



Fondo Canadá
Agencia Canadiense de
Desarrollo Internacional

Este ejemplar ha sido editado mediante un subsidio otorgado por el *Fondo Canadá para Iniciativas de Desarrollo Local* de la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional, en el marco del proyecto «Nuevas perspectivas y estrategias para el trabajo educativo con adolescentes y jóvenes en tiempos y espacios no escolares», desarrollado por el Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) en asociación con el Centro de Estudios Multidisciplinarios (*cem*).

Queda prohibida su venta o comercialización.

serie EDUCACIÓN

Variaciones para educar adolescentes y jóvenes

Débora Kantor

Variaciones para educar adolescentes y jóvenes


del estante
editorial

Kantor, Débora

Variaciones para educar adolescentes y jóvenes – 1a ed.
– Buenos Aires : Del Estante Editorial, 2008.
256 p. ; 23x16 cm (Educación)

ISBN 978-987-1335-16-9

1. Educación. I. Título.

CDD 370

Primera edición, 2008.

Diseño, armado y edición: Luciano Amor
Producción gráfica: Daniel Marcos

Agradecemos al grupo Los Berretines (<http://losberretines.googlepages.com>) y a las colegas del Programa Casa del Niño y el Adolescente (GCBA), y a Roittart (www.flickr.com/photos/roittart) por facilitarnos algunas de las imágenes que aparecen en la tapa.

© **del estante editorial**

sello de la fundación *centro de estudios multidisciplinarios* (cem)

Av. Córdoba 991 2º A

(1054) Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Tel.: 4322-3446 Fax: 4322-8932

info@cemfundacion.org.ar

www.cemfundacion.org.ar/delestante

ISBN 978-987-1335-16-9

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en la Argentina - *Printed in Argentina*

Está prohibida y penada por la ley la reproducción total o parcial de esta obra, en cualquier forma y por cualquier medio, sin la autorización expresa de la editorial.

Índice

Prólogo	
Estanislao Antelo	7
Introducción	11
CAPÍTULO 1. Rasgos de las nuevas adolescencias y juventudes	15
CAPÍTULO 2. Puntuaciones sobre consumos y producciones culturales de adolescentes y jóvenes ...	33
CAPÍTULO 3. Adultos en jaque	65
CAPÍTULO 4. El mandato de la prevención en discusión	83
CAPÍTULO 5. La participación y el respeto de los intereses: la complejidad de un enunciado	107
CAPÍTULO 6. A propósito de la «otra» educación	135
Diálogos	169
DIÁLOGO CON SERGIO CANOSA Y ROLANDO LÓPEZ	
Hacer crecer la responsabilidad de los pibes	171

DIÁLOGO CON MARCELO ZANELLI

Dar a conocer 191

DIÁLOGO CON MARÍA ANA MONZANI Y GRACIELA SOLER

Revisar lo que ofrecemos, cuidar lo genuino 215

DIÁLOGO CON PAULA GOLTZMAN

Trazar caminos de encuentro 229

Bibliografía 245

Acerca de la autora 251

Prólogo

En este libro, Débora Kantor ilumina pacientemente un terreno saturado y crecientemente inofensivo como es el que conforman las diatribas sobre los jóvenes, las culturas juveniles, el tiempo libre, la recreación, el deseo de inclusión, etc. A la usanza del genial Gus Van Sant –que seguramente leería con agrado el invento–, ofrece numerosas y precisas versiones de lo que una sociedad hace o deja de hacer con sus ejemplares más jóvenes. Y lo hace sin detenerse, hasta el asombro.

De entrada afirma que no es lo mismo un joven que un adolescente. No se le perdonan las mismas cosas. También de entrada se pone en entredicho esa imprudencia de llamar a un pedazo de nuestra estadía en el mundo *la flor de la vida, divino tesoro* o alguna otra expresión candidata a la risotada.

La hipótesis central es elocuente: lo que queda reprimido con tanta pompa juvenil es el lugar del adulto. La pasión por lo joven diluye la responsabilidad adulta y, por ende, el fracaso es un éxito. Nada mejor que tener cerca un joven problemático para estudiar, comprender, adular y cobrar. Kantor usa el verbo *diluir*. Usa y abusa, porque ningún enunciado se salva de su máquina interrogadora insaciable. No solo se diluyen las responsabilidades, también se diluyen los argumentos de los irresponsables. El gesto es productivo y políticamente instrumental. Consiste en poner entre paréntesis lo que se repite cuando se habla de jóvenes. El resultado es sorprendente. Nadie, repito, debería perderselo. Claro que leer este libro exige cierto valor. Probablemente un canalla no lo resista. Porque se sabe que responder es estar en algún lugar y que el que no responde es un canalla que nunca puede ser juzgado por sus

actos. Todo el vademécum de preocupaciones que rodea «lo joven» opaca la diferencia generacional, socava ese trayecto fundamental al que llamamos *educación* y omite que los comportamientos de los hombres se conectan con lo que les ha sido enseñado.

El libro formula preguntas: ¿qué hay para los pibes entre lo inaccesible y el abismo? ¿Qué significa estar con los jóvenes? ¿Qué, en contra? ¿Ensalzarlos? ¿Demonizarlos? Ni una cosa, ni la otra.

Escuchen lo que dice: estamos aquí para educarlos.

Habla sin eufemismos. El asunto que le interesa no es la exclusión, sino la restricción. Los bienes se reparten de un modo llamativo. Para unos, la acrobacia y la tela Soho, para otros, la acrobacia que aspira moneditas en la 9 de Julio. Insuflar en la jerga de las ciencias sociales cantidades crecientes de «cultura juvenil», como si fuera presión en «las llantas», olvida el carácter restringido que tiene para muchísimos de nuestros vástagos el acceso al mundo de los signos.

Si se pretende no dimitir, es menester examinar lo que está disponible culturalmente. No es una tragedia, sino una invitación al trabajo. Dice que el consumo fabrica vidas. Dice que los referentes son otros, no faltan, sino que compiten entre sí. Lo que sucede no la amedrenta; afirma que no se trata de un conjunto de reglas que vendrían a poner orden en el mundo, sino de «un modo de estar en el mundo».

Porque los pibes ensayan formas de ser. Y eso se magnifica cuando adultos responsables ponen a disposición otros espejos para «desprecarizar la oferta». Afirma que educar es, en todos los casos, lo contrario a sustraer y que se trata de ayudar a salir; un salirse de sí que no es un sacarse. Salir no es escaparse, sino distraerse, distraerse de sí. Arremete contra la estética del sufrimiento. La distracción no es evasión, sino otra cosa. Salirse de la realidad acuciante, poner paréntesis. Es que *responsabilidad adulta* no es pesadez. Estar cerca de los más provistos de futuro no es agobiarlos, sino propiciar partidas, con atención, la debida atención. Una educación se cumple cuando uno se va más lejos, más allá de los adultos de turno.

Pero hay necios. Son los que ponen obstáculos, dejan jóvenes en el camino. Y si los jóvenes quedan detenidos en los caminos, nadie ni nada tiene chance. Kantor no vacila y avanza: contra los talleres creativos que propician lo preventivo y contra el culto a la autoestima. Señala el cinismo de los bien intencionados que creen que el bienestar consiste en prevenir el delito. Dice que una propuesta educativa valiosa no necesita proclamarse preventiva ni explicar cómo hará para elevar la autoestima; persiste en educar. Es por eso que

es preciso considerar los modos de educación no escolares. Lo que llama la *afueradentro* de la escuela. Ahí suceden cosas que también labran una vida.

Luego, como broche, el libro habla con otros adultos experimentados en el hábito de persistir en lo que se desea. Son notables las entrevistas que hace Kantor. Entrevista gente que hace cosas con pibes, gente que elige trabajar con otros, pero en silencio, gente ocupada, cautos, atentos. Nadie usa la palabra *debería*. Son hacedores. Podríamos proponer clonar la eficacia del oficio que practican.

Uno de ellos minimiza el compulsivo deseo de motivar, interesar, despertar, incentivar... a los jóvenes. Minimiza y se ríe del gesto ampuloso del interesador profesional. Dice que es como «si pusiéramos una tribuna de profesores gritando “¡ma-te-mática!, ¡ma-te-mática!”». Cuando le preguntan por los resultados de su trabajo, localiza lo que siempre queda afuera del deporte educativo dirigido a los pobres: el gozo. «Algo ocurría allí, me miraban a mí y decían: “mirá cómo disfruta este”». Son hombres y mujeres que trabajan con los chicos en situaciones difíciles, muy difíciles, en las que, sin embargo, la dificultad no muda necesariamente en tormento. Trabajar y disfrutar. Constatar movimientos. Chicos que perciben que importan y que no están perdidos. Adultos que declaran amar lo que hacen.

El libro que van a leer es un hallazgo maravilloso escrito contra los que fabrican «perdidos». Abre puertas, propone mundos, sin restricciones. A medida que se avanza se perciben diferentes saberes y sabores. El saber sistemático del que no se retira, el tenaz, el obstinado, el que atenta contra la resignación, y el sabor de lo que se ofrece a los nuevos, el sabor de una enseñanza.

Hagan que circule. Si conseguimos imprimirle un mínimo del *quantum* de poderosa energía que Kantor ha invertido en su confección, habremos puesto a circular en la cultura un objeto inapreciable. Contra la devaluación de la acción educativa. Contra la evasión de los adultos. A favor de la vida que quiere vivir en los más nuevos.

Estanislao Antelo

Pedagogo

Introducción

Este libro procura explorar y enriquecer el trabajo con adolescentes y jóvenes en la perspectiva de una apuesta social por tiempos y espacios que enriquezcan sus experiencias formativas. Trata sobre viejos y nuevos asuntos relativos a los/as adolescentes y jóvenes a quienes se destinan propuestas formativas –o con quienes se construyen los proyectos–, sobre los adultos que asumen la responsabilidad de dichos procesos, sobre las tradiciones y las expectativas que operan en los espacios educativos no formales y sobre los significados que todo ello adquiere en los tiempos actuales.

La intención de analizar y fortalecer el trabajo de educar más allá de la escuela, en un entorno cultural cada vez más dinámico y desafiante, en condiciones de fragmentación social y de oportunidades desiguales, obliga a mirar de frente complejidades, potencialidades y perplejidades que atraviesan cotidianamente la tarea en ámbitos muy diversos.

Posiciones y vínculos que se alteran, espacios que se resignifican, conceptos que estallan y realidades que golpean pueblan, entonces, las páginas de este libro, que no elude posicionamientos ni confrontaciones; no obstante lo cual, toma distancia de respuestas acabadas para priorizar la problematización genuina de aquello que desafía las prácticas, en la medida en que las (y nos) conmueve e interpela.

Por ello, para ello, recorreremos varias fronteras; fronteras entre adultos y nuevas generaciones, entre intereses de los/as pibes y responsabilidades de los que educan, entre lo viejo y lo nuevo, entre el adentro y el afuera de la escuela... Fronteras que, en todos los casos, unen y separan, exigen discernir

especificidades y diferencias, y demandan esfuerzos para habitarlas como lugares polivalentes y compartidos más que como escenario de disputas.

Los temas que abordamos se vinculan, de una u otra forma, con gran parte de los problemas que enfrentan y las decisiones que adoptan a diario docentes, coordinadores, educadores en diferentes contextos e instituciones. No son, por cierto, ni todos los temas pertinentes ni los únicos relevantes; son, en todo caso, aquellos sobre los cuales la propia experiencia puesta en juego, tanto como la indagación de otras fuentes y realidades, ha permitido construir y comunicar una mirada, ciertas hipótesis, algunas certezas. Así, las experiencias citadas y los casos comentados son lugares en los que anclan las preguntas y de los cuales emergen las reflexiones, y no una estrategia para validar enunciados.

Pero no solo el «trabajo real» –propio o ajeno– nos coloca frente a pibes/as, docentes, testimonios o problemas. Varios personajes y situaciones que aparecen en este libro provienen de novelas o ensayos que, exentos de intenciones analíticas, descriptivas o propositivas respecto de la educación de adolescentes y jóvenes, se revelan especialmente interesantes para analizar, para describir o para proponer.

Al finalizar cada capítulo, en el apartado «Posdatas», se incluye una serie de recuadros que presentan textos breves, fragmentos de trabajos sobre temáticas afines y situaciones o ejemplos elocuentes mediante los cuales se retoman, se ilustran o se amplían algunos de los asuntos abordados. Constituyen otras entradas a los temas, que dan lugar a diferentes voces, épocas y escenas.

El libro incluye asimismo una sección de diálogos con profesionales que tienen una vasta trayectoria en el área que nos ocupa, tanto en el trabajo directo con adolescentes y jóvenes como en la coordinación de proyectos y equipos que están a cargo de grupos y actividades. Los colegas fueron invitados a conversar sobre aquellos aspectos en los cuales convergen preocupaciones de siempre, descubrimientos de los últimos tiempos, resultados interesantes y cuestiones no resueltas. Los lectores están invitados a recorrer reflexiones y experiencias que estimamos sumamente valiosas.

El libro recoge y expresa, entonces, un modo de *estar en el tema*: múltiples entradas, preocupación sostenida, intercambios genuinos, cierta obstinación, sentido crítico, «manos en la masa». Hay en él cierta *impronta de la práctica*: la impronta de numerosas situaciones que han devenido problema trabajando con adolescentes, jóvenes y equipos profesionales, de los problemas que generaron ensayos, de los ensayos que «resultaron», de los interrogantes que permanecen como enigma o desafío y de los que aún no logramos siquiera formular.

¿Cómo nos alcanza el discurso hegemónico que estigmatiza a adolescentes y jóvenes, impregnando las miradas y sesgando el vínculo con ellos/as?, ¿qué podemos hacer para contrarrestarlo y para sostener otras apuestas?, ¿por qué repensar la figura del adulto para persistir en educar en torno a la confianza, la autoridad y la responsabilidad, desmarcándonos de las ilusiones redentoras que a menudo sustentan las intervenciones?, ¿cómo convivimos, en tanto referentes de adolescentes y jóvenes, con la multiplicidad de ofertas identitarias que conlleva la cultura contemporánea y el mercado de consumo cada día más potente y más eficaz?, ¿cuáles son algunos de los nuevos significados del «tiempo libre» (y del trabajo en él) en las condiciones actuales?, ¿cómo resguardamos la calidad y el sentido de lo que ofrecemos, desafiando segmentaciones e injusticias?

Estas y otras tantas preocupaciones reaparecen en los diferentes capítulos del libro. Es en torno a ellas que apostamos a la búsqueda de un saber sobre lo que hacemos, sobre las condiciones del hacer, sobre cómo pensamos lo que hacemos, sobre aquellos con quienes trabajamos... Un saber que no resulte clausurante para el propio trabajo y, en consecuencia, para quienes están abocados a la tarea de crecer.

Se supone con frecuencia que la tarea de educadores y responsables de proyectos y actividades formativas extraescolares se sustenta, sobre todo, en el compromiso, en la mística y/o en la disposición para buscar e incorporar «herramientas» adecuadas. Con idéntica frecuencia, tales condiciones se revelan insuficientes para encarar una tarea cuya complejidad se expresa, entre otras cosas, en las preguntas que acabamos de formular.

El *interés por la práctica* (por dar cuenta de ella, por revisarla y enriquecerla) que atraviesa este libro no se traduce, entonces —como ocurre o como se espera a menudo en este campo—, en la provisión de métodos, técnicas o estrategias. No se trata de transmitir o de promover un saber que articula recursos e instrucciones. Perspectivas de esta naturaleza, que alimentan la ilusión de ofrecer herramientas aplicables en casi cualquier circunstancia, suelen desentenderse de lo que no debemos renunciar a pensar, o lo banalizan. Es en este marco donde los casos que presentamos y analizamos, tanto como las situaciones que se abordan en los diálogos con los colegas, ofrecen «pistas» y orientaciones para el trabajo. No renegamos de ello, al contrario, es también nuestra intención. Pero sabemos que tales orientaciones son inescindibles de los conceptos y de las modalidades que proponemos discutir y construir.

Estrategias adecuadas, decisiones responsables, encuadres generales e intervenciones singulares nos remiten a las palabras de Derrida (2006:36):

Decir que una decisión responsable debe regularse de acuerdo con un saber parece definir a la vez la condición de posibilidad de la responsabilidad (no se puede tomar una decisión responsable sin ciencia y conciencia, sin saber lo que se hace, por qué razón, en vista de qué y en qué condiciones se obra) y la condición de imposibilidad de la misma responsabilidad (si una decisión se ordena a ese saber que se contenta con seguir o desarrollar, ya no será una decisión responsable, sino la puesta en marcha técnica de un dispositivo cognitivo, el simple desarrollo maquínico de un teorema).

Entendemos, en definitiva, que formar(nos), capacitar(nos) y recrear(nos) para el trabajo educativo con adolescentes y jóvenes exige, más que el acopio de técnicas –o, en todo caso, como marco para discernir sobre ellas–, algo del orden de la conmoción. Una *experiencia*, en los términos que propone Gabriela Diker (2004:10-12):

En las prácticas (en sus escalas política, institucional e interpersonal), predomina un acto de exteriorización, un hacer sobre el mundo y sobre los otros. [...] En la experiencia, en cambio, lo que predomina es un acto de interiorización, de transformación de uno mismo como resultado de una práctica. Más aún [...] se puede decir que la experiencia irrumpe en las prácticas, interrumpe su devenir y las pone en cuestión. [...] La experiencia, en tanto afectación de sí, siempre tiene lugar en relación con otros y dirige sus efectos a otros. La experiencia de los profesionales se convierte en condición de posibilidad de la experiencia de los chicos y chicas con los que trabajamos. Porque será necesario que esos «otros», los profesionales, estén dispuestos no solo a diagnosticar, clasificar, pronosticar, anticipar, sino también y sobre todo, a educar.

