de personas con *aptitud e interés* en ser coristas. Y recién en una segunda etapa, durante el año 2009, otorgar a los participantes una remuneración por las diversas presentaciones que se suponía tendría el coro. Para poder enmarcar este proyecto dentro de los objetivos del ARSL, las terapistas sostenían que era imprescindible que las *personas en situación de calle* participaran de la primera etapa en forma gratuita, sin una contraprestación, sólo por su propio *interés*. Luego, en una segunda etapa del proyecto, les habrían ofrecido una contraprestación económica que sólo hubiera sido entregada a aquellos que hubieran quedado en el coro, suponiendo que habrían sido personas con *interés y aptitud* para cantar.

“Yo jamás hubiera dicho desde el principio que había una contraprestación económica. Y menos tratándose de gente que está en la calle. ¿cómo sabemos ahora si están interesados en el proyecto?” Me confiaría una de las terapistas ocupacionales. Y sin el *“interés real”*, las terapistas me explicaban que no confiaban en que tuviera éxito el proyecto, que estaba *“viciado de intereses políticos”*. *“Igual te das cuenta de quienes vienen por el subsidio, eso lo notamos, hay gente que ni le importa el coro.”* El hecho de que la gente fuera por *conveniencia*, parecía molestarlas mucho. Además *“Acá es todo política. No tienen idea de lo que es una actividad terapéutica.”* Según ellas, las directivas que recibían iban en contra del aspecto terapéutico que ellas querían imprimirle a la actividad, y para lo cual habían sido convocadas. El modo de dar la beca, cómo y cuándo fue anunciada y cómo y cuándo se entregaría, fue la diferencia principal entre las técnicas y los políticos⁴.

⁴ Las diferencias notorias entre los “perfiles técnicos” y “políticos”, fue analizada por Pantaleón en el caso del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Salta. Allí destaca que los técnicos “buscan el ‘desplazamiento de criterios políticos partidistas’ para un buen hacer del desarrollo social” (2004:37). La observación del itinerario ritualizado que hace que un problema social exista, le facilitó al autor el descubrimiento de dos principios de distinción: Uno separa a los que piden en nombre de la necesidad y a los que otorgan en nombre del Estado. El otro principio, interno a los oferentes, es el que diferencia a los segundos por los modos de dar, siendo el principio que une y separa a quienes tienen un perfil técnico de uno político.

Las terapistas ocupacionales entendieron que el proyecto que les presentaban para ejecutar y al cual debían imprimirle *aspectos técnicos* que lograran facilitar la *reinserción laboral*, tenía *vicios políticos*, obstáculos de origen, por responsabilidad de otros actores, de perfil político, quienes manejaron la información y los recursos acorde a sus intereses y tiempos. A los ojos de las terapistas, ello se reducía a “*dar a conocer y hacer visible un proyecto pomposo para ganar prestigio y apoyo político*”. En ese sentido, incluir desde el inicio de la convocatoria la información acerca de las becas que otorgaría el gobierno, fomentaba la participación de la gente, la asistencia a la actividad propuesta y el apoyo y publicidad del proyecto.

Algunos roces se hicieron sentir cuando las terapistas priorizaban su trabajo técnico desestimando un trabajo de “control” requerido por el director del área, solicitando planillas de asistencia, cuantificando las personas que cada hogar y parador enviaba al coro (evaluando así la “colaboración” de cada institución con el proyecto y con él).

A pesar de estas diferencias entre roles y objetivos correspondientes a cargos políticos y técnicos dentro de la estructura gubernamental, el proyecto logró tener cuatro meses de vida y continuó siendo elegido por sus participantes. La actividad comenzó en septiembre como habían anunciado. A los participantes que cumplieran con los requisitos mencionados más arriba, les entregarían además de la beca, la auspiciada *indumentaria oficial artística*: polleras, pantalones, zapatos, blusas y camisas; ropa nueva y además hecha a medida. Esta vez no era ropa reciclada, encontrada en la calle, donada por vecinos o entregada en roperos comunitarios. Una de las mujeres me contó que durante esos meses iba a cuidarse en las comidas. Quería adelgazar y *verse linda* en el “*Gran Debut Artístico del Coro*”, al cual debían asistir en diciembre del 2008, siendo esa la “*Gran Presentación de Fin de Año*” a la que se comprometían a ir. Una serie de expectativas, compromisos y beneficios giraban en torno al proyecto del coro. Hasta que las becas se hicieran efectivas los participantes tendrían cubiertos los viáticos por medio del uso exclusivo de una camioneta del BAP que los llevaría al centro cultural. Estaban previstas unas demoras en el pago pero la remuneración de las becas sería retroactiva hasta el mes de septiembre, cuando comenzaron los ensayos.

Con esta información dieron inicio al proyecto del coro, pero no tardaron en sucederse otros inconvenientes imprevistos en su implementación.

Los conflictos en la implementación

“Estoy cansado de ilusionarme que hay una salida, otra vez pensé que acá la iba a encontrar, y me vuelvo a encontrar con lo mismo. Porque cuando vos llegás a un punto y decís ‘cómo salgo?’ y creés que la encontrás pero no, y otra vez, pero no... ¿después cómo seguís?” Sergio, integrante del coro.

Hubo quienes habían interpretado, como Sergio, que el coro podía ser una puerta a la *salida de la calle*, al *circuito* del comedor, del parador, del hogar. La *salida de la calle*, fue una expectativa creada por el compromiso que el GCBA había asumido en entregarles una beca y por la promesa (verbal) de la remuneración que obtendrían al año siguiente, con las diversas presentaciones que tendría el coro. Sin embargo, la expectativa de las *personas en situación de calle*, en torno a la posibilidad de *salir de la calle* se transformó en una desilusión más. Con el correr del tiempo, el coro no los *sacaba de la calle*, y al parecer de las técnicas y algunos participantes, el coro parecía mimetizarse y adaptarse cada vez más al *circuito* ya conocido y transitado por todos los *beneficiarios*.

Además, hubo problemas durante la experiencia. La camioneta del BAP no cumplió con el acuerdo de llevar y traer a las personas hasta que las becas se hicieran efectivas, y el llegar al Centro Cultural fue un obstáculo muy difícil de sortear para algunas personas. El cobro de la beca que no fue al término del primer mes, ni del segundo, como esperaban, fue otro de los problemas destacados. Por otra parte, después de los primeros ensayos, algunos participantes al llegar a los paradores se encontraron con que ya estaban cubiertos los cupos de las instituciones y esas primeras noches se quedaron en la calle. Si bien esta situación al cabo de unas semanas se revirtió, porque los paradores comenzaron a reservar las vacantes para quienes asistieran al coro, generó mucho malestar. Las promesas incumplidas vinculadas a la entrega de recursos en tiempo y forma renuevan sensaciones de rechazo, de negación y de frustración.

“No les importa nada. Si verdaderamente creen en la famosa reinsertión social ¿por qué no nos dan las becas? Yo agradezco al parador lo que me dan, pero no me alcanza, yo quiero otra cosa para mí. Esto iba a ser una salida laboral, yo iba a poder irme del parador. Y hace un mes que lo único que veo es que lo mínimo establecido no lo cumplen. Si no cumplen con la camioneta (del BAP), mucho menos podemos esperar el trabajo. Es otro fracaso, otra vez una desilusión.” Alejandro, integrante del coro.

Para poder cobrar las becas, los requisitos fueron varios, pero el mayor inconveniente fue que esa información fue anunciada unos meses después de comenzada la actividad. Los papeles que debían entregar eran: fotocopia del Documento Nacional de Identidad (DNI), certificación del domicilio en la Ciudad de Buenos Aires con dos años de antigüedad como mínimo y la negativa de la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES) (esto certifica que el solicitante no cobra ningún beneficio del gobierno, jubilación o pensión, todos los cuales eran incompatibles con la beca).

Esta documentación realiza un recorte aún más específico en torno a la focalización del proyecto en las *personas en situación de calle*. La selectividad de la “población objetivo”, basada en la necesidad de establecer determinados beneficiarios (Grassi, 1994), fue realizada con mayor especificidad: los destinatarios del proyecto fueron entonces las personas que además de estar en *situación de calle*, contaran con DNI, con residencia comprobable de un mínimo de dos años en la Ciudad y que no recibieran beneficio económico alguno del gobierno.

Hasta que las coordinadoras de la actividad tuvieron la información de que estos eran los requisitos a presentar para poder cobrar la beca, ya habían pasado casi dos meses de comenzado el proyecto. Paralelamente, seguían incorporando gente, a la par que algunos otros desertaban. Tulio, uno de los integrantes del coro, me explicaba que no estaban de acuerdo con la cantidad de papeles que les pedían, en el convencimiento de que eran demasiados exigentes y que muchos de los participantes quedarían fuera. Además, estaban enojados porque les exigieron esos requisitos después de que ellos ya habían hecho el esfuerzo de asistir por casi dos meses a la actividad, trabajo que ahora peligraba de recibir el pago correspondiente.

Con más de 60 años, Tulio participaba además de otro proyecto del GCBA que también prometía una beca, y que le fue otorgada antes que la beca del coro. Tulio decidió continuar en el coro sabiendo que por esa participación ya no podría cobrar otra beca (los profesionales y encargados de ambos proyectos cuidaban celosamente que no se cruzaran *beneficiarios* en las bases de datos). Entre los cuarenta participantes del coro, había también otra persona que obtuvo permiso para asistir a pesar de no integrar el grupo que cobraría la beca, de no ser un *beneficiario*. Se trataba de una persona que vivía en una casa tomada (considerado *persona en situación de calle* por algunas organizaciones como las del MOI⁵ o Médicos del Mundo⁶), situación que a los ojos del GCBA no la hace una *persona en situación de calle* (porque no está literalmente en la calle y no asiste a paradores ni a hogares). El hecho de estar incluido en esta otra categoría, la de *ocupante*, y no en la de *persona en situación de calle*, le impedía obtener el beneficio de la beca. A los dos los dejaron ir a los ensayos, estando las terapistas convencidas de que eran las únicas dos personas de las que no había duda en que tuvieran un interés *real* en el canto, demostrado por la asistencia sin posibilidad de cobrar un dinero por ello. Para las terapistas los demás iban sólo por la promesa del dinero.

Argumentando cuestiones de gestión y organizativas, las terapistas explicaron que no podían gestionar una beca por vez, sino que debían hacerlas todas juntas. Esto implicaba tener todos los papeles de todos los participantes y entregarlos todos juntos. Para todos por igual, el cobro sería retroactivo hasta septiembre, mes en que comenzaron los ensayos. Esto implicaba que no se diferenciaría entre quiénes participaron desde el inicio (septiembre) y quiénes desde octubre o noviembre. Con lo cual los “viejos” participantes se sintieron expuestos a una situación injusta respecto con los “nuevos”, quienes cobrarían igual que ellos pero habiendo trabajado uno o dos meses menos. Esto empeoró, considerando que también les exigían un 75 % de asistencia a los ensayos para poder cobrar. Si bien esta asis-

⁵ El Movimiento de Ocupantes e Inquilinos es una organización social que tiene como ejes la vivienda digna, el hábitat popular y el derecho a la ciudad desde principios de la década del '90.

⁶ Médicos del Mundo es una organización no gubernamental que trabaja para que el acceso a la salud sea un derecho para todas las personas.

tencia en la práctica no fue un requisito excluyente, funcionó como “amenaza” de que por no cumplir podrían perder la posibilidad de cobrar la beca. A lo largo de la actividad esto generó malestar entre quienes iban desde el principio y quienes comenzaron a asistir tiempo después, así como entre quienes faltaban a los ensayos y quienes no.

Por su parte, las dificultades con los requisitos fueron varios. No todos tenían el DNI (había extranjeros sin documentación argentina) y entre quienes sí lo tenían, no todos lo tenían efectivamente porque muchos lo habían perdido o se lo habían robado. Por otra parte, no todos podían certificar el domicilio en la Ciudad de Buenos Aires. Y finalmente, algunos contaban con pensión, jubilación o algún plan del GCBA, con lo cual resultaban excluidos de cobrar este beneficio. El cobro de la beca peligraba para muchos. Los sentimientos de incertidumbre y la falta de cumplimiento aumentaban el malestar en los coristas, a lo que agregaban como motivo de enojo, el costo económico que implicaba ir a ensayar dos veces por semana⁷.

Otros fueron los problemas desde el punto de vista de las terapistas ocupacionales. El “boca en boca” había generado que la actividad se difundiese en las diversas instituciones del *cir-cuito*, como merenderos y comedores. Comenzaron entonces a asistir al coro otras *personas en situación de calle* pero que no asistían a ningún hogar o parador. Para las terapistas una gran dificultad se constituyó en torno a cómo *identificar* quién era efectivamente una *persona en situación de calle*. Si el proyecto estaba destinado a este grupo de personas ellas debían garantizar que sólo a ellas llegaría la actividad, y por eso la convocatoria se había realizado solamente en los hogares y paradores. Para salvar estas dudas, comenzaron a requerir un certificado que constatará tal condición, que se sumó a los papeles requeridos para el cobro de la beca.

Este tema del cobro de la beca en concepto de viáticos, tomó tanta importancia que la actividad lúdica, artística, creativa y el futuro laboral comenzaron a quedar empañados por los problemas económicos y de gestión institucional. Las terapistas

⁷ Entre los gastos ocasionados mencionaban el viaje (debido a la falta de la camioneta del BAP) y el almuerzo (la asistencia a comedores se dificultaba por la lejanía entre el centro cultural y esas instituciones).

comenzaron a percibir que su trabajo se veía frustrado, que los objetivos de *reinserción social y laboral* no se cumplían. Estaban convencidas que los *beneficiarios* iban al coro para tener la vacante asegurada en el parador y para cobrar la beca. La actividad creativa y el futuro laboral eran percibidos como objetivos perdidos. Lejos de ser un nexo entre la *situación de calle* marginal y la inserción en la sociedad y en el mercado laboral formal, el coro se estaba convirtiendo a los ojos de las terapistas, en uno de los tantos marginales espacios de *personas en situación de calle*, al que les costaba ver un futuro diferente. El coro comenzaba a ser visto como un punto más del *circuito* que realizan las *personas en situación de calle* en la búsqueda de recursos para sobrellevar el día a día.

Sintiéndose molestas por su convencimiento de que las personas querían ir al coro por el único interés en la beca, las terapistas se pusieron más exigentes con el cumplimiento del requisito de asistir al 75 % de los ensayos y de ser una *persona en situación de calle*, queriendo cerciorarse del lugar de residencia y comprobar si efectivamente estaban en el parador donde decían. No sólo esa tarea no era necesaria que la hicieran, sino que iba a verse a todas luces frustrada. “¿Pero vos vivís en el Bepo?”⁸ Era una de las preguntas de las terapistas. Aludían así, a cierta estabilidad residencial que no se ajustaba a la dinámica de la vida de las *personas en situación de calle*, que no “son del Bepo” o “de Retiro”, de hecho, no son ni están en un solo parador. Si bien es cierto que suelen ir con frecuencia y cotidianamente a un mismo lugar (y no intercambiar lugares) la dinámica de cambio de paradores y hogares donde se alojan y de interrupción en la concurrencia a una misma institución es lo más frecuente: sea por dificultades en la convivencia con otros *usuarios*, por *egresos*⁹ de las instituciones, por detenciones policiales, por internaciones en hospitales, porque consiguieron la posibilidad de pagar una habitación, porque un amigo los alojó unos días, entre otros de los tantos motivos de una vida que se vive en el día a día.

⁸ “Bepo Ghezzi” es el nombre de uno de los paradores para hombres adultos. El otro es el “Parador Retiro”. El parador de mujeres se llama “Azucena Villaflor”.

⁹ El *egreso* es el eufemismo que utilizan las autoridades de los paradores para llamar a las expulsiones, sean permanentes o temporales.

Y entonces ¿por qué seguir asistiendo?

Los ensayos duraron cuatro meses: septiembre a diciembre de 2008. Para asistir cada uno resolvió como pudo la forma de viajar, utilizando un pase de transporte para personas con discapacidad falso, pagando el boleto, caminando o en bicicleta.

A pesar de los problemas organizativos y de la falta de cumplimiento en lo prometido, muchos decidieron seguir asistiendo hasta el final. Tulio estaba muy contento con la actividad, en sus palabras: *“la parte técnica es muy buena, los profesores son encantadores. Me siento muy bien en este lugar”*.

En esa actividad (si bien después de algunas semanas con inconvenientes) lograron evitar el hacer la *fila* para ingresar a los paradores¹⁰, teniendo los días de los ensayos la cama reservada en el parador donde solían alojarse. Los beneficios adicionales que otorgaba la asistencia al coro, según la percepción de quienes asistían a paradores, fueron así expresadas: *“En realidad yo prefiero venir acá antes que estar en la fila. En la fila no me aguanto a la gente, te soy sincero, se quejan todo el tiempo. No tengo ganas de escuchar los problemas de los demás.”* Tulio me dijo que si yo prestaba atención, iba a darme cuenta de que en el centro cultural donde ensayaban la gente estaba hablando de música, de los profesores que eran muy divertidos, de cómo estaban progresando o del *debut* del coro. En contraste diferencia, en la *fila* del parador la gente solía quejarse y hablar de sus problemas. En el coro la gente no se quejaba tanto. Sí discutían las dificultades de la camioneta que no los pasaba a buscar, la beca que no les pagaban y otros temas difíciles pero la pasaban bien.

Por otra parte, cabe señalar algunas diferencias entre ambos espacios. En el centro cultural (al cual acudían desde dos o tres horas antes de los ensayos, no por necesidad de hacer *fila*, sino porque les gustaba estar ahí) había baños, acceso a un dispenser con agua fría y caliente, un gran patio con mesas con tableros de ajedrez, bancos y sillas, árboles que daban sombra y dejaban a la distancia los ruidos de la calle¹¹.

¹⁰ La *fila* que realizan para aumentar las posibilidades de ingreso a los paradores, suele ser desde varias horas antes de su apertura, lo que genera mucho malestar. La reserva de camas para los participantes del proyecto del coro, les evitó durante esos meses, la necesidad de estar allí y les brindó un descanso de esa situación.

¹¹ En el Anexo II pueden verse algunas fotos del Centro Cultural.

También había un espacio bajo techo, con sillones, y una galería donde siempre había alguna muestra de arte. La *fila* del parador, en cambio, debían realizarla en la vereda, sin techo cercano, al rayo del sol o expuestos a posibles lluvias. Mientras estaban en la *fila* seguían en la calle, estando aún el parador cerrado, lo que restringía aún más las posibilidades de acceso al baño y al agua, dependiendo para ello del permiso de alguna estación de servicio o bares de la zona, separados por varias cuadras de distancia.

El hecho de evitar el hacer la *fila* en el parador, el bienestar de un patio fresco y un centro cultural cálido, las charlas amenas, el placer del canto y de los ejercicios de relajación, el disfrute de profesores respetuosos con muy buen humor, sumada a la posibilidad de “matar el tiempo” haciendo algo divertido, fueron los diferentes motivos que señalaron las personas a la hora de justificar el hecho de “*todavía estar ahí*” a pesar de las dificultades y del maltrato institucional del GCBA que no cumplía con lo prometido.

Estos aspectos nos están informando acerca de un gusto y una elección de las personas que participaron del coro. Asistieron a un lugar porque les gustaba; y ese gusto estaba asociado a un centro cultural, a los vínculos humanos y a una propuesta creativa y artística.

Al contrario de lo que creían las terapistas, esa elección fue realizada sin la existencia de una contraprestación económica: un grupo de 30 personas asistió desde el inicio y hasta el final de la actividad sin cobrar, puesto que las becas se hicieron efectivas recién a mediados de diciembre, casi cuatro meses después de iniciados los ensayos. La asistencia al coro siguió siendo una opción válida e interesante, a pesar de la falta del cobro y de los problemas organizativos. El placer del canto, el trato respetuoso y la calidez del lugar fueron suficientes motores para concurrir a la actividad.

El trato respetuoso de los profesores, estaba acompañado de un contacto expresivo y corporal con los participantes que contrastaba tanto con el distante saludo recibido por los trabajadores insertos en instituciones del *circuito*, como con el trato frío de los médicos y enfermeros que mediatizan el contacto con guantes de látex. Para corregir la salida del aire, incentivando a que lo hicieran desde la panza y no desde la garganta, los pro-

fesores acariciaban las caras, relajaban el gesto, la espalda y los hombros, aliviando tensiones innecesarias. De esta manera, enseñaban a respirar, a relajar el pecho, a permitir que el aire fluya hasta el diafragma, a proyectar la voz, a cantar. Para eso, los profesores insistían en el cuidado de la postura corporal: el cuerpo debía estar firme, erguido, pero no rígido. Relajado, pero no por eso abandonado. A diferencia del *circuito* –donde el cuerpo conocido y esperado era un cuerpo dolido, golpeado, “merecedor” de asistencia– la expectativa en el coro era la de cuerpos sanos, fuertes, de erguidas posturas, que pudieran lucirse, mostrarse y para lo cual entregarían *indumentaria oficial artística*. En cuanto a las voces, en el coro no las había ni buenas ni malas: cada uno debía descubrir cuál era la suya (para lo cual debía en principio animarse a escuchar su propia voz) y una vez descubierta, jugar con ella y explorarla para proyectarla. Al cabo de algunos ensayos, el coro ya sonaba como un coro, era grato escucharlo y comenzaron a seleccionar algunas canciones para trabajar y poder presentar en el *debut artístico*, “*La Gran Presentación de Fin de Año*”, tal como fue publicitada.

Los participantes la esperaban con entusiasmo y expectativas un tanto desmedidas en comparación con la realidad de los hechos. Habían creado muchas versiones acerca de dónde sería el *debut*: el tradicional estadio del Luna Park (el espacio con mayor capacidad de público de la ciudad), el Ministerio de Desarrollo Social, la Legislatura Porteña, el antiguo y clásico Café Tortoni (frecuentado por escritores, músicos, poetas). Pero el único espacio en concreto del que hablaron las terapeutas ocupacionales fue el Parador Retiro, que sería reinaugurado a fin de año¹². La falta de certezas generaba inseguridad, fomentado también porque recién en el último mes del año les habían pedido los talles y pasaban los días y seguían sin entregarles la ropa. Los sentimientos de ansiedad, emoción y la expectativa por el *debut del coro*, por el mostrarse públicamente compartiendo lo aprendido; se encontraban frente a otros como la *bronca* por la falta de pago y la inseguridad por la desorganiza-

¹² Este parador estaba siendo refaccionado a raíz de una intervención judicial del lugar, producto de una denuncia realizada por un grupo de *beneficiarios* ante la Defensoría del Pueblo. Diario Página 12 del 4 de junio de 2008, “Más olvido para los olvidados”.

ción general de la actividad. Pasaba el tiempo y nada parecía concretarse.

El último ensayo del año

Finalizado el mes de noviembre, los integrantes del coro comenzaron a preguntar con más insistencia por las becas, el *debut*, las ropas y los planes del proyecto para el 2009. Las terapistas prometían responder al ensayo siguiente, esperando haber obtenido para ese momento alguna información. Cuando sólo un ensayo quedaba para dar respuestas, resolvieron agregar un ensayo más, para esa misma semana. Pero ese día los encontró con las puertas cerradas. El centro cultural donde se realizaban los ensayos no tenía la indicación de reservar ese día el lugar para ellos. Todos quedamos del lado de afuera, junto con los profesores de canto que sin información acerca del aspecto organizativo, no podían hacer más que exteriorizar su indignación: *“Para mí esto es una falta de respeto, es inaudito que no venga nadie a poner la cara, una falta de respeto a mi trabajo, a mi tiempo, pero para ellos... para ellos esto es humillante”*.

Sólo una estudiante de música que colaboraba en la coordinación de la actividad había ido ese día. Ella no entendía que estaba sucediendo. Por teléfono, hablamos con las dos terapistas ocupacionales quienes tampoco sabían qué sucedería con el *debut* ni con la continuidad del proyecto. Prometieron contactarse en marzo del año siguiente con las personas por medio de los paradores y hogares. *“Pero que me están diciendo!”* Respondió enojada Graciela, una de las coristas. *“No se les ocurre que para marzo del año que viene ya podemos estar en otro lado? No quiero ni pensar que todavía voy a estar en el parador!”*

Mientras caía la tarde las personas se fueron reuniendo en pequeños grupos a lo largo y ancho del patio del centro cultural, algunos tomando mate, otros gaseosas, todos alternaban temas triviales en una conversación que cada tanto caía en un tema común relativo al fin de año y a la evaluación de la actividad realizada y abruptamente cerrada. Antes de retirarnos, armamos una cadena de teléfonos y de mails para seguir conectados entre los que estábamos presentes. Los profesores de canto se

comprometieron a averiguar qué sucedería y manifestaron su voluntad de continuar durante el 2009.

