

Proyecto “Turismo Social Educativo. Inclusión y bienestar de niños de sectores sociales vulnerables, en el Municipio de Avellaneda”*

Pablo Vanevic** y Paulina Feyling***

Resumen

El presente trabajo presenta los avances, desafíos y conclusiones referidos al proyecto “Turismo Social Educativo. Inclusión y Bienestar de niños de sectores sociales vulnerables, en el Municipio de Avellaneda”, que se enmarca en el Programa de Apoyo a la Investigación en los Observatorios (PAIO) de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV). El objetivo general del proyecto consistió en implementar un programa de turismo social dirigido a niños de sectores sociales vulnerables de Avellaneda, desde un enfoque educativo, para promover su bienestar social y complementar los contenidos curriculares abordados en los Centros Educativos Municipales (CEM) de la localidad de Avellaneda. Como parte de las actividades que los mismos proponen, se realizan salidas didácticas, las cuales son muy valoradas, pero que desde la óptica del acceso igualitario a bienes culturales no generan un reconocimiento de los participantes como sujetos depositarios de un derecho al turismo.

Algunos de los disparadores para la realización de este proyecto, fueron pensar que el desarrollo territorial nos lleva a plantearnos cuestiones implícitas en esta situación. Turismo urbano, relacionado con turismo social y acceso a bienes. La “salida”, la excursión, no es suficiente hasta que no se conectan los puntos de salida y llegada. Cuáles son las relaciones de poder, lucha y contención que se dan en un Estado que incluye, pero que a la vez oculta.

Palabras clave: Acceso Igualitario – Patrimonio – Turismo social – Educación – Avellaneda

* Recibido 4/4/17. Aceptado 7/5/17

** Licenciado en Turismo. Docente-Investigador en la Universidad Nacional de Avellaneda en las carreras de Licenciatura en Turismo y Guía Universitario en Turismo. Director del proyecto “Turismo Social Educativo. Inclusión y Bienestar de niños de sectores sociales vulnerables, en el Municipio de Avellaneda”, Observatorio de Desarrollo Territorial, convocatoria PAIO 2014.

*** Técnica y Guía Universitaria en Turismo. Estudiante avanzada del CCC de Licenciatura en Turismo de la UNDAV. El presente trabajo incluye avances sobre su tesina para obtener el grado de licenciada.

Abstract

The present article is part of the Program in Support of the Research in Observatories (PAIO in Spanish) of the Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV). In addition, it displays some advances of Paulina Feyling's degree thesis, whose director is Pablo Vanevic. The general goal of the paper is to implement a program of social tourism destined to socially vulnerable children in Avellaneda, from an educational point of view, to promote their social well-being and complement the curricular content approached at Avellaneda's Municipal Educational Centers (CEM). As part of the suggested activities, didactic trips are organized, which are very valued, but from the optics of equal access to cultural goods do not generate an acknowledgment of the partakers as subjects depositaries of a right to tourism. Why work in the Avellaneda CEMs? Because thinking of territorial development leads us to pose implicit issues in this situation. Urban tourism, related with social tourism and access to goods. The "trip" or the excursion is not enough until exit and destination points are connected. Which are the power struggle, the relationships happening within a State that includes, but at the same time conceals.

Key words: Igalitary access – Patrimony – Education – Social tourism – Avellaneda

Resumo

Este artigo apresenta os avanços, desafios e conclusões relativas ao projeto: "Turismo social educativo, Inclusão e Bem-estar de crianças de setores sociais vulneráveis no município da cidade de Avellaneda", isto faz parte do Programa de Apoio a Observatórios de Pesquisa (PAIO) da Universidade Nacional de Avellaneda (UNDAV). O objetivo geral do projeto foi implementar um programa de turismo social destinado a crianças de grupos sociais vulneráveis de Avellaneda, a partir de uma abordagem educacional para promover o seu bem-estar e complementar os conteúdos curriculares coberto nos Centros Educativos Municipais (CEM) da cidade de Avellaneda. Como parte das atividades propostas há passeios educativos, os quais são muito valorizados, mas a partir da perspectiva da igualdade de acesso aos bens culturais não geram o reconhecimento dos participantes como sujeitos depositários de um direito ao turismo. Algumas das perguntas para a realização deste projecto foram pensar que o desenvolvimento territorial nos leva a considerar questões envolvidas nesta situação. Turismo urbano relacionado ao turismo social e ao acesso aos bens culturais. O "passeio", a excursão não é suficiente até estabelecer conexão entre os pontos de partida e de chegada. Quais são as relações de luta pelo poder e contendas que ocorrem em um Estado que inclui, mas que não mostra tudo de uma vez.