Aspiramos, entonces, a contribuir con la formación y la capacitación de quienes trabajan con adolescentes y jóvenes, aportando elementos para la reflexión crítica sobre los supuestos y las prácticas, para la interrogación acerca de los sentidos y de las consecuencias de las acciones, para advertir o reformular problemas, en la medida en que ciertos conceptos y categorías son puestos en juego, y para alentar la construcción de respuestas –seguramente provisionarias– para abordarlos.

Invitamos, en definitiva, a habilitar en nosotros algo de aquello que tenemos la responsabilidad de auspiciar en los/as pibes/as: continuidades, rupturas, inauguraciones.

Rasgos de las nuevas adolescencias y juventudes

Llegué a tus aguas, a tu triste puerto,
a tu caudal, edad enamorada.
Para morir y renacer advierto
mi vida sin usar, mi voz prestada.

Ya me convocas para todo asombro
y de obstinado fuego me alimentas;
mientras tanto me pesan en el hombro
tus fierros, tus palomas, tus tormentas.
(«Invocación a la profunda adolescencia»)

Que el silencio presida mi pavorosa angustia,
que nada en mí pretenda huir de lo inevitable.
Para sufrir más tarde el tiempo de las lágrimas
vivo ahora esta edad de sed y aprendizaje.
(«Término»)

MARÍA ELENA WALSH (1947)

Algo de la adolescencia de muy diversos tiempos puede reconocerse en los poemas que María Elena Walsh escribió hace más de medio siglo, cuando contaba entre catorce y diecisiete años de edad. Hoy pueden ser otros «los fierros, las palomas, las tormentas», pero algo sigue pesando en los hombros. La sed, el aprendizaje y el asombro parecen seguir convocando y atormentando. Y aun cuando ciertas injusticias desgastan tempranamente algunas vidas, hay un tiempo en el que algo muere y algo renace como *vida sin usar*.

Títulos de obras clásicas en este campo de estudio publicadas hace ya varias décadas, tales como *La adolescencia normal*, *Ambición y angustia de los adolescentes* o *La causa de los adolescentes*, entre otros, parecen anunciar explicaciones y respuestas de naturaleza similar a las que seguimos buscando. Y dan cuenta –aunque en otro registro– de conmociones semejantes a las que expresa el poema del epígrafe.

Entonces... ¿por qué «nuevas» adolescencias? Y además: ¿por qué adolescentes y jóvenes juntos?, ¿por qué el plural?

Las adolescencias y las juventudes siempre fueron «nuevas»; ellos/as son «los nuevos» entre nosotros, como nosotros fuimos los nuevos para los de antes. Son –fuimos– el relevo, el recambio. Por lo mismo, son –como fuimos, como otros fueron antes, como otros serán luego para ellos– difíciles de entender, provocadores, frágiles y prepotentes, dóciles y resistentes, curiosos y soberbios, desafiantes, inquietos e inquietantes, obstinados, tiernos, demandantes e indiferentes, frontales y huidizos, desinteresados... Ni exhaustiva ni excluyente, tal vez ni siquiera original, esta serie de adjetivos puede corresponder a adolescentes y jóvenes de todos los tiempos, desde que fueron reconocidos y nombrados como tales, hace apenas unos ciento cincuenta años.

Cada época tuvo sus *nuevas adolescencias y juventudes* a las que repensar y con las cuales lidiar. Sin embargo, cuando hoy aquí adjetivamos de este modo (*nuevas...*), no estamos enfatizando la novedad que conlleva el reemplazo generacional, sino ciertas novedades, especificidades, complejidades que exceden la problemática de la continuidad y el cambio. Nos estamos refiriendo, entonces, a lo nuevo que atraviesa a nuestros nuevos: a la brecha socio-económica sin precedentes entre los nuevos y a sus consecuencias, a la brecha cultural sin precedentes entre diferentes generaciones contemporáneas y a sus consecuencias. Una brecha que, como señala Balardini (2006), se expresa, por ejemplo, en el hecho de que lo que hoy en día resulta fácilmente superable para buena parte de los «incultos» de doce años resulta difícil de pensar o imposible de resolver para la mayoría de los «cultos» de sesenta años.

Las adolescencias y juventudes de hoy no se dejan describir sin aludir a tales circunstancias, y el trabajo con adolescentes y jóvenes hoy no se deja pensar sin ellas. Estas novedades, especificidades y complejidades devienen perplejidades. Lo nuevo altera los modos conocidos y medianamente seguros –aunque siempre cambiantes, provisorios, insatisfactorios– de ser adolescente o joven en estos tiempos y de reconocerse como adultos y como educadores frente a ellos.

Es condición de adolescentes y jóvenes resultar extraños para sus mayores; casi por definición, los nuevos resultan extraños para los responsables de su

acogida. Pero ahora, además, suelen ser percibidos como hostiles, cuando no peligrosos. No es posible conocer totalmente lo extraño, ni anticiparlo, ni adivinarlo; es la variable desconocida de todas las ecuaciones, «de modo que incluso cuando los extraños no se convierten en objeto de agresiones directas ni padecen las consecuencias de un resentimiento activo, su presencia dentro del campo de acción sigue siendo inquietante» (Bauman, 2005:141).

En este giro de lo extraño a lo hostil parece residir también algo de las «nuevas» adolescencias y juventudes; o tal vez deberíamos decir que es algo de los «nuevos adultos» lo que reside en él.

Como abono y como consecuencia de estos procesos y representaciones, ha caído el paradigma de la juventud como redentora de los males de la sociedad, como motor de cambio o como *la flor de la vida*. El discurso generalizado acerca de la juventud, mostrando contradicciones, admitiendo excepciones o esgrimiendo atenuantes, ya no habla de una juventud roja, blanca o dorada y con brillo; la imagen actual tiende al negro o, en todo caso, es oscura, opaca. Si hoy la juventud es, en algún sentido, *divino tesoro*, lo es en tanto expresión del deseo de perpetuación de lo joven en los cuerpos, en los hábitos, en la estética, en los códigos de relación y en las formas de vida. Es en esta resignificación de cierto discurso clásico acerca de la juventud y en su absolutización como modelo y como aspiración donde tiene lugar la paradoja de la exaltación de sus atributos junto al estigma que recae sobre ella.

En cualquier caso, se trata de una circunstancia que acompaña y atraviesa a adolescentes y jóvenes mientras se construyen a sí mismos y se reubican en el espacio social desde las nuevas perspectivas, deseos y capacidades que comienzan a desplegar y poner a prueba.

La alternativa –señala Cornu (2003:41-43)– no es expulsar o asimilar lo que se presenta como cuerpo extraño, sino encontrar, en el límite mismo infligido al intercambio, el deseo de llegar a la palabra. El desafío será pasar del cuerpo extraño a la lengua extranjera: traducir, sabiendo que no todo se traduce, que queda lo extranjero, lo intraducido [...]. El cuerpo extranjero es también el del adolescente, extraño para él y para los demás [...], es el lugar de las dificultades de institución y reconocimiento [...]. Echar a ese cuerpo una mirada que no lo vuelva extraño, que lo constituya como otro a quien y con quien hablar, plantea el problema del lugar preparado a los recién llegados en la institución de lo social.

Por otra parte, *adolescentes* y *jóvenes* no designan sujetos, procesos y realidades equivalentes o intercambiables. Ellos/as no son lo mismo en la vida cotidiana en la cual dirimen su presente y su futuro, aunque cada vez con mayor frecuencia aparezcan igualados o confundidos en el discurso y en los textos que analizan su condición y sus avatares. Cabe señalar, entonces, que si aquí los reunimos tanto en los títulos como en las reflexiones se debe a que, en relación con los temas que tratamos, son muchas y muy significativas las situaciones que los acercan y los emparentan, lo cual no supone homologar realidades o subsumir categorías que suelen requerir abordajes diferenciados.

Es sabido que las fronteras clásicas entre las categorías *adolescencia* y *juventud* se han alterado y continúan en transformación constante. Asistimos asimismo a la caída del paradigma de la transición y de la etapa preparatoria para describir y explicar lo propio de la adolescencia y la juventud. Los análisis que refieren, entre otros asuntos, a la adultización temprana, a la maternidad y paternidad adolescente, a los jóvenes no juveniles o al reemplazo de la categoría de *moratoria social* por la de *moratoria vital* (Margulis y Urresti, 1996) dan cuenta de una complejidad que no se deja atrapar por precisiones o atributos posibles de definir según rangos etarios.

En este marco, es posible advertir una tendencia significativa: cuando la escuela media busca transformar su propuesta para sintonizar más y mejor con lo que se supone que los alumnos esperan, necesitan o reclaman, la referencia a las *culturas juveniles* parece insoslayable (Kantor, 2007). Cuando desde diversas instancias del gobierno del sistema educativo se pretende interpelar y acompañar a la escuela en la construcción de una cultura institucional más acogedora y respetuosa de los alumnos, se promueven programas en los cuales la consideración de *lo joven* es el foco, el propósito y el parámetro. Cuando desde diferentes marcos de análisis o de intervención en el ámbito educativo se pretende dar lugar en la escuela a aquello que los estudiantes secundarios son y hacen cuando no ofician de alumnos, o no son mirados como tales, surge la necesidad de interpelarlos y convocarlos en tanto *jóvenes*. Cuando se pretende apelar a lo que buscan, lo que eligen o lo que crean chicos y chicas que ya no son niños/as, se alude con frecuencia y naturalidad creciente a los *consumos* y *producciones culturales de los jóvenes*.

Lo que omite el discurso centrado en *lo joven*

Las discusiones sobre estos temas, tanto como las denominaciones de programas y proyectos, refieren de manera casi excluyente a la juventud; la adolescencia está virtualmente desplazada del discurso. Pareciera que las políticas y las instituciones que no han podido con los adolescentes ahora van por los jóvenes. ¿Por qué ahora *los jóvenes*?

Tal vez porque la expresión condensa la nueva configuración de las etapas vitales y el desdibujamiento de fronteras y franjas etarias tradicionalmente asociadas a ellas. Tal vez por la necesidad de dar cuenta de la sobriedad que aumenta en las aulas como resultado de ingresos tardíos, abandonos temporarios, reingresos y repitencias reiteradas. Tal vez por advertir que las duras condiciones de vida vuelven jóvenes precozmente a unos adolescentes, mientras que los hábitos culturales y de consumo acortan la adolescencia de otros. Tal vez porque así queda expresada claramente la intención de que retornen a la escuela quienes se alejaron de ella o crecieron sin haberla frecuentado. Tal vez porque el concepto de *juventud* resuena más vinculado a cuestiones culturales y a problemas estructurales que se pretenden abordar, mientras que el de *adolescencia* remite a asuntos de índole psicológica.

Por todo ello, tal vez, *adolescencia* remite a unas instituciones y unos sujetos de otros tiempos, mientras que *juventud* habla de la sociedad de hoy y de la escuela que hay que construir, enfatizando de este modo que la escuela media ya no es lo que era y tampoco lo que debería ser.

La categoría *adolescencia* está históricamente asociada a lo escolar; el propio surgimiento de esta reconoce una estrecha vinculación con la creación de la escuela secundaria. Es en virtud de ello, y de la intención de hallar las claves para repensar la escuela media, los alumnos, las distancias existentes y las estrategias de acercamiento, que nos interrogamos acerca de las razones y los efectos del virtual abandono de la adolescencia en discursos que tienen amplia difusión y circulación en el ámbito educativo. Y, en forma complementaria, nos preguntamos también acerca de las razones y los efectos de la proliferación discursiva en torno a los jóvenes y a las culturas juveniles.

En cualquier caso, no parece inocuo omitir la adolescencia y la necesidad de resignificarla, subsumiendo categorías o enfatizando la centralidad de lo joven. No parece inocuo porque ciertos momentos, necesidades y trayectorias se apartan así de la mirada adulta y de la responsabilidad de atenderlos en su especificidad, desconociendo, entonces, no solo a la adolescencia,

sino también a la juventud en tanto procesos y etapas que requieren distinto tipo de intervenciones.

No obstante, en el tema que estamos analizando, pareciera que la caída de la adolescencia a favor de la juventud expresa –precisamente, paradójicamente– el reconocimiento de la asociación intrínseca entre escuela media y adolescencia, ya que a la hora de crear dispositivos que procuran dinamizar, abrir, cambiar el *adentro* escolar, *juventud* viene a representar claramente el *afuera*, mientras que –o debido a que– *adolescencia* significa escuela. En otros términos, *juventud* representa lo extraescolar, es decir, lo que se valora, lo que se pretende considerar, mientras que –o debido a que– *adolescencia* se asocia a la escuela, es decir, lo que se cuestiona, lo que se interpela.

Tal vez sea esta una de las claves para analizar motivos, formas y consecuencias del desplazamiento o del agotamiento de la adolescencia: en tanto categoría eminentemente «psicoescolar», se la percibe tan debilitada o agotada como la escuela y, por eso, pierde presencia en la discusión acerca de las transformaciones necesarias, transformaciones que se perciben, en cambio, asociadas a perspectivas y categorías «socioculturales».

En este sentido, cabe preguntarnos también si fenómenos tales como la adultización de los jóvenes y la juvenilización o adolescentización de los adultos nos están conduciendo, acaso, a llamar *juvenil* a cualquier cosa y, en el ámbito educativo, a todo aquello que, siendo propio de los alumnos, no tiene lugar en la escuela.

Las reflexiones de Žižek (2005:19) acerca de la supresión del término *trabajador* en el discurso crítico y político actual aportan otros elementos para continuar pensando este asunto:

Casi como una convención [...] la palabra *trabajador* ha desaparecido del vocabulario, sustituida u obliterada por *inmigrantes* o *trabajadores inmigrantes*: argelinos en Francia, turcos en Alemania, mexicanos en EEUU; de este modo, la problemática clasista de la explotación de los trabajadores se transforma en la problemática multiculturalista de la «intolerancia de la Otredad», etc., y la excesiva pasión de los liberales multiculturalistas en proteger los derechos étnicos de los inmigrantes surge claramente de la dimensión «reprimida» de clase.

Retomando esta idea, diremos que la intención crítica es evidente en los discursos y enfoques que privilegian la juventud y sustituyen la adolescencia. Y que en ellos sobrevuela también cierta pasión multiculturalista, toda vez que

los nuevos discursos se estructuran en torno a la consideración y el respeto de lo joven en tanto expresión de lo diferente no hegemónico (no hegemónico en tanto descalificado por las valoraciones del mundo adulto, aun cuando, en muchos aspectos, lo juvenil se haya convertido en aspiración y en modelo universal). Así, la Otredad estaría representada en este caso por los jóvenes, siendo entonces sus «derechos étnicos» aquello que el discurso en torno a las culturas juveniles estaría llamando a tolerar o a proteger.

Ahora bien, ¿cuál será, en este caso, la «dimensión reprimida» –si acaso existe– como lo es la problemática clasista en la sustitución del término *trabajador* por el de *inmigrante*? Propongo como respuesta para continuar pensando que lo reprimido, en este caso, es la particular posición adulta que requiere la adolescencia como momento de construcción de la identidad, de reapropiación del espacio subjetivo, del proceso emancipatorio. Es lo concerniente al lugar del adulto-educador lo que queda diluido en ese desplazamiento.

Si en el problema que analizamos existe una dimensión reprimida y si esta es la posición adulta, en el afán de respetar(los), reconocer(los), dar(les) lugar, acercar(nos) en tanto educadores, estaríamos restándole una presencia indispensable a lo que el psicoanalista Efrón (1996:41) caracteriza como «la última oportunidad de intervenir antes de lo finalizado de estructurar».

De este modo, lo reprimido aludiría también a aquellos conflictos, trabajos y temores propios de la adolescencia frente a los cuales se nos dificulta (¿hoy más que ayer?) definir un lugar y un sentido. Si la infancia requiere una determinada presencia sostenida del adulto, la adolescencia, como tiempo de la primera gran reestructuración del aparato psíquico, requiere una presencia otra que permita el pasaje a la no dependencia. Como señala Barbagelata, la adolescencia es el momento de salir: en el tiempo, salir implica ir hacia el futuro; en el espacio, salir es ir hacia fuera, tanto materialmente como en el plano simbólico.

Parafraseando a Žižek, entonces, diríamos que la excesiva pasión de los educadores (¿liberales?) multiculturalistas en colocar las discusiones acerca de los alumnos de escuelas medias (o de quienes están en edad de cursarla) en términos de reconocimiento y protección de los derechos de la juventud surge posiblemente de la especificidad de la adolescencia en tanto dimensión «reprimida» y de la consecuente dilución de la responsabilidad adulta frente a ella.

Las alteraciones de las fronteras entre categorías etarias, de la periodización de la vida en las condiciones actuales y de las posiciones que ocupan las distintas generaciones en el mundo contemporáneo forman parte del problema; alteran, resignifican, pero no anulan la adolescencia, ni los procesos

que supone, ni la responsabilidad que implica. Y si los modos de nombrar tienen efectos sobre las prácticas (Diker, 2003), nombrando de manera casi excluyente *joven* a lo que es posible y necesario identificar –aun hoy– como *adolescente*, se vería sensiblemente afectada una posición adulta sustentada en el reconocimiento del trabajo psíquico que conlleva y define la adolescencia y de la significación que adquieren en ella las referencias identificatorias.

Entre el extrañamiento, la desorientación, la reapropiación del cuerpo, la resignificación de los espacios cercanos y la apropiación de lo social, los/as adolescentes precisan espacios de confrontación y ruptura para construir su identidad. Esto es, una posición adulta capaz de ofrecer sostén porque ofrece acompañamiento mientras soporta la confrontación (volveremos sobre estos temas en el capítulo siguiente).