Durante las dos semanas siguientes (las últimas semanas de diciembre de 2008), un grupo autoconvocado siguió reuniéndose en el centro cultural para discutir cómo seguir. Querían que les garantizaran que el proyecto tendría continuidad al año siguiente. Escribieron una carta para presentar en mesa de entradas del GCBA que finalmente no fue entregada. Durante el 2009 no se reiteraron las convocatorias y nadie supo más nada. El proyecto no resurgió, la voluntad de los profesores no alcanzó, y las puertas cerradas de ese último ensayo que no pudo ser, fueron el final abrupto, inesperado, del proyecto del coro. Las ilusiones se diluyeron en el aire.

El fin de la pasiva espera del recurso: la participación y sus logros

Este proyecto nos muestra entre otras cosas, una experiencia en la que los *beneficiarios* rompieron con la actitud pasiva de espera del recurso a la cual el Estado los convoca –acorde con modelos clásicos de asistencia directa– empoderándose de un rol no adjudicado como el de “fiscalizadores” del proyecto, monitoreando la ejecución y reclamando la falta de cumplimiento. Como en muchas otras experiencias, la participación aconteció en la etapa de ejecución del proyecto, habiendo estado excluida de la etapa de toma de decisiones, objetivos y del diseño. (Sirvent, 1999). Pero esta vez, la participación fue autoconvocada e interpretada por los técnicos y políticos como un problema imprevisto de la ejecución.

Ellos tomaban la palabra que pretendió ser silenciada. Ni bien terminado cada ensayo, se acercaban a las coordinadoras de la actividad (las únicas caras visibles de la DGDAI) y les comenzaban a hacer preguntas por cada uno de los problemas de gestión. Al inicio de a uno. La falta de respuestas satisfactorias “caldeaba” el ambiente. La insatisfacción por lo escuchado sumaba más voces, más preguntas. Para hacerse oír, comenzaban a acercarse a las coordinadoras. Este acercamiento corporal, acompañado de las preguntas y quejas simultáneas, daba como resultado un círculo que las rodeaba. No era exagerada la apreciación de ellas, cuando me decían que esperaban que al

finalizar el ensayo no volvieran a “acosarlas”. De manera entendible, las técnicas intentaban de varias maneras evitar este tipo de “asambleas espontáneas” que se había hecho costumbre se desarrollaran al finalizar cada uno de los ensayos. Así lo expresaba Florencia:

“Parece que creen que nosotras somos no sé qué, que podemos hacer algo, no entienden que no depende de nosotras. Que somos sólo las que sostenemos la actividad y ponemos la cara por otros... Al final nos tomaron para que nos hagamos cargo de esto, terminamos siendo las boludas que ponemos la cara por las cagadas que otros se mandan.”

No sabremos efectivamente si estas asambleas fueron efectivas o no, pero puedo aseverar que resultaron armas de presión, temas de conversación entre las coordinadoras, los profesores, el coordinador de hogares y paradores, quienes debatían qué hacer frente a estos reclamos. Otras formas de participación fueron la realización de un *paro activo* en protesta por la falta de pago que interrumpió los ensayos, las discusiones personales y los enfrentamientos colectivos cotidianos. Otros reclamos que no concretaron, pero sí idearon, fueron la planificación de un *boicot al debut artístico*, la entrega de algunas notas escritas y denuncias colectivas en la Defensoría del Pueblo. Y en cada una de estas instancias, algunas concretadas y otras soñadas, el grupo se consolidaba y el apoyo mutuo y la solidaridad entre ellos crecían. La participación en esta etapa del proyecto no sólo era una necesidad, sino que respondía al derecho a formar parte activa de las decisiones que afectaban a su vida. (Sirvent, 1999).

Algunos logros obtenidos por estos medios, fomentaron la continuidad de la protesta. Las quejas del grupo por la falta de cumplimiento del BAP fueron suficientes para convencer a las terapistas de realizar llamados y quejas obteniendo varias veces una camioneta para ellos. Incluso en una oportunidad, para llevar a una persona con *movilidad reducida* al hogar donde se alojaba, un grupo de cinco personas reclamó el correspondiente *traslado* consiguiendo el pago de un taxi. Finalmente, en el mes de diciembre todos los participantes (“nuevos” y “viejos”) cobraron la beca retroactiva desde septiembre, siendo esto interpretado como el mayor logro del grupo. En estos ejemplos la

participación logró una transformación en las formas de convivencia y relación social (Sirvent, 1999) al interior del proyecto.

Palabras finales

Esta experiencia presentó algunas continuidades y rupturas en comparación con otras políticas sociales dirigidas a *personas en situación de calle*. Sin duda, las continuidades se dieron en torno a los incumplimientos en lo prometido, las grandes brechas entre lo que el proyecto sería y lo que finalmente pudo ser.

La mayor ruptura la encontramos en la idea de un proyecto para *personas en situación de calle* que no presupuso la entrega de alimentos ni de alojamiento, recursos a los que el gobierno les da prioridad. En este proyecto el gobierno propuso una actividad, valorada como tarea que ameritaba recibir una contraprestación económica, una actividad creativa, expresiva y llevada a cabo por profesionales de reconocida trayectoria, incluso fuera de las instituciones dedicadas a las *personas en situación de calle* y fuera del horario de trabajo de esas instituciones.

Una primera lectura de la experiencia me mostró que el proyecto del coro proponía una asistencia desvinculada de la *situación de calle*, que podría haber sido ofrecida también a otras personas. La propuesta de conformar un coro bajo la dirección del director del coro y del teatro más importante de la Ciudad de Buenos Aires era la mejor propuesta que el gobierno podía ofrecer. Podía ser una alternativa cultural para personas que no estuvieran *en situación de calle* (las terapistas ocupacionales trabajaron en la identificación de la presencia de la *situación de calle* en los participantes). Además, la actividad otorgaba la posibilidad de elegir libremente si participar de una propuesta cultural, que se presentaba por fuera del *círculo* recorrido cotidianamente por *personas en situación de calle*. Esto constituyó para los participantes una opción y una alternativa a estar en la *fila* del parador. Indicadores de un proyecto desvinculado de la *situación de calle*. Sin embargo, atentos a la forma en que el proyecto fue implementado y a las relaciones construidas entre los diferentes actores en él involucrados, esa conclusión dejó de ser absoluta.

La decisión política de incluir una beca en conceptos de viáticos, y las discusiones que sobre ella sostuvieron las terapistas ocupacionales, nos hablan por un lado, del temor a que las personas no fueran a participar sin una compensación por ello, como si no tuvieran interés para asistir a una propuesta cultural y/o como si no pudieran. Por su parte, el reclamo (legítimo) de las *personas en situación de calle* en torno al cobro de la beca correspondiente por la tarea realizada, era interpretado como “el único interés” y oscurecía otras motivaciones, así como el hecho de que durante cuatro meses las personas efectivamente fueron a la actividad sin el cobro de la beca.

Por otro lado, las discusiones que las terapistas sostuvieron con algunas *personas en situación de calle*, en torno a si estaban “realmente” en *situación de calle*, queriendo identificar “*si eran del Bepo o de Retiro*”, también nos indican que este proyecto formaba parte de una propuesta asistencial que vinculaba a los participantes con esa identidad y con una localización específica: eran “*personas en situación de calle residentes de hogares y paradores*”. Los participantes eran identificados como “de Año Santo” “del Bepo”: los espacios que esperaban fueran ocupados por ellos eran la calle misma o algún hogar o parador.

En cuanto a la elección de los participantes, quienes apostaron a que el proyecto continuara y que asistieron a pesar de no contar con la beca ni con la camioneta del BAP, nos indica cierto alejamiento de esas prenociones, resistiendo las ideas asociadas a personas que “*son de la calle*”, que son “del Bepo o de Retiro”, mostrando intereses y posibilidades que las personas que “*están en la calle*”, pueden tener y ejercer. En esta experiencia, pudimos conocer algunos de estos intereses y posibilidades que movilizaron a un grupo de más de 30 personas a participar de un proyecto cultural y creativo, vinculado con la expresividad y la emoción, localizado fuera de los márgenes de la ciudad, fuera de los comedores y los albergues.

El proyecto del coro, ideado por fuera del *circuito*, con profesores e instituciones distintas a las de Desarrollo Social, a los ojos de las terapistas terminó siendo una posta más en el *circuito* que transitan los *beneficiarios*. Desilusionadas por la falta de cumplimiento de los objetivos del proyecto, concluyeron que no podría funcionar como un *nexo* entre la *situación de calle* marginal y el mercado laboral y cultural.

Independientemente de que haya podido o no hacerlo, esa expectativa que las terapistas tenían en torno al proyecto –así como la existencia misma de un Área de Revinculación Socio-cultural y Laboral– nos indica que las *personas en situación de calle* eran ubicadas y posicionadas “por fuera” de la sociedad. Si el objetivo era *la reinserción social, cultural y laboral*, el *diagnóstico* debía ser la desvinculación, la falta o ausencia de inserción en esos ámbitos. Lejos de ser un espacio vacío, la calle que conocí en mi trabajo de campo, entendida como *circuito*, contaba con instituciones cotidianamente concurridas, con cierta rutina que favorecía el arraigo a ciertos lugares, preferidos por sobre otros, que fomentaban la generación de vínculos en ellos. Estos aspectos del *circuito*, en tanto espacio de inserción y de relaciones personales, no se mostraban accesibles a la mirada de las terapistas, convencidas de un dualismo antagónico representado por la sociedad y la calle, como si hubiera un adentro y un afuera, una sociedad con vínculos y relaciones y una calle vacía impersonal, habitada por personas solitarias y aisladas. El haber compartido con los integrantes del coro todos los ensayos, los encuentros previos y algunas salidas posteriores, me permitió conocer las relaciones entabladas entre ellos y con las técnicas. En cada una de estas relaciones, no encontré personas solitarias, sino la presencia de compañerismo, vecindad y en algún caso amistad, que como señalamos en este trabajo, fueron aspectos dimensionados positivamente a la hora de preferir ir al coro, a pesar de no contar con beca, viáticos u otros beneficios. En el mismo sentido, Bachiller (2008) enfatiza la importancia de los vínculos para las personas sin hogar (PSH) en Madrid, donde realizó su investigación. En un debate con el concepto de desafiliación (Castell, 1997) pone en evidencia los límites del discurso que asocia la exclusión con la disolución de sociabilidades, describiendo las relaciones que establecen las PSH en los nuevos territorios de residencia, las redes que establecen en los barrios, las antiguas amistades y vínculos familiares que conservan.

Desde la mirada de las *personas en situación de calle* que participaron del coro, la expectativa en torno al proyecto era que pudiera permitirles *salir de la calle*, o como dijo Sergio “*salir del parador*”. Para muchos, *salir de la calle* era sinónimo a *salir del circuito*, alejarse del *círculo vicioso*. La ubicación espacial del

centro cultural, en una zona turística, la instalación del coro en una institución cultural (y no asistencial) con el prestigio de los profesionales que llevaban adelante el proyecto, indicaban una posición social y espacial fuera del *circuito*, lo que quedaba más reforzado aún por la promesa de una beca y una salida laboral. Muchos aspectos permitían pensar en la *salida*. La calle pareciera ser entonces, también para las *personas en situación de calle*, un lugar al que se llega y del cual se puede *salir*. El coro iba a ser una puerta a la *salida*. Ubicado por fuera del *circuito*, con características que lo diferenciaban de lo conocido, fue entendido y esperado como esa *salida*.

La participación en esta experiencia nos permitió observar a sus participantes expresando sus intereses, motivaciones y gustos, que lejos de parecer extraños, diferentes o de corresponderse con un “ser ajeno a la sociedad”, resultaron bastante similares y conocidos. Además, el coro se constituyó en un espacio cotidiano de demanda y pelea para lograr la obtención de un recurso que les correspondía y que era reclamado como un derecho vulnerado.

Si bien es válido el punto de vista que observa al coro como un punto más del *circuito*, como un espacio de demanda y de queja por un recurso material que permita *sobrevivir*, no creo que el proyecto haya sido un “fracaso” como lo interpretaron las técnicas. Vale recordar las notorias diferencias entre el parador y el centro cultural en torno tanto a los vínculos entablados, al acceso a los servicios básicos, como a la diferencia edilicia entre ambos espacios. Además, otras características propias del proyecto del coro y ausente en el *circuito*, fue la posibilidad de organización colectiva de la protesta (el *boicot*, el *paro activo*, las denuncias) defendiendo el espacio del coro, como trabajadores defendiendo su fuente de trabajo. Estas características nos permiten concluir que no, no fue un punto más del *circuito*. En esta experiencia el placer, la posibilidad de elegir, los gustos, el trato respetuoso y la movilización colectiva y solidaria tuvieron un lugar.

Fueron esas elecciones y el espacio otorgado al placer y al respeto, los que movilizaron a las personas a la defensa del proyecto. A pesar del diseño que dejó por fuera a los saberes de los equipos técnicos y al de las mismas personas involucradas, características de la verticalidad asistencialista de las políticas

sociales, no se acentuó la indigencia social de no participación (Graciarena, 1983). Al contrario los *beneficiarios* tomaron en sus manos el “monitoreo” del proyecto, aunque por supuesto sin saberlo. Ellos realizaron el seguimiento de lo pautado con lo ejecutado, señalando qué aspectos de la experiencia debían modificarse y corregirse. Si pudimos encontrar un carácter más democrático en esta política, lo debemos a este hecho de que los *beneficiarios* hayan intentado constituirse en gestores de ella (Raggio, 1997).

En esta experiencia en particular, el hecho de que la participación no estuviera prevista en el diagnóstico de los problemas, en el diseño y en la ejecución, no impidió que las personas se involucraran haciendo propio el proyecto, y participaran activamente de su seguimiento. Como vimos, hubo grandes diferencias entre tres aspectos: uno fue lo formalmente anunciado, apoyado por la letra escrita de los trípticos utilizados en la difusión del proyecto; otro aspecto tuvo que ver con lo prometido y ofertado en palabras; y finalmente también fue distinto lo efectivamente otorgado. Estas contradicciones entre el dicho y el hecho, entre los compromisos que el GCBA había asumido y lo que finalmente realizó, generaron un clima de tensión importante que se canalizó a partir de variadas manifestaciones, asambleas, paros activos y demás estrategias creativas con las que los *usuarios* buscaron el cumplimiento de lo prometido y defendieron sus intereses en grupo. Las personas las llevaron a cabo con el objetivo de obtener las contraprestaciones del proyecto que ya era sentido como propio y que deseaban sostener por ser una fuente de goce y placer. Es decir que en el corto plazo, el proyecto tuvo efectos de participación auto-convocada, por supuesto que no previstos en su diseño, y efectos simbólicos y subjetivos de importancia para sus participantes.

Referencias bibliográficas

- BACHILLER, S. (2008). “Exclusión Social, Desafiliación y Usos del Espacio. Una etnografía con Personas Sin Hogar en Madrid”. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de Madrid.
- CASTEL, R. (1997). La metamorfosis de la cuestión social: Una crónica del salariado. Buenos Aires. Paidós.

- GRACIARENA, J. (1983). "Políticas sociales y de Desarrollo. Alternativas para su integración". En: Desarrollo Social en los ochenta. Santiago de Chile. CEPAL, ILPES, UNICEF.
- GRASSI, E.; HINTZE, S. y NEUFELD, M.R. (1994). Políticas sociales, crisis y ajuste estructural. Buenos Aires. Espacio.
- MARCHESE, M. (2006). "La construcción del signo 'indigente' en el discurso de las instituciones estatales de la Ciudad de Buenos Aires". En Revista ALED: Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso. Disponible en: <http://www.portaled.com/pt-br/la-construccion-del-signo-%E2%80%9Cindigente%E2%80%9D-en-el-discurso-de-las-instituciones-estatales-de-la-ciudad-de>. Recuperado en mayo de 2011.
- PANTALEÓN, J. (2004). Entre la Carta y el Formulario. Política y Técnica en el Desarrollo Social. Buenos Aires. Antropofagia.
- RAGGIO, L. (1997). "El enfoque antropológico en el estudio de las políticas sociales. Posibilidades y limitaciones". Actas del V Congreso Argentino de Antropología Social. Ciudad de La Plata.
- SIRVENT, M.T. (1999). Cultura popular y participación social. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Otras fuentes y sitios consultados

- Diario Página 12-4 de junio de 2008: "Más olvido para los olvidados."
- www.buenosaires.gov.ar
- www.indec.gov.ar
- www.medicosdelmundo.org
- www.moi.org.ar
- www.portaled.com

La profesión de Trabajo Social frente a la extrema derecha en Europa

ENRIQUE ABECIA GRASA, TAMARA GÓMEZ GASCÓN,
DIANA CAROLINA MIRA TAMAYO, BEATRIZ RÍOS RUIZ,
SERGIO SALAS MÁRQUEZ Y PASCUAL VAL INFANTE

ALUMNOS. GRADO DE TRABAJO SOCIAL
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DEL TRABAJO
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
497322@unizar.es

Resumen: La proliferación de nuevos movimientos de extrema derecha en el contexto europeo sitúa a la disciplina de Trabajo Social en una posición de responsabilidad, siendo necesario el planteamiento de nuevos mecanismos que permitan hacer frente a esta tendencia de forma integrada con la propia comunidad, implicando de forma activa a la ciudadanía y considerando la necesidad de coordinar los esfuerzos entre los diferentes contextos nacionales. El Trabajo Social ha de asumir ante esta problemática su papel como profesión de derechos humanos, articulando un conjunto de buenas prácticas que permitan una actuación simultánea desde las diferentes esferas del ámbito social, educativo y político.

Palabras clave: Extrema derecha, Europa, Trabajo Social, Comunidad, Ciudadanía, Derechos humanos, Buenas prácticas, Sociedad, Educación, Política.

Acciones e Investigaciones Sociales, 30 (diciembre 2011), pp. 183-203
ISSN: 1132-192X

Social Work takes on the extreme right in Europe

Abstract: The proliferation of new right-wing movements in Europe places the discipline of Social Work in a position of responsibility, making it necessary to create new mechanisms to cope with this trend in an integrated fashion with the community itself, actively involving the general public and considering the need to coordinate efforts among the various national backgrounds.

In the light of these problems, social work needs to assume its role as a profession of human rights, articulating a set of best practices that can lead to simultaneous action from different social, educational and political spheres of activity.

Keywords: The Extreme Right, Europe, Social Work, Community, General Public, Human Rights, Best Practices, Society, Education, Policy.

La profesión de Trabajo Social frente a la extrema derecha en Europa



Enrique Abecia
Tamara Gómez
Diana Carolina Mira
Beatriz ríos
Sergio Salas
Pascual Val

Recibido: 01-07-2011
Aceptado: 01-10-2011

1. Presentación

El reciente ascenso de tendencias ultranacionalistas y de extrema derecha en los países europeos supone un reto urgente para la investigación y la intervención desde las ciencias sociales. El Trabajo Social en el entorno universitario se suma a este desafío desde la formación de sus profesionales. De hecho, esta temática se aborda desde el plan de estudios de Grado de Trabajo Social en la Universidad de Zaragoza. Asignaturas como Sociología, Antropología, Procesos de Interacción del Individuo en su Contexto, Estructura Social y Procesos Sociales integran en sus programas, cuestiones afines como: la construcción de identidades colectivas y movimientos sociales y políticos, actitudes, estereotipos y prejuicios, además de los mecanismos de exclusión y opresión que se producen en distintos ámbitos y estratos sociales, resultado de un discurso xenófobo, radical y/o violento. El enfoque preventivo se encuentra en materias como Trabajo Social Comunitario (ej. mediante el diseño de estrategias de organización y cambio social), y Ética y Trabajo Social que reivindican los principios, valores y derechos humanos.

De manera complementaria, las prácticas, estancias y seminarios intensivos internacionales pueden aportar al estudiante de Trabajo Social una visión crítica y amplia sobre este fenómeno. Este artículo resume el proceso desarrollado en el Programa Intensivo de Movilidad Europea (Erasmus) "El Trabajo Social ante los nuevos movimientos de extrema derecha" que tuvo lugar en Nuremberg (Alemania), del 15 al 26 de Mayo de 2011. En el que participaron 49 estudiantes europeos (proce-

dentes de Alemania, Austria, Bélgica, Hungría, República Checa y Dinamarca) de los cuales 6 fuimos en representación de la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo de Zaragoza.

No es casualidad que un curso sobre los movimientos radicales se desarrollase en Nuremberg. Fue el lugar donde se fundaron las bases del movimiento nacionalsocialista y también donde se juzgaron a algunos responsables del Holocausto. Actualmente, Nuremberg se denomina Ciudad de los Derechos Humanos.

La participación en el curso supuso un proceso previo de selección y preparación académica de los estudiantes. La selección se basó en criterios objetivos (calificaciones académicas, nivel acreditado de inglés), cartas de motivación y entrevista personalizadas (tanto en castellano como en inglés). Desde la Facultad de Ciencias Sociales en Zaragoza se realizaron varios trabajos individuales y grupales disponibles en la página web del curso (<http://www.socialwork-coburg.eu/>). La estancia en Nuremberg, por el ritmo del curso, la novedad de la metodología, la exposición continua a un idioma diferente, el interés y relevancia de las actividades realizadas y ciertas diferencias culturales (ej. en cuanto a horarios de comida, trabajo, etc.) nos permiten hablar de un nivel elevado de exigencia personal y colectiva. La metodología del mismo abarcó:

- Dinámicas de presentación y conocimiento personal: "Intercultural Evening", comidas y cenas comunes con profesores y alumnos.
- Exposiciones didácticas a cargo de profesores de las distintas universidades sobre diferentes temas ej. el Trabajo Social como profesión de defensa de los Derechos Humanos, situación de la extrema derecha en Europa, la perspectiva del Trabajo Comunitario en relación a la cohesión social, y teorías y métodos del Trabajo Social aplicados.
- Trabajo en equipo (de 8 miembros de diferente procedencia) con el objetivo de llevar a cabo una investigación conjunta basada en técnicas de recogida de información, visitas a instituciones y análisis de documentación y debate y consenso grupal. La composición internacional de los equipos permitió la práctica de habilidades sociales como la escucha activa, el respeto de las diferentes opiniones y puntos de vista, la empatía, etc. en un contexto intercultural.

ral e idiomático diferente y enriquecedor. La exposición pública de los trabajos se realizó en el Ayuntamiento de Nuremberg.

- Visitas institucionales: Centro de Documentación de Nuremberg, campo de concentración de Flossenbürg, edificio de los Juicios de Nuremberg y a la Calle de los Derechos Humanos, así como entrevistas con profesionales y testimonios en dichos lugares. Además, se realizó un recorrido guiado por el centro de la ciudad. Estas prácticas facilitaron la toma de conciencia y la reflexión personal de lo que un periodo histórico dominado por la extrema derecha puede significar.

Este Programa Intensivo (IP) se ha basado en un proceso de aprendizaje donde el alumno ha tenido que “aprender haciendo”. Con este fin, se pretendía que los participantes compartieran una formación previa respecto al tema, fueran capaces de reconocer diferentes formas de discriminación, saber comunicarse en inglés y habilidad para el trabajo en equipo multicultural. Tras dicho proceso se plantea la necesidad de desarrollar nuestra formación continua, mejorar nuestro nivel de inglés y recapacitar sobre lo estudiado.

El siguiente texto es el resultado de este ejercicio de recapitulación y difusión. Para ello, en primer lugar se expone de manera comparativa la situación de la extrema derecha en los diferentes países participantes en el IP. Como estrategia para las políticas de cambio se analiza la relación de los derechos humanos y nuestra profesión. Seguidamente, se explican brevemente nuestras experiencias personales en cada grupo de trabajo, concluyendo con la inferencia de “buenas prácticas” desde el Trabajo Social.

2. Situación de los movimientos de extrema derecha en España y en Europa

España

En España la extrema derecha se pueden caracterizar, por su escaso poder político, pero su elevada articulación organiza-

tiva en cuanto a movimientos sociales. Tras la muerte de Franco y la instauración de la democracia, la mayoría de los españoles no ha apoyado a los partidos de extrema derecha. Esto puede deberse por lo reciente del recuerdo de la dictadura, la falta de libertades o la fuerza de la represión violenta. La carencia de líderes carismáticos, la falta de coordinación y acuerdo entre los diferentes partidos políticos (ej. Democracia Nacional, Movimiento Social Republicano) son factores que contribuyen a su pérdida de relevancia (Rodríguez, 2004).

Sin embargo, grupos como Hammerskins, o Blood & Honour desde su ascenso en los noventa se han caracterizado por su fuerza y violencia (ej. cometiendo crímenes, en ocasiones mortales, contra grupos como; inmigrantes, jóvenes de izquierdas, homosexuales, mujeres, minorías, etc.).