Palavras-chave: Igualdade de acesso – Património – Turismo social – Educação – Avellaneda

Introducción

Si bien turismo y educación pueden parecer a priori disciplinas disímiles, estamos convencidos de que es posible trabajar articulándolas y que ese trabajo interdisciplinario puede enriquecer ambos campos de acción. Analizando los cambios político-económicos de las últimas décadas y su impacto en la educación, podemos afirmar que las políticas neoliberales de los años 90 afectaron de forma directa a los sectores vulnerables de la población, generando nuevos núcleos de pobreza y recrudesciendo las condiciones de otros ya existentes. No obstante estas condiciones adversas, es interesante destacar que durante esos años se amplió notoriamente la tasa de escolarización. Estos cambios han enfrentado a la escuela a un doble desafío: por un lado la pobreza empeora las condiciones materiales de vida de los alumnos y sus núcleos familiares, generando situaciones de inequidad que ponen en riesgo las condiciones mínimas de educabilidad, pero además determinan, en términos socio-culturales, la configuración de nuevas identidades sociales y personales. Frente a estos cambios, el sistema educativo ha ido desarrollando diferentes estrategias que en muchos casos no logran resultados satisfactorios (Feijó y Corbetta, 2004).

Entre 2003 y 2015 la aplicación de políticas públicas inclusivas, logró mejorar las condiciones de vida de amplios sectores de la población, mejorando las condiciones de educabilidad y sin embargo la escuela aún no ha logrado respuestas estructurales satisfactorias para los nuevos escenarios sociales que demandan nuevas y diferentes acciones pedagógicas.

En este marco es preciso que la escuela recupere su rol en la configuración identitaria de las personas, como productora de sentidos, que a través de una intencionalidad pedagógica clara logre formar alumnos críticos capaces de problematizar la realidad hegemónica (Bolton, 2015).

Este contexto de profundos cambios y desafíos pone en evidencia la necesidad de abordar esta realidad de manera interdisciplinaria y en ese sentido creemos que el turismo tiene mucho que aportar en el ámbito educativo, como puente entre el aula y la comunidad. El presente proyecto puede entenderse como ejemplo concreto, y promisorio de ese abordaje interdisciplinario.

De esta manera, el objetivo general que se planteó para el proyecto fue "Implementar un programa de turismo social dirigido a niños de sectores sociales vulnerables de Avellaneda, desde un enfoque educativo, para promover su bienestar social y complementar los contenidos curriculares abordados en los Centros Asistenciales Educativos Municipales".

Metodología

Este artículo deviene del trabajo que se está realizando en el marco de dos proyectos que se entrecruzan: por un lado la tesina final de Paulina Feyling para obtener el título de licenciada en Turismo de la Universidad Nacional de Avellaneda y, por el otro, el proyecto dentro del Observatorio de Desarrollo Territorial, de esa Universidad.

Al estar anclado en este Observatorio, la metodología adoptada para el proyecto involucra los estudios cuantitativos y cualitativos, ya que se parte desde un universo en el que no existen estadísticas y donde será necesario crear una categoría de análisis. Suma-

do a esto, el grupo de investigación entiende como desafío la obligación de una mirada crítica de la realidad sumando la necesaria intervención en el territorio. La investigación acción participativa, entonces, es una metodología que apunta a la producción de un conocimiento propositivo y transformador; mediante un proceso de debate, reflexión y construcción colectiva de saberes entre los diferentes actores de un territorio con el fin de lograr la transformación social.