En este tránsito, las referencias identificatorias que se ofrecen a los/as adolescentes podrán contribuir positivamente al trabajo psíquico y social que implica la constitución de su subjetividad toda vez que se acompañen de intervenciones afirmativas: afirmativas porque contribuyen a afirmarlos y porque se desmarcan de supuestos y prácticas que sistemáticamente los niegan o los negativizan.

Los sentidos del plural

Por otra parte, como sabemos, las adolescencias y las juventudes son muchas y distintas, y los itinerarios vitales están fuertemente condicionados por los *datos duros* del origen, que definen un lugar social para cada quien, una manera de ser nombrado por las teorías, por las políticas públicas, por la gente. Así, «algunos niños y niñas, adolescentes y jóvenes, se vuelven *infancia* o *adolescencia*, mientras que otros se vuelven *menores*, *delincuentes*, *marginales*, *excluidos*, *vulnerables*, *pobres*. [...] Algunos merecen habitar el tranquilizador y simplificado mundo de los conceptos, y otros, el finamente reticulado mundo de las etiquetas» (Diker, 2004:9).

Conviene recordar que, en Argentina, más de la mitad de los jóvenes viven en condiciones de pobreza y que, entre los pobres, los niños, adolescentes y jóvenes son mayoría. Que la proporción de desempleados es mayor entre los jóvenes que en otros segmentos de la población. Que son adolescentes y jóvenes quienes no ingresan a la escuela o se apartan de las aulas, ya sea porque no encuentran en ellas respuestas para mejorar su condición o porque deben abocarse a garantizar la subsistencia propia y la de sus familias.

Que cerca de un millón de personas de entre quince y veintinueve años no estudia ni trabaja. Que los más castigados por las diversas formas de violencia social y quienes más mueren a causa del gatillo fácil son adolescentes y jóvenes. Y que –aunque el dato no resulte en absoluto tranquilizador– no son ellos/as quienes cometen con mayor frecuencia actos delictivos, a pesar de que las noticias transmitan una y otra vez esa idea.

Todos estos jóvenes que no pueden ser autores y protagonistas de su obra devienen espectadores del propio drama, donde lo importante parece estar escrito, y el desenlace es tan previsible como doloroso. Sin lugar para la ficción, entonces, la realidad es una condena. En los márgenes, la vida se estrecha: de un lado está lo inaccesible; del otro, el abismo. El presente no tiene mayor sentido para quienes no pueden percibir el futuro como un abanico de posibilidades, un enigma, un desafío. Los/as jóvenes, como sus mayores, han perdido la esperanza; a lo sumo, creen en promesas. Y cuando se apropian del mensaje de que sus vidas no valen nada y se drogan y son violentos, el problema son las adicciones y la inseguridad. Y si no sucumben y aguantan, son «marginales» y, por eso mismo, una amenaza, un riesgo.

«Los jóvenes –señala Reguillo Cruz (2004)– han sido convertidos en relato expiatorio y en el “enemigo” del orden social; en gran medida por la acción de los medios de comunicación, que han venido satanizando a los jóvenes, pero no a los jóvenes como categoría social (que no existe), sino a ciertos jóvenes, a los jóvenes pobres en concreto». Ocurre que, en una sociedad devastada, fragmentada y temerosa, «la estigmatización, la demonización, la victimización, aunados a la descalificación de ciertos grupos sociales, se sostienen en la necesidad de encontrar explicaciones plausibles a lo que sucede».

En el caso de los sectores sociales medios o acomodados, la asociación entre adolescentes o jóvenes y riesgo o amenaza viene a señalar, en cambio, no tanto la peligrosidad potencial que conllevan, sino la necesidad de evitarles «caídas» o «desvíos» que no se entienden ni se justifican para ellos/as («¡con todas las oportunidades que tienen!»), mientras que se perciben como naturales y esperables para sus coetáneos de otros sectores.

En las representaciones acerca de unos/as y otros/as, tanto como en las oportunidades de vida que encuentran, la brecha es inmensa. Unos se socializan en el *shopping*; otros, en la calle cartoneando. Unos comen *fast food*, otros comen rápido en el comedor comunitario. Unos aspiran pegamento en la terminal de ómnibus, otros aspiran a cambiar la computadora de su cuarto. Unos abusan de la comida basura, otros abrevan en la basura para comer. Unos tienen miedo a sobrar, otros temen no ser exitosos.

El plural (adolescencias, juventudes) viene a denunciar, entonces, entre otras cosas, que no hay expresión singular capaz de albergar semejante desigualdad. Y que las diferencias aluden, más que a la diversidad cultural, a la magnitud de la injusticia y a la profundidad de sus marcas.

En este contexto, la vulnerabilidad, la fragilidad y la heteronomía de niños y adolescentes, sobre las cuales se asentaba el lugar del adulto, ya no existen o son efímeras y fugaces (Narodowski, 2004), o bien existen y persisten, pero con otros contenidos y significados (Zelmanovich, 2004). En cualquier caso, no definen ni estructuran hoy la experiencia de educar y ser educados y/o la atraviesan de unos modos que aún no alcanzamos a caracterizar. La vulnerabilidad, la fragilidad, la heteronomía, la infancia, la adolescencia, la juventud no son lo que eran... y nosotros tampoco.

Narodowski propone una hipótesis: la infancia y la adolescencia fugan hacia dos polos, el de la desrealización y el de la hiperrealización, y el hecho de que la ternura que solían despertar los niños haya cedido lugar al miedo que provocan expresa de manera clara y contundente algo de lo nuevo y el giro de lo extraño a lo hostil que mencionamos al comienzo.

El plural (adolescencias, juventudes) significa también, o sobre todo, el cuestionamiento de visiones homogéneas y de la propia idea de diversidad entendida como abanico o constelación de diferencias a respetar o a tolerar. En este marco, señala Diker (2003), el plural no constituye una opción estilística ni descriptiva, sino de una opción teórica que confronta con el singular en la medida en que este remite a la existencia de un sujeto natural y, consecuentemente, a identidades fijas y homogéneas. Afirmar la *naturaleza* infantil, adolescente o joven supone una normatividad que establece el «deber ser» y sustenta el modo en que se califica y se clasifica a los sujetos. En esta perspectiva, lo normal es la norma impuesta, la norma impuesta deviene prescripción y, consecuentemente, todo aquello que no se ajusta a la norma implica un desvío (a corregir).

Es en este sentido que todo enunciado en singular conlleva un acto de exclusión; sin embargo, no cualquier uso del plural implica miradas y prácticas que la discutan. Las opciones estilísticas o descriptivas no interpelan la mirada prescriptiva: es cada vez más frecuente la idea de que existen diferentes infancias, muchas adolescencias y distintas juventudes, cada una de ellas presentada como homogénea, clara, determinada. Si el uso del plural tiene un sentido en el contexto de los temas que estamos abordando, es el de discutir las identidades estáticas, esenciales, definidas en torno a supuestos atributos naturales que portan los sujetos y la consecuente apelación a respetarlas o a corregirlas.

La identidad, señala Frigerio (2004:146), «es huella, es nombre, es lo que permite que la gramática de lo singular sea inscripta y reconocida en una gramática de lo plural. Es herencia y creación, continuidad y ruptura. Deseo de inscripción y deseo de reconocimiento. [...] Instancia simbólica que anuda lo biológico, lo social, lo subjetivo, sin que ello la vuelva una esencia estable. [...] Descartada toda hipótesis que propusiera la identidad como algo fijo, cristalizado, inalterable, la habilitación queda habilitada».

Respecto a la experiencia vital «deshumanizante» que padecieron y padecen grandes sectores de la población de nuestro país y particularmente en lo que se refiere a los efectos sobre los jóvenes, Bleichmar (2002:43) señala que lo brutal de estos procesos salvajes

consiste, precisamente, en el intento de hacer que quienes lo padezcan no solo pierdan las condiciones presentes de existencia y la prórroga hacia delante de las mismas, sino también toda referencia mutua, toda sensación de pertenencia a un grupo de pares que le garantice no sucumbir a la soledad y la indefensión. Y es allí, en esa renuncia a la pertenencia, a la identificación compartida, donde se expresa de manera desembozada la crisis de una cultura, y la ausencia en ella de un lugar para los jóvenes.

La situación que atraviesan hoy adolescentes y jóvenes –en especial, los de sectores más desfavorecidos– y la potencia que en términos de asignación de identidades devaluadas tienen las representaciones hegemónicas acerca de ellos/as nos obligan a tomar posición.

Si procuramos que nuestra tarea contribuya a generar condiciones para vidas plenas y futuros (más) dignos, se hace necesario pensar no solo qué es lo que pretendemos o es posible hacer en cada contexto, sino también qué supuestos y mensajes deberemos contrarrestar, de qué improntas (propias) tendremos que librarnos y qué es lo que vamos a defender (en el espacio público, así como en nuestros ámbitos de trabajo).

De estigmatizados a sujetos de derecho

Considerar a adolescentes y jóvenes como legítimos sujetos de derecho es un punto de partida y una posición irreductible. Supone una mirada y unas prácticas orientadas a la afirmación de los derechos vinculados con las condiciones

básicas de existencia: la identidad, la educación, la salud, entre otros; así como del derecho a tener opciones y posibilidades reales de elegir, de progresar, de imaginar futuros posibles.

Enfatizamos esta cuestión en virtud de que, como señala Kessler (1996:131, 141), «mirada desde la perspectiva de los derechos, la adolescencia asombra por su soledad». Así, mientras las imágenes que predominan en las pantallas, casi sin excepción sensacionalistas y estigmatizantes, refuerzan la idea de la adolescencia como problema, como amenaza, como riesgo, «la preocupación por la adolescencia real y, en particular por sus derechos, está prácticamente ausente del espacio público». Cuestión que se agrava por el hecho de que ellos/as mismos/as «no suelen verse como sujetos de derecho, sino más bien como objetos de un derecho que, en la mayoría de los casos, se vuelve en su contra». A doce años de haber sido formuladas estas reflexiones, cabe señalar que los derechos de niñas, niños y adolescentes han ganado espacio en la agenda pública, pero indudablemente la estigmatización creció a la par, de modo que continúa triunfando en la contienda.

Estigmatizados y vulnerabilizados por discursos paradójicamente «redentores», adolescentes y jóvenes se miran en el espejo deformante que les tienden los adultos y construyen de ese modo una mala imagen de sí mismos; así, a menudo, sus modos de estar en el mundo dan cuenta de la vivencia de malestar propia del estigma: el estigma de ser adolescente o joven, al que se adosa el estigma de ser pobre (Kessler, 1996). En los capítulos siguientes, retomaremos el problema de la estigmatización y los propósitos redentores que animan numerosas propuestas no formales.

La idea de derechos, que discute los etiquetamientos y las «existencias destino», remite necesariamente a la noción de *construcción de ciudadanía*. «El eje en la ciudadanía —añade Kessler (1996:151)— aparta al individuo de un rol pasivo, asimétrico, de receptor de ayuda en virtud de la compasión pública o privada. Lo reubica —al menos en el terreno simbólico— como sujeto de derechos y, si se encuentra privado de la provisión de los mismos, en sujeto de demanda.»

Un trabajo con adolescentes sustentado en el reconocimiento de sus derechos procurará, entonces, oportunidades y condiciones para la demanda, la propuesta, la autonomía y la responsabilidad. Confrontará, por eso, no solo con los relatos expiatorios, sino también con los propios adolescentes, dado que muchos de ellos han asumido, junto a la exclusión que estructura su vida cotidiana, la inevitabilidad de un recorrido marginal de horizontes empobrecidos y contenidos mortíferos.

El recorrido del viaje adolescente se organiza desde la imprevisibilidad. Pero no desde la imprevisibilidad absoluta. Este recorrido va configurando los modos en que se construye su espacio subjetivo, para lo que son necesarios algunos mojones, algunas guías que permitan trazar el territorio de cada uno. Esos mojones pueden ser monumentos infranqueables y enceguedores o luces claras que orientan. Puede ser la rigidez, el autoritarismo y la represión que bloquean y hasta cierran los espacios o la voz firme, segura, pero al mismo tiempo autorizadora que ayuda a trazar el camino. Esos mojones, esas guías, esas voces, los pueden encarnar adultos conscientes y responsables (Efrón, 1996:39).

Es por eso que las propuestas valiosas, los referentes significativos y los contextos respetuosos de las necesidades y las posibilidades de adolescentes y jóvenes son beneficiosos para todos/as ellos/as, y más aún para los más castigados, en la medida en que representan una oportunidad privilegiada, y a veces única, de inscripción y reconocimiento. Pensar la educación de las nuevas adolescencias y juventudes implica, entonces, pensar nuevos adultos. Abordaremos este tema en el capítulo siguiente.

Posdatas

Identities and gaps 1: solidarity poster

Desde la cartelera de una universidad privada, una campaña solidaria busca la adhesión de los estudiantes. La gráfica y un pequeño epígrafe indican que se trata de un proyecto relacionado con la vivienda. El afiche lanza una frase contundente: «Los jóvenes no vamos a permitir que los pobres sigan esperando».

El pequeño texto nos provoca y convoca a la reflexión, sea que el proyecto y la frase hayan sido gestados por los estudiantes o que hayan sido otros quienes mediante el afiche y el eslogan buscaban sumar adeptos entre ellos.

El discurso solidario recoge los mandatos de una sociedad fragmentada, de un sistema económico que genera y precisa jóvenes en universidades privadas y jóvenes privados de casi todo.

El discurso bienintencionado transmite los contenidos de una construcción identitaria inequívoca. Son jóvenes, no adultos; y son los jóvenes quienes no van a permitir que los pobres sigan esperando; se diferencian así de los adultos que, al parecer, sí lo permiten. Y además son jóvenes, no pobres; se diferencian de ellos tanto que pareciera que no hay jóvenes entre los pobres ni pobres entre los jóvenes. En la frase no hay lugar para un joven pobre; los jóvenes pobres son, ante todo, pobres.

El discurso afirma, entonces, no solo la identidad –temporaria– de los jóvenes estudiantes (quienes saben que podrán seguir siendo, o no, solidarios, pero que seguramente en algún momento dejarán de ser jóvenes), también sugiere algo acerca de la identidad –¿permanente?– de los (jóvenes) pobres, que difícilmente puedan dejar de ser lo que son y que, tal vez, deban seguir esperando.

Identities and gaps 2: *non uniform day*

« Desde hace algunos años, gran parte de las instituciones educativas privadas (y algunas estatales) han incorporado la «tarea solidaria» a sus actividades extracurriculares. Esto se observa particularmente en las escuelas del entorno *country* a las que asisten los hijos de los residentes de urbanizaciones privadas. La actividad más extendida en esta oferta educativa es la denominada *non uniform day* que se realiza una vez por mes, día en el cual se permite a los estudiantes asistir sin uniforme a cambio de alimentos, ropa o juguetes usados, libros o dinero, que luego son donados a los barrios pobres de los alrededores. El objetivo de esta acción se inscribe en una tensión originaria que atraviesa el modelo de socialización propia de estas urbanizaciones: entre la «irrealidad» que viven los niños residentes en *countries* y barrios privados, en medio de la homogeneidad social, y la «realidad» del exterior que da cuenta de las diferencias sociales y la existencia de la pobreza. Como afirma C. del Cueto, en este tipo de acción solidaria se trata menos de tender vínculos reales entre unos y otros, que de «hacerles ver» a los «afortunados» la otra cara de la realidad, la de la pobreza extrema; o, en el lenguaje eufemístico de los protagonistas, el mundo de los «menos afortunados» (Svampa, 2004:88). »

Valores

«Un clamor de alarma social surge de escuelas, hogares y vecindarios. «Ya no hay quien los aguante», se dice. No hay respeto, no hay disciplina, no hay responsabilidad. [...] Las pandillas de adolescentes proliferan y amedrentan [...]. Las plazas públicas resuenan con una polifonía de estruendos que transforman las noches en episodios de insomnio para un vecindario hastiado que ventea sus protestas en las bandoleras de sus balcones. Barcelona, capital mundial del *graffiti*. Sus muros se iluminan (o ensucian, según quién los mira) con señas personales que transforman la ciudad en caleidoscopio de identidades. [...] Entre los jóvenes, un 77% considera que es poco grave o no grave el viajar sin billete en el transporte público, un 52% tampoco reprueba el robar en un gran almacén, a un 75% le parece normal fumar porros, para el 73% no hay problema en pintar *graffitis*. Y aunque otros comportamientos claramente en ruptura con las normas dominantes son minoritarios, es significativo que a un 31% no le parezca mal no pagar impuestos, a un 30% el vender droga para vivir, al 25% vivir del paro sin buscar trabajo, al 24% consumir pastillas de droga y al 21% tomar cocaína. En cambio, un 97% piensa que es grave el contaminar un río, y un 99% considera reprobable pegar a su pareja. O sea, no es una cuestión de falta de valores. Son otros valores que en muchos casos contrastan con la moral mayoritaria de la sociedad y, por tanto, los valores de su propia familia. Pero al mismo tiempo, estos jóvenes valoran la familia más que a nada en el mundo: para un 79% es lo más importante. Y para un 68% los amigos es lo importante. [...] Es también una juventud indiferente o crítica con respecto a las instituciones y la política formal, aunque interesada por las causas humanitarias y solidarias.»

Reflexiones del sociólogo español Manuel Castells a partir de los resultados del «Informe sobre la realitat de la juventut a la ciutat de Barcelona» (*Revista Ñ*, Buenos Aires, 1º de octubre de 2005).