Según Rodríguez (2004), la música, Internet o el fútbol constituyen sus "habitats" naturales. De este modo, organizan conciertos (ej. Oi! y RAC) para difundir su pensamiento y comunicarse con grupos neonazis de diferentes regiones o países. En Internet, encontramos en castellano portales como Nuevo Orden, que amparados en la libertad de expresión, asesoran judicialmente a numerosas webs radicales. Los grupos ultra de fútbol son una importante vía de captación de nuevos adeptos, provocando disturbios antes, durante o después del partido, ante la alarmante pasividad de los propios equipos de fútbol.

Bélgica

La situación política de Bélgica con la profunda división entre la comunidad flamenca, al norte y la comunidad francófona en la mitad sur, marca la trayectoria histórica de su extrema derecha. Un ejemplo de esta disputa interna y la falta de acuerdo se da en el hecho de que desde que se celebraran las últimas elecciones legislativas en junio de 2010, la disputa establecida entre los 3 partidos políticos de Flandes y los 3 que obtuvieron representación en Valonia, no permite la formación de gobierno, superando el récord que ostentaba Irak en 2009.

La extrema derecha belga surge del nacionalismo, sobre todo en la zona flamenca del país, donde destaca la influencia

del "Vlaams Belang" (24,2% de los votos obtenidos en las elecciones al parlamento de Flandes en 2004). Su programa electoral se caracteriza por: el catolicismo conservador, el nacionalismo y el racismo, ostentando la visión anti-inmigración más radical del país. Pese a que en Bélgica desde 1989, está vigente el "cordón sanitario" (medida que evita que los partidos en contra de grupos minoritarios o anti-parlamentario, obtengan el control político), "Vlaams Belang" cuenta con representación en la Cámara de representantes y en el Senado belga, pero también en los parlamentos de Europa y Bruselas.

Este discurso radical es apoyado por otros grupos sociales como el "Blood & Honour" que organiza encuentros y conciertos para difundir sus ideas, en contra de colectivos de izquierdas, inmigrantes y judíos.

Dinamarca

El "Partido del Pueblo Danés" (Dansk Folkeparti) pretende reafirmar la Independencia del país, para garantizar la libertad de sus ciudadanos daneses, y preservar y promover la idea de un gobierno representativo monárquico. Reivindica, por tanto, la preservación de las normas sociales tradicionales.

República Checa

En la escena checa actual llama la atención la concepción tradicional del papel de la mujer, ya que incluso las organizaciones asociativas feministas se consideran perniciosas. Con respecto al movimiento neonazi, se observa su crecimiento a partir de los años 90, a raíz de una serie de asesinatos por motivos étnicos que obligaron al gobierno a tomar conciencia de la situación.

Austria

La extrema derecha austriaca asciende en influencia rápidamente, y el poder de su principal partido de ultraderecha, el FPÖ

(Freiheitliche Partei Österreich) arrastra incluso a las clases medias. No hay duda de las estrechas relaciones entre este partido y grupos neonazis europeos, y el proceso de conexión con actividades nacionalsocialistas nos permite presagiar un futuro incierto. Estereotipos sobre la población extranjera, utilizada como cabeza de turco, contribuyen a extender esta ideología por todo el país. El reclutamiento de seguidores cada vez más jóvenes se traduce en un aumento potencial de sus votantes. Igualmente, el retorno a valores tradicionales y la exaltación del nacionalismo constituyen sus bases de apoyo ciudadano. El panorama político austriaco puede situarse a medio camino de otros países europeos, pero el hecho de que el FPÖ sea cada vez más fuerte, y que podría ser capaz de ganar unas elecciones, es alarmante.

Alemania

La xenofobia, el antisemitismo y la islamofobia son valores extendidos entre la población alemana, principalmente entre las clases medias y entre ciudadanos que no tienen porque considerarse simpatizantes de la extrema derecha. En este sentido, el rechazo hacia la población inmigrante es uno de los apoyos sobre los que se sustentan estos movimientos extremistas generando un autentico círculo vicioso de demagogia y rechazo. El poder político de la ultraderecha en Alemania es menor al de otros países europeos, lo cual no evita que a nivel regional y municipal un partido como el NPD (Nationaldemokratische Partei Deutschland), de tendencias extremistas, obtenga representantes en las provincias situadas al este del país.

La estrategia de establecer alianzas y camuflar el discurso radical entre grupos de activistas dificulta su persecución e indican que la amenaza puede ser mayor de lo que parece, ya que siguen protagonizando actos violentos y emplean nuevos medios para captar simpatizantes, como la música o Internet.

Hungría

La posición privilegiada de la extrema derecha húngara supone una amenaza para las demás democracias europeas,

ya que las reivindicaciones de preservación nacional y de defensa de la seguridad del partido nacionalista "Jobbik" en el Parlamento llegan a extremos intolerables de represión. La comunidad gitana en Hungría constituye el objetivo de todos los ataques, al identificárseles como culpables de la situación del país. De nuevo, las diferencias étnicas y religiosas se emplean para justificar la incompatibilidad entre la mayoría de la población del país y el resto, explotando estereotipos y empleando los medios de comunicación para extenderlos. Con la coartada de los valores nacionalistas, tradicionales y religiosos se difunden ideas extremistas, y además en una situación de crisis. La extrema derecha se erige como fuerza crítica, justiciera y al mismo tiempo alternativa salvadora a un ambiente de inseguridad e inestabilidad.

Desde este *panorama internacional*, resulta interesante establecer comparaciones y análisis entre los diferentes movimientos de extrema derecha con el fin de poder intervenir de una manera sistemática y coordinada:

El primer criterio que nos llama la atención estriba en la visibilidad política de dichos partidos. La situación en cada país presenta variaciones en función de si la coyuntura nacional permite su denominación explícita o no. Por ejemplo, en Bélgica la presencia del "cordón sanitario" pretende servir de dique de contención a estas ideas; en Hungría la situación es grave puesto que dicho partido forma parte del gobierno; en países con unos precedentes históricos dictatoriales como España o Alemania la visibilidad resulta menor.

En este sentido, el legado histórico de la extrema derecha se caracteriza en nuestro continente por su diversidad. Bajo un contexto de capitalismo y con la defensa a ultranza del nacionalismo se desarrolló en su momento, la extrema derecha en países como España o Alemania. En cambio en Bélgica, el nacionalismo de extrema derecha fomenta la división interna. En Hungría o República Checa el comunismo ha dejado su propia impronta.

La tradición y la visibilidad política se relacionan también con la red organizativa con la que cuentan los movimientos de extrema derecha, pese a su no reconocimiento político público. Grupos violentos e intimidatorios como Blood & Honour o Hammerskins, disponen de una red internacional desde diversos paí-

ses europeos. Ciertas manifestaciones culturales y el deporte constituyen claros medios de expresión de las ideas de estos grupos.

En relación a otros apoyos sociales, por ejemplo el eclesial, encontramos que no en todos los países la extrema derecha se declara abiertamente religiosa y católica. Un ejemplo de conexión evidente lo tenemos en relación al Tea Party norteamericano y la defensa del protestantismo conservador.

Los nuevos movimientos de extrema derecha se desarrollan en un contexto de desconfianza política e inestabilidad económica. Con su idea compartida de "preferencia nacional" introducen en la política un discurso xenófobo y culpabilizador del inmigrante. El discurso machista también es característico de estos movimientos, manifestado con mucha fuerza en países como la República Checa.

No solo debemos hablar del ideario de estos movimientos, para comprender su alcance también resulta necesario realizar un perfil de sus simpatizantes. En Europa, una posible causa del crecimiento del número de adeptos de estos partidos políticos se encuentra en su versatilidad. Son capaces de captar a personas con ideologías políticas tanto de derechas como de izquierdas y también muestran su apoyo y comprensión hacia las clases más desfavorecidas, trabajadores manuales, etc. Con respecto a los movimientos neonazis europeos, los miembros potenciales son chicos y chicas de entre 14 y 19 años, ya que se encuentran en una edad muy vulnerable y poseen una personalidad todavía moldeable. Estos grupos les ofrecen las ventajas de pertenencia e identidad, desde un modelo normativo alternativo.

Los colectivos hacia los que se dirige la violencia física y verbal de estos grupos son diferentes según el país del que estamos hablando. Por ejemplo, en Hungría se rechaza al colectivo gitano, mientras que en Alemania o Austria, la discriminación se dirige a los inmigrantes procedentes de Turquía (de primera o segunda generación). En general, el rechazo se produce hacia colectivos inmigrantes no tanto por su procedencia, sino por su ascendencia o religión.

Con respecto a los canales de difusión y captación más utilizados, podemos destacar como elemento fundamental Internet. Los grupos de extrema derecha realizan su difusión ideológica

a través de las páginas web. Otro elemento clave común en Europa son los deportes, concretamente el fútbol, en los cuales estos movimientos neonazis se hacen visibles. El modo de discriminación puede abarcar desde la violencia física (ej. fútbol), psicológica (ej. por razones de género), institucional (ej. acceso a espacios públicos o privados).

El futuro de estos movimientos de extrema derecha tanto sociales como políticos no hace presagiar su declive. En primer lugar porque son movimientos que crecen al ofrecer a la población soluciones fáciles y rápidas a sus problemas (entre otros, la culpabilización de situaciones de crisis a colectivos como los inmigrantes). Los cambios económicos actuales provocan inestabilidad en los empleos, una reducción en las esperanzas de mejora del nivel de vida de los ciudadanos, bajos salarios, especulación, inseguridad, riesgo, lo que conlleva un sentimiento de desconfianza e incertidumbre generalizada. Frente a lo pusilánime, corrupto e ineficaz del panorama político actual en la administración de la crisis, los movimientos de extrema derecha ofrecen alternativas contundentes y mayor protección a los intereses de los ciudadanos nacionales. En este entorno empobrecedor ¿quién defenderá la diversidad, la multicultural y los derechos de las minorías?

3. Trabajo social y derechos humanos

Acabamos de analizar cómo en un mundo globalizado, el ascenso de los movimientos sociales de extrema derecha no se puede disociar de los cambios económicos, de las relaciones de intercambio, las reformas urbanas y sus efectos en el medio ambiente, la biodiversidad del planeta, etc. Este panorama nos ofrece retos, riesgos, incertidumbres pero también oportunidades. Por ejemplo, las nuevas tecnologías aceleran nuestra cotidianidad, generan brechas digitales, pero también facilitan el desarrollo personal, la comunicación y la participación social. Constituyen herramientas de cuyo uso correcto o incorrecto depende su valoración final. Internet es una red en la que las preguntas atañen a sus fines ¿difusión de ideologías extremistas o contrarresto de intolerancias y discursos xenófobos?

Del mismo modo, el Trabajo Social junto con otros profesionales de lo social, tiene ante sí un mundo desigual, segmentado y radicalizado pero claramente interdependiente. En este contexto sus desafíos profesionales tienen que ver por un lado, con la promoción de la justicia social, de la equidad y la libertad, y por otro con el reconocimiento de la diversidad social y cultural comprendiendo los cambios que se viven actualmente como sus distintos determinantes (Cordero, 2011).

El compromiso del Trabajo Social con el ámbito de los Derechos Humanos no es un invento reciente. A menudo se cita el golpe militar del 11 de septiembre de 1973 en Chile como el punto de inflexión y desarrollo de un área específica de trabajo ligada a la creación de organizaciones para defender los derechos humanos violentados y para apoyar a los perseguidos (Cordero, 2011).

Actualmente, en la definición de la profesión del Trabajo Social, se incluyen a los Derechos Humanos y la justicia social, como fundamentos de la misma, tal y como consta en la definición de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS, 2000). El Trabajo Social como disciplina tiene como finalidad la consecución de un mayor bienestar social de los individuos; además ha de tener presente una doble perspectiva: por un lado, debe integrar los Derechos Humanos, y por otro lado un marco ético que inspire las prácticas de los profesionales en la intervención.

El Trabajo Social se ocupa de situaciones concretas, poniendo en práctica sus técnicas, habilidades y estrategias para conseguir alcanzar los ideales de justicia social a través de la escucha activa, del diálogo, de la empatía. Es así como el Trabajo Social lucha por conseguir que los derechos humanos se hagan realidad.

No debemos olvidar el hecho de que el bienestar tanto individual como social está influido por las instancias políticas y económicas de una sociedad en la que la plasmación operativa de estos Derechos Humanos no es igual para todos. A menudo nuestro marco institucional (ej. en el sistema educativo, sanitario) establece categorías y prioridades entre los ciudadanos. Ante este panorama resulta muy importante el rol de mediador del trabajador social, entre los principios de justicia social, de igualdad, de tolerancia, con las respuestas políticas institucio-

nales, con la realidad que viven las personas y con los deberes y obligaciones profesionales.

El Trabajo Social presenta dos tareas prioritarias: en primer lugar, debe interpretar los Derechos Humanos para su realización práctica y, en segundo lugar, debe encontrar estrategias para implementarlos, es decir, para que puedan ser aplicados a las diferentes realidades sociales (FITS, 2000)

En definitiva la disciplina del Trabajo Social abre la posibilidad de asumir el reto de los derechos humanos desde una realidad práctica, ya que los profesionales tratan de conseguir la equidad social desde la ética de la responsabilidad, el compromiso en la acción, la denuncia y la propuesta de políticas que garanticen las conquistas alcanzadas (Cordero, 2011).

El ascenso de la extrema derecha en nuestro continente supone una amenaza cierta a nuestros modelos democráticos y a la Declaración Universal de los Derechos Humanos. ¿Qué objetivos nos podríamos plantear como trabajadores sociales? (Brown, 2011; Namuncura, 2011):

- *La opción del Trabajo Social contra toda forma de exclusión y discriminación social.* En este caso, la denuncia de un discurso xenofobo, machista, discriminador y profundamente enraizado en la desigualdad (Dominelli, 2008).
- *La reconstrucción del tejido social y de la comunidad política.* El Trabajo Social puede y debe contribuir a la construcción de una nueva base social, en donde los individuos y sus organizaciones potencien la lucha y reconocimiento de sus derechos esenciales. Un exponente podría ser el empoderamiento de los grupos atacados por la extrema derecha que a menudo son los más vulnerables.
- *La promoción de una cultura solidaria.* Para expandir sentimientos de pertenencia e identidad que permitan a las personas crecer de manera recíproca y colaborar juntos en la idea de una sociedad más equitativa (Bañez, 2011). La intervención con familias, instituciones y comunidades donde se prime el trabajo social inclusivo y no se permita el abuso y la violencia como formulas de interacción.
- *Un nuevo diálogo del Trabajo Social con la nueva cultura, ciencia y tecnología.* Este objetivo, tiene como fin la comprensión del mundo global, de tal manera que conozcamos las oportunidades, y las utilicemos para frenar o eliminar

los posibles riesgos (Bode, 2011). Los movimientos de extrema derecha parecen haber aprendido esta lección por la manera en la que se difunden y expanden su ideología.

- *Necesidad de replantear los modelos educativos*, con el propósito de ponerlos en sintonía con los derechos de equidad (Fleischer, 2011). Parte del atractivo de los grupos radicales se encuentra en su facilidad para captar a jóvenes con problemas de identidad, inseguridad o necesidad de pertenencia. ¿Por qué no contribuir a que sus espacios naturales sean contextos de desarrollo personal y convivencia?
- *Promover un modelo de desarrollo sostenible*, teniendo en cuenta aspectos como la igualdad de oportunidades, la participación, la distribución equitativa, la vigencia plena de los derechos sociales y económicos, el cuidado del medio ambiente (Kover, 2011a,b). Si lo macro influye en lo micro, lo global en lo local, y viceversa, podemos concluir que nuestro bienestar social e individual son interdependientes. El trabajador social vela para que el sujeto sea siempre agente responsable y protagonista de su contexto. El “orgullo patrio” no solo es resultado de una herencia histórica, lingüística, religiosa y/o étnica, como plantean los nacionalismos extremos, este orgullo también se debe traducir en la certeza positiva de participar de un ser humano en lo universal y en la naturaleza.

4. Experiencias de intervención y buenas prácticas

Con el fin de estudiar el desarrollo de estos objetivos de un modo operativo, el seminario, nos facilitó el acceso a una serie de proyectos de intervención caracterizables por su “buen hacer” en la lucha contra la extrema derecha y otros movimientos radicales. El estudio de estos proyectos constituyó el eje vertebrador del trabajo en el equipo internacional.

Peter-Henlein-Realshule (*“School Without Racism, School With Courage”*)

La “Escuela sin Racismo” constituye un movimiento europeo fundado en Bélgica en los años 80 en respuesta a la creciente

violencia racista por parte de la extrema derecha. Todos los colegios pueden adquirir el título de “escuela sin racismo, escuela con coraje”, siempre y cuando alumnos y profesores se comprometan a actuar de forma no racista y a aceptar la responsabilidad de crear un clima de inclusión sin discriminación. En Alemania, 840 colegios han firmado este compromiso y en Nuremberg, seis.

La labor del equipo IP en esta escuela consistía en diseñar y realizar un proyecto integrador (no racista) con alumnos de 16 años. El enfoque metodológico que se utilizó para trabajar con ellos fue el método “*desde abajo*”, en el cual los alumnos eran los que decidían y el equipo internacional de estudiantes de trabajo social estaba a su disposición, realizando propuestas de actividades como debates, presentaciones y diversos medios audiovisuales que reflejasen el trabajo realizado.

En la evaluación final conjunta, los alumnos manifestaron que la experiencia había sido muy enriquecedora para entender la situación de los inmigrantes, el aumento del racismo en la sociedad y la correspondiente necesidad de crear conciencia sobre la extensión del problema.

Pirckheimer Gymnasium (“School Without Racism”)

La experiencia desde la institución Pirckheimer adscrita al programa “Escuela sin Racismo” desde 2007, constituye un ejemplo similar de intervención educativa. Esta escuela está situada en un barrio obrero del sur de Nuremberg donde se da una elevada tasa de desempleo y aproximadamente un 30% de la población es inmigrante. Además, la cantidad de votantes del Partido Nacionaldemócrata de Alemania (de extrema derecha) es significativa.

El equipo de estudiantes de Trabajo Social encargado de esta institución debía recoger información acerca de la situación de la discriminación en la escuela, así como de las experiencias integradoras. Con este fin, se realizaron más de doscientas encuestas en el centro escolar, así como entrevistas con la trabajadora social, algunos profesores y un grupo de alumnos activistas que desean dar continuidad al proyecto.

Los resultados reflejaron cierto desconocimiento sobre la discriminación y el racismo entre los alumnos y el riesgo de que la iniciativa “Escuela sin Racismo” no tenga continuidad.

Bürgerforum (Gräfenberg)

Desde una perspectiva comunitaria, un equipo internacional acudió a la localidad de Gräfenberg. Dicho pueblo está situado a 30 km de Nuremberg, y es conocido por el monumento llamado "Burgerforum" dedicado a las personas fallecidas en los campos de concentración durante la guerra. Entre 2006-2009, diversos grupos de extrema derecha realizaron en este mismo lugar concentraciones pro nazis (45), en las que recorrían las calles del pueblo con banderas, carteles y música que reflejaban el odio que sentían hacia el diferente, el orgullo de haber matado a tantas personas en los campos de concentración, y la superioridad con la que se definían a sí mismos.

Los vecinos del pueblo, tras el temor inicial, decidieron unirse y "contra-atacar" su presencia. Lo más importante para lograrlo fue el trabajo comunitario que se llevó a cabo con la participación de la población (apoyándose y motivándose para continuar, formándose, debatiendo sobre cómo y qué hacer, trabajando siempre en equipo) y la labor de mediación entre los representantes de la iniciativa y la población, y entre éstos y los grupos de nazis.

La metodología de investigación que siguió el equipo internacional para profundizar sobre esta dinámica comunitaria consistió en primer lugar en recabar información previa y diseñar un modelo cualitativo de entrevistas. El trabajo de campo consistió en 2 visitas al pueblo y 7 entrevistas a informantes clave. Tras la recogida de información, se realizó un análisis de los datos y se desarrolló un informe en el que además de analizar la historia, acciones y lucha creativa, participación comunitaria, papel del Trabajo Social, factores clave, futuro de la iniciativa, se aportaron materiales audiovisuales de gran interés.

Langwasser

Langwasser es un barrio de 33.000 habitantes ubicado a las afueras de la alemana ciudad de Nuremberg, en el sureste. Se caracteriza por el peso demográfico de la juventud y porque aproximadamente el 40% de la población es inmigrante o descendiente de rusos, turcos, polacos, húngaros, italianos, griegos o españoles.

Desde el centro comunitario (equivalente a nuestro centro de servicios sociales) se desarrollan actividades encaminadas a propiciar el respeto y convivencia entre jóvenes y personas mayores, ej. mediante pautas de ocio adecuadas y facilitadoras del acercamiento y las relaciones entre personas de diferentes culturas y procedencias. Uno de estos proyectos consiste en el cuidado de un "jardín o huerto intercultural", en el que las personas podrán cultivar sus propios alimentos y las relaciones armoniosas entre los vecinos. La reacción de la extrema derecha ha sido negativa y violenta, manifestando su rechazo en el centro comunitario.

El equipo internacional desarrolló su trabajo a través de la observación de campo en el mismo barrio, y por medio de entrevistas a la "embajadora" del barrio, al trabajador comunitario, al director del centro comunitario y a una socióloga.

Alianza contra la extrema derecha en Nuremberg

Esta alianza es una organización no gubernamental, resultado de la unión de diferentes fuerzas dentro de la región para combatir los movimientos de la extrema derecha en un área en la que es especialmente activa (Baviera). La profusión de manifestaciones públicas de estos movimientos, que anteriormente no encontraban ningún tipo de impedimento de expresión extremista, esta siendo contrarrestada en la actualidad por este tipo de iniciativas coordinadas. Tanto las autoridades locales como la sociedad civil están invitadas a formar parte de esta alianza, y pese a sus escasos dos años de funcionamiento, puede anticiparse el éxito de esta propuesta.

En el estudio de Alianza, el equipo internacional tuvo en cuenta como informantes claves a participantes de las diferentes agrupaciones que se caracterizan por su diversidad, ej. organismos oficiales, sindicatos, iglesias o movimientos sociales. La perspectiva institucional a pesar de ser limitada y reciente (se fundó en el 2009) destaca por su pluralidad y multidisciplinariedad.

El rol del trabajador social integrado en esta organización no se encuentra definido explícitamente, ya que pese a contar con profesionales, su potencial aún está por desarrollar. No obstante, sus posibles aportaciones se en el ámbito de la coordina-

ción de agentes son evidentes, relevantes y prioritarias dada la complejidad organizativa de sus socios.

El equipo internacional se planteó con esta experiencia que no basta con el rechazo y la concienciación contra los movimientos de extrema derecha para solucionar el problema, resulta necesario trabajar con aquellos individuos que formen parte de este tipo de movimientos, (ya sea como labor preventiva para evitar nuevos adeptos, como mediante una labor de apoyo con aquellos que se plantean abandonarlos). La población diana de nuestras intervenciones no ha de ser únicamente objeto de ataque y censura, sino también de colaboración y trabajo en equipo, ya que excluyendo de nuestra sociedad a aquellos grupos que suponen una amenaza, no contribuiremos a su correcta integración en la misma. Independientemente de su ideología, también tienen derecho a recibir un trato acorde con los principios del Trabajo Social. Esta premisa fue objeto de debate en el gran grupo.

Sports Group

El equipo internacional dedicado a analizar la extrema derecha desde el entorno deportivo, realizó: entrevistas en profundidad con los diferentes agentes implicados, ej. deportistas, entrenadores, espectadores, ultras, etc, visitas a campos de fútbol y técnicas de observación.

Tanto la asociación Alemana de Deportes de la Juventud, como la confederación olímpica Alemana del Deporte fomentan iniciativas para prevenir la discriminación y el racismo en este ámbito cultural a través de la formación (ej. Trabajo Social con fans y ultras) y divulgación. Por ejemplo, editan la revista *Arctos*, que pretende propagar buenas prácticas en la lucha contra la discriminación, el conflicto y la violencia dentro de las organizaciones deportivas. Esta especialmente destinada a entrenadores por sus recomendaciones prácticas preventivas y paliativas.

Tras la reflexión individual y el debate en grupo llegamos a la conclusión de que nuestra profesión se encuentra frente a numerosos interrogantes y retos complejos desde diferentes niveles de estudio e intervención:

- Prevención y educación: es en las edades más jóvenes donde comienza a gestarse una conciencia social, a defi-

nirse la personalidad, las tendencias políticas, etc. La necesidad de la prevención en las escuelas es un hecho no sólo en lugares donde hay un alto porcentaje de votantes de extrema derecha, sino en cualquier ciudad donde se quiere educar a "personas". El Trabajo Social tiene una importante función educativa y preventiva en cuanto a actitudes de discriminación y exclusión, también en cuanto a lo que son criterios de inclusión, pertenencia e identidad positiva.