Como muchas investigaciones cualitativas, el planteo de la hipótesis se fue transformando también en el camino. Partiendo desde un conocimiento escaso sobre las salidas didácticas que se brindaban en estos Centros, se fue descubriendo cómo el desempeño profesional e intelectual que podría brindar un guía universitario en turismo y un licenciado cambiaría aquel trabajo que se daba hasta el momento.

Se trabajó con herramientas propias de los estudios cualitativos como entrevistas, historias de vida, trabajo de campo; incorporando, a su vez, datos cuantitativos referentes a la realidad observada. Afianzando de esta manera la relación de la Universidad con su comunidad de influencia. De la misma manera, se fue construyendo un marco teórico que ahondó sobre las definiciones del turismo desde la geografía (Hiernaux-Nicolas, 2002; Almirón, 2006) su relación con el concepto del turismo social como política pública (Capanegra, 2006; Defino, 2007; Schenkel, 2015) y las políticas educativas específicamente dirigidas en la zona de influencia del proyecto (Arrúa, Araneta y Negrete, 2008; Diamant y Urrutia, 2013; Ferreño, 2011; Tasat, 2008).

Territorio del trabajo. Contextos, historias y perspectivas

En la localidad de Avellaneda se ha venido trabajando con niños de alta vulnerabilidad educativa a través de los CEM que brindan apoyo escolar gratuito a alumnos de escuelas primarias; se trata de una experiencia destacable que no se encuentra en otros municipios del conurbano. Los alumnos que asisten a estos centros provienen de familias de escasos recursos y presentan dificultades para continuar sus estudios primarios, por lo que la labor de los docentes y otros profesionales es clave para garantizar que ellos continúen con sus estudios.

Siendo Avellaneda el único municipio que cuenta con este tipo de institución para brindar clases de apoyo a contra turno, es meritorio resaltar la labor que los CEM desarrollan y el importante lugar que han alcanzado dentro de la comunidad local.

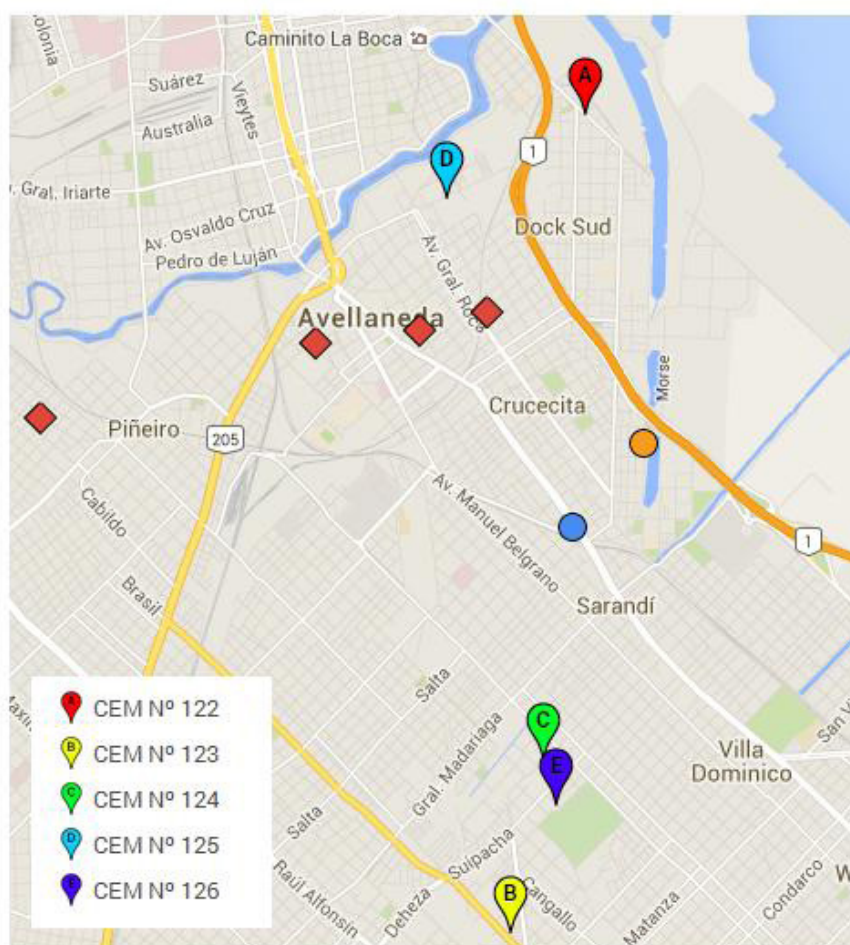
Fueron creados, hace aproximadamente 50 años, como Centros Asistenciales de Educación Municipal (CAEM). Con el paso del tiempo, de la mano del diseño, desarrollo y ejecución de políticas públicas de inclusión, más que de asistencia, esa palabra se quitó también de su denominación y los centros pasaron a llamarse simplemente CEM.