Adolescentes y jóvenes, un problema... nuestro

Antes de la coma, los sujetos con los que trabajamos; después de ella, un predicado frecuente y muchas significaciones: tienen problemas, están en problemas, son un problema, nos traen problemas. Los puntos suspensivos abren el juego que invitamos a jugar: el de la interpelación a quienes predicán de ese modo de manera explícita o implícita, desde distintos marcos y con intenciones diferentes.

Al respecto, veamos dos situaciones ocurridas en ámbitos vinculados a la educación de adolescentes y jóvenes.

Situación 1

La programación de un ciclo de cine-debate para adolescentes incluía varios asuntos o temas, un listado de películas a proyectar y guías para la discusión posterior.

Los temas que se definieron, el estilo y la propuesta estética de las películas seleccionadas, el tipo de preguntas que se formulaba, todo, parecía responder a propósitos educativos valiosos, a problemas actuales y a los gustos e intereses de los destinatarios. El ciclo tenía chances de resultar relevante para ellos/as.

Cada módulo tenía un nombre o título que aludía al tema central de las películas y los debates. Solo en un caso, el título del módulo aparecía vinculado a un problema. No era el que se refería al trabajo –habida cuenta de la precarización laboral y los altos niveles de desempleo–, no era el relativo a los derechos humanos –vista la dificultad de los Estados y los gobiernos para garantizar los derechos básicos de la población–, tampoco otros que abordaban asuntos igualmente acuciantes.

El único módulo cuyo título remitía a problemas era el denominado *Problemática adolescente*.

Situación 2

Un grupo de educadores y funcionarios públicos responsables de la educación secundaria discute acerca de las claves para definir propuestas convocantes para los jóvenes en ámbitos escolares y extraescolares.

A poco de iniciarse, el intercambio deriva en «lo mal que están los jóvenes hoy... tan mal y se han vuelto tan peligrosos que, cuando veo venir un grupo de pibes por mi vereda, yo directamente cruzo la calle, ¿para qué correr riesgos?».

Todos comprenden y asienten, algunos confiesan –por lo bajo, casi en secreto– que utilizan la misma estrategia de autodefensa.

La primera situación nos sumerge de lleno en la expresión *problemática adolescente*. Ella puede remitir a aquello que afecta a los/as adolescentes y que ellos mismos procuran enfrentar y resolver, por lo general, no sin dificultades y sufrimiento:

lo relativo a los cambios, al crecimiento, a las nuevas expectativas y posibilidades, a la tarea de recolocarse en el mundo desde lo distinto a sí mismos que comienzan a ser. También puede referirse a las realidades, los riesgos y las amenazas que aparecen en las estadísticas y en la vida de muchos de ellos/as. O bien puede remitir al adolescente como problema para las familias y para la sociedad, que no encuentran las claves para proponer y sostener un diálogo fértil con ellos/as.

No desconocemos, además, que la expresión *problemática adolescente* puede estar señalando la intención de tematizar el asunto, de hacer de aquello que rodea a los adolescentes un desafío para la comprensión, algo que requiere y merece ser pensado en su complejidad. Pero ocurre que nombrar de ese modo –e insistimos: solo lo que al parecer tiene «estrictamente» que ver con la adolescencia– sintoniza con percepciones y pronósticos acerca de ellos/as que, por centrarse en la amenaza y el riesgo que padecen o que encarnan, terminan asignando identidades y obturando posibilidades de construir las en libertad, genuinamente.

La segunda situación: que los jóvenes «están mal» es tan evidente como la preocupación generalizada que ello despierta. Pero ocurre que la preocupación no suele apuntar a las razones del malestar ni a las responsabilidades sociales que implica, o a lo que es y lo que será de adolescentes y jóvenes, porque se confunde –hasta que se funde– con el miedo que generan. La preocupación, muchas veces genuina, queda atrapada en la sospecha de peligrosidad y en la omnipresente sensación de inseguridad.

La *problemática adolescente* y *cruzar la calle* cuando los jóvenes se acercan son expresiones y prácticas apropiadas (es decir: incorporadas y –muchas veces– pertinentes) que dicen más acerca de la sociedad que acerca de los adolescentes y de los jóvenes. Hablan de una sociedad que, a fuerza de crisis, concentración de la riqueza, desigualdades e incertidumbres, obtura presentes y futuros porque se ha vuelto incapaz de ofrecer a los más jóvenes espacios donde poder desarrollar sus búsquedas y sus confrontaciones, desplegar sus proyectos, otorgarles sentido y creer en ellos.

Mensaje

Reproducimos aquí una «carta» de dos coordinadores a su grupo de adolescentes, incluida en un boletín elaborado y publicado por los/as pibes en el marco de una propuesta recreativa (Club Sh. Aleijem/ICUF, 1994).

“ Reglas básicas para pertenecer a este grupo

Joven argentino:

- si eres chico para autoorganizarte y grande para que los profes te den actividades, eres de este grupo;
- si tienes un cuerpo ingobernable y un cocktail en tu cerebro, reúnes aptitudes físicas para ser de este grupo;
- si tu inclinación es de calienta-zócalos y/o de calienta-colchonetas, eres de este grupo;
- si quieres irte de campamento el fin de semana, y cuando llegas te quieres volver, eres de este grupo;
- si te gusta jugar, pero no ahora, y te gusta debatir, pero no ahora, y tienes ideas para producir, pero no ahora... sin duda eres de este grupo;
- si eres fanático de los títeres y los marotes, únete a este grupo;
- si cuando los docentes están a punto de retarte, al borde de un ataque de nervios, eres capaz de hacer una producción espectacular, tienes pasta para ser de este grupo;
- si tu imagen es la de un típico duro, rebelde e inconformista, pero en el fondo eres simpático, comprador, inteligente, participativo, solidario, sensible, autocrítico, cariñoso, responsable y soñador, no lo dudes: eres de este grupo.

Resultado de la investigación realizada durante el año 1994 por Maru y Rulo, licenciados en comportamientos de especímenes en extinción. ”

Como vemos, una suerte de retrato que no caduca, trazado por unos jóvenes coordinadores que reconocen a los adolescentes como son y que los interpelan con afecto... mientras procuran no sucumbir en el intento.

Puntuaciones sobre consumos y producciones culturales de adolescentes y jóvenes

La modernidad inaugura un territorio de nuevas libertades, pero al mismo tiempo de nuevos peligros, y no existe una garantía teleológica definitiva del resultado, la batalla está abierta, indecisa.

SLAVOJ ŽIŽEK (2005:190)

Colocamos ahora la mirada sobre los hábitos y las preferencias de adolescentes y jóvenes, urbanos y no tanto, de distintos sectores sociales, que participen en propuestas educativas no escolares, las frecuentan cada tanto, las miran con recelo o bien no se rozan con ellas ni con nosotros en esos espacios.

Procuraremos aproximarnos a lo que prefieren o rechazan dentro de lo que se les presenta disponible, a lo que crean o generan en el escenario cultural del cual participan. Y se trata también de indagar, en ese marco, cuál es papel que podemos desempeñar, toda vez que estamos aquí para educar(los) y que compartimos con ellos algunas zonas de dicho escenario; toda vez que educar implica involucrarse en la distribución de los bienes culturales socialmente disponibles oficiando de acompañamiento, orientación y garantía de la apropiación y la transformación de la cultura por parte de «los nuevos».

Nos sumergimos, así, en los denominados *consumos y producciones culturales* de adolescentes y jóvenes. Estos conceptos y categorías, acuñados en el campo de los estudios culturales, dan cuenta de la importancia que adquieren las industrias culturales (medios masivos, cine, TV, música, etc.) en tanto factores clave en la construcción de identidades individuales y colectivas.

Se trata, entonces, de un territorio complejo, desafiante e insoslayable en virtud de su presencia contundente y de la magnitud de su impronta en las vidas y en las condiciones de socialización de las nuevas generaciones.

Consumos y *producciones* no suponen, respectivamente, pasividad y actividad, aunque sí predominancias; esto es: *consumos* no remite a actitudes y posiciones siempre o solo pasivas, opuestas a posiciones activas, ubicadas siempre y solamente en el terreno de las *producciones*.

Consumos culturales refiere al proceso de apropiación activa de los bienes materiales y simbólicos disponibles socialmente; bienes que, por lo mismo, no constituyen meras mercancías, sino que representan posibilidades de inscripción y reconocimiento, tanto individual como colectivo. En este marco, sujetos y grupos, y sobre todo adolescentes y jóvenes, se encuentran y se crean a sí mismos en torno a ciertos bienes que, a su vez, resignifican en dicho proceso de apropiación. Las *producciones culturales* implican, por su parte, mayor protagonismo, en la medida en que suponen un movimiento de salida con lo propio a la esfera pública, exposición, creación de algo que hasta ese momento no existía y que porta claramente la marca de su/s autor/es (Duschatzky, 1999).

Cuando decimos *consumos* y *producciones culturales* nos referimos, entonces, al universo cultural de los pibes, que configura también el territorio en y desde el cual reciben nuestras propuestas, las auscultan, las aceptan, las rechazan o las transforman. Un universo que en cierta medida compartimos y en gran medida no podemos penetrar, y que corresponde conocer, aunque más no sea (posible) en parte.

Las miradas y los juicios adultos acechan el universo cultural de adolescentes y jóvenes; tales miradas y juicios están presentes también entre quienes los convocamos o los encontramos en clubes, escuelas, talleres o campamentos. También entre nosotros, aun en espacios concebidos para considerar y ampliar dicho universo, es posible advertir perspectivas detractoras de los estilos, las características y los códigos propios de los sujetos con los que trabajamos.

Confrontando con esta perspectiva tan disponible como naturalizada, alentamos una posición más trabajosa y sinuosa: la disposición a un diálogo complejo que asume la necesidad y la posibilidad de valorar(los) y discutir(les), que pone entre paréntesis el juicio rápido y descalificatorio para intentar descubrir cómo intervenir en las situaciones singulares.

Es por eso que, en el terreno de los consumos y las producciones culturales, vuelven a ocupar un lugar de relevancia algunos temas y problemas que hemos señalado en el capítulo precedente y que retomaremos a su vez en los

siguientes: las miradas sobre adolescentes y jóvenes, el efecto de la estigmatización, las brechas y las fragmentaciones, la primacía de los propósitos preventivos, la posición adulta.

El acceso desigual

La emergencia y la visibilidad de los jóvenes son subsidiarias –entre otros factores– del mercado de consumo y de la poderosa industria cultural que contribuyó a constituirlos como tales a mediados del siglo xx. En un proceso similar, es evidente que, en el ámbito de la moda y la oferta mediática, la adolescencia temprana se encuentra actualmente en franca consolidación en tanto segmento *teen* del mercado. Preadolescentes, adolescentes y jóvenes conforman un segmento altamente rentable para la industria discográfica, de indumentaria, los medios y la tecnología.

Así, pibes/as de diferentes sectores sociales viven atravesados por el ideal del acceso y la ilusión de estar incluidos en un mercado que tiende a homolgarlos a la hora de suscitar aspiraciones y deseos, y que diferencia, incluye y excluye a la hora del acceso.

Es decir, señalar la potencia de los mensajes que homogeneizan no implica desestimar las diferencias y los abismos que existen entre la experiencia cultural de los distintos sectores de la población adolescente y juvenil en virtud de la profunda crisis económica de las últimas décadas, que definen la concentración del capital, por un lado, y la concentración de la pobreza y la indigencia, por otro. La oferta cultural, los consumos y las prácticas se despliegan también en ese horizonte.

Por un lado: la existencia de una oferta cultural diversificada, dinámica y unas condiciones materiales favorables para el acceso a casi todo lo disponible; por otro: una oferta cultural estrecha y precaria, y condiciones de vida acuciantes que restringen el mundo y las experiencias posibles. Por una parte: consumos y producciones inscriptos en paradigmas convencionales, donde lo nuevo se asienta en una hegemonía que perdura y, a su vez, la refuerza; por otra parte: producciones simbólicas derivadas de posiciones sociales de exclusión que irrumpen en el mercado cultural con prácticas y significados también nuevos, también cambiantes, inscriptos en una subalternidad que se profundiza. Por un lado: la posibilidad de entrar en contacto, de conocer, de optar, de experimentar; la libertad posible dentro de los condicionamientos del sistema y del mercado. Por otro lado: el acceso a las posibilidades que se

ofrecen o que se generan desde los bordes, o bien el aislamiento y la exclusión lisa y llana en contextos de pobreza extrema.

Es por eso que, dentro de una matriz cultural compartida por todos/as los/as adolescentes y jóvenes, la distribución de bienes materiales y simbólicos, y los procesos de apropiación que acontecen en el marco de relaciones de hegemonía y subordinación describen y denuncian desigualdades e injusticias. Es en ese marco que se perfila la discusión necesaria acerca de cuánto y bajo qué circunstancias tales diferencias representan heterogeneidades o diversidades a respetar. El propósito de valorar la multiplicidad de expresiones y tradiciones culturales o, mejor dicho, valorar los sentidos intrínsecos de cada una de ellas en tanto expresiones de diferentes grupos y sectores sociales no debería omitir la consideración de los efectos que las condiciones de disponibilidad o de restricción tienen sobre las experiencias y las preferencias culturales. Las diferencias son notables, la brecha es inmensa y, en tanto productoras de sentido, no resultan inocuas y tampoco un mero dato de contexto para el trabajo con adolescentes y jóvenes.

Unos son beneficiados por la acumulación histórica de bienes culturales y por la posibilidad de elegir y de circular con cierta libertad entre ellos, otros suelen ser destinatarios de políticas que procuran facilitar el acceso a (otros) consumos y prácticas culturales. Unos integran talleres de acrobacia, y sus familias aprecian sus logros en las muestras de fin de año, otros reciben capacitación en acrobacia para que pedir monedas aprovechando el rojo de los semáforos no sea sinónimo de mendigar, sino una suerte de reconocimiento de las *microperformances* que ofrecen. Unos abonan la noción de ciudadano en tanto consumidor, otros, la compensatoria noción de ciudadanía construida en el marco de programas de inclusión. Entre unos y otros, también, la brecha tecnológica: la calidad de los equipos de que disponen —cuando disponen—, tener o no banda ancha, el ritmo de actualización del *hardware*... La diferencia reaparece en los usos diferenciados de la PC: unos se comunican y se informan, otros predominantemente juegan. Pero la mayor parte de todos ellos navega por internet, le dice «no» al mail y «sí» al MSN, asiste a MTV y frecuenta series televisivas con ritmos, lógicas, personajes, héroes y heroínas de nuevo tipo, con tramas argumentales complejas y actores sociales bien diferentes a los que habitaban las pantallas de adolescentes y jóvenes de las generaciones anteriores.

Unos y otros exhiben gustos, expectativas y adscripciones que se vinculan con estrategias direccionadas y eficaces que van hacia ellos/as desde el mercado local y global.

En este marco, la realidad de que adolescentes y jóvenes de sectores populares tienen menores posibilidades de acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) o a ciertas marcas y bienes no debería conducirnos a desconocer la potencia y la pregnancia de los mensajes que todo ello encierra: lo que está disponible culturalmente permea, de alguna manera, aunque con intensidades diversas, la socialización de las nuevas generaciones.

La mayoría de los adolescentes y jóvenes de nuestro país vive en las grandes ciudades y en los suburbios de estas. Lejos de conglomerados urbanos o suburbanos, las restricciones se plantean en términos de aislamiento o, mejor dicho: en la mayor parte de los casos, el aislamiento agudiza las desigualdades que venimos analizando. En numerosos pueblos y en contextos rurales, pibes y adultos estructuran sus vidas y sus intercambios de acuerdo a otras lógicas: no viven al compás de las industrias culturales ni suelen padecer el secuestro mediático que soportan o disfrutan sus congéneres urbanos. Sin embargo, algunas evidencias, tensiones y desafíos que procuramos abordar aparecen y se expresan de otras maneras también allí. Las colas en el ciber, en el locutorio o en el local de videojuegos hablan por sí mismas, al igual que las voces que se alzan a favor o en contra del acceso de adolescentes y jóvenes a consumos, mensajes y estilos de vida que se perciben ajenos y/o contrarios a la identidad local.

Mientras tanto, es posible encontrar adolescentes de un pueblo de Jujuy reunidos en torno a un taller de repostería europea a partir de la iniciativa de un docente que «algo de eso sabía», pero sobre todo sabía que en internet y en el Canal Gourmet encontraría ideas interesantes y orientaciones útiles. Los pibes ampliaron (ellos) el repertorio de experiencias culturales de los mayores del pueblo: producción de otros sabores, vínculos con otras tradiciones y personas, varones en la cocina en contextos en los cuales esto no es una práctica habitual, internet como instrumento, creación de una marca para salir al mercado (pasando del taller al emprendimiento productivo).

En el otro extremo de nuestro país, una adolescente que no quiere vivir más en el campo logró que su familia se mudara al pueblo. La familia la impulsó a continuar estudiando, sin embargo, luego de repetir dos veces primer año, dejó la escuela. Su madre, que había terminado el nivel primario en el medio rural, trabajó duro para que su hija tuviera todo aquello a lo cual ella no había podido acceder: desde estudios secundarios hasta consumos materiales de avanzada. El pueblo al cual se trasladaron no ofrece demasiado y, dentro de lo que sí ofrece, a la adolescente no le interesa casi nada... nada más que mirar la televisión, alimentar y disfrutar de su MP3 y navegar por internet.

Cerca de allí, jóvenes mapuches crean «mapurbe»: mapuches urbanos que fusionan las tradiciones de sus ancestros con los gustos y las opciones culturales de las nuevas generaciones. Son rockeros, se tatúan, reivindican la lengua originaria y promueven una campaña de autoafirmación mapuche a través de diversos medios y estrategias, entre ellos, la web.