- Cambio social: el Trabajo Social puede generar cambios en la estructura social mediante el análisis y juicio crítico de la realidad social en la que se desarrolla. La denuncia y la concienciación forman parte de este proceso de cambio.
- El Trabajo Comunitario constituye una prioridad a la hora de abordar de manera más eficiente la problemática de la extrema derecha. Las redes de apoyo, los procesos de integración y de lucha cívica (ej. contra la extrema derecha) se contextualizan siempre en lugar y tiempo de referencia.
- Con los colectivos de extrema derecha el Trabajo Social se plantea los criterios de inclusión versus exclusión. Pese a los efectos nocivos de estas ideologías, sus simpatizantes son personas con derechos adquiridos, y por tanto el debate de cómo abordar esta relación no está cerrado.
- Las propias técnicas y métodos del Trabajo Social pueden ser un ejemplo de buenas prácticas por su compromiso con los valores y derechos universales. Tanto con las entrevistas en profundidad como con la observación participante o las historias de vida lo que se pretende es entender la realidad de las personas en sus contextos, grupos e ideales de referencia, desde el derecho a la expresión y al conocimiento. Empatía, tolerancia y respeto deberían de formar parte de la forma de abordar este tema, y esto especialmente con las personas que han sufrido procesos de marginación y/o de exclusión social.
- La discriminación, los prejuicios, el racismo y la xenofobia son problemas individuales y sociales. El trabajador social debe contar con los conocimientos suficientes sobre estos temas para poder intervenir y para poder identificar con más facilidad los casos en los que tienen lugar. También se necesita una formación continua, porque el buen profesio-

nal se interesa por actualizarse y conocer el mundo en el que vive. Se requiere una lectura multidisciplinar que abarque la historia, la política, la economía, la cultura.

- La cooperación con entidades y asociaciones dedicadas a abordar la violencia, la defensa de los derechos humanos, la inmigración, la discriminación, etc. es fundamental. El trabajador social no debe enclaustrarse en su institución, sino ser un facilitador nato de canales de comunicación y participación social.
- La reflexión como acto de oxigenación del profesional. Es otra buena práctica fundamental que el trabajador social encuentre su espacio de meditación sobre temas tan delicados y en ocasiones difíciles de abordar. Son cuestiones en las que nadie está libre de falta. Las actitudes machistas, los estereotipos sobre determinados colectivos, los comportamientos discriminatorios nos son mucho más cercanos de lo que nos imaginamos. Su combate social debería empezar por uno mismo.

Referencias

- BAÑEZ, T. (2011). "*Community work improving social cohesion and confronting social oppression and discrimination*", Conferencia IP Social Work Confronting New Right Wing Movements, Nuremberg.
- BODE, F. (2011). "*Social Work confronting New Right Wing Movements*", Conferencia IP Social Work Confronting New Right Wing Movements, Nuremberg.
- BROWN, K. (2011). "*Social work mandates and social work theories: getting tooled up for social change*" Conferencia IP Social Work Confronting New Right Wing Movements, Nuremberg.
- CORDERO, N. (2011). "*Trabajo Social y Derechos Humanos: Razones para una convergencia*", Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- DOMINELLI, L. (2008). "*Anti-Racist Social Work*" Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE TRABAJADORES SOCIALES (2000). "*Asamblea General de Montreal*", FEITS, Canadá.

- FLEISCHER, E. (2011). "*The Anti-Bias-Approach. A Useful Concept to Develop Competences for Anti-discriminatory Work*", Conference IP Social Work Confronting New Right Wing Movements, Nuremberg.
- KOVER, A. (2011a). "*Impulses for a European anti-discriminatory and human rights based social work education I*", Conferencia IP Social Work Confronting New Right Wing Movements, Nuremberg.
- KOVER, A. (2011b). "*Highlights of a possible curriculum for human rights related social work*", Conferencia IP Social Work Confronting New Right Wing Movements, Nuremberg.
- NAMACURA, D. (2011). "*Trabajo Social y Derechos Humanos en una sociedad global: realidades, expectativas y desafíos*", Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.
- RODRÍGUEZ, J. (2004). "*La extrema derecha europea*". Madrid. Alianza Editorial.



La problemática de los Guías de Montaña en la Cordillera de los Andes Centrales

ARTURO ERICE ARGUMEDO

ABOGADO EN MENDOZA (ARGENTINA)
MÁSTER EN DERECHO DE LOS DEPORTES DE MONTAÑA
POR LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
aericel@yahoo.com.ar

Resumen: “Debido a los nuevos practicantes de deportes de montaña, regulares o esporádicos, deportistas o turistas, se torna necesario incorporar al estudio de los mismos cuáles deberían ser los parámetros a considerar para la resolución de eventuales conflictos, así como el alcance y extensión de la obligación de seguridad y la responsabilidad de los guías de montaña, conjuntamente con las disposiciones relativas a la defensa de consumidores y usuarios”.

Palabras clave: Deportes de montaña, Guía de montaña, Responsabilidad, Seguridad.

The problems of the mountain guides in the Central Andes

Abstract: “Due to the new practitioners of mountain sports, whether on a regular or somewhat sporadic basis, by sportsmen or holiday-makers, it is becoming necessary to open up the study to the incorporation of what should be the parameters to take into consideration for solving any potential conflicts, along with the scope and extension of safety obligations and the responsibility of the mountain guides, together with the provisions relating to the defence of consumers and users”.

Keywords: Mountain Sports, Mountain Guide, Responsibility, Safety.

La problemática de los Guías de Montaña en la Cordillera de los Andes Centrales



Arturo
Erice Argumedo

Recibido: 27-01-2011
Aceptado: 21-05-2011

1. Introducción

El presente trabajo de investigación tiene por objeto identificar los problemas actuales de los guías de montaña en Los Andes Centrales, y proponer alternativas de solución sobre los mismos, dentro del marco de la Maestría en Derecho de los Deportes de Montaña, dictada en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Zaragoza, Comunidad Autónoma de Aragón, España.

Para lograr el objetivo propuesto, iniciaré el trabajo con la presentación de los antecedentes existentes en América del Sur, su evolución y situación actual.

Posteriormente, tomando como referencia los planteamientos originados en los casos “Lamuniere” (avalancha seguida de muerte de un grupo de estudiantes en el cerro La Ventana, provincia de Río Negro, Argentina), “Campanini” (muerte de un guía de alta montaña en la cumbre del cerro Aconcagua, Mendoza, Argentina) y el “Caso de la Quebrada de Batán”, propondré una primera identificación de su problemática, para avanzar hacia su marco jurídico y la elaboración de las conclusiones que pudieran existir.

La metodología de investigación seguida en este trabajo, por el tipo de investigación y la información necesaria, ha sido compilar la legislación y bibliografía existente y disponible; reunir la opinión de guías y empresarios de la actividad más representativos en sus respectivos países y, en función de todos estos ele-

mentos, elaborar algunas conclusiones orientadas a brindar soluciones concretas.

2. Antecedentes

Sudamérica cuenta, en la actualidad, con tres escuelas de guías de alta montaña reconocidas por la Unión Internacional de Asociaciones de Guías de Montaña (en adelante, UIAGM). Cada una de estas escuelas mantiene un fuerte vínculo con algún país europeo de tradición alpina.¹

Concretamente estas escuelas son: 1) la Escuela Peruana, basada en la ciudad de Huaraz, con un fuerte apoyo de Suiza; 2) la Escuela Boliviana, basada en La Paz, y con soporte de Francia; y 3) la Escuela Argentina, con base en Bariloche, y gran aporte de Italia.

El apoyo se instrumenta a través del sistema denominado padrinazgo, concretándose de la siguiente manera: en cada curso organizado por dichas escuelas, concurren instructores de los referidos países con el objeto de brindar mayor capacitación, y asegurar un nivel de formación cuya calidad alcance los estándares mínimos fijados por la UIAGM.

De estas tres escuelas, la más antigua es la Escuela Peruana, la cual dio sus primeros pasos a finales de la década del setenta, contando las escuelas de Argentina y Bolivia con alrededor de diez años de antigüedad. No obstante lo expuesto, ninguno de estos centros de formación de guías de alto nivel técnico ha alcanzado total autonomía respecto de los países que los han apadrinado. La Escuela Argentina es la única que brinda plena certificación de Guías UIAGM, puesto que incluye dentro de su formación contenido específico de teoría y práctica de esquí, en las modalidades requeridas por la UIAGM.

Cabe destacar lo siguiente, en la Escuela Boliviana participan también Chile, Ecuador y Venezuela, países que, así

¹ En estos temas, hemos seguido los lineamientos propuestos por Francisco Medina, Guía de Alta Montaña UIAGM, fundador de la Asociación de Guías de Montaña de Chile y actual vocal de la Unión Sudamericana de Asociaciones de Guías de Montaña, quien ha aportado su visión a través de un intercambio epistolar.

mismo, presentan algunas particularidades legislativas, de organización, proyección e infraestructura.

De este último grupo de países, la organización con menor desarrollo y presencia regional en la actualidad es la Asociación Venezolana de Guías de Montaña.²

El resultado, en general, ha sido propicio puesto que las nuevas generaciones están mejor formadas, tienen un mayor nivel técnico, gran motivación y una visión más globalizada de la profesión.³

Sin embargo, con el objeto de mejorar el nivel técnico, alcanzar una mayor profesionalización y permitir una mejor y más libre circulación de profesionales entre los países arriba mencionados, se creó en 2005 la Unión Sud Americana de Asociaciones de Guías de Montaña (en adelante, USAGM), organización de tercer grado, en cuyo seno se genera una reunión anual, con la participación de un representante por cada país más un representante de la UIAGM.

La situación de los guías de trekking es mucho más variada, presentando importantes particularidades en cada país.

Perú tiene un programa bien definido a nivel nacional, encausado a través de diversas escuelas técnicas.

Por otra parte, Argentina tiene su propia escuela de guías de Trekking, con un título de nivel terciario oficialmente reconocido en la provincia de Mendoza, pero con cierta proyección nacional, particularmente mediante un sistema de cursado semipresencial para alumnos de larga distancia. A su vez, la Asociación Argentina de Guías de Montaña otorga una certificación como Guía de Trekking en Cordillera, reconocido en prácticamente todos los parques nacionales del país.

Chile tiene al menos cuatro universidades y dos institutos técnicos que brindan formación en esta área, pero su titulación y denominación no es homogénea dado que no existe claridad conceptual respecto a qué es un guía de trekking, cuáles deben ser sus competencias y, en función de ellas, su formación técnica.

En este contexto, como un problema por añadidura, en la industria del Turismo Aventura de Chile no existe ni reconoci-

² Esta Asociación puede ser contactada mediante su sitio web: www.avgm.ve.

³ Francisco Medina, ídem.

miento ni se le atribuye peso específico a las titulaciones existentes en el ámbito local. En otras palabras, se percibe una formación que no alcanza los estándares necesarios para cubrir las expectativas de los empresarios.

Independientemente del problema de la formación y titulaciones de los guías de montaña, cada uno de los países presenta una estructura normativa que ha ido generando diversas respuestas en materia de determinación del régimen de responsabilidad civil aplicable a los guías de montaña, su ámbito competencial, la naturaleza de sus obligaciones y los alcances de las mismas, la disponibilidad en materia de cobertura de seguros y sus limitaciones, la libertad de circulación de los profesionales de la montaña para desempeñarse en otros países, etc.

En cierta forma, toda esta problemática no es ajena a los temas de responsabilidad actuales identificados en el reporte elaborado por los expertos legales de la UIAA en junio de 2002.⁴

En este reporte se menciona una fuerte tendencia en los ámbitos tribunales a imponer responsabilidades civil y criminal⁵, conjuntamente con una marcada tendencia a la criminalización de la responsabilidad de los guías de montaña en los países del arco alpino y en aquellos con un sistema jurídico de fuente romana, donde se estaría presenciando una disminución en los requerimientos de la negligencia necesaria para ser pasible de una sanción penal.⁶

En Sudamérica esta situación no se ha planteado aún con las características del fenómeno europeo. A pesar de ello, existe un único antecedente de condena penal de un guía de montaña, que debería ser analizado y utilizado con sumo cuidado en futuros siniestros.

Por otra parte, existe una laguna en materia de doctrina jurídica sobre temas vinculados al derecho de los deportes de montaña, a la cual debe sumársele una escasísima jurisprudencia, y

⁴ Esta temática puede ampliarse en: "Report of the Legal Experts Working Group on Current Liability Issues Relating to Mountain Sports", UIAA Mountaineering Commission-June 2002.

⁵ "Report of the Legal Experts Working Group on Current Liability Issues Relating to Mountain Sports", UIAA Mountaineering Commission-June 2002, pág. 5.

⁶ Ídem, pág. 17.

una idea de imponer restricciones en el acceso y práctica de los deportes de montaña, especialmente, en las áreas naturales protegidas pertenecientes a los distintos países bajo consideración.

Estas situaciones han derivado en que, frente a accidentes ocurridos en Argentina, el reconocido guía extranjero Stephan Saffer, haya sido sometido a un juicio en su país de origen ante el vacío normativo local, cuyo resultado positivo solo fue posible debido a una conjunción entre el notable desempeño del guía y los testimonios de guardaparques y porteadores de Aconcagua, quienes concurrieron al juicio a expensas del interesado.

Desde otra óptica, al igual que lo que está ocurriendo en España, las autoridades públicas de algunos parques situados en zonas montañosas están introduciendo fuertes limitaciones vía los planes de manejo y sus respectivas reglamentaciones, siendo el Parque Nacional Huscarán, situado en Perú, una de los más claros ejemplos disponibles.

Finalmente, la dificultad para obtener coberturas de seguros adecuadas y suficientes para responder a las eventuales situaciones planteadas durante el curso de una actividad guiada, también se erige como un fuerte valladar a la actividad de los guías de montaña.

Cada uno de los aspectos enunciados precedentemente constituye parte de la problemática actual de los guías de montaña.

3. Situación española

En el Reino de España la problemática de los guías de montaña, en un breve racconto, podría sintetizarse en los siguientes extremos: 1) diversidad normativa; 2) escasez de profesionales para satisfacer la demanda; 3) falta de reconocimiento de las titulaciones oficiales por parte de la UIAGM; 4) tendencia de algunas legislaciones autonómicas a establecer fuertes requisitos para el desempeño de los trabajadores autónomos en sus comunidades.⁷

⁷ NASARRE SARMIENTO, José María "La regulación jurídica de las empresas de turismo activo", Ed. Prames, Zaragoza, CCAA Aragón, España, diciembre 2008, pág. 15.

En España, el origen de la actividad de turismo activo arranca de la iniciativa de jóvenes que, partiendo de su afición por la práctica deportiva, y al nacer una demanda, deciden crear su negocio como expertos que han desarrollado y vienen desarrollando funciones de monitor o acompañante aunque carecen de titulación alguna.⁸

Es así como quienes emprendieron sus proyectos en forma individual, hoy cuentan, en muchos casos, con estructuras organizadas, utilizando los servicios de decenas de profesionales de la montaña.

La génesis de la cuestión se originó en el propio desarrollo de las empresas de turismo activo en España, y la respuesta brindada por las diversas Comunidades Autónomas a esta realidad económica y social.

Esta situación conllevó un proceso de regulación de las actividades de las empresas de turismo activo iniciado por la Comunidad Autónoma de Cataluña y, por esta vía, de regulación de la actividad de los prestadores –especialmente– los guías de montaña.

Así, la solución brindada por la generalidad de aquellas Comunidades Autónomas dotadas de regulación jurídica en la materia, fue reconocer las cualidades técnicas de los prestadores de servicios y, posteriormente, otorgarles un plazo para obtener una titulación oficial en una carrera afín.⁹

Conforme una opinión generalizada, ante el gran aumento de la práctica de las actividades de montaña, y la necesidad de regular el sector y luchar contra una piratería que no garantizaba la seguridad de los ciudadanos, hace unos años se decidió crear los estudios de FP de Técnico Deportivo de Montaña.

Estos estudios constan de 3 ciclos. El tercer ciclo formativo es el que da el título que equivale a Guía de Alta Montaña, que intenta ser homologado como Guía UIAGM, mientras que el segundo da el título de guía de montaña, o de guía de barrancos, según la especialidad.

El primer y segundo ciclo puede estudiarse en algunos Institutos de Educación Secundaria de diferentes Comunidades

⁸ ASPAS Y ASPAS, ídem nota N.º , pág. 313. Verbigracia, Real Decreto 1913/1997 del Gobierno de Galicia, arts. 41 a 46.

⁹ ASPAS Y ASPAS, íbidem, pág. 313.

Autónomas, mientras que el tercer ciclo, hasta ahora, tan sólo se ha estudiado en la Escuela Española de Alta Montaña de Benasque (en colaboración con el IES Baltasar Gracián de Graus, en donde se estudian los dos primeros ciclos), y en las Escuelas Pías de Barcelona, en su sede de Pont de Suert.

Al programar este Tercer Ciclo Formativo por parte de las diferentes Comunidades Autónomas (Aragón y Cataluña, en este caso), se intentó que en todo momento las enseñanzas siguieran las directrices de la UIAGM, aunque en un principio esto no fuera necesario. Además, para acceder a él, se exige un duro currículo de realizaciones en montaña, que garantiza la capacidad técnica básica de los alumnos, similar al exigido para poder optar a ser guía UIAGM, con una diferencia: la UIAGM lo exigiría para el II ciclo también, y aquí sólo se pide para el III.

Como afirmaba Albert Roig, jefe de estudios del Ciclo Superior de Guías de las Escuelas Pías de Barcelona, en una pequeña entrevista que concedió hace dos años, se intentó que los currículos y estudios se adaptaran en su totalidad a los criterios de la UIAGM. Pero que eso no tenía que hacernos olvidar que la misma era una Asociación privada, mientras que estas titulaciones son oficiales, y por lo tanto la UIAGM podía validar o no los mismos, y según el tratado de libre circulación de trabajadores, no podía impedir trabajar en otros países a los alumnos que obtuvieran esta titulación.

Con todo, debido al enorme prestigio y la gran experiencia de la UIAGM, se intentaba conseguir su reconocimiento.

Sin embargo, hay un problema, y es el hecho probable de que los países del arco alpino se basen en la referencia UIAGM para homologar la profesión de guía, por lo que no reconocerían los estudios españoles.

¿Qué consecuencias traería esto? No imposibilitaría el que un Guía español trabajara en estos países con clientes contratados en España, y con seguro español, aunque perdería los habituales privilegios que los guías tienen en lugares como Chamonix (teleféricos, refugios, etc.) Pero sí imposibilitaría, por ejemplo, que un guía español ejerciera en Chamonix como guía local, al igual que un médico de un país no puede ejercer en otro que no haya reconocido los estudios del lugar en donde este doctor haya estudiado.

Luego de los convenios celebrados recientemente entre la UIAGM y la USAGM, muy probablemente esta situación también se replique en algunos países de América del Sur.

En una profesión tan nómada como la de guía, esto puede suponer un serio inconveniente.

4. Situación en Sudamérica

4.1. Argentina

En la Argentina, la profesión de Guía de Montaña encuentra sus primeros antecedentes en dos importantes zonas: el actual Parque Provincial Aconcagua, con la intervención de los primeros baqueanos en los intentos iniciales de ascenso al Cerro Aconcagua, en la provincia de Mendoza y en la zona del Parque Nacional Nahuel Huapi, en la actual provincia de Río Negro, donde por los años 1920 y 1930 los baqueanos acompañaban a los pioneros, exploradores y excursionistas en sus aventuras por parajes montañoso.

La Administración de Parques Nacionales (APN) fue la primera institución que contempló dentro de sus reglamentaciones a la profesión para los guías de montaña, mediante el expediente N° 2.272, del año 1938, por el cual se aprobó el “Reglamento para Guías de Alta Montaña”.

Este primer reglamento tuvo el “objeto de proteger, mejorar y controlar los intereses de las personas que actualmente desempeñan las funciones de guías y baqueanos, con el fin de vigilar la seguridad de las personas que practican el andinismo en el Parque Nacional Nahuel Huapi”.

En él se estipulaba las categorías de “Guía” y “Baqueano”, especificándose los requisitos para obtener cada licencia, los deberes y obligaciones de cada uno, las disposiciones generales y las tarifas de las excursiones y ascensiones a realizarse.

La terminología se mantendría hasta principios del siglo XXI, con el dictado de la Resolución N° 251/2006 “Reglamento de Guías de Áreas Naturales Protegidas”.

Mientras que la regulación encuentra tempranos antecedentes, el panorama de las titulaciones se presenta diverso –eri-

giéndose como una problemática mucho más moderna— según se trate de guías de trekking o guías de alta montaña.

Los guías de trekking tienen una escuela de formación en la Escuela Provincial de Guías de Trekking y Alta Montaña Coronel Valentín Ugarte, con reconocimiento gubernamental en la provincia de Mendoza, pero de proyección nacional.

Los guías de alta montaña, por su parte, se forman en dos ámbitos: 1) la mencionada Escuela Provincial de Guías de Trekking y Alta Montaña “Coronel Valentín Ugarte”; 2) la Asociación Argentina de Guías de Alta Montaña, la cual otorga certificados de guías UIAGM, cuyos cursos tienen lugar en Bariloche, provincia de Río Negro.

En la práctica, muchos guías de alta montaña egresados de Mendoza, continúan su formación asistiendo a los cursos de guías de alta montaña UIAGM.

Paralelamente, coexisten dos organizaciones profesionales de guías de Montaña: la Asociación Argentina de Guías de Montaña (AAGM) y la Asociación Argentina de Guías Profesionales de Montaña.

La **Asociación Argentina de Guías de Montaña (AAGM)** se fundó el 30 de abril de 1984 con el *objetivo principal* de agrupar a los guías de montaña, para jerarquizar la profesión, mejorar y proteger su ámbito laboral y para promocionar las actividades de trekking y montañismo. Su nacimiento fue como un ente profesional, para nuclear personas de la misma actividad pero sin tener en miras actividades comerciales.

En el año 1985 se obtuvo la personería jurídica mediante el Decreto N° 1947/85.

Una de sus primeras actividades fue dictar cursos para evaluar a los andinistas y escaladores que suponían estar capacitados para ejercer la profesión, ante la efectiva carencia de un organismo oficial que certificara con idoneidad a los guías de montaña.

Así se comenzó certificando a los guías de trekking en cordillera, posteriormente reconocidos y habilitados por las diversas Intendencias de los Parques Nacionales y otros organismos públicos de todo el país.

En la actualidad, luego de evolucionar desde los cursos de carácter evaluativo hacia módulos formativos, esta asociación otorga tres tipos de certificaciones: Guía de Trekking en Cordi-

llera (214 profesionales); Guía de Alta Montaña (44 en la actualidad) y Guía de Alta Montaña UIAGM (17 personas).

Por su parte, la Escuela Provincial de Guías de Alta Montaña Y Trekking "Coronel Valentín Ugarte" comenzó sus actividades en 1992, obteniendo reconocimiento oficial de nivel terciario de sus titulaciones en 1994, por parte de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza.¹⁰

Los títulos que otorga son: Guía de Alta Montaña y Trekking y Guía de Trekking, exigiéndose en la actualidad asistencia y aprobación de un currícula teórico-práctica de tres años de duración, basándose la distinción entre una y otra titulación en el currículum deportivo del aspirante en cuestión. Cabe aclarar que no se exigen conocimientos de ski para ninguno de ellos.

Producto de los profesionales egresados de esta institución, fue creada en la Asociación Argentina de Guías Profesionales de Montaña y Trekking, hacia fines de la década de los años noventa.

4.1.1. La regulación y el reconocimiento de las titulaciones profesionales

Uno de los fuertes inconvenientes emergentes en materia de titulaciones de los guías de montaña en Argentina, finca en la regulación de las titulaciones profesionales de los guías e instructores.

Como en España, las soluciones en Argentina han sido diversas, consecuencia del régimen jurídico descentralizado vigente, en tanto y en cuanto la regulación de las titulaciones profesionales constituye una facultad no delegada por las provincias a la Nación, de acuerdo a la Constitución Nacional.¹¹

En la mayoría de los casos analizados, la Asociación Argentina de Guías de Montaña ha tenido una fuerte impronta, mediante el asesoramiento brindado a las consultas formuladas

¹⁰ Órgano local, autónomo, autárquico y con jerarquía constitucional en la provincia de Mendoza, que cumple la función de un ministerio de educación.