A lo largo de su historia, los CEM lograron insertarse en la comunidad a través del trabajo mancomunado de autoridades, docentes, equipos de profesionales (Equipos Orientadores Escolares), padres y alumnos. El trabajo en los centros está orientado al fortalecimiento de las trayectorias educativas de los chicos, asegurando de esa manera su continuidad en la escuela primaria. Flexibilidad, talleres de todo tipo, adaptación a los distintos niveles y tiempos de aprendizajes, son algunas de las características que definen

el trabajo en los CEM. Se apuesta también a la vida comunitaria y por eso la articulación con las demás instituciones barriales, es clave para establecer lazos sólidos con la comunidad. Desde los CEM siempre están pendientes de lo que está pasando en el barrio. Hoy en día los CEM cuentan con el reconocimiento de la provincia de Buenos Aires, a través de su Dirección de Escuelas, como Centros Educativos Complementarios (CEC).

Son cinco los establecimientos y sobre esa base es que se realizó este trabajo:

El CEM N° 122 está ubicado en Dock Sud (Calle Sgto. Ponce 700); en Villa Domínico funciona el CEM N° 123 (Oyuela 1975), El CEM N° 126 está en Villa Luján (Heredia 4727), el CEM N° 124 se ubica en Deheza 1023 y, por último, tenemos al CEM N° 125 en Villa Tranquila, (en Manuel Estévez al 900). De esta manera los CEM cubren todo el territorio de la Ciudad de Avellaneda, y en su mayoría se ubican en zonas social y económicamente vulnerables. En el Mapa 1 se muestra la Ubicación de los CEM en relación a las sedes de la UNDAV (en rojo).



Durante el desarrollo del proyecto se unieron tareas propias de investigación y relevamiento, como así también actividades prácticas, de transferencia. En 2015 se realizaron salidas didácticas en cada uno de estos CEM, a los siguientes lugares: Museo Argentino

de Ciencias Naturales (los CEM 122, 124 y 126); Instituto Municipal de Cerámica de Avellaneda (CEM 123) y la Reserva Ecológica Saladita Sur (CEM 125). La elección de los mismos partió de la decisión de cada uno de los grupos de docentes y sus correspondientes alumnos, siendo uno de los primeros puntos que queríamos tocar desde la concepción del proyecto.

La propuesta era, en un principio, la realización de salidas didácticas acompañando a docentes y alumnos en esos recorridos. Pronto el equipo advirtió que eso no sería suficiente, que para realizar una visita no se necesitaba del apoyo que desde la UNDAV se podía brindar. Esas salidas ya se hacían mucho antes de la llegada del equipo y no sería una novedad lo que se proponía.

Observando también cómo se había transmitido hasta ese momento la idea de la salida, era evidente cómo la replicación de conceptos y conocimientos brindados de antemano eran impartidos. Se conectaban dos puntos: el barrio y el atractivo. El medio quedaba invisible, los estudiantes no podrían saber si el lugar que visitaron estaba “cerca” o “lejos”. Justamente esta idea de la lejanía/cercanía es algo escasamente trabajado.