Identidad y consumo

En este contexto, aparece como evidencia en numerosos campos de estudio que las cuestiones relativas a la construcción de identidad se vinculan cada vez más al consumo, en detrimento de las agencias socializadoras tradicionales. Esta nueva configuración adquiere una centralidad notable para el conjunto de la población, pero en especial en el caso de adolescentes y jóvenes, para quienes el acceso a ciertos bienes materiales y simbólicos se inscribe en el proceso que supone una identidad en construcción.

La conformación de agrupamientos en términos de clase, de generación o de estamentos dentro de ellas se sustenta en elecciones con eje en ciertos consumos, ritos y prácticas, que constituyen claramente propuestas identitarias.

El impacto que el consumo de bienes materiales y simbólicos tiene sobre la construcción identitaria de adolescentes y jóvenes no refiere solamente a identidades individuales o de pequeños grupos de pertenencia, remite también a identidades de segmentos poblacionales más amplios, a la conformación de comunidades locales, nacionales y transnacionales.

En los comportamientos, producciones, referencias y preferencias de adolescentes y jóvenes es posible advertir que las redes sociales, culturales y de consumo que propician adscripción y reconocimiento no se definen exclusivamente en relación con coordenadas físicas y geográficas. Lo local se perfila, en ese sentido, como una adaptación o especificación de lo global y/o como aquello que se ubica fuera de lo global. Esta inversión de la noción afuera-adentro, en virtud de la cual lo global es el interior y lo local el exterior, es, para Paul Virilio (2006:78), «la última mutación globalitaria, aquella que extravierte la localidad».

En este marco, señala García Canclini (1995), se produce la reelaboración de lo propio ante el predominio de bienes y mensajes procedentes de una economía y una cultura globalizadas, y la consiguiente redefinición del sentido de pertenencia e identidad, organizado cada vez menos por lealtades locales o nacionales y más por la participación en comunidades transnacio-

nales o desterritorializadas de consumidores; por ejemplo, en torno a la música o a programaciones televisivas globales.

De acuerdo a estas mutaciones y percepciones, unos frecuentan circuitos centrales, hegemónicos, y otros, redes periféricas, subalternas. En este escenario, pibes/as de diferentes sectores sociales tienen más en común con otros/as que viven y crecen en lugares «lejanos» que con sus congéneres locales que transitan otros circuitos.

Dada la pregnancia de los mensajes *massmediáticos* y la intensidad de los intercambios que los pibes llevan a cabo en entornos que ellos mismos generan o que encuentran listos para ingresar y utilizar, dada la centralidad que en sus vidas tienen la música y los fenómenos que suelen rodearla, queda claro que no se trata de analizar para descubrir *cómo inciden* o *cuánto impactan* estas prácticas culturales en su formación, sino de reconocerlas como constitutivas de su subjetividad. Los bienes culturales, enfatiza Reguillo Cruz (2000), no son solamente vehículos para la expresión de las identidades juveniles, sino una dimensión constitutiva de ellas.

Esta aproximación a lo adolescente y lo joven supone que el mercado no alude meramente a un lugar de intercambio de mercancías, de transacciones atravesadas exclusivamente por la manipulación de la propaganda, sino también a un lugar donde acontecen interacciones socioculturales complejas. En esta perspectiva, desarrollada por García Canclini (1995), se coloca de otro modo, entonces, la crítica al consumo como lugar irreflexivo y de gastos inútiles. El consumo es visto no solo como la posesión individual de objetos aislados, sino como apropiación colectiva, en relaciones de solidaridad con unos y distinción con otros, de bienes que dan satisfacciones de muy distinto tipo, que tienen una gran potencia no solo mercantil, sino también simbólica y que sirven para enviar y recibir mensajes.

Es en este contexto que prosperan mercancías y marcas como productoras de estilos de vida, proceso que adquiere una intensidad y una visibilidad notables, sobre todo –aunque no exclusivamente–, entre adolescentes y jóvenes. Más que la función de un producto, señala Reguillo Cruz (2000:83), las empresas buscan crear y sostener estilos de vida; «“hacer existir” el cuerpo juvenil a través del acceso a ciertas mercancías» es el propósito explícito de empresas multinacionales que buscan incorporar nuevos mercados a través de conquistar a los jóvenes; el caso de la firma Nike es paradigmático.

Así, caminar el mundo y presentarse en él con unas determinadas zapatillas brinda seguridad e inscripción a casi todos/as, aunque la opción por diferentes marcas o estilos –cuando es posible optar– habla de diferentes esta-

mentos socioculturales. Comprarse unas determinadas *llantas* suele ser la primera inversión de los «pibes *chorros*» luego de una acción exitosa, y las agresiones o las muertes por un par de zapatillas o por una campera continúan generando perplejidad e indignación, pero cada vez sorprenden menos. «El fetichismo que se está desarrollando en los barrios con las botas de marca llega a tal extremo que la mayoría de los jóvenes que hemos encontrado muertos en los últimos dos años estaban descalzos... Hemos encontrado ranchos donde no hay ni siquiera un catre donde dormir, pero donde paradójicamente encontramos estantes cerrados con varios candados, en los que los azotes guardan, contra las malas intenciones, sus botas Nike» (fragmento de un estudio venezolano, cit. en Reguillo Cruz, 2000:84).

En nuestro medio, son bien conocidas las quejas y acusaciones hacia los adolescentes y sus familias por lo que se percibe como *uso indebido de becas*: «Se compran zapatillas que ni yo le puedo comprar a mis hijos, ni les permitiría comprarse... ¡con lo que cuestan!», dice una directora acerca de los alumnos que reciben becas en el marco de un programa de retención escolar.

En otro ámbito, una docente de un centro recreativo se encuentra frecuentemente ante situaciones que no puede no considerar, aunque no sabe cómo hacerlo y le preocupa: adolescentes de bajos recursos que llegan al lugar de encuentro luciendo contentos y orgullosos nuevas camperas o zapatillas, cosas caras, de marca, nuevas o usadas, y las muestran con gesto pícaro buscando aprobación o presuponiendo complicidad. Las compran o las canjean en el barrio, donde el circuito de comercialización paralegal crece día a día y en el cual algunos de ellos consiguen empleos o changas; o bien, las roban.

Al mismo tiempo, otro adolescente, de clase media, reclama a sus padres que le aumenten la cuota mensual para sus gastos, sobre todo, porque quiere ahorrar para comprarse las zapatillas que *hay que tener* (que ya son otras que las que tiene). El padre le responde que debería hacer algo para ganarse ese incremento, para lo cual le propone lo siguiente: él (el padre) le traería de EEUU —a dónde viajaría por su trabajo al poco tiempo— todos los pares de zapatillas que pueda para que (el hijo) las venda entre sus amigos; fijando un precio que resulte más conveniente que el de los comercios locales, podría devolverle el costo y quedarse con la diferencia que logre hacer (y/o con un par de zapatillas).

Realidades diferentes, distintas estrategias, motivaciones similares. Es en esta tensión que se inscribe la relación consumo-construcción de identidad, una tensión que nos interpela. Adelantándonos a algunos temas que abordaremos en el capítulo 3, tales como el lugar del adulto frente a «los nuevos»,

la discusión respecto al desvanecimiento del monopolio de la autoridad de padres y docentes, la asimetría entre adultos y adolescentes, y la multiplicidad (más que la ausencia) de referentes, diremos aquí que son los medios y el mercado los que, por su potencia y su omnipresencia, encabezan la amplia constelación de referencias y estilos de vida que se les ofrecen.

Esta realidad no nos exime de pensar qué nos cabe en relación con ellos, no disipa unas responsabilidades indelegables, pero indudablemente diluye el impacto de influencias y modelos que ciertas autoridades y entornos institucionales aseguraban hasta hace algunas décadas. ¿Cómo nos miramos, nos ubicamos y nos presentamos, entonces, en esta suerte de competencia de referentes? ¿Qué ofrecemos nosotros? ¿Cómo nos posicionamos como adultos frente a la potencia de ciertos consumos, de las pantallas y de las tecnologías que avanzan, proponen y habilitan?

La educación de adolescentes y jóvenes, en términos de acompañamiento, sostén, interpelación y enriquecimiento, deberá reconocer estas condiciones y contextos como escenario y punto de partida. Encontraremos que hay mucho para discutirles, para presentarles como alternativa, para ofrecerles y también para contrarrestar, procurando evitar asimismo traccionarlos hacia un pasado que añoramos o hacia modelos propios que valoramos más que los de ellos. De otro modo, estaríamos suponiendo, ingenuamente, paradójicamente –en caso de que seamos críticos respecto del mundo que como generación supimos construir para dar en herencia–, que fuimos y somos impermeables a los mandatos del mercado y del consumo, e implacables y eficaces en la confrontación con un sistema en el que las injusticias se consolidan y se reproducen.

Pero ocurre que somos (nada más y nada menos) responsables de la educación de adolescentes y jóvenes, y portamos unas experiencias y una formación que muchas veces –aunque no siempre, por cierto– nos permiten advertir algunas cosas que creemos son valiosas para ellos/as y otras que *no les convienen tanto*. Tenemos la responsabilidad, entonces, de generar entornos en los cuales puedan no solo sostener o revisar lo que eligen y lo que hacen, sino también conocer, querer y poder elegir otras cosas. Es en esa serie de diferencias, como señala Hassoun (1996), en donde inscribimos aquello que transmitiremos. La función de transmisión, de mediación adulta en la apropiación de la cultura por parte de los jóvenes, es dar cuenta del pasado y del presente; no solo del pasado, no solo del presente.

Si no entramos en diálogo con lo nuevo y en actitud de reconocimiento respecto de lo que lo nuevo puede permitir, estaríamos suponiendo que las

innovaciones son solo perversiones, pura manipulación, mera decadencia. Y no tendremos chances de constituirnos en referentes para estos pibes, para estas identidades en construcción.

Pantallas, información, comunicación

Pantallas de computadoras, de celulares, de televisores y de cámaras digitales, mini pantallas iPod, iPhone, MP3, MP4... en casa, en la calle, en el aula, en el bolsillo, en la esquina, en la mochila, en el recreo. Pantallas que igualan, que ponen en contacto y que marcan diferencia, que estimulan actividad mientras propician sedentarismo, que abren mundos y que reemplazan o clausuran otras puertas.

Por la función que parecen desempeñar en la vida de adolescentes y jóvenes, todas ellas podrían asociarse a la idea de pantalla como instrumento de protección y recurso para el ocultamiento, dos fenómenos muy presentes en los recomodamientos, las búsquedas y los temores propios de la etapa que transitan.

En los cibercafés o en los locutorios, en los centros urbanos o en los barrios precarios, en las grandes ciudades y en los pequeños pueblos, cada vez más en las superpobladas viviendas humildes y casi desde siempre en las habitaciones hiperequipadas, las pantallas están, llaman, proponen... y ellos/as acuden. El universo cultural de los pibes de hoy es impensable sin la omnipresencia de la tecnología y las pantallas que, al parecer, llegaron para quedarse o, al menos, para escribir otra historia. Han instalado nuevas formas de comunicarse (o de estar contactados) y de informarse, otros modos de consumir y de producir, de relacionarse con los productos de la cultura y de participar en ella, nuevos modos de construcción de pertenencia, tanto en ámbitos próximos como en el espacio social extendido.

Cuando una adolescente dice que «se encuentra» cada vez más seguido con chicos a los que no ve nunca y su madre trata de entenderla, y ella para «aclarar» insiste en que «está bueno verse de nuevo con esos pibes», y la madre hace nuevos vanos intentos por descifrar la situación, se advierte la realidad que adquiere lo virtual, el modo en que penetra el lenguaje adolescente, al punto que a veces ni siquiera resulta sencillo dialogar. Cuando una niña de diez años asustada por los efectos de un pegamento muy potente sobre los dedos de su padre (adheridos, inutilizados) *googlea* el nombre del producto mientras este busca orientaciones en el prospecto, se advierte la presencia de nuevas

formas y lugares de protección. Ante el temor: la pantalla; en ella, el consejo, la solución, la información creíble siempre a mano. En la iglesia, un niño pequeño escucha atento la misa junto a sus padres y, de pronto, pregunta: «Papi, cada vez que el cura dice “amén”, ¿es como si apretara *enter*?».

La intensa relación que se establece con computadoras, programas, celulares, etc., está cambiando la forma en que pensamos, sentimos, nos vinculamos con los otros y leemos el mundo. Muchos adultos han emigrado ya hacia esos territorios, otros los visitan con frecuencia, y muchos siguen siendo extranjeros; sin dudas, los nativos son los pibes.

En este marco, aun cuando la cantidad de horas de encendido de la TV siga despertando la ya clásica preocupación de educadores y adultos en general, los estudios acerca de estos consumos y del comportamiento de niños, adolescentes y jóvenes señalan que estamos frente a la primera generación que no consume más televisión que la anterior. El consumo intensivo y simultáneo de medios es práctica habitual entre adolescentes y jóvenes, e internet es, por ahora, el gran vencedor. Junto a ello, los pibes leen más (aunque) en pequeñas pantallas y fundamentalmente en contextos lúdicos e interactivos, motivo por el cual se hallan hiperentrenados en captar contenidos y mensajes, pero no tanto en seguir y comprender argumentos (Fogel, 2006).

Acerca de estas nuevas realidades y de los desafíos que imponen para pensar el mundo y para actuar en él, reflexiona Derrida (2001:36-38):

La concentración del poder económico que rige a los *media*, a las telecomunicaciones, a la informatización es en efecto un peligro para la democracia pero a la vez una oportunidad de democratización. ¿Cómo responder al peligro sin anular la oportunidad? No tengo ninguna respuesta normativa ni general; creo que hay que resistir inventando una forma de resistencia que no sea reaccionaria ni reactiva. [...] En cada situación hay que asumir de forma singular la responsabilidad de inventar una respuesta. [...] Ya que estamos atrapados en unos imperativos contradictorios, la respuesta buena no puede tener una forma general, inamovible, estática. [...] quiero ser a la vez de los que militan a favor del libro, del tiempo del libro, de la pervivencia de la lectura de todo lo que la vieja civilización del libro ordena, pero al mismo tiempo no quiero defender el libro contra todo tipo de progreso técnico [...]. Quiero hacer las dos cosas a la vez: estar a favor del libro y de los medios de comunicación. [...] He de reconocer que, tomado de esa forma, lo que digo es contradictorio, pero no veo por qué tendría que

renunciar a dicha contradicción. Vivo en esa contradicción [...]. Si sé, si creo saber que hay que agarrarse al pasado, o que hay que precipitarse soltando el lastre del pasado hacia las nuevas formas de lo viviente, de la organización social, del espacio público, de lo geopolítico, ya no hay que asumir ninguna responsabilidad; sé lo que hay que hacer, tengo respuestas ya listas a la pregunta «¿cómo?». En ese momento es cuando dejamos hacer; y, por lo demás, eso es lo que se hace a menudo.

En línea con estas ideas e inquietudes, y en relación con los asuntos que estamos abordando, no pretendemos cerrar filas con perspectivas detractoras ni celebratorias de las nuevas prácticas y recursos, o de sus consecuencias más visibles, sino reconocer el rol que la tecnología está jugando en la creación de una nueva sensibilidad social y cultural. En virtud de estas nuevas sensibilidades, la realidad se decodifica, se aprehende y se habita desde otras coordenadas; corresponde, entonces, analizar algunas implicancias que ellas pueden tener para nuestro trabajo.

«Los jóvenes de las pantallas no se interesan por nada», describe y acusa la sentencia paradigmática de los detractores de estas nuevas prácticas y sensibilidades. Como señala Balardini, dos fenómenos inapelables discuten con ella. Primer fenómeno: la movilización instantánea en ocasión del 11-M (atentado en la estación de Atocha, Madrid, 11 de marzo de 2004) generada a partir del mensaje de texto «a las 14 en la sede del PP, pásalo», que exigió transparencia, colaboró en develar la mentira de la versión oficial que señalaba la responsabilidad de ETA y contribuyó a revertir el resultado previsto de las elecciones presidenciales. Segundo fenómeno: el papel clave que desempeñaron la información y la comunicación al instante en la movilización de los estudiantes secundarios en Chile durante el año 2006 a propósito de diversas reivindicaciones, que provocaron decisiones gubernamentales y cambios de gabinete.

Situaciones de esta naturaleza y de esta contundencia conviven con otras evidencias o perspectivas que describen, analizan y alertan no sin cierto desencanto. Bauman (2005) se refiere al *universo chat* como escenario de relaciones de nuevo tipo, que caracteriza como efímeras y cambiantes. Para este autor, el *chat* constituye el paradigma de las comunidades de ocasión, propias de los tiempos actuales (de la «modernidad líquida»), que reemplazan, sin prisa y sin pausa, a las comunidades de afinidad, propias de otras épocas.

En ese universo donde todo es unirse y separarse, se despliega «la existencia simultánea del impulso hacia la libertad y el anhelo de pertenencia»,

que ordena las vidas en estos tiempos. «Ambos impulsos –continúa Bauman– se funden en la absorbente y consumidora tarea de “crear una red de conexiones” y “navegar en la red”, dado que el ideal de conexión [...] promete una navegación segura (al menos no fatal) entre los arrecifes de la soledad y del compromiso, entre el flagelo de la exclusión y la férrea garra de lazos asfixiantes, entre el irreparable aislamiento y la atadura irrevocable». El *chat* permite tener «compinches» que, «como bien lo sabe cualquier adicto, van y vienen, aparecen y desaparecen, pero siempre hay alguno en línea para ahogar el silencio con mensajes». Cada conexión, señala este autor, puede ser de corta vida, pero su *exceso* es indestructible (54).