¹¹ DOMÍNGUEZ DE NAKAYAMA, Lía, "La regulación jurídica del llamado turismo alternativo. Especial referencia a la provincia de Córdoba", en "Turismo Derecho y Economía Regional", Ed. Rubinzal Culzoni, Santa Fe, Argentina, 2003, pág. 102.

y/o la integración de órganos consultivos oficiales, como en el caso de la Administración de Parques Nacionales.

Actualmente, se pueden clasificar tres grupos en el territorio argentino:

- 1) La Administración de Parques Nacionales (en adelante, APN).
- 2) Provincias sin regulación de la titulación exigida a los guías de montaña.
- 3) Provincias con regulación de la titulación exigida a los guías de montaña.

4.1.1.1. ADMINISTRACIÓN DE PARQUES NACIONALES

En el año 2002, la APN sancionó la Resolución N° 85/2002 mediante la cual se aprobó el “Reglamento de Guías de Áreas Naturales Protegidas”, estableciéndose un plazo de un año a partir de la entrada en vigencia de dicha norma, para iniciar un proceso de evaluación acerca de los resultados de su aplicación en toda la jurisdicción sometida a la Administración de Parques Nacionales.

En este contexto, la APN, como resultado de un proceso de análisis e investigación, generó en el año 2005 un documento denominado “Propuesta de Metodología para la Gestión de las actividades de Montaña y Alta Montaña”, en las cuales identificó las áreas de montaña existentes en jurisdicción nacional.

En consecuencia, se considera que dentro de la jurisdicción de la APN son las siguientes, de acuerdo a sus características:

- a) Zona de Cerros Chaltén, Torre y cercanos, en el Parque Nacional Los Glaciares (provincia de Santa Cruz).
- b) Zona del Cerro Tronador, en el Parque Nacional Nahuel Huapi (provincia de Río Negro).
- c) Zona del Cerro Lanín, en el Parque Nacional Lanín (provincia de Río Negro).
- d) Parque Nacional San Guillermo (provincia de San Juan).
- e) Cerros del Parque Nacional Los Cardones (provincia de Salta).
- f) Parque Nacional Condorito, con excepción de las áreas recreativas intensivas.(provincia de Córdoba).

- g) Cerro El Dedal, en el Parque Nacional Los Alerces, dentro de sus circuitos específicos (provincia de Chubut).
- h) Cualquier otro sitio en donde se autoricen escaladas o se emplee como palestra, esto último independientemente de la altitud del relieve.

Posteriormente, con los resultados de los informes, observaciones y propuestas elaboradas por las respectivas Intendencias de las diversas áreas naturales protegidas, la APN dictó la Resolución N° 251/2006, de fecha 13 de septiembre, por la cual se derogó la Resolución N° 85/2002 y se puso en vigencia un nuevo “Reglamento de Guías en Áreas Naturales Protegidas” (en adelante, RGANP).

En este reglamento se regula la habilitación y prestación de servicios de los Guías, en cualquiera de sus especialidades, en las Áreas Protegidas Nacionales bajo su jurisdicción,¹² cumplimentando los requisitos establecidos, según los casos.

Se define al guía como *“aquella persona que ha demostrado ante la Administración de Parques Nacionales atributos de formación y/o especialidad, que lo hacen competente para conducir, asistir e informar a los visitantes de las Áreas Protegidas Nacionales, siendo a su vez responsable por el cumplimiento de las reglamentaciones vigentes en la Administración”*¹³ y se lo clasifica en: 1) Guía de Turismo; 2) Guía de Sitio; 3) Guía Especializado (art. 2 RGANP).

El RGANP está estructurado en cuatro anexos. El Anexo I establece el objeto del reglamento, la clasificación de los guías, los requisitos obligaciones y régimen sancionatorio general. Luego, en cada uno de los anexos se regulará la actividad específica de cada clase de guías.

Las notas más importantes de la reglamentación son: 1) la exigencia de tener conocimientos específicos sobre las áreas naturales protegidas en las cuales se actúa, acreditados mediante examen; 2) la posibilidad de inscribirse como guía en más de un área natural protegida;¹⁴ 3) la creación de un “Regis-

¹² Reglamento de Guías en Áreas Naturales Protegidas, art. 1.

¹³ Reglamento de Guías en Áreas Naturales Protegidas, art. 1.1.

¹⁴ Reglamento de Guías en Áreas Naturales Protegidas, art. 9.3.

tro de Instituciones de Guías Especializados”;¹⁵ 4) la exoneración de la APN de todo tipo de responsabilidad civil, penal y/o administrativa que pudiera generarse como consecuencia de la actividad de los guías;¹⁶ 5) la exigencia de un seguro obligatorio de Responsabilidad Civil que cubra los riesgos de muerte e incapacidad, y/o cobertura de rescate, por los accidentes que pudieren sufrir quienes contraten los servicios de los Guías Especializados que desarrollen su actividad en forma autónoma o independiente.¹⁷

La habilitación para guías extranjeros, cuando la actividad comience en sus países, deba continuar en jurisdicción de la APN y existieran Tratados Bilaterales al respecto,¹⁸ contenida en el artículo 32 de la Resolución N° 85/2002, ha sido dejada sin efecto.

El Anexo III se denomina “Guías de Trekking, Trekking en Selva, Trekking en Cordillera y de Alta Montaña”.

¹⁵ Reglamento de Guías en Áreas Naturales Protegidas, art. 30: “Las Instituciones Públicas y Privadas con incumbencia en la formación de Guías Especializados contemplados por el presente Reglamento, que estén interesadas en que los certificados que ellas otorguen sean reconocidos por la Administración de Parques Nacionales, considerándose de esta manera acreditado los requisitos de idoneidad técnica, según se exige en los Anexos correspondientes, podrán inscribirse en el “Registro de Instituciones de Guías Especializados” existentes a tal efecto, previo cumplimiento de las condiciones y exigencias allí establecidas.” La APN tiene la facultad de determinar qué carreras podrán inscribirse, aunque respecto de los títulos oficialmente reconocidos por el Ministerio de Educación de la Nación y/o de las Provincias, se producirá su incorporación automática al Registro respectivo. Brinda un listado de contenidos mínimos, en su Anexo III, que soluciona un problema planteado en la legislación española con muy buen criterio.

¹⁶ Reglamento de Guías en Áreas Naturales Protegidas, art. 17: “17.1 La Administración de Parques Nacionales no se responsabiliza por los daños y perjuicios que puedan sufrir las personas o sus pertenencias como consecuencia de la práctica de las actividades realizadas en su ámbito jurisdiccional. La Administración es ajena a la relación jurídica privada establecida entre el Guía y quien contrata sus servicios, como a las consecuencias civiles, comerciales, penales y/o de cualquier naturaleza jurídica y/o administrativa que de aquella pudieran derivar. 17.2. Independientemente de las sanciones administrativas, los Guías serán penal y civilmente responsables, por daños y perjuicios ocasionados a todo tipo de patrimonio público.”

¹⁷ Reglamento de Guías en Áreas Naturales Protegidas, art. 18.

¹⁸ Reglamento de Guías en Áreas Naturales Protegidas, (Resolución N° 85/2002), art. 30.

Se los define de la siguiente forma:¹⁹

- 1) GUÍA DE TREKKING: *Es aquella persona que ha obtenido una certificación sobre su habilidad y competencia en la actividad de Trekking, por parte de una Institución registrada ante la Administración de Parques Nacionales, para conducir excursiones en terreno que no supere el grado 2 de dificultad (sendero sin dificultad donde no es necesario el uso de manos para mantener el equilibrio, sin exposición al vacío o a caídas), sin incluir terreno nevado y ni realizarse en época invernal (donde la nieve pudiera intervenir como factor meteorológico y condicionar el normal desenvolvimiento de la excursión).*
- 2) GUIA DE TREKKING EN CORDILLERA: *Es aquella persona que ha obtenido una certificación sobre su habilidad y competencia en la actividad de Trekking en Cordillera por parte de una Institución registrada ante la Administración de Parques Nacionales, en terrenos que no superen el grado 3 de dificultad técnica de escalada en roca (cierta dificultad, con frecuencia terreno escarpado; la cuerda y el ritmo de 3 puntos pueden ser necesarios), y/o los 30 grados de inclinación media durante toda la excursión en pendientes nevadas no glaciarias. Incluye la acreditación previa de Guía de Trekking. Los Guías de Trekking en Cordillera podrán realizar travesías cortas en zonas glaciarias de baja dificultad.*
- 3) GUIA DE ALTA MONTAÑA: *Es aquella persona que ha obtenido una certificación sobre su habilidad y competencia en la actividad de alta montaña y en todo tipo de terreno montañoso, por parte de una Institución registrada ante la Administración de Parques Nacionales.*

La diferencia con relación al anterior RGANP es la omisión en las definiciones del Instructor de Escalada en Roca y Hielo, y la eliminación del requisito de acreditación de tal circunstancia para el Guía de Alta Montaña.²⁰

¹⁹ Por razones metodológicas, se ha omitido en el presente trabajo toda referencia a los Guías de Trekking en Selva.

²⁰ Anteriormente se definía al Instructor de Escalada en Roca y Hielo de la siguiente manera: "Es aquel *Guía de Trekking en Cordillera* que habiendo aprobado el respectivo curso de Instructor, está habilitado para dirigir cursos y dar desde instrucción básica hasta avanzada en técnicas de escalada en terreno

Los requisitos para gestionar la inscripción son los siguientes: 1) ser argentino o extranjero radicado en el país; 2) acompañar la documentación exigida en el artículo 4 del ANEXO I²¹; 3) poseer Clave Única de Identificación Laboral (CUIL) o Clave Única de Identificación Tributaria (CUIT); 4) aprobar el examen de habilitación sobre la especialidad; 5) poseer la certificación sobre su habilidad y competencia otorgada por una Institución registrada ante la APN; 6) poseer los elementos y equipos correspondientes para su actividad; 7) pagar el arancel anual; 8) no poseer sanciones pendientes de cumplimientos, aranceles o multas impagas al momento de la inscripción en cada jurisdicción de la APN.

Los guías extranjeros deberán cumplimentar obligatoriamente con toda la documentación y los requisitos previstos para los guías nacionales y hablar correctamente castellano.

Dada la exigencia de acreditación de número de CUIT o CUIL, deberán inscribirse ante la Administración Federal de Ingresos Públicos (AFIP) en forma temporaria (existe un procedimiento de alta por temporada cuya duración se extiende a cuatro meses) o permanente, y tramitar la radicación correspondiente en el país.

La mayor dificultad que origina esta normativa para los guías extranjeros es la relativa al trámite de radicación en el país. En concreto, considero que podría solucionarse la problemática solicitando establecimiento de domicilio legal en el país, alta temporaria en AFIP sea como autónomo (CUIT) o en relación de dependencia (CUIL), y si la real objeción fuera la protección de usuarios o terceros frente a potenciales reclamos, la obtención de un seguro de caución destinado a responder ante tales circunstancias.

Respecto a la realidad existente en Europa, relativa a quienes capturen sus clientes en su país de origen para desarrollar

montañoso, palestras naturales o muros artificiales, y que ha obtenido una certificación sobre su habilidad y competencia por parte de una Institución registrada ante la Administración de Parques Nacionales”.

²¹ La documentación exigida es: 1) fotocopia de Documento Nacional de Identidad (para acreditar filiación, domicilio y mayoría de 21 años); 2) 2 fotos 4x4 color; 3) solicitud escrita con indicación de domicilio real/legal para recibir notificaciones; 4) Certificado de buena conducta, antecedentes y/o reincidencias expedido para autoridad policial; fotocopia CUIL o CUIT.

una actividad guiada en los Parques Nacionales de Argentina, la solución podría encaminarse por alguna de las siguientes alternativas: 1) un convenio de reciprocidad en la actividad guiada con los países de la Unión Europea, gestionado en forma conjunta o bien individualmente; 2) la inscripción de cada una de las Instituciones o Asociaciones de Guías Nacionales en el Registro de Instituciones Habilitantes de la APN; 3) la firma de un convenio de reciprocidad con la Asociación Argentina de Guías de Alta Montaña (puesto que ellos poseen certificación UIAGM), de forma tal que los guías reconocidos por la AAGM no deberían acreditar su idoneidad. Esta última solución se asemeja mucho a la prevista por la normativa peruana.

Las obligaciones a las cuales están sujetos los guías especializados, independientemente de las de conservación y servicio generales para todas las clases de guías,²² son las siguientes: 1) completar el permiso de Trekking, escalada o similar, con anterioridad al inicio de la excursión; 2) contar con habilitación previa de la APN; 3) dejar constancia del número de participantes y sus números de documentos; 4) dejar número telefónico de emergencia; 5) dejar un mapa o circuito a recorrer (se exigen tres: 1 para el guía, otro para la administración y un tercero en manos de un familiar o persona responsable); 6) demorar o suspender la excursión según las condiciones de seguridad y/o conservación; 7) llevar los elementos de seguridad (equipo VHF, banda dos metros con frecuencia de la APN o teléfono celular; botiquín completo de primeros auxilios; brújula y/o GPS y mapa); 8) constatar equipamiento de los integrantes de la excursión; 9) auxiliar a quien lo necesite informando a la autoridad; 10) colaborar como miembros activos en las comisiones de auxilio; 11) presentar un certificado médico que acredite condiciones psicofísicas expedido por entidad sanitaria oficial (los guías de trekking lo deben presentar cada tres años, los de Alta Montaña, anualmente).

Además, se establece la obligatoriedad, en caso de emergencia, de suplantar un Guía de Alta Montaña por otro de la misma Clase.

Con relación a los cargos y responsabilidad, independientemente de la responsabilidad civil, penal y/o administrativa establecida con carácter general, el guía y los acompañantes serán

²² Reglamento de Guías en Áreas Naturales Protegidas, art. 16.

responsables solidarios de todos los cargos por gastos extraordinarios efectuados para ayudar, socorrer, buscar rescatar y/o trasladar a cualquier integrante de la excursión. Se considerarán extraordinarios los servicios que excedan las funciones de control y vigilancia específicamente previstos en la Ley N° 22.351 y sus reglamentos, y que respondan a actos de terceros.

El régimen sancionatorio se conforma en función de la integración de las sanciones generales (arts.19/27 Anexo I, RGANP) y las específicas (artículo 6, Anexo III, RGANP).

Las sanciones pueden consistir en: 1) Apercibimiento; 2) multa equivalente a 2 veces el derecho anual vigente; 3) suspensión por un mes; 4) suspensión por tres meses; inhabilitación por un año.

Las infracciones previstas son: 1) ejercer la actividad sin abonar el derecho anual; 2) no presentar comprobante de pago de la póliza de seguros; 3) trabajar sin contar con habilitación de la administración; 4) incumplimiento de las obligaciones del art. 3 del Anexo III (Guías Especializados de Trekking, Trekking en Cordillera, y de Alta Montaña).

En caso de incumplimiento de dichas obligaciones, las sanciones podrán ser: 1) apercibimiento o multa equivalente a cinco veces el derecho anual vigente; 2) suspensión por 3 meses; y 3) inhabilitación por un año.

En todos estos casos el trámite recursivo se instrumentará a través de la Ley Nacional de Procedimientos Administrativos y su Reglamento.

De la legislación española consultada, no existe ninguna disposición similar respecto a la existencia de un registro de instituciones habilitadas, cuyos egresados sean reconocidos por el solo hecho de haber obtenido su titulación en ellas.

Corolario

Claramente, tanto respecto a la categorización de los guías (Trekking, Trekking en Cordillera y Alta Montaña) como respecto de las exigencias generales del artículo tercero, se nota una fuerte impronta del asesoramiento brindado por la Asociación Argentina de Guías de Alta Montaña.

Podría sostenerse que los problemas que establece la actual normativa de la Administración de Parques Nacionales se resumen en los siguientes puntos:

Primero, la necesidad de inscribirse y rendir un examen para cada Parque Nacional, lo cual torna innecesariamente burocrático la tramitación de la habilitación.

Máxime cuando solo sería necesario coordinar entre siete Intendencias de APN.

Segundo la circunstancia de pagar un derecho anual por cada Parque Nacional (excepto cuando se está habilitado en el Parque Nahuel Huapi y en el Parque Nacional Los Alerces, en que solo se paga uno de los derechos) incrementa altamente los costos de movilidad según afluencia de turistas y temporada.

Tercero, la exigencia de radicación para guías extranjeros resulta excesiva, pudiéndose solucionar las eventuales diferencias por competencia desleal, en la obligatoriedad de exigencia de alta temporaria en el sistema fiscal federal (AFIP), y el establecimiento de un domicilio especial en territorio nacional constituido al efecto del desempeño del guía extranjero en uno o más Parques Nacionales.

Cuarto, la modificación del régimen de responsabilidades, imponiendo un sistema de responsabilidad solidaria para los guías y sus acompañantes en caso de cargos por servicios extraordinarios es altamente cuestionable, aunque su justificación (disminuir la tasa de siniestros) sea objetivamente buena.

Quinto, la ausencia de normas relativas a la reciprocidad concretamente referida a Guías UIAGM podría erigirse en un fuerte problema para los guías extranjeros.

Sexto, las exigencias en torno a los seguros de responsabilidad civil en general no constituyen un problema, puesto que solo existen dos Áreas Naturales Protegidas con cerros de una altitud superior a los 4.500 msnm.²³

No obstante ello, la situación se dificulta en los Parques Nacionales San Guillermo y Los Cardones, pues algunos de los seguros actualmente comercializados solo cubren la responsabilidad de los guías de montaña hasta los 4.500 msnm, tornando la protección civil exigida inexistente en los hechos para casos de siniestros producidos por encima de dicha cota.

La limitada extensión del mercado de seguros, por el escaso número de deportistas y profesionales, y la novedad e inexpe-

²³ Al sur del río Colorado, límite entre la provincia de Mendoza y las provincias patagónicas, no existen cerros que superen ésta cota de altura.

riencia en el negocio, se erigen como un valladar cuya superación dependerá de la intervención que puedan tomar los tribunales al momento de resolver conflictos de intereses planteados en su jurisdicción. Ante la eventualidad de conflictos de seguros, tampoco resultará un detalle menor, la determinación de la jurisdicción con competencia en la materia, pues seguramente variará la óptica de Tribunales cercanos a zonas de montaña de aquellos aledaños a la pampa o la costa.

En estos supuestos deberá tenerse presente que la variable de ajuste posiblemente sea el guía de montaña.

4.1.1.2. PROVINCIAS CON REGULACIÓN DE LA TITULACIÓN EXIGIDA A LOS PRESTADORES DE SERVICIOS

En las provincias, los regímenes habilitantes difieren según la jurisdicción y la actividad, en aquellos supuestos en donde existe reglamentación. El fundamento de la normativa reside en la facultad concurrente de Nación y provincias respecto a la organización de los diversos ciclos de formación educativa.²⁴

4.1.1.2.1. Provincia de Santa Cruz

En Santa Cruz, los requisitos se encuentran incorporados en la solicitud de inscripción como guía publicado en el website.

Los requisitos exigidos son: 1) Completar el Formulario "Solicitud de Inscripción en el R.P.A.T."; 2) Ser argentino nativo, naturalizado o por opción y mayor de 18 años de edad; 3) Fotocopia de D.N.I de primera y segunda hoja, con domicilio actualizado; 4) Certificados a presentar de acuerdo a la clasificación y/o categoría; 4.a) Convencional: -Fotocopia autenticada del/ los título/s, legalizada ante el Ministerio de Educación de la Nación; 4.b) Idóneo: a- Constancia de aprobación de la prueba de idoneidad que determine la Autoridad de Aplicación de cada caso; b- Certificación de residencia mínima de (2) dos años en forma permanente en la Provincia; 4.c) Especializado: -Estar autorizado por el organismo oficial competente y constancia de inscripción en el Registro competente en la especialidad, cuando correspondiere; 4.d) De Sitio: - Certificación de trabajo expedida por la

²⁴ GELLI, María Angélica, "Constitución de la Nación Argentina. Comentada y concordada", Tercera edición ampliada y actualizada, Ed. La Ley, Bs. As., 2006, pág. 52.

autoridad pública o privada a cargo del lugar específico en el cual ha de desempeñarse el interesado; 5) a- Autónomo: Fotocopia Formulario A.F.I.P 460/F (Monotributo), b- Relación de dependencia: deberá presentar último recibo de sueldo; 6) Fotocopia de Inscripción en la S.R.T (Ingresos Brutos- Form. 3000), en caso de trabajar en relación de dependencia no deberá presentar los mismos; 7) Síntesis Curricular; 8) Fotocopia de Libreta Sanitaria, expedida por Autoridad Pública (en vigencia); 9) Certificado de buena conducta o de antecedentes; 10) Constituir domicilio en la Provincia de Santa Cruz; 11) Dos (2) fotografías 4 x 4 tipo carnet actualizadas; 12- a- Los Guías que deseen acreditarse como bilingüe o multilingüe, deberán ser previamente examinados respecto a sus conocimientos en el idioma cuya acreditación pretendan obtener; b- Quedan exentos de rendir el examen aquellos Guías que ostenten certificados de reconocimiento internacional de nivel avanzado

La nota: para solucionar el problema de los profesionales idóneos, se les exige aprobar una prueba de idoneidad, conforme los parámetros fijados por la autoridad de aplicación.

4.1.1.2.2. Provincia de Río Negro

La provincia de Río Negro aborda la problemática desde la siguiente óptica.

En materia de guías de montaña, solicita título de "GUIA DE MONTAÑA" y/o constancia de haber aprobado el curso técnico de idoneidad, avalado por las autoridades de la Asociación Argentina de Guías de Montañas (A.A.G.M.)²⁵ (art. 3 inc. c).

Complementa la disposición distinguiendo entre Guías de Alta Montaña y Guías de Cordillera y Trekking.

Define al guía de alta montaña como: "*Persona capacitada y habilitada para: guiar, realizar ascensiones, travesías, dirigir y conducir expediciones de alta montaña a una o más personas, y tomar decisiones operativas en itinerarios de montaña.*"

Define al guía cordillera y trekking como: "*Persona capacitada y habilitada para: guiar, realizar ascensiones, travesías en terrenos montañosos que no superen el IIº de dificultad técnica (escala U.I.A.A.) de escalada en roca y los 30º de inclinación de*

²⁵ DE LA CRUZ, Nicolás, Caso Lamunniere, "Guía de Montaña, profesión de riesgo", www.aagm.com.ar.

pendientes nevadas a una o más personas y tomar decisiones operativas, en itinerarios de montaña”.

Asimismo crea, bajo la órbita de la Secretaría de Turismo, un “Registro Provincial para Guías de Montañas”, como anexo al “Registro Provincial de Prestadores de Servicios de Turismo Ecológico”. Y establece la obligación para la Asociación Argentina de Guías de Montaña (A.A.G.M.) por intermedio de sus Delegaciones “Bariloche” y “El Bolsón”, de presentar en forma anual, en el mes de noviembre de cada año, un padrón de Guías de Montaña habilitados para desempeñar en jurisdicción Provincial, donde figure el nombre y apellido, la categoría y domicilio de cada profesional habilitado (art. 7).

Finalmente, los Guías de Montaña extranjeros, que ingresen al país conduciendo a grupos o contingentes de turistas, procedentes del exterior, podrán desarrollar en territorio Provincial las actividades de acompañamiento y atención de las necesidades personales de los mismos.

Para desempeñarse como Guías de Montaña deberán cumplir con lo dispuesto en el presente reglamento y presentar Certificación de idoneidad expedido por la Asociación Argentina de Guías de Montaña (art. 8).

Adquiere aquí importancia, la función de esta asociación como entidad habilitante para expedir, y por lo tanto, reconocer títulos de Guías UIAGM.

4.1.1.2.3. Provincia de Neuquén

Neuquén adoptó como criterio general, en la Resolución N° 138/05-ST, la exigencia de aprobar un examen ante un Tribunal especial conformado para la habilitación de los guías según la actividad (art. 9, inc. e). Exime de este examen a quienes se hallen debidamente habilitados por la APN en cualquiera de las modalidades de turismo de aventura (art. 10).²⁶

²⁶ Neuquén regula las actividades de montaña y rafting. Las primeras mediante el Apéndice I, donde respecto al Tribunal especial dispone, en su art. 7: “El Tribunal Especial mencionado en el Artículo 10° del Reglamento de Prestadores de la actividad Turismo de Aventura será conformado, por un representante reconocido por sus pares por su conocimiento y experiencia o el/los representante/s perteneciente/s a la entidad que reúna a Profesionales de la actividad desarrollada en la montaña en el ámbito de la Provincia del Neuquén, un representante por la Subsecretaría de Turismo y un representante por la

4.1.1.2.4. Provincia de Mendoza

En Mendoza se encuentra la Escuela Provincial de Guías de Alta Montaña y Trekking “Coronel Valentín Ugarte”, dependiente del Instituto de Educación Física Jorge Coll de la ciudad de Mendoza. Allí se obtienen dos titulaciones: Guía de Trekking y Guía de Alta Montaña, luego de un proceso de enseñanza teórico-práctica y el cumplimiento de una determinada currícula deportiva por parte del interesado.