Siguiendo la lectura del geógrafo Edward Soja (Benach y Soja, 2010), la visita institucionalizada hasta el momento se da en el marco de un **primer espacio**, dentro del mundo físico que la geografía ha estructurado y medido; con sus rutas conocidas, los espacios de producción y reproducción del capital. En términos turísticos sería la consolidación del patrimonio socialmente convenido; la visita a lo “clásico” y a lo aceptado como “atractivo turístico”.

Al evidenciar esta situación, y por las entrevistas mantenidas con los referentes de los CEM (directivos y coordinadores dentro del municipio) la propuesta fue que los estudiantes redescubrieran su espacio a través de las salidas didácticas y de un trabajo previo y otro posterior a las mismas.

Transitando, entonces, desde un primer espacio a un **tercer espacio**. Todo se junta en el tercer espacio: subjetividad y objetividad, lo abstracto y lo concreto, lo real y lo imaginario, lo conocible y lo inimaginable, lo repetitivo y lo diferencial, la estructura y la agencia, la mente y el cuerpo, lo consciente y lo inconsciente, lo disciplinario y transdisciplinario, la vida cotidiana y la historia sin fin (Benach y Soja, 2010). El tercer espacio es el terreno para la generación de contraespacios, espacios de resistencia al orden dominante. El espacio de todo, de la simultaneidad, de peligros y de posibilidades: el espacio de apertura radical, el espacio de la lucha social (contra el capitalismo, racismo, el patriarcado) y de la emancipación. Un punto de partida en la búsqueda constante de nuevos espacios.

Las visitas guiadas, diseñadas a tal fin, pueden convertirse en una herramienta clave (y poco explorada) para acompañar trayectorias escolares, ya que a través del disfrute y del acercamiento práctico, se puede enriquecer el proceso de aprendizaje de los alumnos; teniendo en cuenta siempre la especificidad de cada alumno (sus necesidades y dificultades), así como las distintas situaciones escolares.

Esto es posible porque en una salida didáctica —organizada, programada y ejecutada adecuadamente— se generan nuevas situaciones de aprendizaje y es posible promover la producción del conocimiento desde múltiples dimensiones porque surgen dinámicas diferentes de las que se pueden generar en el aula. Los roles que los alumnos suelen adoptar en clase, pueden variar sustancialmente fuera del aula, aunque el grupo sea el mismo. El hecho de realizar una salida a un lugar nuevo y distinto permite abordar

temas y problemáticas de manera diferente y con herramientas prácticas que pueden potenciar la capacidad de aprendizaje. La salida didáctica así entendida implica para los alumnos una oportunidad de interactuar; una oportunidad subjetivante, que puede afianzar la singularidad del sujeto dentro del colectivo del que forma parte (Aizencang y Bendersky, 2004).

Resultados

Como parte del proceso de medición de los resultados e impacto de las salidas didácticas, se realizaron encuestas de carácter cualitativo, que fueron respondidas en forma anónima por los docentes y adultos que acompañaron a cada grupo. Se movilizó a un total de 137 estudiantes y unos 17 docentes y adultos acompañantes, durante las cinco salidas realizadas, unos 154 pasajeros en total.