Los pibes suelen vivir inmersos en este exceso de mensajes y conexiones. Entre los niños y niñas de hoy, ansiosos por crecer y moverse en ese mundo con la autonomía que despliegan los más grandes, se escuchan con frecuencia diálogos referidos a la cantidad de contactos que tiene (que logró acumular) cada uno. Cuantos más, mejor, claro está: más conexiones posibles. Mayor inmersión en la cultura *chat* representa la conquista de un mundo más amplio; más contactos simultáneos suponen y permiten más naturalidad y familiaridad con ese entorno, que los pibes no suelen utilizar para comunicarse con unas pocas personas.

En este marco, una profesora de escuela media avisa por *chat*: «Mañana no hay clases porque hay jornada de reflexión» y adjunta la imagen de una carita con risa cómplice. Ocurría que jugaba la selección argentina, eran tiempos del Mundial de Fútbol 2006. Es difícil imaginar a la misma profesora anunciando por ese medio la toma de una prueba, pretendiendo que los alumnos acepten sin chistar la mala nueva; ellos seguramente cuestionarían la legalidad del modo elegido para realizar la comunicación, y ella se vería en problemas. Pero ¿qué mejor que ese (su) entorno «natural» para comunicarles una buena noticia? Nuevas situaciones, nuevas formas y recursos para el encuentro y la comunicación avanzan sobre las relaciones institucionales entre adultos y jóvenes obligando a repensar las posiciones de cada uno, las normas vigentes y los canales habituales para informar y validar mensajes. Algo no deja lugar a dudas: la profesora dio por sobrentendido que sus alumnos estarían en la red, los buscó... y los encontró.

Cuando los responsables de un programa de campamentos para escuelas medias a las cuales concurren adolescentes que habitan villas y barrios precarios se encuentran con la iniciativa de los alumnos de armar un periódico virtual, están enfrentando varias «novedades» o evidencias al mismo tiempo. Primero: los pibes (incluso «este tipo de pibes», tal como escuchamos o deci-

mos a menudo) tienen inquietudes, manifiestan ganas de producir, hacen propuestas, etc. Segundo: «estos pibes» *también* tienen propuestas vinculadas con las tecnologías, de las cuales a menudo se los supone más alejados o excluidos de lo que efectivamente están. Tercero: de la mano de adolescentes de hoy, en pleno entorno natural, las experiencias de vida, la producción colectiva, la estética, se dirigen hacia el campo virtual.

La tecnología irrumpe en un contexto que, como el campamento, se caracteriza por la socialidad y los vínculos cara a cara de alta intensidad, por el trabajo manual y el esfuerzo físico, por el valor y el significado que adquiere lo rústico (unas veces por necesidad intrínseca de la actividad, otras como contenido valorado y facilitado por el entorno). Ocurre que, para ellos/as, las interacciones reconocen otros canales y significados, y los mensajes se piensan para otros destinatarios; la comunicación de la emoción se tramita de otros modos y se expresa a través de otras prácticas. Los pibes se piensan a sí mismos y piensan su experiencia en la red.

Sin perjuicio de estas apreciaciones generales, cabe detenernos en algunas posibles diferencias. Tal vez, adolescentes de sectores más acomodados continúan siendo, de algún modo, un público «sensible» a mensajes que valorizan lo rústico como alternativa o como antídoto para lo cotidiano, que es sinónimo de confortable, conectado, satisfecho... una propuesta *unplugged*, podría decirse. Despojarse de auriculares y pantallas es hoy en día «antinatural» para casi todos, pero tal vez pibes/as de clase media continúan apropiándose con mayor facilidad del valor o del desafío que implica la rusticidad y el autoabastecimiento, a diferencia de adolescentes de otros sectores, para quienes el campamento constituye una oportunidad que conlleva otros significados. Una experiencia de este tipo seguramente también hace diferencia para ellos/as, pero no tanto frente a lo confortable y conectado como frente a las restricciones de su realidad. El campamento se recorta, entonces, como un espacio donde pueden proponer y experimentar lo que no resulta tan accesible en la vida cotidiana, que es rústica, física y trabajosa por sí misma y por demás, sin necesidad de dispositivos pedagógicos. Así, imaginar un periódico virtual elaborado junto a docentes que ofrecen su orientación y sus recursos tecnológicos puede ser sinónimo, para algunos, de aprovechar lo que el campamento permite, mientras que puede no resultar relevante ni novedoso para quienes actualizan diariamente su *fotolog*, transitan por YouTube tanto o más que por la calle y se despiden cada noche de los contactos que están activos.

La cantidad y variedad de opciones para informarse, comunicarse, jugar y conectarse, junto a las posibilidades que brinda la tecnología, contribuyen a configurar, según señala Fogel, el novedoso fenómeno de la audiencia asin-

crónica, que consiste en el desvanecimiento de la idea de audiencia masiva y simultánea: cada uno elige qué, cuándo, cuánto y a través de qué medio informarse, y opta –habitualmente– por más de uno. Se trata de un fenómeno progresivo que atraviesa las prácticas de amplios sectores de la población y que tiene a adolescentes y jóvenes como protagonistas en virtud de las formas en que se apropian de los nuevos recursos. Los pibes navegan solos allí donde muchos adultos no se animan a remar.

No solo los adolescentes sino también los niños reciben información de todo tipo que fluye de manera permanente gracias a la programación sin fin –que ellos/as consumen más que nadie– y que les llega sin filtros, acompañamientos o atenuantes, porque ya no suele haber adultos cerca para mediar, dosificar o seleccionar.

En la vasta constelación de recursos para informarse y comunicarse, cada vez más adolescentes, y de modo más intenso, tramitan, celular en mano, MSN activado, los cambios relativos a su socialidad, a la ampliación de su mundo y sus avatares afectivos. Los acercamientos, los enojos, las fidelidades, las pasiones y las traiciones se expresan y se procesan también a través de estos medios, aunque –como señala Bauman (2005:87)– en condiciones específicas y diferenciadas de otras formas de relación: «La distancia no es obstáculo para conectarse, pero conectarse no es obstáculo para mantener la distancia».

La alteración de las nociones de *proximidad* y *distancia*, la yuxtaposición o el desplazamiento de lo físico a lo virtual, las ya mencionadas mutaciones en la idea y la percepción de la localización en el espacio (afuera-adentro) forman parte de este escenario en transformación en el cual emergen las nuevas sensibilidades. ¿Cómo viven el contacto y la distancia los/as pibes/as de hoy?

Para Bauman, las comunicaciones virtuales no suelen ser prolegómenos de otras, sino su sustituto: es más seguro estar encerrado con el *mail* y el celular que estar en relación cara a cara; siempre se puede oprimir «borrar» sin repercusiones en la vida real; sin embargo, una adolescente confiesa indignada: «Que te *anulen* es lo peor».

En estos tiempos y espacios dislocados y crecientemente virtualizados se resignifican los ámbitos sustentados en vínculos cara a cara, mediados por adultos que se proponen desempeñar un papel relevante en la construcción de proyectos grupales con sentido formativo, como es el caso de las propuestas educativas sostenidas en contextos no escolares. Los pibes admiten y valoran la (co)existencia de estos espacios, que no necesariamente se anulan entre sí, aun cuando por diversos motivos (desde ciertas prácticas y hábitos hasta la jerga que los acompaña) parezcan incompatibles o irreconciliables.

Como es sabido, la presencia del celular en las aulas genera discusiones y demanda nuevas normas. En contextos no escolares, menos formales, con mayores márgenes de libertad, algunas cuestiones y «problemas» relativos al celular se resuelven más fácilmente, y otros, en cambio, por esas mismas razones, se agudizan. Así, ciertas actividades que *—por más recreativas que sean—* demandan ciertos climas, concentración y ausencia de interrupciones se ven interferidas cada vez más por llamadas y mensajes que *no pueden posponerse* (como ocurre, por otra parte, en cualquier ámbito y franja de edad).

Las nuevas prácticas y estilos de relación de chicos, adolescentes y jóvenes, entre ellos y con el resto del mundo, no pueden prescindir fácilmente del celular en la vida cotidiana; menos aún en los momentos destinados a estar con quienes eligen y quieren estar para hacer lo que les gusta (aunque se trate de ámbitos con cierta institucionalización).

Así, en talleres, salidas o actividades no formales de diverso tipo, los pibes soportan el *modo silencioso* o abusan de él, pero la norma más habitual (impuesta, acordada o aceptada de mala gana), no llevar celular o no usarlo, por lo general, no se cumple. Reglas tales como «no usarlo en exceso» resultan, obviamente, imposibles de aplicar y de discernir, y acaban generando iguales o mayores controversias.

Otros componentes que intervienen en esta nueva problemática aparecen en casos como el que presentamos a continuación. Un chico de ocho años no quería llevar un celular al campamento, pero su mamá lo obligó, descatando lo que había sido señalado y solicitado en la reunión de padres. La madre no admitía no tener contacto con su hijo durante dos días ni aceptaba sujetarse a esa prohibición: el chico había dudado acerca de ir al campamento porque suele tener miedo por la noche y extrañar a sus padres, de modo que el celular podía servir para llevarles tranquilidad a ellos y, en caso de que fuera necesario, para que pudieran tranquilizar a su hijo. Ocurrió que el chico la pasaba muy bien, no se acordó de llevar consigo el celular o tenerlo cerca por la noche, tal como le habían pedido sus padres; temía que el profesor lo reprendiera porque él sabía que no se podía llevar celular y estaba de acuerdo... Los padres llamaron y no daban con él, se preocuparon más de lo que ya estaban, llamaron a otro compañero (que sabían tendría su celular porque sus padres también se lo habían puesto en el bolso) y le pidieron que le dijera a su hijo que estuviera atento al llamado. Cuando finalmente hablaron, el chico se puso a llorar, no porque extrañara o tuviera algún problema, sino porque no quería que el profesor creyera que había sido él quien había llamado.

Esta mamá ilustra a Bauman (2005:84) –o viceversa–: «De hecho, usted no va a *ninguna parte* sin su celular (“ninguna parte” es, en realidad, un espacio sin celular, un espacio fuera del área de cobertura del celular, o un celular sin batería). Y una vez que usted tiene su celular ya nunca está *afuera*. El lugar donde uno esté, lo que esté haciendo y la gente que lo rodee es irrelevante... la diferencia entre un lugar y otro ha sido cancelada, anulada, vaciada». Otra escena muestra el lugar que ocupa el celular para los/as pibes/as de hoy: la de una adolescente que lo «presenta» cada vez que le solicitan su documento de identidad... se equivoca siempre, confiesa.

Un nuevo tópico de discusiones, normas y transgresiones se ha instalado hace poco tiempo y promete crecer... junto con los chicos. Todo parece indicar que debemos pensar algo más que unas reglas eficaces: es un modo de estar en el mundo lo que es necesario contemplar; un terreno en el cual debemos aprender a manejarnos.

Música, identidades y referencias

Como se sabe y como ya hemos señalado, la música es desde siempre un territorio privilegiado para el despliegue, la identificación y la expresión de lo adolescente y lo joven. Ellos/as pueden no compartir los gustos o los referentes, pero, por ejemplo, a la hora de responder acerca de modelos y de ídolos, coinciden en señalarlos preferentemente dentro del ámbito de la música.

El propio surgimiento de la categoría *juventud* guarda una relación estrecha con la industria de la música a partir de la posguerra, a mediados del siglo pasado. Numerosos estudios sobre el tema dan cuenta del modo en que los consumos y las prácticas vinculadas a la música se acompañan, a su vez, de gestualidades, jergas y representaciones sobre el propio grupo de pertenencia y sobre los otros. Los grupos giran en torno a ciertas actividades, valores y territorios que, asociados a objetos, atuendos y accesorios, contribuyen a configurar una estética y, a menudo, un modo de vida que distingue lo propio de lo ajeno (Feixa, 1998).

Así, la música es emblema, recurso de autoafirmación, producto y expresión de estilos, ámbito de resignificación de las propuestas de la industria cultural y, a su vez, elemento a menudo cooptado por el sistema: el mercado ejerce una enorme capacidad de absorción respecto de aquello que adolescentes y jóvenes crean en los intersticios de lo que –aún hoy– está bajo control de las instituciones y de los adultos.

En nuestro medio, como en todos, diferentes opciones, oportunidades y elecciones entran en juego. En cualquier caso, entre Árbol, Los pibes chorros, High school musical, Yerba brava, Babasónicos, Cristina Aguilera, Agrupación Marilyn, Callejeros, Charly, Amar azul, La vela puerca, Intoxicados, No te va a gustar, Divididos, Britney Spears, Lechuga y todas las expresiones que pueblan un universo que parece infinito, puede haber muy poco en común. Pero si sumamos a sus *fans*, nos encontraremos seguramente con la casi totalidad del universo adolescente-juvenil.

Ahora bien, aun cuando muchas de estas opciones parezcan totales, profundamente marcantes, definitivas, la adscripción identitaria es un proceso multifacético y cambiante: los pibes pueden presentarse o reconocerse como rockeros o *rolingas*, cumbieros o *fieritas*, fanáticos de una u otra banda que luego de cierto tiempo detestan, *hard*, *dark* o *punks* enfrentados a rastafaris, metaleros o bailaneros, *floggers* rabiosos o circunstancialmente *emos*, jamás góticos ni *hippies* como algunos, aunque tal vez más adelante puedan serlo, etc. No solo no son una sola cosa (como sabemos, las identidades son siempre diversas y plurales), sino que tampoco lo son de una vez y para siempre. Nadie es, sino que va siendo; y, en especial, los adolescentes y jóvenes; los pibes ensayan formas de ser.

Desde siempre, entonces, pero más aún en tiempos en que se diversifican los consumos y las producciones musicales, en que se multiplican los grupos, las bandas, los circuitos y las indumentarias, la música irrumpe de muy diversas maneras en los ámbitos de trabajo con adolescentes y jóvenes.

Es posible conocer y «clasificar» grupos de pibes/as según sus preferencias musicales, en torno a categorías unas veces caprichosas, otras veces evidentes y, a menudo, portadoras de juicios de valor acerca de quienes se incluyen en cada una de ellas. Las opciones y las preferencias musicales, por cierto, también se configuran de acuerdo a contextos y oportunidades. En cualquier caso, ellos mismos se juntan, se separan e incluso se enfrentan en virtud de tales elecciones, juicios y prejuicios.

Algunos estudios sobre el rock (Semán, 2006) y sobre la cumbia villera (Míguez, 2006; Narodowski, 2004) aportan interesantes elementos para pensar estos asuntos. Tomaremos aquí solo algunas de estas contribuciones a fin de enriquecer la mirada sobre los temas que estamos tratando.

Los jóvenes de sectores populares –señala Semán– tradicionalmente no consumían rock; el llamado *rock nacional* se desarrolló como un fenómeno propio de la clase media urbana hasta que fue apropiado y resignificado por aquellos. Mientras adherían y nutrían al rock nacional y asistían a recitales en teatros, los sectores medios manifestaban una intención y una retórica

progresista junto a un claro rechazo hacia el nacionalismo y el fútbol, que se asociaban a las clases más postergadas.

Con la reestructuración socioeconómica y su correlato de exclusión y marginalidad que tuvo lugar en nuestro país durante el menemismo, aparece también la posibilidad de adquirir la tecnología y el equipamiento necesario para la producción musical. Es allí cuando comienza a advertirse la proliferación de grupos y bandas que abonaron el surgimiento del denominado *rock chabón*.

Con el rock chabón se instalan el clima y la estética fiestera-futbolera, los atuendos «nacionalistas» comienzan a aparecer asociados a este tipo de música, y la pirotecnia hace su aparición en boliches y recitales. Semán señala también que, a partir de ese momento, se verifica una distinta y mayor presencia del cuerpo y el movimiento: se baila más, se inaugura el *pogo*... Y la *cultura del aguante* atraviesa a los grupos de seguidores, que comienzan a seguir a sus bandas a donde sea, como en el fútbol.

Sobre las letras de los temas, cuyo análisis comporta una complejidad y una riqueza particulares, solo diremos aquí que lo más característico es la referencia clara y omnipresente a lo que constituye el paisaje propio de quienes producen rock chabón:

Un paisaje transformado por la pobreza, la desocupación, la delincuencia, el tráfico de drogas, en fin, las novedades de la década de 1990. [...] no era simplemente una crónica: el rock chabón construía con ladrones, cervezas, barras de la esquina y policías una heroica en la que la represión policial era la necesaria contrafigura de un combate social en el que los nuevos *rockers* tomaban partido. [...] Se identificaba con los marginales reclamando un lugar para ellos, lamentaba el fin del mundo del trabajo y protestaba más que por el exceso de integración (que angustiaba a las primeras generaciones del rock nacional, tanto como a los *hippies* –tomados como categoría global–) por el déficit de la misma, por la fractura social que había traído lo que luego llamaríamos «el neoliberalismo» (Semán, 2006:67).

Así, a la música propia de los sectores sociales que protagonizan migraciones internas (como la cumbia o el chamamé) se le adosa esta nueva versión del rock que surge o se resignifica en la periferia, en los márgenes, para ganar luego la escena del centro, en contraposición con el recorrido realizado por el rock nacional y por casi toda producción cultural que adquiere difusión masiva.