Como nota particular, no tiene un Registro Provincial de Guías. Pero sí tiene, dentro del ámbito de la Dirección de Recursos Naturales Renovables, un Registro de Prestadores de Servicios del Parque Provincial Aconcagua, seccionado en rubros e incorporados en “Rubro Servicios Auxiliares”, tanto para guías de alta montaña²⁷ y trekking.

La Resolución 575/03-DRNR define como guía de alta montaña: “aquella persona que esta capacitada y habilitada para poder guiar deportistas turistas o personas en general, por cualquier itinerario de una región o montaña, de distinto grado de dificultad técnica y de altitud en excursiones, travesías, expediciones y ascensiones de cualquier naturaleza en diferentes estaciones del año”.

Dirección Provincial de Áreas Protegidas. El tribunal tendrá la facultad de orientar la evaluación de acuerdo a la forma y región a desarrollar la actividad.” En el Apéndice II, su art. 6, se dispone: “El Tribunal Especial establecido en el Artículo 10° del Reglamento de Prestadores de la Actividad Turismo de Aventura- Resolución N° 138/05- estará conformado por un representante de la Dirección Provincial de Medio Ambiente; un representante por la Dirección Provincial de Recursos Hídricos y un representante por la Subsecretaría de Turismo. Dicho tribunal tendrá la facultad de orientar la evaluación de acuerdo con los criterios de la actividad y de la región en la que ésta se desarrolle. El futuro prestador deberá rendir únicamente los conocimientos referidos a: área conceptual y del derecho aplicable, área del conocimiento del medio y área de relaciones humanas, ya que, para obtener el carnet de botero o de guía especializado emitido por Prefectura Naval Argentina, cuya presentación se exige en el presente Reglamento, deberá haber acreditado su competencia en a) Área de primeros auxilios y b) Experiencia en el ejercicio profesional”.

²⁷ La Resolución 575/03-DRNR define como guía de alta montaña: “aquella persona que esta capacitada y habilitada para poder guiar deportistas turistas o personas en general, por cualquier itinerario de una región o montaña, de distinto grado de dificultad técnica y de altitud en excursiones, travesías, expediciones y ascensiones de cualquier naturaleza en diferentes estaciones del año”.

Son requisitos de inscripción: a) Datos personales: Nombre y apellido, teléfono fijo, teléfono celular, dirección en la provincia y correo electrónico; b) Fotocopia del DNI. 1ra y 2da hoja; c) Domicilio legal (Trámite en la Policía o Registro Civil); d) Título habilitante o Certificado de Idoneidad, otorgado por instituciones Nacionales, Provincial o Municipales, reconocidas por la Dirección de Recursos Naturales Renovables. Copia de la Credencial habilitante para alta montaña otorgada por la Escuela Valentín Ugarte; e) Fotocopia del comprobante de inscripción en la DGR y AFIP; f) Certificado de antecedentes de la Policía de Mendoza. Los guías que habiten en otras provincias deben traer el certificado de su lugar de residencia; g) Certificado de aptitud psico física; h) Comprobante inscripción el Registro de Operadores y/o Prestadores de Servicios de Turismo Aventura de la Subsecretaría de Turismo de Mendoza (Resolución N° 492/96); i) Seguro contra accidentes personales.

Para los guías extranjeros, se distingue entre quien acompaña un grupo desde su país de origen, que podrá desarrollar su actividad dentro del Parque exclusivamente con el grupo al que acompaña pero no podrá captar clientes dentro del Parque. Los guías extranjeros que deseen captar clientes dentro del Parque Provincial Aconcagua, deben cumplir con la reglamentación establecida para los guías nacionales, y las normas establecidas por la Dirección Nacional de Migraciones.

Se requiere título habilitante y se distingue entre guías nacionales²⁸ y extranjeros.²⁹ Finalmente, cuenta con un listado publi-

²⁸ Son requisitos de inscripción: a) Datos personales: Nombre y apellido, teléfono fijo, teléfono celular, dirección en la provincia y correo electrónico; b) Fotocopia del DNI. 1ra y 2da hoja; c) Domicilio legal (Trámite en la Policía o Registro Civil); d) Título habilitante o Certificado de Idoneidad, otorgado por instituciones Nacionales, Provincial o Municipales, reconocidas por la Dirección de Recursos Naturales Renovables. Copia de la Credencial habilitante para alta montaña otorgada por la Escuela Valentín Ugarte; e) Fotocopia del comprobante de inscripción en la DGR y AFIP; f) Certificado de antecedentes de la Policía de Mendoza. Los guías que habiten en otras provincias deben traer el certificado de su lugar de residencia; g) Certificado de aptitud psico física; h) Comprobante inscripción el Registro de Operadores y/o Prestadores de Servicios de Turismo Aventura de la Subsecretaría de Turismo de Mendoza (Resolución N° 492/96); i) Seguro contra accidentes personales.

²⁹ Para los guías extranjeros, se distingue entre quien acompaña un grupo desde su país de origen, que podrá desarrollar su actividad dentro del Parque exclusivamente con el grupo al que acompaña pero no podrá captar clientes

cado en el website oficial de los guías de alta montaña habilitados.

4.1.1.2.5. Provincia de Catamarca

La provincia de Catamarca, se ubica en el noroeste de Argentina.

Se caracteriza por tener una gran parte de su territorio en zonas montañosas dentro de las cuales destacan volcanes y cerros superiores a los 6.000 msnm, lo cual recientemente ha derivado en la sanción de dos importantes leyes: la Ley de Montaña y la Ley N° 5266 de "Regulación de habilitación y prestación de servicios de los guías de montaña en la provincia de Catamarca".

Esta segunda norma tiene por objeto regular la habilitación y prestación de servicios de los Guías de Montaña, al establecer su perfil profesional, estipulando los requisitos y exigencias mínimas para obtener la habilitación, en el territorio de jurisdicción provincial.

El legislador clasifica a los guías en:

- 1) Guía de Trekking o Media Montaña, *quien esta habilitado para: a) Conducir a individuos o grupos en actividades de trekking, Ascencionismo y trekking invernal por la montaña; en terreno que no alcanza los 30 grados de inclinación media en toda la excursión en pendientes nevadas no glaciarias, el 3° de dificultad en roca según la escala francesa (a partir de los 45° la actividad es considerada escalada) y el PD (poco difícil) en ascensiones alpinas o de alta montaña; b) Programar y organizar actividades de montañismo en general; c) Programar y organizar la enseñanza del trekking y el Ascencionismo dentro de las limitaciones de su habilitación. En ningún caso su actividad podrá superar los 4.000 msnm.*
- 2) Guía de Alta Montaña, *quien esta habilitado para: a) Conducir individuos o grupos en actividades de trekking, ascencionismo, escalada, en todo tipo de terreno montañoso; b) Efectuar la enseñanza de la escalada y el montañismo en*

dentro del Parque. Los guías extranjeros que deseen captar clientes dentro del Parque Provincial Aconcagua, deben cumplir con la reglamentación establecida para los guías nacionales, y las normas establecidas por la Dirección Nacional de Migraciones.

general; c) Programar y organizar actividades de trekking, ascencionismo, alpinismo y escalada, esquí de montaña, y del montañismo en general.

La utilización de la terminología de Guía de Trekking o Media Montaña resulta poco clara y desdibuja la figura del guía. Desde esta óptica, hubiera sido preferible que directamente lo denominara como guía de trekking, sobre todo, teniendo en cuenta que en ningún momento define la ley lo que se entiende por “media montaña”.

Asimismo, la ley determina cuáles deben ser las capacidades específicas de los guías de trekking³⁰ y los guías de alta montaña³¹.

³⁰ Ley N° 5266, artículo 6: El guía de trekking-media montaña debe ser capaz de: a) Progresar con seguridad y eficacia en terreno de montaña; b) Programar y organizar las actividades de montaña de su competencia tendiendo, de acuerdo a las circunstancias de lugar, tiempo y personas, a mantener la integridad del cliente y alcanzar el objetivo planteado; c) Conducir individuos o grupos por terrenos de montaña, dentro de su ámbito de incumbencia; d) Efectuar la enseñanza del montañismo, en las disciplinas de trekking y ascencionismo; utilizando los equipos y el material apropiado del montañismo demostrando los movimientos y técnicas deportivas según un modelo de referencia, en razón de la programación general de la actividad; e) Evaluar la progresión del aprendizaje deportivo, identificando los errores de ejecución, sus causas y aplicar los métodos y medios necesarios para su corrección. f) Colaborar en la promoción del patrimonio cultural y natural de las zonas de montaña y en la conservación de la naturaleza silvestre; g) Identificar los cambios de tiempo en un área por la observación de los servicios meteorológicos; h) Detectar información técnica relacionada con su trabajo, con el fin de incorporar técnicas y tendencias, y utilizar los nuevos equipos y materiales del sector; i) Colaborar en la conservación de la naturaleza silvestre mediante la aplicación de técnicas debajo impacto o previendo y controlando el impacto que la actividad sostenida produce; j) Detectar e interpretar los cambios tecnológicos, organizativos, económicos y sociales que inciden en la actividad profesional.

³¹ Ley N° 5266, artículo 9: El guía de Alta Montaña debe ser capaz de: a) Progresar con seguridad y eficacia en terrenos de montaña y en actividades de andinismo, en cualquier estación climática y con el rango de dificultades de su competencia; b) Programar y organizar las actividades de montaña de su competencia tendiendo, de acuerdo a las circunstancias de lugar, tiempo y personas, a mantener la integridad del cliente y alcanzar el objetivo planteado; c) Conducir a deportistas y equipos en ascensiones en terreno de alta montaña; d) Programar las sesiones de enseñanza determinando los objetivos, los contenidos, los recursos didácticos y su evaluación; e) Realizar la enseñanza del montañismo en general, con vistas al perfeccionamiento técnico y táctico del deportista, utilizando los equipos y los materiales apropiados, demostrando los

Como importante avance técnico específico, a los efectos de determinar las dificultades técnica, cabe destacar la remisión efectuada a: I) La escala francesa para designar la dificultad en terrenos rocosos; II) El Sistema Adjetival Internacional Frances, que es la escala utilizada para graduar la dificultad en terrenos de alta montaña; III) El ángulo de inclinación de la pared será el indicador para los terrenos nevados y cascadas de hielo.

El legislador ha optado por designar como autoridad de aplicación a la Secretaría de Turismo de Catamarca, la cual llevará un Registro de Guías de Trekking-Media Montaña y Guías de Alta Montaña, en el cual deberán inscribirse todas aquellas personas que quisieran desempeñarse como tales.

Al efecto, deberán acompañar la documentación requerida, denuncia de domicilio real, fotocopia del documento nacional de identidad, título habilitante expedido por una institución reconocida e inscripta en el Registro Provincial de Escuelas de Guías de Montaña, certificado de ausencia de antecedentes penales, y pago del canon anual establecido al efecto.

Cabe aclarar lo siguiente: para incorporarse al Registro Provincial de Escuelas de Guías de Montaña, estas instituciones deben acreditar que los contenidos teóricos y prácticos de los cursos que dictan, y la metodología de admisión y evaluación que utilizan, se ajustan al estándar mínimo de contenidos y exigencias requeridos por el decreto reglamentario respectivo; por

movimientos y gestos técnicos según un modelo de referencia, en los terrenos de alta montaña y en las dificultades técnicas y tácticas de su competencia; f) Efectuar la enseñanza del montañismo en terreno de roca, nieve, hielo o mixto; g) Realizar la enseñanza del esquí de travesía, con vistas al perfeccionamiento técnico y táctico del deportista, utilizando los equipos y materiales apropiados, demostrando los movimientos técnicos según un modelo de referencia, en terrenos de montaña; h) Evaluar la progresión del aprendizaje identificando los errores de técnica y táctica de los deportistas, sus causas y aplicar los métodos y medios necesarios para su corrección; i) Dirigir las sesiones de entrenamiento; j) Colaborar en la promoción del patrimonio cultural de las zonas de montaña y en la conservación de la naturaleza silvestre; k) Identificar los cambios de tiempo en un área por la observación de los servicios meteorológicos; l) Colaborar en la conservación de la naturaleza silvestre mediante la aplicación de técnicas debajo impacto o previendo y controlando el impacto que la actividad sostenida produce; m) Detectar información técnica relacionada con su trabajo, con el fin de incorporar nuevas técnicas y tendencias, y utilizar los nuevos equipos y materiales del sector; n) Detectar e interpretar los cambios tecnológicos, organizativos, económicos y sociales que inciden en la actividad profesional.

la Asociación Argentina de Guías de Montaña (A.A.G.M.) y por la Unión Internacional de Asociaciones de Guías de Montaña (U.I.A.G.M.).

También deberán acompañar Currículum Vitae de montaña (conforme decreto reglamentario), póliza de seguro de responsabilidad civil, certificado de curso de primeros auxilios, certificado médico de aptitud física y psicológica, póliza de seguro de cobertura médica. Los guías inscriptos tendrán su propio legajo personal y recibirán la credencial respectiva.

Al momento de regular los derechos y obligaciones, la legislación de Catamarca incurrió en concretas omisiones, cuyo resultado es un vacío legal sobre estas cuestiones. Entre ellas, cuándo el guía está facultado para dejar sin efecto su contrato.³²

Los derechos reconocidos importan: 1) ejercer la profesión; 2) percibir remuneraciones u honorarios acordes a sus servicios.

Las obligaciones son: 1) no apartarse de la ruta informada (salvo emergencia); 2) demorar o suspender la excursión por razones de seguridad; 3) estar debidamente equipados (botiquín y equipo de comunicaciones); 4) constatar el equipamiento de los clientes; 5) brindar auxilio a quien lo necesite, previo asegurar la situación de sus clientes; 6) moverse en el terreno respetando las prácticas de impacto mínimo; 7) Informar a los visitantes que no deben arrojar residuos en los lugares visitados, y que estos deberán ser bajados a la ciudad; 8) respetar los códigos éticos de la Unión Internacional de Guías de Montaña descriptos en el decreto reglamentario.

Estas obligaciones específicas se complementan con las obligaciones establecidas con carácter general: 1) no guiar excursiones que sobrepasen las 10 personas por guía, ni las que se llevarán a cabo fuera del ámbito de su incumbencia; 2) informar a la autoridad de aplicación de cualquier acto que pudiera constituir infracción a este o a otros reglamentos; 3) mantener los seguros requeridos en forma obligatoria al día; 4) informar detalladamente a la autoridad de aplicación sobre las actividades que realiza si así le fuera solicitado; 5) exhibir el equipo y la credencial cuando le fuera solicitado por la autoridad de aplicación; 6) abonar anualmente el arancel que corresponda

³² En este sentido el Reglamento de Guías del Perú es muy puntual y bueno, al establecer claramente las alternativas en su artículo 24.

y abstenerse de realizar o continuar con la actividad en caso de no haberlo hecho.

Ahora bien la obligación de no guiar más de 10 clientes por guía, no resulta un buen criterio o parámetro, sobre todo teniendo en cuenta, las alturas existentes en la provincia de Catamarca y la dificultad de acceso a muchas de estas montañas.

En todo caso, un buen parámetro para esta situación hubiera sido aplicar la proporción guía:clientes establecida en el "Protocolo de Conducción en Grandes Altitudes de la UIAGM", donde propende a una proporción de cuatro clientes por guía.

También debería tenerse siempre presente que debería existir un guía asistente o ayudante de guía, para manejar las situaciones de emergencia.

El régimen de infracciones prevé las siguientes sanciones: multas, suspensiones para trabajar e inhabilitaciones para trabajar de hasta tres años (5 años en casos de reincidencia).

Concretamente, las infracciones consiste trabajar como guías de Trekking o Alta Montaña sin habilitación en Catamarca, y el incumplimiento de las obligaciones generales y particulares arriba mencionadas.

La problemática que genera la aplicación de esta ley consiste en los siguientes extremos.

En primer lugar, la exigencia de ser argentino o naturalizado, importa la exclusión de guías foráneos.

Segundo, al solicitar un domicilio real en la provincia, nuevamente se está incurriendo en las complicaciones señaladas ut supra respecto de la APN.

En tercer término, el número actual de guías de alta montaña inscriptos y habilitados en el registro provincial, se presenta como potencialmente insuficiente para absolver un futuro incremento de la demanda, sobre todo en aquellos montes de acceso más sencillo.

La creación de un registro de instituciones reconocidas como habilitadas para expedir certificados o titulaciones válidas de guías de trekking y/o guías de alta montaña, y la exigencia para las mismas de acreditar ante la autoridad de aplicación que los contenidos teóricos y prácticos de los cursos que dictan, y la metodología de admisión y evaluación que utilizan, se ajustan al estándar mínimo de contenidos y exigencias requeridos por el decreto reglamentario respectivo; por la Asociación Argentina de

Guías de Montaña (A.A.G.M.) y por la Unión Internacional de Asociaciones de Guías de Montaña (U.I.A.G.M.), es una muy buena alternativa para lograr una homogenización en el nivel de los profesionales de montaña.

Finalmente, al día de la fecha no se conoce el decreto reglamentario de esta ley provincial.

4.1.1.2.6. Provincia de Córdoba

La provincia de Córdoba, ubicada en el centro de Argentina, se caracteriza por presentar varias sierras o cadenas montañosas de media altura (en ningún caso alcanzan los 4 msnm), y ser uno de los principales centros de atracción para la práctica del Turismo de Aventura o Turismo Alternativo, conforme la denominación local.

En este contexto, se sancionó el día 23 de septiembre de 2009 la Ley N° 8801 "Turismo Alternativo", complementado por el Decreto N° 818/2002 Reglamentario de la Ley de Turismo Alternativo.

Las predominantes de esta regulación son la marcada participación de todos los actores locales en la elaboración de las normas (siguiendo un proceso similar al implementado en la Comunidad Autónoma de Aragón)³³, tomándose nuevamente como referencia de criterios y procedimientos aplicables las normas de la Asociación Argentina de Guías de Montaña.

Si bien el marco normativo no se remite específicamente a la actividad de los guías de trekking o alta montaña, lo hace por vía indirecta, a través de los parámetros de riesgo de la actividad o modalidad desarrollada, razón que ha motivado la inclusión de Córdoba dentro de este grupo de regulaciones bajo estudio.

Concretamente, en los artículos 2 y 3 de la Ley N° 8801 se describen las actividades y modalidades de Turismo alternativo, estableciéndose la obligación de inscripción de los prestadores de servicio (art. 5), con habilitación profesional pertinente, en el Registro Provincial de Prestadores de Servicios de Turismo Alternativo creado por el artículo 4 de la referida ley.

³³ DOMÍNGUEZ DE NAKAYAMA, Lía, "La regulación jurídica del llamado turismo alternativo. Especial referencia a la provincia de Córdoba", en "Turismo Derecho y Economía Regional", Ed. Rubinzal Culzoni, Santa Fe, Argentina, 2003, pág. 105.

Se designa como autoridad de aplicación a la Secretaría de Turismo de la Provincia de Córdoba.

En el decreto reglamentario se clasifican las actividades por su nivel de riesgo (arts. 5, 6 y 7) en: 1) Nivel de Bajo Riesgo; 2) Nivel de Riesgo Moderado; 3) Nivel de Alto Riesgo, entendiéndose que el trekking queda comprendido en las actividades de nivel de riesgo moderado y la escalada en el nivel de riesgo alto.

Sobre esta base, a los guías de trekking se les exige para la inscripción: 1) documento de identidad; 2) tener un domicilio general o especial en Córdoba; 3) presentar CV; 4) identificación tributaria; 5) identificación previsional; 6) seguro de responsabilidad civil; 7) libro de actas; 8) título habilitante.

En su artículo 24, el decreto reglamentario establece los derechos y obligaciones de los prestadores de servicios de turismo alternativo.

Genéricamente, se los obliga a: 1) actuar de acuerdo a la buena técnica; 2) mantener la seguridad, sanidad e integridad de sus clientes; 3) proteger el patrimonio natural y cultural; 4) proporcionar información y asesoramiento claros, precisos, oportunos, completos y veraces; 5) deberá mantener secreto y reserva respecto de toda circunstancia relacionada con el cliente, mandante o comitente; 6) verificar que cada participante de la misma esté cubierto por un seguro de vida, accidentes y asistencia médica.

También se establece que, ante el incumplimiento de la obligación de verificar la existencia de cobertura de seguro de vida, accidente y asistencia médica, el prestador será responsable civil y penalmente, de forma exclusiva, por los daños que pudiere ocasionarse con motivo de la prestación del servicio contratado.

El régimen sancionatorio prevé: a) multas; b) inhabilitación parcial o total.

No se han establecidos infracciones específicas, salvo la prestación de servicios sin título habilitante e inscripción correspondiente en el Registro provincial de Prestadores de Servicios de turismo Alternativo.

Al día de la fecha, solo se conoce una institución que brinde el título de técnico Superior en Guía de Trekking en la provincia: Instituto Superior Arturo Umberto Illia de Villa Carlos Paz.

El mismo tiene una validez nacional, y habilita profesionalmente para planificar, conducir y comercializar actividades pedestres, travesía, exploraciones y ascensiones de dificultad AD según escala UIAA, en ambientes agrestes y de montaña en el territorio de Argentina.

Corolario:

La regulación es todavía imprecisa, y no suficientemente desarrollada, existiendo un proyecto de regulación de decretos reglamentarios por actividad o modalidad de turismo alternativo, siguiendo los procedimientos participativos y de captación y elaboración de experiencias en la aplicación de la normativa vigente.

La problemática para los guías foráneos a la provincia –extranjeros o no– reside en las exigencias relativas a la identificación tributaria y previsional y la inscripción en el Registro de Prestadores de Servicios de Turismo Alternativo.

No obstante, resulta una muy buena solución la exigencia de constituir un domicilio especial en la provincia, pues da seguridad y evita los inconvenientes derivados de constituir domicilio real o ser natural de la provincia.

4.1.1.3. PROVINCIA SIN REGULACIÓN DE LA TITULACIÓN EXIGIDA A LOS PRESTADORES DE SERVICIOS

Dentro de las provincias en las cuales no existe una regulación de las titulaciones, por la importancia de sus montañas y el desarrollo de las actividades de Turismo de Aventura, se destaca la provincia de San Juan, por contener un régimen regulatorio, donde específicamente se omite la problemática de las titulaciones.

Provincia de San Juan

En la provincia de San Juan no existe una regulación específica de la actividad de los guías de montaña.

El marco regulatorio se encuadra dentro de la Ley N° 7184 “De las actividades recreativas en contacto con la naturaleza, sancionada en el mes de noviembre de 2001 y promulgada en el mes de agosto de 2002.

Se consideran actividades recreativas en contacto con la naturaleza, aquella actividad de deporte, recreación o turismo realizada en el aire, en tierra, en lagos, en ríos o en combinación de los anteriores y que implique la existencia de riesgo controlado (art. 3).

Dentro del catálogo abierto de actividades, menciona trekking y montañismo en la baja medio o alta montaña. Cuando estas actividades se practican en forma comercial, se las denomina "Turismo de Aventura", caracterizándose por la existencia de un prestador o guía, contratado en forma voluntaria.

A diferencia de otras legislaciones, no se prevé aquí una diferenciación entre guías de Trekking y Alta Montaña, ni se establecen requisitos específicos para el desarrollo de su actividad, vinculados a la acreditación de títulos o certificaciones expedidas por alguna organización u organismo.

La solución brindada en esta provincia consiste en la creación de la figura del "Guía Especializado de Turismo de Aventura", quien es una persona física habilitada para conducir turistas en cualquiera de las actividades enunciadas en la ley (artículo 3). Esta persona deberá demostrar mediante examen, el dominio y conocimiento de la actividad en la que pretende ser habilitado; podrá ejercer su actividad en forma independiente, circunstancia que hará que sea considerado como "Prestador", también podrá ejercer su actividad en relación de dependencia de operadores o prestadores de turismo de aventura (art. 8).

Será inscripto en un registro por especialidad, debiendo demostrar idoneidad en la actividad mediante examen o aprobación de un curso específico, debiendo acreditar una práctica regular y previa en la actividad en cuestión de por lo menos tres (3) años y una residencia en la Provincia de por lo menos dos (2) años.