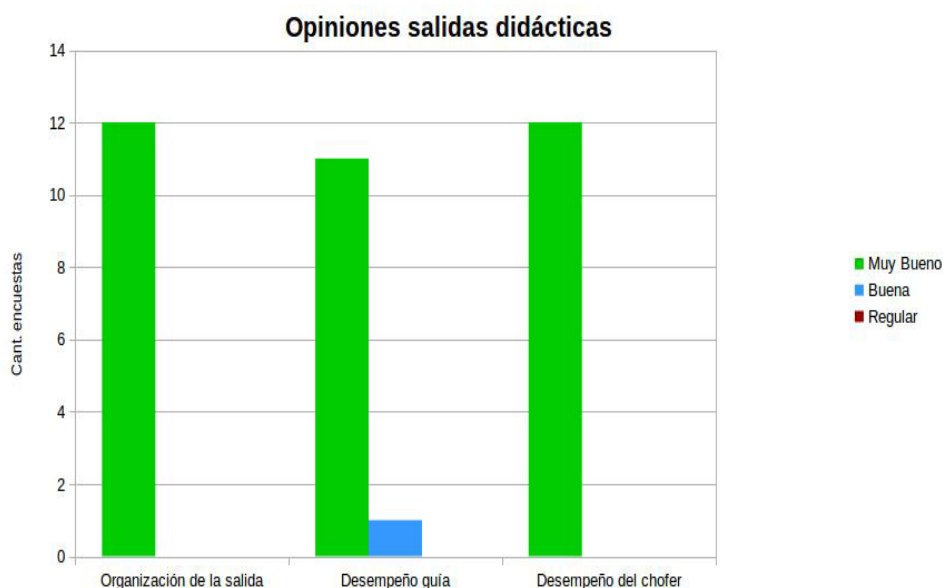


Alumnos y docentes recorriendo el Parque Centenario antes de entrar al MACN

Las encuestas fueron formuladas a partir de premisas que permitieron evaluar, por un lado la percepción respecto de la organización general y el desarrollo de las salidas didácticas: organización previa, lugares visitados, desempeño del guía y del conductor del vehículo, información brindada durante la visita, y por otro lado, las encuestas incluyeron también preguntas específicas que permitieron a los docentes comparar esas salidas didácticas con otras que ellos habían realizado anteriormente. También se previó un espacio para sugerencias y observaciones, pensado para que docentes y acompañantes pudieran volcar libremente sus comentarios generales no contemplados en las categorías anteriores.

Los resultados de las encuestas son ampliamente positivos. Su análisis muestra un alto grado de satisfacción frente a las salidas didácticas realizadas.

Respecto de las preguntas destinadas a evaluar la organización general de la visita, todas las respuestas corresponden a casilleros de valoración positiva. A continuación se muestran los resultados arrojados en las preguntas ¿Cómo evaluarías la organización general de la salida didáctica?; ¿Cómo evaluarías el desempeño de la Guía? y ¿Cómo evaluarías el desempeño del conductor del vehículo?



En cuanto al aporte concreto de cada salida didáctica en relación con otras salidas anteriormente realizadas por cada CEM, las respuestas vuelven a expresar la valoración positiva de las salidas realizadas, destacando su organización previa, el acompañamiento del guía antes y durante la salida, la información y conocimientos aportados, y la vivencia específica que la visita aportó. Algunos de los testimonios expresaron lo siguiente:

Contar con la presencia de una guía en forma permanente contribuye a mejorar la observación en todo el momento de la salida;

La entrega de la guía, al servicio de la visita, el entusiasmo y compromiso para que todo resulte con óptimo resultado, hicieron que fuese enriquecedora tanto para los docentes como para los niños. Agradecemos y esperamos ser convocados para otras visitas similares; Espero puedan continuar con la propuesta de trabajo que nos acercaron ya que son actividades que ayudan, favorecen y complementan las nuestras. Mil gracias en nombre de todos los nenes y nenas del CEM y en el de las docentes también.

Por su parte, las sugerencias volcadas en las encuestas plantean, en dos casos, la necesidad de disponer de más tiempo para disfrutar la visita. También se menciona la conveniencia de visitar en Museo de Ciencias Naturales Bernardino Rivadavia en días u horarios de menor concurrencia de grupos escolares.

Teniendo en cuenta estos resultados, consideramos que las encuestas se configuraron como un método adecuado para recoger parte de los resultados obtenidos en las visitas, y nos permitieron medir en términos generales la percepción que la comunidad educativa de los CEM tuvo respecto de las mismas. Más adelante, valiéndonos de entrevistas en profundidad, también se pudo observar que las salidas realizadas redundaron en trabajos específicos en las aulas.