En una perspectiva similar se inscribe el análisis que realiza Míguez (2006) acerca de la cumbia villera, un fenómeno que, con características específicas, también habla de resignificación de tradiciones y de creaciones estéticas provenientes de las periferias urbanas. La cumbia villera se desarrolla en el contexto que acabamos de mencionar para el caso del rock chabón: en ese «movimiento paradójico en el que se yuxtaponen el crecimiento de la desigualdad de oportunidades en algunos sentidos y la expansión de ciertas posibilidades en otros» (34). Capta y expresa el sentimiento de los habitantes de las villas suburbanas, presenta ese mundo propio y describe y denuncia las indignas condiciones de vida.

Pero no es solo eso lo que la caracteriza. Diferentes vertientes y períodos, con diversos autores y significados, atraviesan a este subgénero de la cumbia: a lo largo de los años –señala Míguez– se advierte un claro desplazamiento de los lugares de identificación desde los cuales las canciones son enunciadas. De manera que la cumbia villera aparece también, en determinados momentos, claramente marcada por la asociación droga-fiesta-sexo o por identidades marginales y delictivas, como es posible advertir en la utilización y la naturalización de la jerga y la estética carcelaria. Es en este marco que tiene lugar la afirmación de identidades y alteridades radicales que expresan códigos, prácticas y prototipos sociales y morales en franca oposición. Las figuras de la alteridad más pronunciadas y denostadas, además del *cheto* o del *careta*, son el *buchón*, la policía, el *patovica* y los ladrones de guante blanco (sobre todo, si son funcionarios públicos).

Para Narodowski, en cambio, la cumbia villera representa la estética de la desrealización, en tanto estetiza la exclusión y la marginalidad y las convierte en redituables en términos de mercado de la TV y de la noche (2004:132). Para este autor, la cumbia villera es resultado y expresión de una pobreza de nuevo tipo: sin trabajo, sin escuela, sin hogar... extrema. Una pobreza en la cual –a diferencia de la representación que sustentaba la cultura popular de otras épocas– ya no anida el germen de la transformación social. En este marco –señala Narodowski–, «el pobre de antaño se construía como contraventor natural de los códigos de una sociedad injusta, mientras que el villero de la cumbia villera se construye como un contraventor natural del código penal» (134). Así, la solidaridad no es otra cosa que el aguante, y *aguante* significa complicidad en la ilegalidad.

Por todo ello, para el mismo autor, la cumbia villera no solo no expresa un movimiento resistente o contestatario, sino que tampoco constituye una manifestación genuina de los sectores populares crecientemente excluidos.

Se trata, en todo caso, de una operación de mercado que ha logrado penetrar en barrios marginales y utilizar a los pibes, y cuyo resultado es, entre otros, la consolidación y la amplificación de contenidos que confirman prejuicios y estereotipos de los sectores medios acerca de la villa y de los villeros.

En la exaltación del consumo de drogas prohibidas, en la épica del *choreo*, en la posición subalterna o denigrada que se asigna a las mujeres –entre otras cuestiones que se advierten en el contenido de las canciones–, Narodowski encuentra el germen de «un desplazamiento fatal: el estereotipo tradicional de la clase media, que convertía al villero en un marginal de la ley y a cualquier villera en una prostituta, ahora se ha convertido en la expresión estética de los que dicen pertenecer a la villa y cantar lo que en ella acontece. [...] Es la naturalización estética de la exclusión sin fin» (136).

Según este análisis, el fenómeno de la cumbia villera es inescindible de su existencia mercantilizada, manipulada, mediatizada. Semán y Míguez –como hemos señalado– destacan, por el contrario, que tanto el rock chabón como la cumbia villera dan cuenta de un cambio de posición de los sectores más marginados, en la medida en que dejan de ser actores sociales pasivos para constituirse en activos productores de tendencias y de sentidos, y representan –a la vez– nichos de rentabilidad para los jóvenes de estos sectores.

Hemos reseñado muy brevemente algunas líneas de análisis acerca de las transformaciones y los significados de dos géneros musicales de amplia difusión entre adolescentes y jóvenes. Análisis realizados desde diferentes perspectivas, que reconocen evidencias similares, arriban a conclusiones que los distancian e invitan a seguir explorando un proceso intenso y complejo que irrumpe de muchas maneras en los ámbitos de trabajo con adolescentes y jóvenes.

En cualquier caso, actualmente, adolescentes y jóvenes de vidas precarizadas que transcurren *en los márgenes* adscriben mayoritariamente a la música tropical y a estas expresiones de la cumbia y del rock. Y adolescentes y jóvenes de otros sectores, por lo general, las conocen bastante y adoptan ante ellas actitudes muy diversas: se inclinan hacia ellas, sea porque representan algo del orden de lo exótico y lo pintoresco y/o porque los expresa de algún modo en su costado transgresor e insumiso frente a la sociedad *careta*; o bien no solo no las eligen, sino que también, a menudo, las desprecian. En ambos casos, más allá de preferencias y elecciones, ocurre que el mismo movimiento envuelve la desjerarquización de la producción, en tanto subalterna, y la discriminación de los protagonistas, en tanto pobres y marginales.

Habida cuenta de la resonancia que tienen estas cuestiones en el trabajo con pibes –con todos los pibes–, parece tan importante desmarcarse de pre-

juicios y valoraciones sesgadas como advertir que, en virtud del lugar que ocupan la exaltación del delito y la marginalidad en muchas de estas producciones, no resulta inocuo que ellas constituyan una referencia simbólica privilegiada para la adscripción identitaria de los jóvenes, particularmente, los de sectores populares.

En este sentido, el propósito de abrir horizontes y dar a conocer un abanico amplio de manifestaciones culturales, que tiene gran relevancia para la educación de adolescentes y jóvenes en general, adquiere significados particulares para los pibes de los sectores sociales más castigados: permite la entrada en escena de referencias simbólicas que contribuyen a no tornar únicos e inexorables aquellos contenidos y prácticas a los que pueden empujar las condiciones de adversidad. Poner a disposición otros espejos posibles *desprecariza* la oferta identitaria.

La discusión en torno a los criterios de evaluación y a los juicios descalificatorios sustentados en parámetros estéticos consagrados en el marco de relaciones de poder no nos autoriza a sustraer de la experiencia de los pibes más pobres los bienes culturales socialmente disponibles pero de difícil acceso para muchos de ellos. Tampoco nos autoriza el mandato del respeto a la diversidad, ya sea en tanto admisión de lo «subalterno» desvalorizado –pero imposible de no considerar en virtud de su contundencia– o en tanto reconocimiento convencido, excluyente y reverencial de lo que constituye lo propio, lo genuino.

Llegado este punto, interesa señalar un asunto que, lejos de poder resolverse mediante mandatos generales, exige reflexión y sinceramiento: no interrogamos del mismo modo las preferencias, los consumos y las producciones de unos y de otros (tanto en el terreno de la música como en cualquier otro). Por motivos vinculados a la inequidad, a la injusticia y a la hegemonía cultural, los consumos de los pibes de sectores medios o altos pueden constituir aquello que queremos ofrecer a los jóvenes *de los márgenes*, mientras que los intereses de estos difícilmente serán considerados a la hora de ampliar el abanico de experiencias culturales de *los incluidos*. En este sentido, cabe preguntarnos, por ejemplo, si acaso *ampliar* es siempre ampliar, abrir, enriquecer o, en ciertos casos, es un eufemismo de cambiar, elevar y mejorar... En el capítulo 5 de este libro, abordaremos el tema del respeto a los intereses de adolescentes y jóvenes, y analizaremos las expresiones que este adquiere, con independencia –o no tanto– del sector social al que pertenecen. Mientras tanto, junto a las preguntas cuyas respuestas resultan escurridizas, algunas certezas pueden orientar las intervenciones: educar es, en todos los casos, lo contrario a sustraer experiencias, oportunidades y referencias.

Propuestas, producciones y sentidos

El que come llena un hueco.

El bailarín come espacio.

El espacio come tiempo.

Los sonidos comen silencio.

SUSAN SONTAG (2007:205)

En el escenario que venimos describiendo, donde adolescentes y jóvenes están inmersos en una pluralidad de prácticas, ofertas y producciones culturales, donde los signos de época aparecen en estilos y códigos comunes y en diferencias derivadas de la fragmentación social, las propuestas culturales, artísticas y expresivas suelen estar presentes en los múltiples ámbitos de trabajo con ellos/as. Con propósitos, encuadres y calidades diferentes, más cerca o más lejos de la habilitación o del estereotipo, estas propuestas adoptan formatos diversos y se ofrecen a través de distintos dispositivos, pero todas parecen compartir una premisa que suscribimos: constituyen espacios valiosos. Ahora bien, cabe señalar que el valor que aquí les atribuimos no se deja advertir en propuestas fuertemente preformateadas, banalizadas y/o direccionadas de manera casi excluyente a comunicar determinados mensajes. Importa, entonces, detenerse en este punto para analizar sentidos y posibilidades, procurando miradas que contribuyan a calificar y potenciar dichos espacios.

Apelar y responder al deseo –más evidente o menos explícito– de explorar y de crear que caracteriza a adolescentes y jóvenes constituye una dimensión clave de la oferta formativa que se les destina. Como venimos señalando, la variedad y la centralidad que en sus vidas tiene lo que hacen y eligen solos/as, lejos de desmerecer el valor de aquello que podemos ofrecerles, desafía nuestra capacidad de promover experiencias convocantes y relevantes.

Se trata, entonces, de valorar las oportunidades que brinda el conocer y utilizar diferentes lenguajes para abrir mundos, para redescubrir el mundo y para descubrirse en él desde otros lugares. Las experiencias y las búsquedas estéticas permiten «tomar prestadas» identidades, convertirse transitoriamente en algo diferente, ser autor de algo... En este sentido, propuestas de esta naturaleza dan soporte a los ensayos que implica la construcción de identidad, al tiempo que los enriquece.

En la medida en que conocer, experimentar y expresare propicia algo del orden de lo lúdico, estas oportunidades permiten a los/as adolescentes abandonar, reconvertir y, a la vez, conservar ese universo del cual aspiran a despegarse mientras buscan otros lugares para «jugar»: jugar a ser lo que no son,

a hacer cosas diferentes de las que suelen hacer, suspender momentáneamente el vínculo que mantienen con la realidad y transformarlo a partir de nuevas experiencias.

Propiciar el diálogo entre los pibes y el mundo de la plástica, de la música, de la literatura, de la fotografía, del teatro, del cine, de la danza; poner a disposición lo que existe, generar condiciones para el disfrute del arte y la cultura, y ofrecer espacios y recursos para la expresión conlleva significados educativos profundos y potentes. En este proceso podrá tener lugar, o no, un diálogo con la propia capacidad de producir en esos o en otros registros, pero indudablemente se enriquecerá la percepción acerca de lo posible y lo disponible.

Al igual que en otros aspectos de la formación de adolescentes y jóvenes, la responsabilidad que en este sentido alcanza a los diversos espacios en los que se desarrolla un trabajo sistemático con ellos/as se diferencia de la que es atribuible a la educación formal. Sin embargo, los sentidos que desde cierta perspectiva se señalan para la educación artística escolar resultan pertinentes para indagar estos temas en los entonos formativos que nos ocupan y que interesa fortalecer. Como señala Terigi (1998:52), se trata, en definitiva, de que cada cual «tenga oportunidad de variadas y ricas experiencias estéticas, pueda informarse de los diversos consumos disponibles en la cartelera cultural de la sociedad en que vive y conozca los códigos para acceder a ellos; se sepa con derecho a disfrutarlos, rechazarlos y modificarlos del modo que le plazca; se sepa con derecho a producir arte en la versión que prefiera, y aun a inventar la propia versión».

Estos argumentos y sentidos colisionan con aquellos que a menudo se les adjudican a talleres u otros dispositivos enunciados como artísticos o expresivos y que tienen como propósito central, por ejemplo, prevenir riesgos de diverso tipo (tema que desarrollaremos en el capítulo 4).

Otro aspecto que, a nuestro entender, merece una atención especial es el significado que suelen adoptar estas propuestas cuando se destinan a pibes que viven en situaciones complejas y en contextos de precariedad. En estos casos, los recursos expresivos suelen ponerse al servicio de algo que se considera particularmente necesario, posible y/o valioso en virtud de dichas condiciones, esto es: que las reflejen, que las presenten y se presenten a través de ellas, que las resignifiquen. Un cierto modo de concebir *lo auténtico* y *lo transformador* parece sustentar esta perspectiva. Así, numerosas producciones derivadas de las sugerencias que realizan coordinadores y talleristas, o del respeto de estos hacia las propuestas de los propios pibes abordan –en soporte audiovisual, gráfico u otros– los problemas de una cotidianeidad compleja e injusta,

las prácticas y las estrategias que permiten sobreponerse a la situación, los valores que estas entrañan y que la estigmatización oculta, etc. Como corolario de los relatos o en los intersticios de estos, suelen aparecer las demandas y los sueños...

Sin perjuicio del valor que en muchos casos tienen estas producciones y experiencias, interesa señalar que, en tanto premisa y prioridad para el trabajo con adolescentes y jóvenes de los sectores más pobres, y bajo el propósito de considerar la realidad en que viven, esta posición puede encapsular posibilidades creativas, retacear contenidos y encorsetar descubrimientos.

Permitir y estimular la ficción y la invención no constituyen, por cierto, objetivos siempre necesarios, siempre posibles o siempre valiosos. Sin embargo, el hecho de que habitualmente no ocupen un lugar de relevancia en las propuestas o en los productos que se desarrollan en contextos donde la adversidad más golpea parece estar más vinculado a lo que se estima importante promover allí, o a lo que se considera posible que los pibes generen en esas circunstancias, que al impacto de las condiciones complejas sobre la imaginación de los pibes. Cabe enfatizar, entonces, que *estos pibes* (también) tienen derecho a que la fantasía sea algo más que la expectativa o la ilusión de superar la precariedad.

En cualquier caso, propuestas que se inscriben en la tendencia a la estetización de la pobreza, aun cuando deriven de las mejores intenciones y acerquen a los pibes a códigos, técnicas y reglas propias de ciertos campos y lenguajes, pueden apartarse de la potencia que conllevan los espacios artísticos y expresivos para la formación de adolescentes y jóvenes. Numerosas experiencias muestran que alcanza con ofrecerles otras cosas, apostar a que pueden imaginar y crear, y sostener la propuesta. De otro modo –en esos, como en todos los contextos–, quedarán amarrados a lo que conocen, a lo que padecen o a lo que suponen se espera de ellos/as.

Asimismo –como señala Graciela Frigerio–, no siempre narrar permite dar trámite a situaciones complejas y, complementariamente, no siempre ofrecer «escucha» o canales de expresión para relatos desgarradores significa brindar sostén. Por ello, en muchas ocasiones, el referente adulto (el docente, el tallerista, el recreador) contribuirá más a desplazar a los pibes del sufrimiento –sea del orden que sea– y a generar en ellos y con ellos procesos que habiliten oportunidades diferentes en la medida en que los invite a «salir» hacia otros relatos.

Ofrecer paréntesis a la cotidianeidad acuciante y poblarlos con contenidos alternativos a la inmediatez no implica desconocer la realidad ni suponer

o pretender que es posible expresarse con independencia de las propias circunstancias, ni tampoco desentenderse de la necesidad de transformarla. El paréntesis es, en este sentido, distracción, no en tanto evasión frívola, sino en tanto movimiento que suspende o que cambia de signo la tracción permanente hacia aquello que hace sufrir.

Las reflexiones de Sontag (2007) acerca de la puesta en escena de la obra *Esperando a Godot* en tiempos del cerco de Sarajevo, mientras las bombas caían sobre la ciudad, resultan interesantes e ilustrativas respecto a estos temas. La autora argumenta en defensa del montaje, en medio de la desesperación, de una obra que podría considerarse «pesimista» y «deprimente», y se posiciona contra quienes se inclinaban por el mero «entretenimiento». Hasta aquí, pareciera que sus ideas contradicen las que acabamos de presentar. Pero Sontag no *justifica* la elección de esa obra *por los contenidos* que aborda. Es su defensa del papel que desempeña el arte en la vida de las personas —el arte inscripto en una tradición cultural— lo que nos interesa subrayar y lo que estimamos enriquecedor para los problemas que estamos abordando:

¿No era pretencioso o insensible escenificar *Godot* allí? [...] En Sarajevo, como en cualquier otro lugar, hay más que unas cuantas personas que se sienten fortalecidas y consolidadas si su sentido de la realidad se ratifica y se transfigura por medio del arte. Lo que para ellos significa mi representación de *Godot* [...] es que esta es una gran obra europea y que ellos son integrantes de esa cultura. La cultura, la cultura seria, es la expresión de la dignidad humana; es lo que las personas en Sarajevo sienten que han perdido aunque se sepan valientes o estoicas o iracundas. Pues también saben que son débiles hasta el desahucio: aguardan, alientan esperanzas, no quieren alentarlas, saben que no serán salvadas. Están humilladas por su decepción, su miedo y las indignidades de la vida cotidiana: por ejemplo, pasan buena parte de cada día asegurándose de que la taza funciona para que sus baños no se conviertan en una cloaca. En eso emplean la mayor parte del agua por la que hacen fila en los espacios públicos, con grave riesgo de sus vidas. Este sentimiento de humillación acaso sea aún más profundo que el miedo. Montar una obra significa mucho para los profesionales del teatro locales en Sarajevo porque les permite ser normales, es decir, hacer lo que hacían antes de la guerra; y no solo transportadores de agua o pasivos receptores de ayuda humanitaria. [...] Lejos de ser algo frívolo, la representación de una obra —esta o la que fuere— es una grata expresión de normalidad (Sontag, 2007:335 y ss.).