La idoneidad se evalúa a través de una "Junta De Evaluación", integrada por tres miembros: 1) El Director Provincial de Turismo o quien éste designe; 2) Un especialista en el área o actividad en la que pretende el postulante ser habilitado como guía; 3) Un especialista en el área o actividad perteneciente a algún organismo oficial Provincial o Nacional, pudiendo pertenecer al curso de capacitación que a tales fines sea dictado. El resultado se puede recurrir mediante la vía recursiva administrativa provincial.

Se sigue aquí el criterio ya sostenido por la provincia de Neuquén.

El guía debe tener también conocimiento mínimo de técnicas de supervivencia, primeros auxilios, reglas de seguridad general y particular de la modalidad, equipo necesario para practicar esa modalidad, ecológica y preservación del medio ambiente, normativa legal vigente sobre turismo y medio ambiente. La reglamentación también establecerá las condiciones a cumplir para renovar la licencia cada dos (2) años.

Además deberán tenerse en cuenta aquellos usos y costumbres que surgen de la práctica de cada deporte y de las normas de seguridad de tipo general que a continuación se detallan:

- a) Las actividades, como regla general, deberán practicarse en grupos de dos o más personas, para aumentar las posibilidades de brindar auxilio o de dar aviso en caso de accidente.
- b) Las actividades deben realizarse con el equipo mínimo indispensable.
- c) Con la debida anticipación, al momento de realizarse la actividad, deberá dar aviso a la Dirección de Telecomunicaciones de la Provincia o a la Seccional de Policía más próxima, dejando una ruta de viaje con los mayores datos públicos, entre ellos, fecha de partida y de regreso y margen de flexibilidad en ellos, por eventuales demoras.
- d) El itinerario de la excursión y los detalles de la actividad a realizar, deberán ser dejados en lugar accesible y bajo personas responsables en la sede desde donde se parte.

Para el caso de un pedido de socorro o de tener que efectuar un rescate, primará el principio de solidaridad para los prestadores, guías de turismo aventura y deportistas, cualquiera sea su especialidad, que consiste en prestar colaboración en la medida de sus posibilidades y de la proximidad al necesitado de ayuda.

Se designa como autoridad de aplicación a la Secretaría General de la Gobernación, de la Provincia de San Juan, diferenciándose de los criterios mantenidos en otras jurisdicciones, en donde la autoridad de aplicación generalmente es el organismo vinculado al desarrollo y regulación de la actividad turística.

Al mismo tiempo, se considera la posibilidad de celebrar convenios con Gendarmería Nacional a efectos de que ésta reciba la información sobre itinerarios, fechas de partida y regreso, etc., cuando ello corresponda.

Respecto del régimen sancionatorio, se prevén las sanciones de apercibimiento, multa, suspensión temporal o definitiva de la habilitación, derivándose a la reglamentación de la ley los supuestos específicos correspondientes.

La mayor dificultad o problemática que se podría observar en esta provincia deviene de la existencia de la Junta de Evaluación, y la mayor o menor arbitrariedad de la misma en su determinación.

La derivación hacia los usos y costumbres del montañismo, en mi opinión, podría derivar en la aplicación por vía supletoria de las normas del Código de Ética UIAGM, sugerido ya por Marcelo Angriman, en cuanto a la determinación específica de las conductas y obligaciones de los guías, en caso de no poder resolverse un determinado conflicto dentro del marco regulatorio establecido.

Con relación a los guías foráneos, sean de otra provincia o bien extranjeros, la normativa establece una limitación específica al exigir residencia mínima en la provincia de por lo menos dos años.

No obstante ello, el contralor en las áreas de montaña de esta provincia no es muy fuerte, encontrándose tanto deportistas como guías con sus contingentes relativamente libres para realizar sus actividades en las principales áreas de montaña (Cerro Mercedario y Cordón de Ansilta).

Finalmente se establece la responsabilidad del guía, prestador u operador de la actividad de montaña o trekking de los gastos que se originen por la debida intervención del Estado cuando la negligencia, inobservancia o incumplimiento de las medidas de seguridad inherentes a la actividad, de las medidas de preservación del medio ambiente y de las disposiciones de la ley así lo ameriten.

4.1.2. Proyectos Nacionales de Ley de Regulación de los Guías de Montaña

El Congreso de la Nación ha recibido, al día de la fecha, dos Proyectos de Leyes destinados a regular la actividad de los guías de montaña.

El primero de ellos fue presentado en el año 2002, e impulsado por dos legisladores de la Provincia de Mendoza.

El segundo proyecto, se presentó en el año 2003, por iniciativa de legisladores pertenecientes mayoritariamente a provincias del sur de Argentina.

Los enfoques son claramente distintos, teniendo el segundo proyecto una fuerte impronta del asesoramiento de la Asociación Argentina de Guías de Alta Montaña y Trekking, conjuntamente, con el bagaje normativo de las provincias de la Patagonia, y la regulación de la Administración de Parques Nacionales.

Brevemente, se analizarán a continuación cada uno de ellos, en sus aspectos centrales.

El día 9 de octubre de 2002 se presentó en la Cámara de Diputados de la Nación, un proyecto de Ley Nacional de Guías de Montaña.

El proyecto estuvo impulsado por dos diputados nacionales por Mendoza, Ing. Guillermo Amstutz y Lic. Elsa Correa y un tercer diputado llamado Dr. Jorge Carlos Dauo, conteniendo en su estructura 29 artículos distribuidos en nueve capítulos.

El Capítulo I, denominado "Objeto y Ámbito de Aplicación", determinaba como su objeto la habilitación y prestación de los servicios de Guías de Montaña y Trekking en el Territorio de la República Argentina.

La autoridad de aplicación sería la Secretaría de Turismo y Deporte de la Nación, quien debería crear y llevar el "Registro Nacional de Guías de Montaña y Trekking. Este registro será el responsable de avalar los títulos o certificaciones de los profesionales capacitados para ser guías.

La idea de centralizar un registro bajo la órbita de la Secretaría de Turismo y Deporte de la Nación y erigir a ésta como autoridad de aplicación resultaría, a mi criterio, contraproducente a los intereses de las provincias cordilleranas.

El Capítulo II clasifica a los guías y establece sus requisitos.

De acuerdo a este proyecto, se prevé la existencia de guías de trekking y guías de alta montaña.

Genéricamente, se consideraría Guía a toda persona que ha demostrado ser competente para conducir, asistir e informar a los visitantes de las diferentes áreas naturales de valor turístico, deportivo o recreativo de la República Argentina, siendo a su vez responsable por el cumplimiento de las reglamentaciones vigentes.

A su vez, se define al **Guía de Trekking** como *aquella persona que ha obtenido una certificación o Título sobre su competencia para planificar y conducir en un marco de seguridad: excursiones, actividades de acampada, senderismo, escalada en palestra de enseñanza y trekking en ambientes naturales incluidas zonas montañosas, hasta 4000 metros de altitud o en itinerarios con dificultades hasta IV grado de la escala francesa y fuera de zonas glaciares activas; asistir a un guía de montaña en los escenarios y condiciones que este crea conveniente.*

El **Guía de Alta Montaña** es definido como *aquella persona que ha obtenido una certificación o Título sobre su competencia para planificar y conducir, en un marco de seguridad, actividades de montañismo, trekking, senderismo, escalada y excursiones en todo tipo de terreno, de cualquier dificultad.*

Al regular la habilitación y tramitación administrativa, el Capítulo III establece como requisitos generales e indispensables: a) Estar habilitado e inscripto en el Registro Nacional de Guías de Montana y Trekking; b) Abonar el derecho de inscripción por única vez; c) Solicitud escrita normatizada con indicación expresa del domicilio real y/o domicilio legal que constituya a los efectos de las notificaciones; d) Cumplimentar con los requisitos de la ley y sus reglamentaciones.

Se sujeta los recaudos de habilitación a una posterior reglamentación, estableciéndose una línea homogénea de identificación mediante credencial (con una vigencia prevista de cinco años), distintivo obligatorio y una "Libreta del Guía", entre cuyos contenidos destacan el registro de expediciones y servicios brindados y el libro de quejas.

Se prevé el reempadronamiento de oficio de todos los guías que ya se encontraran habilitados sea por el Gobierno Nacional, Provincial o Municipal con anterioridad a la entrada en vigencia del proyecto de ley.

4.2. Bolivia

La Asociación de Guías de Alta Montaña y Trekking de Bolivia, comenzó a gestarse hacia 1983 mediante un proyecto impulsado por el Club Alpino Alemán DAV, con el objeto de formar guías e instructores en Bolivia.

El objetivo principal era el de difundir la práctica del Andinismo mediante la formación de instructores que a su vez debían crear la base de la comunidad de escaladores de donde se formaría la elite de Guías de Montaña.

El DAV contrató a Bernardo Guarachi para que realizara un curso de pre-formación con los inscritos al curso, de manera de nivelarlos en las técnicas básicas de escalada antes de la llegada del instructor alemán.

Un año después, entre los meses de abril a mayo de 1984, se realizó el primer módulo del primer curso para Instructores de alta Montaña (Hochtouren Führer), basado en las técnicas estándares de la UIAGM.

Al año siguiente, se realizó el segundo módulo del primer curso para Instructores de alta Montaña (Hochtouren Führer). A partir de este curso, algunos miembros de esa primera generación de instructores de alta montaña empezaron a trabajar a tiempo parcial como Guías de Montaña para diversas agencias nacionales.

Posteriormente, en el año 1986, se realizó el último módulo de formación del primer curso para Instructores de alta Montaña (Hochtouren Führer), lográndose ese mismo año la personería jurídica de la asociación.

Durante la Asamblea General de la UIAGM realizada en noviembre de 1995 en la ciudad Italiana de Sterzing, se solicitó oficialmente el ingreso de la AGMTB en la UIAGM.

Gracias a Bernard Francou, un glaciólogo amante de las montañas y excelente escalador, a raíz de su relación con algunos miembros de la AGMTB mientras trabajaba y vivía en La Paz, se contactó a la ENSA (la Ecole Nationale de Ski et d'Alpinisme) y se iniciaron las primeras conversaciones, en 1996, para lograr su apoyo en la formación de guías de alta montaña.

En el periodo comprendido entre 1997 a 2000 se realizaron, con ese propósito, cuatro cursos de nivelación y formación, dictados por Anselmo Baud.

Con la perspectiva de lograr la aceptación de Bolivia en el censo de la UIAGM, la ENSA envió en el año 2002 al instructor Bruno Sourzac quien realiza un curso de formación para aspirantes a guías. Este curso resulta ser el que mayor participación tuvo en toda la historia de la AGMTB.

Luego de arduas negociaciones, sobre la base fáctica de la ausencia de instalaciones para la práctica de ski, y la gran altura en la cual comienza la línea de nieve (5.000 msnm), se logró que la UIAGM no exija a los guías bolivianos la formación en ski, pero obligándose a consignar dicha circunstancia en las respectivas credenciales.

Finalmente, en el año 2004 se logra la aceptación de Bolivia como parte de la Unión Internacional de Asociaciones de Guías de Montaña UIAGM.

En el año 2005, durante la reunión por la cual se crea la Unión Sudamericana de Asociaciones de Guías de Alta Montaña, se firmaron convenios de cooperación entre la AGMTB y las Asociaciones de guías de Chile, Ecuador y Venezuela, aspecto que es considerado por la UIAGM como un ejemplo de cooperación.³⁴

Dentro del temario de la nueva asociación sudamericana, comienza a incorporarse, mediante un sistema de cooperación, la implementación de cursos de ski, dictados por la Asociación Argentina de Guías de Alta Montaña, en Bariloche (provincia de Río Negro, Argentina), con la idea de suplir esa deficiencia y lograr una plena certificación de las cualidades de Guías UIAGM, de los miembros bolivianos, ecuatorianos, peruanos y chilenos.

Con relación a los Guías de Montaña y Trekking, la AGMTB establece la existencia de dos categorías: 1) Aspirante a Guía y 2) Guía de Alta Montaña UIAGM.

La regulación de la actividad se encuadraría genéricamente en la Ley N° 2074 del año 2000, sin ninguna referencia específica a los guías de montaña.

Posteriormente –en el año 2007– se inició un proceso tendiente a la modificación de esta ley de promoción del turismo, en el cual se le dio intervención a la AGMTB, pero debido a disen-

³⁴ Para ampliar sobre los datos históricos, ver: <http://www.agmtb.org/Historia.htm>

tos internos, finalmente no se habrían elevado las propuestas atinentes a los guías de montaña y trekking.

Las disposiciones vigentes prácticamente tendrían nula recepción, siendo muy difícil encontrar una cobertura de responsabilidad civil para los guías del país (los extranjeros concurren a territorio boliviano amparado por sus propios seguros, contratados en su lugar de origen o residencia).

Actualmente, uno de los mayores problemas en vías de solución, es lograr el reconocimiento del Estado Boliviano, sobre la importancia de la formación según el estándar UIAGM para el oficio de guía.

Sobre esta base, se ha llegado a un acuerdo, celebrado el día 2 de octubre de 2009, en los siguientes términos:

- 1) La UIAGM reconoce que la formación para guías de montañas y trekking cumple el estándar internacional. La UIAGM reconoce la asociación boliviana como la única habilitada para dispensar esta formación (NdA: destacando siempre que la titulación se otorga con la aclaración No Ski, puesto que actualmente no se brinda la misma en los cursos formativos dados en Bolivia).
- 2) La asociación boliviana de guías de trekking y alta montaña se compromete como la sola responsable en organizar esta formación en Bolivia.
- 3) El Viceministro del Turismo de Bolivia, en su función de regulador del turismo y representante del Estado Boliviano, se compromete en apoyar y en reconocer esta formación.
- 4) Los guías turísticos bolivianos se comprometen en reconocer esta formación dentro de las organizaciones turísticas.

Otros problemas actuales contemplan la posibilidad de lograr un apoyo más permanente en la formación de los guías, a través de la vigilancia de la UIAGM.

Con relación al trabajo de guías extranjeros UIAGM, al carecerse de una regulación normativa específica respecto a ellos, estos guías pueden desempeñarse libremente en el territorio boliviano.

Cabe destacar que al día de la fecha no se conoce regulación alguna que limite o de alguna manera afecte las actividades de montaña en las áreas naturales protegidas de este país.

Finalmente, y desde una faceta más práctica, los guías también enfrentan una gran dificultad y un alto costo para adquirir material técnico especialmente de rescate. Actualmente, está negociándose la posibilidad de reducir o eliminar el pago de los derechos de importación, mediante el envío de los mismos a la Embajada de Francia en La Paz.

2.3. Chile

Los primeros en trabajar en la montaña en este país, fueron diversas personas que practicaban el andinismo y que por diversas circunstancias se vieron ante una nueva oferta laboral (asesorías de seguridad en labores de minería en la cordillera, y como docencia a través de los créditos deportivos en las universidades del país así como para todos los deportistas a través del trabajo de instructor en la ENAM).

La formación de profesionales de montaña tuvo lugar bajo el alero de la Federación de Andinismo de Chile, en la cual nació en 1970 la Escuela Nacional de Montaña E.N.A.M. que desde dicha época tiene como objetivo la enseñanza del deporte.

A mediados de la década de los ochenta, Chile comienza a ser reconocido como un destino turístico a nivel mundial.

Consecuentemente, los empresarios turísticos empezaron a diagramar estrategias para desarrollar el turismo de aventura desde una perspectiva claramente económica, con una gran competencia entre los diversos actores del medio, cambiándose así la tónica de los procesos que tuvieron lugar en Europa y Argentina, entre otros lugares.

A finales de los 80, se comenzó a percibir la necesidad de crear un marco regulatorio, asumiendo la Corporación Nacional Forestal (en adelante, CONAF) como administradora de las áreas naturales protegidas de Chile la iniciativa de normar la labor de los guías, a través del documento "Actividades de Turismo Aventura en Áreas Protegidas" (1993).

El desencadenante del impulso regulatorio fue la existencia de una serie de problemas (sobre todo de seguridad) dentro de los parques nacionales con los diversos grupos guiados.

La CONAF contactó a la Federación Chilena de Andinismo que a su vez delegó en la Escuela Nacional de Montaña

(ENAM), para que desarrollara un plan que permitiera saber el nivel de los que hasta ese momento trabajaban como guías. Con este objetivo la ENAM creó un grupo de trabajo compuesto por Claudio Gálvez, Francisco Medina, Rodrigo Arancibia y Vicente Sigl.

Se creó un sistema de homologaciones que permitiera que aquellos que llevaban más de dos años de trabajo pudieran rendir un examen de capacidades técnicas, pedagógicas, deportivas y culturales. Así como un curso para aquellos interesados en ser guías.

En aquel momento se crearon las siguientes cuatro categorías:

- 1) Guía Nacional de Alta Montaña.
- 2) Guía Nacional de Montaña.
- 3) Guía Regional de Montaña.
- 4) Guía Nacional de Trekking.

La categoría 3 era para agrupar sólo aquellos casos de guías que llevaban hasta 7 años trabajando, subiendo 1 ó 2 montañas en una misma región y no tenían mayor experiencia deportiva en otra zona del país o un cierto nivel técnico. Años después el nivel Guías Regionales de Montaña fue suprimido debido a múltiples problemas surgidos y lo inoperante de la categoría, aquí los guías del nivel 3 subieron o bajaron de categoría según los méritos de cada uno.

En Junio de 1997 se decidió crear la "Asociación Nacional de Guías de Alta Montaña, Trekking, Escalada y Esquí de Montaña de Chile, Asociación Gremial" en adelante "AGAM, AG".

Desde tiempo atrás Chile viene impulsando una fuerte labor normativa, con la sanción de más de 90 normas, vinculadas al Turismo Aventura, los deportes de montaña, el senderismo, los guías especializados, etc.

No obstante los avances que viene teniendo Chile, actualmente existiría la necesidad de enfrentar dos grandes problemas de génesis: 1) Chile no tiene ni siquiera una sub-secretaría de turismo, ya que el organismo, denominado Sernatur, es solo un apéndice del ministerio de economía; 2) actualmente existen solo 3 guías UIAGM 3 aspirantes de guías UIAGM, pero en el País existirían numerosas personas (aproximadamente 150) que se auto-proclaman guías profesionales de alta montaña,

aún a pesar de que probablemente solo el 10% de ellos tenga el nivel exigido por la UIAGM, puesto que si bien tendrían gran experiencia en montaña, no tendrían conocimientos de esquí ó, en su defecto, esquiarían pero no escalaría...

Con relación a su normativa, en lo que específicamente se refiere a guías de montaña, la disposición más importante Nch2951, en la cual, se especifican las normas para actividades de montaña, y particularmente, los requisitos del guía especializado de alta montaña.

Los parámetros exigidos son similares a los exigidos por la UIAGM, siendo en la actualidad el reconocimiento oficial de las certificaciones UIAGM más un problema de índole política que de naturaleza técnica.

Esta norma, sumamente detallista, especifica desde los requisitos generales (contemplados en la norma Nch2950), físicos, de experiencia y competencias específicas.

Los requisitos generales son: 1) ser chileno o extranjero y dar cumplimiento a las normas laborales; 2) ser mayor de edad; 3) tener salud compatible; 4) no poseer antecedentes penales; 5) tener título habilitante, expedido por instancia oficialmente reconocida, con un contenido mínimo de cuatro semestres sobre turismo.

Establece además, y como anexos, las descripciones de las escalas de dificultad, el protocolo de recepción de clientes y conversaciones informativas previas a la actividad, requisitos de equipamiento, incluyendo hasta los elementos para el botiquín.

Se fijan las proporciones Guía:clientes, considerando: 1) alta montaña con uso de cuerda constante (2 clientes por guía); 2) alta montaña sin uso de cuerda constante (4 clientes por guía); 3) alta montaña donde el guía actúe como asesor técnico y los clientes sean autónomos (seis clientes por guía); 4) travesía glaciar (4 clientes por guía); 5) esquí de montaña con cuerda (2 clientes por guía); 6) esquí de montaña sin cuerda (6 clientes por guía).

Naturalmente, entre las obligaciones del guía se encuentran las de contar con seguro de responsabilidad civil.

Entre los problemas que actualmente se presentan en Chile, se destacan los siguientes:

Existe una falta de visión conjunta, entre las instituciones involucradas con el desarrollo del turismo aventura dentro del

Sistema Nacional de Áreas Silvestres Protegidas del Estado (SNASPE), acerca de cómo interpretar los diversos documentos que dan el marco jurídico, así como la diversa visión por parte de cada región y sus administradores del como desarrollar e implementar estas actividades en el país.

No existe un criterio homogéneo en la aplicación de dichos documentos, especialmente en los Parques Nacionales de Villarica, Osorno y Torres del Paine, dado el gran auge comercial de las montañas que aquí se encuentran (un claro ejemplo: la Ordenanza Municipal de Pucón sobre Turismo Aventura, en la cual se les exige a los guías obtener una licencia municipal, y rendir un examen técnico ante autoridades locales).

La dificultad de acceso a gran parte de las cumbres del país, las cuales tienen su acceso cerrado, perteneciendo a fundos privados o compañías mineras, etc.

Finalmente, la dificultad en la formación vinculada a los aspectos de esquí. Como se explicara precedentemente, los guías chilenos y aspirantes a guías, concurren a Bolivia para lograr su certificación, pero allí no pueden extender certificados de guías UIAGM sin la consigna de NO Ski. Desde el año 2005 se está propendiendo a que estos aspectos de los cursos se realicen en Argentina. Sobre la materia, existen fuertes y fundadas opiniones, que sostienen la necesidad de centralizar las certificaciones de cursos de guía UIAGM en toda América del Sur, a fin de completar los cupos, disminuir los costos y maximizar las posibilidades de propender a una homogenización en el estándar de formación, propendiendo a elevarlo paulatinamente.

4.4. Ecuador

Ecuador presenta una asociación relativamente joven, que actualmente integra la USAGM, y cuyos miembros concurren a Bolivia para obtener su certificación de guía UIAGM.

En la actualidad, la formación de guías contempla los siguientes niveles: 1) Aspirante Guía ASEGUM; 2) Guía ASEGUM; 3) Aspirante Guía UIAGM; 4) Guías UIAGM. Para este último nivel se sugiere igual que a Venezuela organizar un precurso nivelatorio para mejorar el nivel técnico de los que se presentan al curso de Aspirante en Bolivia.

La situación legal es la siguiente: tratándose de una asociación incipiente, tiende a lograr el marco jurídico existente en Perú, para lo cual debería primero consolidar sus vínculos políticos.

Se desconoce sobre la existencia de normas legales concretas, aunque los informes brindados en la IV Reunión de la USAGM se indicó un avance con las autoridades ministeriales sobre los aspectos regulatorios.

Dentro de la problemática propia de la asociación, se encuentra la dificultad para coordinar la concurrencia de los aspirantes de guía UIAGM a los cursos dictados en Bolivia, lo cual requeriría a futuro el mejoramiento de los canales de comunicación.

4.5. Perú³⁵

En Perú, los Guías de Montaña se encuentran nucleados a través de la Asociación de Guías de Montaña del Perú (AGMP), creada el 25 de octubre de 1980, siendo la asociación pionera en la formación de guías a nivel Sudamericano. Actualmente está integrada por tres asociaciones regionales: la Asociación Regional de Ancash (Cordillera Blanca), la Asociación Regional de Cuzco (zona Centro) y la Asociación Regional de Arequipa (Volcanes).

Sus antecedentes se remontan a los primeros cursos para Aspirantes de guía dictados en el año 1978.

En el año 1979, la Asociación de Guías de Montaña de Suiza patrocinó el primer curso de Guías peruanos en los Alpes, cuyo resultado fue muy alentador: sobre once aspirantes, el curso fue aprobado por ocho personas.

Posteriormente, mediante una iniciativa conjunta del Gobierno del Perú y la Cooperación Técnica Suiza, se firmó un convenio bilateral denominado "Proyecto Alpes Andes", cuya finalidad era dar asesoramiento y asistencia técnica para la implementación del Programa Nacional de Desarrollo del Montañismo en el Perú. La ejecución del proyecto estaría a cargo de

³⁵ La información sobre los antecedentes ha sido obtenida de la página oficial de la Asociación de Guías de Montaña del Perú: www.casadeguías.pe

la Asociación de Guías de Suiza (AGS) y de la Asociación de Guías de Montaña del Perú y su duración se extendió desde 1980 a 1992.

A raíz de estas iniciativas, en abril de 1981 se promulgó el Decreto Supremo N° 004-81-ICTI/TUR-SE, mediante el cual se dictó el primer Reglamento de Guías de Montaña del Perú.

En el año 2000 la AGMP, sobre la base de la existencia del Centro de Estudios de Alta Montaña y un Convenio Inter-Institucional, con la Organización Mato Grosso, comienza la formación de Guías con título profesional a nombre de la nación.

El Centro de Estudios Alta Montaña y la escuela Don Bosco en los Andes cambian el sistema por uno más complejo pero a su vez más completo y con reconocimiento del Ministerio de Educación.