Conclusiones

Se partió desde la premisa que el diseño e implementación de un programa de turismo social educativo sería de relevancia social. El mismo tendría consecuencias positivas directamente observables en los beneficiarios a los que está dirigido e indirectamente observables en la sociedad en su conjunto.

A medida que se avanzó en las tareas de campo eso resultaba evidente y, a la vez, de muy corto alcance. Es así que al entrevistarnos con los referentes de los CEM pudimos ver que ellos necesitaban una visión superadora.

A través del concepto de tercer espacio esbozado por Edward Soja, entendemos que la salida didáctica puede tener ese viraje en el que la democratización y el acceso a bienes culturales se hacen posibles. El derecho al turismo, el turismo social, solo podrá ser realidad si se actúa en consecuencia diagramando y ejecutándolo.

Podría aventurarse otro tipo de reflexión, pensando que a través de un *fin*, como la ejecución de las salidas didácticas, se entiende un *medio*, que son los CEM en Avellaneda. Su entorno, el barrio, la villa. Sus actores. La política educativa. Las zonas aledañas, la exclusión y la marginalidad. Desde ahí a repensar términos como el acceso igualitario a bienes, la democratización de la cultura y el turismo social educativo como herramienta capaz de derribar prejuicios.

De reciente creación, la carrera de Licenciatura y el Ciclo de Complementación Curricular en Turismo en la UNDAV presentan, sin dudas, una oportunidad para generar un desarrollo significativo del Municipio en materia de acceso a la cultura, diversidad y derecho al turismo.

Como todo comienzo, es ardua la tarea que se vislumbra, pero por el momento no se está pensando en el fin, si no en lo que ocurrirá en el medio y eso alienta a este equipo a redoblar sus esfuerzos y a seguir generando esta serie de trabajos desde la Universidad.

Bibliografía

- Aizencang, N. y Bendersky, B. (2004). Niños en situación de no aprendizaje. *Novedades Educativas: Reflexión y debate*, 14-18.
- Almirón et. al (2006) "Turismo, patrimonio y territorio. Una discusión de sus relaciones a partir de casos de Argentina", *Estudios y Perspectivas en Turismo*, vol. 15 N°2, pp.101-124. Buenos Aires: CIET.
- Arrúa, V., Araneta, F., y Negrete, A. (2008). Diálogos en comunidad. *Oficios Terrestres*.
- Benach, N. y Soja, E. (2010). *Edward W. Soja: La perspectiva postmoderna de un geógrafo radical*. Icaria.

- Bolton, P. (2015) *Educación y transformación social*. La Crujia Ediciones
- Capanegra, C. A. (2006). La política turística en la Argentina en el siglo XX. *Aportes y transferencias*, 10(1), 43-61.
- Defino, J. (2007) El turismo social como aporte a las políticas sociales. En: Kopecek, J. (coord.) *Turismo y Pobreza: una aproximación a los modelos de desarrollo turístico*, 37-40. EdUNLa
- Diamant, A., y Urrutia, J. P. (2013). Programas Educativos en el Centro de Desarrollo Integral de Isla Maciel: Voces que visibilizan una experiencia de extensión universitaria en la UBA de los ´ 60. *Historia de la educación-anuario*, 14(2), 0-0.
- Ferreño, L. (2011) Avellaneda: Derechos culturales, ciudadanía y descentralización de las políticas culturales. X Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras –UBA –Buenos Aires, Argentina
- Feijóo, M., y Corbetta, S. (2004). *Escuela y pobreza: desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*. IIPE-UNESCO.
- Hiernaux Nicolas, D. (2002) "¿Cómo definir el turismo? Un repaso disciplinario", *Aportes y transferencias*, 6(2): 11- 27. Mar del Plata: UNMP.
- Schenkel, E. (2015). La inserción del turismo social a la agenda pública en Argentina. *Papers de Turisme*, (56), 1-19.
- Tasat, J. (2008). Políticas culturales de los gobiernos locales en el conurbano bonaerense. *Indicadores Culturales*, 185-191.