Con la creación del Instituto de Educación Superior Particular "Centro de Estudios de Alta Montaña" –IESP-CEAM– se permitirá efectuar estudios conducentes a obtener el Título a Nombre de la Nación de: Profesional Técnico en Guía Oficial de Montaña, luego de realizar estudios teóricos-prácticos de diferentes cursos, 720 horas de prácticas profesionales para su formación integral; y con una duración total de seis (6) semestres Académicos. El Título Profesional es reconocido por el Ministerio de Educación del Perú.

El marco jurídico de la actividad de los guías de montaña en el Perú, comienza a tomar cuerpo mediante el Decreto Supremo N°014-80-ICTI/TUR-SE, por el que se aprobó el Reglamento de Guías Oficiales de Turismo, y en el cual dentro de los servicios especializados, se considera el montañismo, tracking y otros similares.

Como mencionara anteriormente, el 23 de abril de 1981 se dictó N°004-81-ICTI/TUR-SE, por el cual se aprobó el Reglamento de Guías de montaña compuesto por VII Capítulos y 38 artículos.

En el capítulo I, siguiendo la lógica de los cursos organizados hasta el momento, se establecieron cuatro categorías de profesionales de la montaña: 1) Guía de Montaña; 2) Guía de Caminatas; 3) Aspirante de Guía; 4) Porteador.³⁶

³⁶ Decreto Supremo N° 004-81-ICTI/TUR-SE, artículos 1, 2 y 3 respectivamente.

Guía de Montaña: *es aquella persona con calificación y formación académica, que tenga capacidad técnica en escalamiento en roca y hielo para conducir con seguridad y bajo sus responsabilidades a turistas en alta montaña.*

Guía de Caminata: *es aquella persona técnicamente calificada para conducir con responsabilidad a excursionistas en caminatas entre los pasos y caminos de los valles interandinos, que no posee competencia técnica para realizar ascensiones.*

Aspirante a Guía: *es aquella persona que actúa como asistente de Guía que ha adquirido conocimientos básicos en la técnica de alta montaña y reúne las condiciones necesarias para la prestación de este servicio.*

Porteador: *es aquella persona que con buenas condiciones físicas puede realizar trabajos de cargador de equipos de montaña o provisiones hasta los campos de base. No tienen formación técnica.*

Para poder evaluar y calificar a los diferentes profesionales, el legislador peruano creó una Comisión Técnica, dependiente de la Secretaría de Estado de Turismo, integrada por un representante de la Secretaría de Estado de Turismo, quien la presidirá, un representante del Instituto Nacional de recreación Física y Deportes- INRED, dos representantes del Centro de Formación en Turismo CENFOTUR y dos representantes de la organización representativa de los Guías de Montaña.

Naturalmente, siendo la Secretaría de Estado de Turismo la autoridad de aplicación, es ésta quien debe supervisar la capacitación y formación de Guías, Aspirantes a Guías y Porteadores, las que estarán a cargo del Centro de Formación en Turismo CENFOTUR o de entidades especializadas, de acuerdo a los niveles y modalidades que corresponda.

Dentro de su órbita, se designó a la Dirección General de Turismo, como el organismo encargado de llevar el Registro Especial de Guías de Montaña, Guías de Caminata, Aspirantes a Guía y Porteadores de Alta Montaña.

Los requisitos establecidos para ejercer la actividad de Guía de Montaña, Guía de Caminata, Aspirante a Guía de Montaña y Porteador, son los siguientes: 1) inscripción en el Registro Especial; 2) presentar Título, Diploma o Certificación de Guía, según

corresponda, o libreta de Aspirante a Guía o Porteador; 3) certificado de conducta; 4) certificado de salud; 5) cuatro fotografías tamaño carnet; 6) póliza de seguros.

Dentro de su estructura, la norma prevé las obligaciones y derechos de los profesionales de montaña, estructurándolos de la siguiente forma:

Entre sus obligaciones se cuentan: 1) el Guía debe cumplir sus deberes profesionales; 2) poner en aviso y prevenir a los turistas de los riesgos y peligros existentes; 3) ser responsable de los efectos personales que les sean confiados; 4) ejecutar exactamente sus ascensiones, debiendo por ello asegurar personalmente la conducción de los turistas; 5) formar parte del cuerpo de rescate de la región de origen o de aquella en la cual se encuentre; 6) prestar su concurso para la formación de caravanas o grupos de búsqueda y rescate; 7) exhibir su certificado de inscripción en el Registro.

Para las situaciones de emergencia, el legislador peruano optó por disponer que el Guía no tiene derecho a confiar la conducción a otro Guía, salvo casos de fuerza mayor y consentimiento del turista.

Para las situaciones de accidentes en zonas cercanas al lugar del guía, éste está obligado a acercarse inmediatamente al lugar, previo dejar a sus clientes en un lugar seguro. En tales situaciones, si hubieran modificaciones en el itinerario, el cliente no tendrá derecho a indemnización de ninguna clase, pero el guía deberá percibir la remuneración completa por el día de trabajo.

Paralelamente, entre sus derechos, el guía: 1) puede dejar sin efecto su contrato cuando: a) el turista se conduzca de manera imprudente; b) si el turista presenta exigencias exageradas, o no reúne las aptitudes convenientes; c) el turista no sigue las instrucciones justificadas, dictadas por el Guía; 2) es el único que juzgará el momento necesario donde sea útil el empleo de la cuerda y determinará el número de miembros de su cordada.

Dentro de este contexto, también se prevé cuándo el cliente podrá rescindir el contrato que lo vincula a su guía. Concretamente, lo podrá hacer cuando el guía se conduzca mal o no cumpla con los deberes a su cargo.

Respecto a los Aspirantes de Guías, éstos no pueden acompañar turistas fuera de la cordada de un guía diplomado, ni conducir caminatas o excursionistas. Podrá conducir una segunda cordada, siempre y cuando haya sido debidamente autorizado por la Asociación de Guías de Montaña del Perú.

Respecto a los guías extranjeros existen varias disposiciones específicas y muy importantes.

En primer lugar, los Guías extranjeros titulados pertenecientes a la Unión Internacional de Asociaciones de Guías de Montaña -UIAGM, pueden guiar turistas que han contratado sus servicios en el extranjero.

Esta situación permitió recientemente destrabar el conflicto planteado a raíz del “Reglamento de uso turístico y Recreativo del Parque Nacional Huscarán”.

Tal como lo planteara José María Nasarre Sarmiento, en la actualidad resulta sumamente importante estar atento a los Planes de Manejo (conocidos en España como “Plan de Ordenamiento de los Recursos Naturales –P.O.R.N.– y Plan de Rector de Uso y Gestión –P.R.U.G.– de las Áreas Naturales Protegidas, en tanto a través de los mismos pueden establecerse serias contrapistas al desarrollo de las actividades profesionales de los guías de montaña y deportistas en general.³⁷

Concretamente, en el reglamento bajo análisis se estableció que cuando los Guías extranjeros estén titulados para ejercer actividad permanente en el país, debían someterse a una evaluación y obtener el Certificado de Inscripción en el Registro Especial.

En la práctica esto significó limitar su acceso, y obligarlos a pagar los permisos de ingreso correspondientes.

La situación motivó una fuerte reacción de las asociaciones de andinistas locales, la UIAGM y también la USAGM, quienes manifestaron sus opiniones y quejas mediante los canales formales correspondientes.

En la medida en que Perú es el único país de América del Sur que respeta plenamente la reciprocidad UIAGM (partiendo del expreso reconocimiento de su titulación en el Reglamento de Guías de Montaña), el problema se presentaba como muy complejo.

³⁷ NASARRE SARMIENTO, José María, HIDALGO RÚA, Gloria María y BERNAD, Pilar Lucía “La Vertiente Jurídica del montañismo”, Ed. Prames, Zaragoza, España, marzo 2001, pág. 87 y ss.

Luego de largas cavilaciones y fuerte presión, este mismo reconocimiento de la reciprocidad permitió dar paso a una solución legal: se incorporó en el Reglamento del Parque Nacional Huascarán una cláusula que autoriza las guiadas de guías extranjeros con sus contingentes captados en el exterior, por el término de 30 días. El acceso al Parque requiere la realización de un trámite en la Casa de Guías para certificar la validez de la credencial. Es decir, la AGMP se hace garante de la credencial del guía UIAGM por exigencia de las autoridades del Parque Nacional Huascarán, siendo la misma solución extensible a los guías representados por la USAGM.³⁸

En el V Encuentro Sudamericano de Asociaciones de Guías de Montaña, que se celebró en Santiago de Chile, Chile, el Director del Parque Nacional Huascarán Sr. Aspileneta se reunió con los representantes de las asociaciones miembros, acompañados por representantes de la UIAGM e informó sobre la situación existente al día de la fecha:

- 1) Los guías UIAGM no pagan derecho de acceso (sus clientes sí).
- 2) De acuerdo con la dirección del parque, los guías peruanos deben confirmar la pertenencia de los guías extranjeros a la UIAGM. Para eso, cada guía debe pasar a la Casa de Guías y presentar su tarjeta de guía con el sello del año corriente (actualmente se está tratando de obtener el pase por internet).
- 3) Los guías UIAGM pueden luego trabajar libremente en el límite de 30 días. Esto no es completamente legal porque normalmente le haría falta un permiso de trabajo. Pero está tolerado entre los países, mientras el guía aporte sus propios clientes.
- 4) Si un guía UIAGM entra en el parque a través de una agencia sin el acuerdo de los guías peruanos, paga el derecho de acceso.

Actualmente también existe un proceso de discusión de las normas relativas a la Ley General de Guías y a una nueva reglamentación de los guías de montaña.

³⁸ IV Encuentro Sudamericano de Asociaciones de Guías de Montaña, Quito, Ecuador, 1-4 de octubre de 2008.

Respecto a la exigencia de un seguro de responsabilidad por accidentes y responsabilidad civil para guías, se está generando un contacto con AXA, la compañía aseguradora que brinda cobertura a los guías franceses, con el objeto de mejorar las coberturas existentes en Perú.

Respecto de la normativa peruana, lo realmente destacable, entre otros aspectos, es el hecho de incorporar pautas contractuales precisas, cuya existencia no ha sido determinada aún en otras legislaciones comentadas.

4.6. Venezuela

Venezuela tiene la Asociación Venezolana de Guías de Montaña, la más joven y reciente de las asociaciones de América del Sur.

En la actualidad hay dos aspirantes a guía UIAGM, 45 miembros de la AVIGM, 15 instructores de los cuales 4 alcanzaran el nivel UIAGM.

No existe en la actualidad reglamentación alguna de la actividad de los guías de montaña. Ante ello, la AVGM ha solicitado apoyo a la USAGM y la UIAGM para elaborar las reglamentaciones de la actividad, se solicita el apoyo de la USAGM y la UIAGM.

También se encuentra bajo análisis la posibilidad de hacer un contacto a nivel de Ministerios de Turismo, aprovechando la buena relación Bolivia – Venezuela.

Actualmente se encuentra bajo análisis la posibilidad de postular a la AVGM como asociación miembro de la UIAGM, desde la propia USAGM, siempre y cuando esta asociación presente cronogramas y compromisos firmes de trabajo que respalden su futura incorporación.

5. Responsabilidad de los Guías de Montaña (antecedentes jurisprudenciales)

Conforme lo planteado por el informe “REPORT of the LEGAL EXPERTS WORKING GROUP on Current Liability Issues Relating to Mountain Sports”, preparado para la UIAA por

la Comisión de Montañismo en junio del año 2002, se está comenzando a perfilar una fuerte tendencia a establecer responsabilidades no solo civiles sino también penales en cabeza de los guías de montaña.

En función de ello, se ha considerado necesario analizar la situación existente en materia de responsabilidad civil y penal de los guías de montaña en Sudamérica.

Los casos existentes y de los cuales se tenga conocimiento y material, son muy pocos y están todos situados en Argentina.

5.1. Caso de la Quebrada de Batán (Provincia de Córdoba, Argentina)

El caso de la Quebrada de Batán es el primer antecedente existente vinculado a salidas a la montaña, en la cual tuvo intervención y condena un guía, específicamente un Guía de Turismo.

5.1.1. Hechos

El día 4 de noviembre de 1993, un grupo de alumnos de séptimo grado –nivel primario– de un colegio privado de la provincia de Córdoba, integrado por 42 chicos, se dirigió en un viaje educativo hacia la zona conocida como Pampa de Achala.

El grupo era dirigido por la Directora del Establecimiento –Blanca Rebeca Moreno–, dos docentes y un guía de turismo de apellido Ramallo.

Luego de tres horas de viaje, en la zona conocida como Quebrada de Batán, el guía hace detener al micro al costado de la ruta, con el objeto de que los alumnos descendieran del mismo para mostrarles los nidos de cóndores existentes en el lugar.

Los alumnos fueron conducidos por la banquina unos trescientos metros y de allí se los guió hacia el interior de la montaña por donde empezaron a caminar uno detrás del otro, por un sendero estrecho en una zona de precipicios.

El grupo se dividió en tres: una de las docentes que fue por arriba, un camino que no presentaba mayores peligros, y decidió no bajar a ver los nidos de cóndores al momento de enfren-

tar la quebrada, pues tomó conciencia del peligro y “no le gustó”, –sin poder apreciar el peligro del primer sendero–. Esta docente nunca vió el peligro que presentaba el sendero de descenso tomado por los otros dos grupos.

Los restantes alumnos descendieron por otro sendero con una pronunciada pendiente.

En un momento dado, el guía se adelantó con la mayoría de los estudiantes, quedando atrás un grupo de 12 alumnos.

En tales circunstancias y en momento en que este último grupo de 12 alumnos se encontraba descendiendo por una abrupta pendiente –con excepción de tres alumnas que no bajaron por temor– el menor que iba delante de todos tropezó con un piedra y rodó hasta caer en un abismo de cuarenta metros de profundidad, sufriendo lesiones en el torax y en el cráneo que le produjeron la muerte.³⁹

La Directora del Establecimiento habría permanecido detrás de este último grupo de alumnos.

Al momento de dictarse la sentencia, el Tribunal consideró por separado la situación del guía, la docente que permaneció en el sendero superior y la Directora del Establecimiento.

5.1.2. *Condena del Guía de Turismo*

El guía de turismo, de apellido Ramallo, fue encontrado culpable del delito de homicidio culposo (artículos 45 y 84 del Código Penal de Argentina) y se le impuso la pena de prisión por el término de ocho meses en forma de ejecución condicional e inhabilitación especial, por el término de seis años, para ejercer funciones públicas o privadas que impliquen el cuidado de contingentes de menores en excursiones o paseos fuera del establecimiento de enseñanza o de esparcimiento.

Para llegar a esta conclusión el Tribunal hizo especial hincapié en lo siguiente: “La responsabilidad de Ramallo se fundó en que demostró no tener conocimientos, como guía en cuanto a la seguridad, en que era necesario asomarse al abismo para tomar

³⁹ ANGRIMAN, Marcelo Antonio, “Responsabilidad y prevención en actividades físicas y deportivas”, Ed. Stadium, Bs. As., Argentina, marzo 2005, pág. 86 y ss.

conciencia de la dimensión del peligro, que los chicos no sabían, las maestras tampoco, pero Ramallo sí, de lo que infiero una irresponsabilidad total de su parte, que se concreta en llevar a los niños a ese límite fatal.”

5.1.3. *Condena a la Directora del Establecimiento Educativo*

“En el caso de la acusada Moreno, por ser la directora tenía poder decisivo sobre el grupo, debería haber realizado una evaluación constante del peligro para la seguridad de los niños.”

La directora argumentó en su defensa que la única imagen que tenía era la de la fila de niños, lo cual fue desestimado por el Tribunal, quien afirmó que ella tenía la obligación de tener la imagen de todos los lugares.

Finalmente, el Tribunal reputó falso que “su preocupación fue estar con los chicos”, ya que dejó que un grupo fuera por arriba y porque en el mirador ella se quedó al comienzo de la canaleta y permitió que otros niños bajaran. También encontró reprochable que ella nunca hubiera interrogado al guía de turismo sobre cómo era el lugar, ni planeara con éste algún tipo de mecanismo de cómo iba a realizarse la excursión.

5.2. *El Caso Lamuniere*⁴⁰

En 2005 tuvo lugar un importantísimo fallo en la materia, dado que constituye el único donde se ha valorado la responsabilidad de un guía (en el caso, de montaña).

En 2002, un grupo de estudiantes de la Universidad del Comahue, provincia de Neuquén, emprendió una ascensión al Cerro Ventana, guiados por su profesor, Lamuniere. En el descenso, nueve estudiantes fallecieron y otros siete sufrieron lesiones como consecuencia de una avalancha causada por la sobrecarga de la placa de nieve cuando descendían de una montaña.

⁴⁰ Tribunal Oral en lo Criminal Federal de General Roca (TOralCrimFedGeneral Roca), 2005/05/04, “Lamuniere, Andrés D.”, provincia de Río Negro, Argentina.

Luego de analizar los hechos, los jueces fundaron su fallo haciendo hincapié constantemente en criterios de imputación objetiva. Para ello, utilizaron conceptos como riesgo permitido; ámbito de protección de la norma y principio de confianza, resultaron mencionados y trabajados.⁴¹

Y fijaron un estándar al señalar: “La diligencia que debe exigírsele al guía de montaña que descendía de un cerro con un grupo de alumnos cuando se produjo un alud debido a la sobrecarga en la placa de nieve, no es la de un simple montañista, sino la de un experto que se desempeña como profesor y que tiene a su cargo estudiantes de poca experiencia, los cuales confiaban plenamente en él y no podían revisar críticamente sus decisiones, tanto por la desigualdad de conocimientos como por la debida obediencia que revestía el carácter de docente.”⁴²

Analizando las extensas reflexiones de los jueces, las pruebas tenidas en cuenta, las consideraciones (ausencia de protocolos de seguridad, frío, desconocimiento de los estudiantes, etc.) y la presión social ejercida cabe disentir con el resultado condenatorio.

Sucintamente sostengo que el fallo se dictó sin meritar: 1) la decisión de los alumnos de inscribirse voluntariamente en la carrera, conociendo la currícula; 2) la responsabilidad de la Universidad del Comahue al crear la carrera; 3) la carrera conlleva los riesgos atribuibles a la naturaleza en su conjunto (peligros objetivos) y al error humano (peligros subjetivos), donde el error humano es porcentualmente un factor muy alto en la estadística accidentalológica, mientras que el riesgo cero en la naturaleza no se concibe⁴³; 4) Ser guía de montaña es una profesión de alto riesgo y así lo entienden las compañías de seguro.

Por ello coincido con lo expresado por De la Cruz: “Es evidente que los jueces no han comprendido ni tenido en cuenta los riesgos inherente a la actividad, no han tenido en cuenta que los alumnos de la carrera carecían de la mínima información respecto de las actividades y riesgos de la montaña que les pro-

⁴¹ MUCHNIK, Javier D., “La imputación objetiva en los delitos culposos. Un precedente que renueva su aplicación”, LLPatagonia 2005 (agosto), 112.

⁴² TOralCrimFedGeneral Roca), 2005/05/04, “Lamuniere, Andrés D.”, Considerando N° 13 parr. 7° Voto Dr. Albrieu.

⁴³ DE LA CRUZ, Nicolás, “Caso...”, ob. cit. Sobre los peligros objetivos y subjetivos, ver ERICE ARGUMEDO, Arturo, “Responsabilidad...”, ob. cit.

ponía la Universidad, no han querido analizar el marco en el cual se desarrollaba la materia Caminatas y finalmente emitieron opiniones personales sobre la actividad desarrollada por la cátedra Caminatas de Montaña que asombraron a la inmensa mayoría de los montañeses y que por ende los descalifican por demostrar su total ignorancia sobre el tema".⁴⁴

Como contrapartida, en un reciente fallo sobre rafting se llegó a un resultado también diverso. Los hechos: Una balsa neumática encalló en una roca durante un descenso de rafting en el río Gallego (Zaragoza, España). Para desembarrancarla el monitor dio orden a los tripulantes de que pasasen a popa y mediante un impulso brusco consiguió liberar la embarcación. Debido a la fuerte corriente la balsa se balanceó y tres de los ocupantes cayeron al agua. Dos de ellos fueron recogidos en piraguas de apoyo, pero el tercero falleció, presuntamente por un fuerte golpe contra una roca. El padre del fallecido demandó a la asociación deportiva organizadora del viaje-excursión y al monitor.

El Tribunal Supremo absolvió al monitor y a la asociación organizadora. Para ello, el Supremo señaló: 1) que la participación en la actividad deportiva era voluntaria, su peligrosidad era conocida por el fallecido y que el accidente se produjo dentro del ámbito del riesgo asumido y aceptado; 2) que no hubo por parte de los demandados ningún incremento o agravación del riesgo: en el material utilizado no se apreció el mínimo descuido, la balsa era adecuada y gozaba de todos los elementos de seguridad, el material de protección individual era de primera calidad, el equipo de apoyo actuó correctamente y la maniobra de desencallamiento realizada por el monitor fue correcta

En síntesis, descartó primero, acudir a criterios de imputación objetivos. Luego, analizó la responsabilidad desde una perspectiva subjetiva y entendió que no existió ni respecto a la asociación organizadora ni respecto al monitor.⁴⁵

Corolario: Se requiere la elaboración de una Teoría del Riesgo Consentido, incorporada al tratamiento de las responsabilidades por daños emergentes durante la realización de actividades de turismo aventura, como una forma de protección para los guías de montaña.

⁴⁴ DE LA CRUZ, Nicolás, ídem.

⁴⁵ Tribunal Supremo, Sala 1ª, 17/10/01, "José A. R. c/ Santiago L. U. y Asociación Deportivo Cultural Lur".

6. Bibliografía

- ANGRIMAN, M.A. "Legislación de la actividad física y el deporte". Buenos Aires, Argentina. Stadium, 2009.
- ANGRIMAN, M.A. "Responsabilidad y prevención en actividades físicas y deportivas". Buenos Aires, Argentina. Stadium, 2005.
- DOMÍNGUEZ DE NAKAYAMA, L. "La regulación jurídica del llamado turismo alternativo. Especial referencia a la provincia de Córdoba", en "Turismo Derecho y Economía Regional". Santa Fe, Argentina. Rubinzal Culzoni, 2003.
- "Desarrollo de la profesión de guía de montaña en Chile", www.agam.cl/historiaAGM
- MURATTI, G. "Aspectos legales relacionados a los guías de montaña". www.aagm.com.ar/espaniol/tecnica_academica.htm
- MUCHNIK, J.D. "La imputación objetiva en los delitos culposos. Un precedente que renueva su aplicación", *LLPatagonia* 2005 (agosto), 112.
- Unión Sudamericana de Asociaciones de Guías de Montaña, I Acta de Reunión.
- Unión Sudamericana de Asociaciones de Guías de Montaña, II Acta de Reunión.
- Unión Sudamericana de Asociaciones de Guías de Montaña, III Acta de Reunión.
- Unión Sudamericana de Asociaciones de Guías de Montaña, IV Acta de Reunión.
- "REPORT of the LEGAL EXPERTS WORKING GROUP on Current Liability Issues. Relating to Mountain Sports", UIAA Mountaineering Commission-June 2002.
- "La UIAGM sigue sin reconocer las titulaciones españolas de Guía de Alta Montaña", artículo publicado el 29 de octubre de 2008 en: <http://www.barrabes.com/revista/imprimir.asp?idArticulo=5923>
- "PROPUESTA DE METODOLOGIA PARA LA GESTIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE MONTAÑA Y ALTA MONTAÑA", Documento elaborado por la Administración de Parques Nacionales de Argentina, en el año 2005.

Sitios Web

<http://www.brindarse.com.ar>; nota publicada el día Sábado 27 de diciembre de 2008.

Asociación de Guías de Alta Montaña de Chile: www.agam.cl

Asociación de Guías de Alta Montaña de Perú:
www.casadeguias.pe

Asociación Argentina de Guías de Montaña: www.aagm.com.ar

Asociación de Guías de Alta Montaña de Bolivia.

Asociación de Guías de Alta Montaña de Venezuela.

Asociación de Guías de Alta Montaña de Ecuador.

LEGISLACIÓN

PERÚ

Decreto Supremo N° 004-81-ICTI/TUR-SE

JURISPRUDENCIA

Tribunal Oral en lo Criminal Federal de General Roca (TOral-CrimFedGeneral Roca), 2005/05/04, "Lamuniere, Andrés D.", Provincia de Río Negro, Argentina.

Juzgado 4ta. Correccional de Córdoba, 31/03/1997, "Moreno, Blanca Rebeca y otros p/ Homicidio culposo", Provincia de Córdoba, Argentina.