La discusión sobre ofertas culturales y sentidos, en particular cuando involucran adolescentes y jóvenes, remite a otro aspecto que atraviesa percepciones, intervenciones y formas de nombrar. Nos referimos al hecho de que, cada vez con mayor frecuencia, las propuestas en materia de arte y cultura destinadas a esta franja etaria pretenden explicarse por, alinearse con, o legitimarse en las denominadas *culturas juveniles*. Pareciera que cierta lectura de las contribuciones de un campo de estudios que se ha revelado fértil y necesario para la visibilización de la juventud y para la comprensión de los fenómenos y los procesos que se generan en torno a ella da lugar a traducciones y «aplicaciones» forzadas de aquello que, en realidad, no solo no constituye una prescripción, sino que además no siempre admite aplicación. Dicho de otro modo, la preocupación por generar propuestas que guarden relación con los deseos y con el universo de los pibes, y que, a su vez, representen un aporte valioso para su formación no se resuelve necesariamente, por ejemplo, transformando en *taller* lo que emerge de las descripciones de «estilos juveniles» o diseñando actividades basadas en los análisis de las prácticas de «tribus urbanas».

Cabe citar aquí nuevamente a Žižek, quien se interroga acerca de los motivos por los que la cultura aparece como categoría central de nuestro mundo vital. La pregunta parte de una constatación: cada vez más, ciertas creencias (los rituales religiosos, por ejemplo) están siendo negadas o desplazadas por el respeto al *estilo de vida* de la comunidad a la que pertenecemos o el respeto a la *tradición*. En virtud de ello, Žižek (2005:71) señala la emergencia de una noción *no fundamentalista* de *cultura*, diferenciada de la religión «real», del arte «real», etc. Esta noción «es básicamente el nombre del territorio de las creencias ajenas/impersonales; la *cultura* es el nombre para todas esas cosas que practicamos sin creer realmente en ellas, sin “tomarlas en serio”».

Desde otra perspectiva y en relación con otros asuntos, pero con contenidos similares, el geógrafo y urbanista David Harvey (2007:63) advierte que «cuando los problemas políticos se representan como problemas culturales se hacen irresolubles».

Estas ideas provocativas y sugerentes aparecen en escena toda vez que, como consecuencia de análisis centrados en la brecha existente entre propuestas institucionales destinadas a jóvenes y el universo propio de estos, se apela a las culturas juveniles como inspiradoras de estrategias para disminuirla, desconociendo –en el mismo acto– la dimensión política que interviene en la definición del problema.

Lo que «se toma en serio» o se desplaza hacia cierta modalidad de «respeto» y lo que constituye problemas políticos (y pedagógicos) de difícil resolución se pone de manifiesto, por ejemplo, en el caso de los dispositivos

que procuran albergar *lo joven* en la escuela: en el aula, las disciplinas; en los espacios extraescolares, las «culturas juveniles» (tema que desarrollaremos en el capítulo 6).

Parece necesario reconocer, además, que *lo propio de los jóvenes* constituye, a la vez, algo de lo propio de la cultura contemporánea y, en ese sentido, su educación compromete la tarea de repensar(nos) (en) la cultura más que la de pensar en términos de estrategias y de brechas que deben ser zanjadas.

Como sabemos, los entornos no formales o recreativos no suelen ser objeto de los análisis y de las críticas que recibe la educación formal en este aspecto. No parecen alcanzarlos, en principio, los señalamientos acerca del abismo entre el hipertexto y el texto, entre la vertiginosidad y la lentitud, la yuxtaposición y la linealidad, o la imagen y la palabra... evidencias, señalamientos y reconocimientos que, por otra parte, hasta ahora, no han permitido transformar significativamente las prácticas escolares.

Sin embargo, como hemos intentado mostrar, el universo cultural de adolescentes y jóvenes interpela también lo que acontece y lo que se ofrece como formativo más allá de la escuela, aun cuando estos contextos pueden reconocerse como *territorio libre* de contenidos curriculares que «no interesan a los pibes» y de tiempos fragmentados que dificultan el desarrollo de proyectos integrales. La interpelación presenta un desafío que difícilmente logremos superar apostando a talleres de grafiti o de rasta, o a iniciativas que incorporan la tecnología digital sin proponerse otros propósitos y contenidos, tal como a menudo se supone y se propone en nombre de las culturas juveniles.

Tan lejos de este tipo de mandatos como de estereotipos provenientes de otras tradiciones, se llevan a cabo propuestas que generan entusiasmo, aprendizaje y entornos creativos valiéndose de diferentes lenguajes y recursos: espacios sostenidos de «largo alcance» o igualmente relevantes aunque acotados en el tiempo; ámbitos que promueven producciones propias o que propician el descubrimiento y la apreciación; talleres en los que confluyen manifestaciones culturales de diversa índole o que profundizan en alguna área que suscita interés, etc.

Numerosos ejemplos ponen de manifiesto los avatares y los resultados que caracterizan a estas iniciativas. Una docente relata, por ejemplo, la resistencia inicial que suscitó en un grupo de adolescentes su propuesta de armar un *blog* para acceder a diferentes museos del país y del mundo. Pretendía que los chicos y las chicas se familiarizaran con el uso de la computadora y de la web —que utilizaban muy poco y de manera restringida— y que vieran obras de arte... «por lo menos eso, para empezar». Internet era un recurso potente

porque no había manera de que los pibes quisieran ir a un museo ni condiciones para hacerlo. Además, ella misma había «visitado» de ese modo galerías y colecciones que la habían deslumbrado, y quería ofrecerles a ellos/as esa oportunidad. El éxito posterior y las derivaciones del trabajo realizado contrastaron notablemente con la dificultad inicial: algunos empezaron a «ir» al Louvre, otros se conectaron con escultores locales y aceptaron la invitación para visitar sus lugares de trabajo, otros pidieron –y consiguieron– realizar un taller de pintura...

En otras geografías, un profesor de música decidió encarar un trabajo con un grupo de jóvenes que muy de vez en cuando asistía a la escuela secundaria. La vida de los muchachos transcurría entre la cría de cabras en el campo y la búsqueda –infructuosa– de otras alternativas en el pueblo. Hablaban poco y se mostraban reacios a propuestas que se les destinaban desde diferentes ámbitos (no les atraían los talleres de electricidad o de tala-bartería, por ejemplo). El docente les propuso juntarse a escuchar música, a ver videos de recitales y conciertos, y libros de fotografía. Luego de varios encuentros, algunos manifestaron que siempre quisieron aprender a tocar algún instrumento, pero nunca lo habían intentado, no solo porque no tenían o no sabían a dónde recurrir, sino porque desconfiaban de poder lograrlo debido a sus manos callosas y sus labios curtidos. Con el correr del tiempo y mediante la intervención del docente, algunos empezaron a aprender piano, otros se animaron con las flautas y los sicus que rescataron de sus hogares, varios gestionaban un subsidio para la compra de instrumentos de viento, y algunas chicas se sumaron a los encuentros.

La capacidad de apreciar y la osadía de crear podrán tener diferentes sentidos: conocer lo insospechado, transgredir en otra clave, poner palabras donde sobre todo hay cuerpo, darle al cuerpo otros espacios, propiciar disfrute donde priman la angustia o el sufrimiento... En cualquier caso, experiencias que habilitan la imaginación y dan cabida a lo sensible pueden albergar y conmover a adolescentes que buscan algo más que lo que encuentran solos, a pibes fiesteros, a changos puesteros, a grupos de la esquina, a jóvenes que dejaron la escuela... «Las huellas –apunta Berger (2004:153)– no son solo lo que queda cuando algo ha desaparecido, sino que también pueden ser las marcas de un proyecto».

Posdatas

Entre la manipulación y la autonomía

Acerca de tiempos y espacios autoadministrados por los jóvenes y/o asediados por el mercado, veamos las reflexiones de Carles Feixa (1998:141):

“ Es un hecho evidente que los jóvenes acuden mucho más a los espacios de ocio que los adultos. [...] estos espacios aparecen como lugar donde disfrutar de una cierta autonomía, en contraste con la autoridad adulta dominante en otras esferas de su vida [...].

Con todo, conviene no dejarse llevar al engaño de afirmar que «la actividad que los jóvenes realizan en el tiempo libre es, como su nombre lo indica, la más libre de todas las actividades del joven» [...]. Pues su ocio no es ni mucho menos libre. Las industrias del consumo juvenil ya se encargan de explotarlo al máximo, induciendo necesidades y creando modas, reproduciendo la lógica de la producción y del mercado que asegura doblemente la subordinación de los jóvenes: sujetándolos mediante el consumo a las normas del sistema, poniendo límites a su acción, trazando unas fronteras precisas fuera de las cuales se sientan desplazados.

[...] Pero tampoco podemos desdeñar las funciones positivas de sociabilidad que esos espacios cumplen, ignoradas por los discursos moralistas que culpan a *pubs* y discotecas del «pasotismo» y la «perdición» de los jóvenes. Pues es en ellos donde algunos de ellos encuentran maneras de construir su precaria identidad social, donde articulan estrategias para escapar a los sutiles controles de la cultura dominante. Instrumento de control, el ocio puede ser también incubador de disidencia: permite la convivencia con el grupo de iguales, que es la mejor defensa contra la autoridad; da lugar a la generación de estilos de vida diferentes a los hegemónicos. Instrumento de consumo estandarizado, en el ocio los jóvenes organizan también su propio consumo diferenciado: manipulan y readaptan los objetos ofrecidos por el mercado y los dotan de nuevos significados. Se apropian en él colectivamente de espacios urbanos, reorganizando el mapa significativo de la ciudad, y «ganan terrenos de autonomía» en los intersticios del sistema. ”

La vida en la pantalla

Bajo este título, la psicóloga Sherry Turkle presenta los resultados de una interesante investigación en la que, entre otras cuestiones, analiza los procesos que tienen lugar en los denominados MUD (sigla que en inglés identifica a los Dominios de Múltiples Usuarios). La investigadora describe a los jóvenes que frecuentan estos juegos de simulación no solo como consumidores, sino como actores y autores; autores no solo de un texto, sino de ellos mismos. Quienes frecuentan los MUD se crean a sí mismos en ese entorno.

La simulación, la navegación y la interacción en entornos de este tipo suponen ir al descubrimiento de nuevas oportunidades y de información requerida o insospechada. Los juegos de simulación enseñan a pensar de manera activa sobre fenómenos complejos en la medida en que implican explorar, probar, ensayar, descubrir las reglas de un entorno experimentando a sabiendas de que no hay un solo recorrido correcto.

El contacto intensivo con las pantallas y con las lógicas que predominan en ellas, la interacción en entornos generados por los programas de juegos de simulación provocan la renegociación de nuestras fronteras. La vida transcurre, entonces, en el umbral entre lo real y lo virtual, entre lo animado y lo inanimado. De las numerosas ventanas que están abiertas en los MUD, la vida real (VR) es solo una más... «y normalmente no es la mejor», señala uno de los entrevistados (1997:21).

Turkle propone las ventanas (los programas abiertos en simultáneo, la multiplicidad de entradas, salidas y conexiones dentro de un mismo programa, etc.) como una metáfora poderosa para pensar el yo como un sistema múltiple, distribuido. No se trata de diferentes papeles que se juegan en diferentes escenarios, en diferentes momentos; no son identidades alternativas: son paralelas, coexisten. En ese contexto, afloran nuevas formas de subjetivación que, a su vez, distorsionan los escenarios en los cuales se construye la identidad. Nuevas preguntas acerca de la construcción de la identidad aparecen en escena: preguntas relativas al yo unitario y/o múltiple, dada la posibilidad de ser muchas personas al mismo tiempo, de reinventarse en cada una de ellas, de establecer allí vínculos que no son posibles en la vida real: la posibilidad de ser allí lo que resulta difícil ser «realmente».

Los MUD no son aún una realidad extendida en nuestro medio (aunque Second Life avanza sin prisa y sin pausa, y ya hay quienes ganan más dinero en sus transacciones virtuales que en la VR). En cualquier caso, lo que sí ya es habitual es el contacto intensivo con las pantallas y con las lógicas que predominan en ellas, donde la interacción con las reglas y con los otros, tal como las generan los programas de juegos, constituye una oportunidad de expresar y experimentar múltiples aspectos del yo, a menudo inexplorados.

Pensemos, por ejemplo, en la creciente habitualidad y comodidad con que los pibes presentan (¿y/o sustituyen?) la propia realidad por sus representaciones a través de *blogs*, sitios y *foto*logs. Se trata de otras oportunidades y otros escenarios para desplegar los ensayos que caracterizan la construcción adolescente, para presentarse como les gustaría que se los viera, para conocer a otros del modo en que esos otros deciden presentarse ante los demás.

Ese guiso fantástico

El siguiente texto pertenece a la novela *La mujer justa* de Sándor Márai. La situación se desarrolla en una confitería de Budapest durante la Segunda Guerra Mundial. El relato nos reenvía a la cultura, la experiencia y la transmisión desde el temor que generan la destrucción y la posibilidad del olvido.

“ No me preguntó a qué me dedicaba, dónde vivía o con quién estaba... Solo me preguntó si había comido alguna vez aceitunas rellenas de tomate. Al principio pensé que alguien que preguntaba semejante cosa no podía estar en sus cabales. [...] Me miraba entre los estallidos de las bombas y el silencio de la pastelería como si nuestras vidas dependieran de mi respuesta. Contesté que sí, que claro que sí [...]. —Entonces vale —dijo en tono de alivio. Con voz tímida [...] le pregunté qué tenía de bueno el hecho de que yo hubiese probado las aceitunas rellenas de tomate. —Porque ya no se encuentran —dijo severamente. Y mientras me explicaba todo lo que había que saber de las aceitunas rellenas en aquella fase de la evolución de la humanidad, miraba hacia delante con cara de satisfacción [...]. Me quedé pasmada. Este se ha vuelto definitivamente loco, pensé. Estaba sentada allí, en el barrio del Castillo, contemplando desde arriba la ciudad, bombardeada, junto a un imbécil [...]. Con el tono tranquilo que se emplea con las personas trastornadas, le pregunté por qué pensaba que haber probado las aceitunas rellenas de tomate en un pequeño restaurante italiano del Soho, en Londres, iba a mejorar mi futuro inmediato o lejano... —Porque la cultura se está acabando —dijo en tono amistoso y paciente— y, con ella, todo lo que la forma. Las aceitunas solo eran una mínima parte del sabor de la cultura, pero junto a otros muchos sabores, maravillas y portentos contribuían a formar el asombroso aroma de ese guiso fantástico que llamamos cultura. Y ahora, todo eso se está muriendo [...]. Se muere aunque las piezas sueltas sobrevivan. Es posible que en un futuro vendan aceitunas rellenas de tomate en algún lado. Pero se habrá extinguido el grupo de los seres humanos que tenían conciencia de una cultura. La gente solo tendrá conocimientos y no es lo mismo. Sepa que la cultura es experiencia —dijo en tono didáctico [...]—. Una experiencia constante, como la luz del sol. Los conocimientos solo son una carga [...]. Por eso me alegro de que usted al menos haya probado esas aceitunas (Márai, 2005:379). ”

Adultos en jaque

Los educadores representan para el joven un mundo cuya responsabilidad asumen, aunque ellos no son los que lo hicieron y aunque, abierta o encubiertamente, preferirían que ese mundo fuera distinto.

HANNAH ARENDT (2003:291)

El título de este capítulo pretende subrayar la necesidad de repensar el lugar que ocupan los responsables de proyectos y actividades concebidos como escenario de procesos complejos vinculados con la educación de las jóvenes generaciones. Procesos que están atravesados por tensiones y contradicciones propias de la época, de la naturaleza de la tarea y también de los sujetos que en ella se encuentran. Estar en jaque es estar complicado, pero jaque no es jaque mate; es la posibilidad y el desafío de estudiar detenidamente el tablero, de mover las piezas de cierta manera para poder seguir jugando; la otra opción, claro está, es darse por vencido y abandonar la partida.

Una idea generalizada agita el horizonte sobre el cual los jóvenes que incursionan en el trabajo formativo y los adultos que persisten en él se construyen o se sostienen como educadores: «No hay referentes». Con apenas tres palabras, la idea sentencia tanto a adolescentes y jóvenes como a adultos. Lo que se dice, lo que se piensa, es que «hoy en día *ya* no hay referentes *como antes*». Que adolescentes y jóvenes no cuentan con (buenos) modelos o no los aceptan, que los adultos no logran constituirse en tales, que no están en

condiciones de ser (buenos) referentes de casi nada –ni les preocupa– y que tampoco ellos cuentan con demasiadas referencias claras.

Así presentada la situación, pareciera que adolescentes, jóvenes y adultos enfrentamos o encarnamos lo que Ehrenberg (2000) describe como *el drama del hombre sin guía*: estaríamos sujetos al imperativo de tener que juzgar todo por nosotros mismos para advertir qué es lo correcto o lo posible o lo esperado en cada situación; extremar la responsabilidad individual frente a estímulos y desafíos, nuevos cada vez, que se multiplican y se complejizan; ir buscando lo que vale a cada paso... hacerse uno mismo: «Sé tú mismo». En este escenario, es la iniciativa la que oficia de sostén y funda la conducta; de allí: «La fatiga de ser uno mismo» (como se titula su libro).

La sentencia de la cual partimos («ya no hay referentes, como antes») parece, en cualquier caso, nostálgica y extrema; lamenta, acusa, retrotrae, no provee explicaciones ni avizora soluciones. Una aproximación menos apocalíptica e igualmente preocupada por lo que se ofrece a los nuevos sugiere, en cambio, que no es que no haya referentes... lo que ocurre es que hay muchos, demasiados. A ello remite también la fatiga que señala Ehrenberg. Fatigados, entonces, estamos todos. En este contexto, los pibes se construyen y se buscan a sí mismos y también, de algún modo, de muchos modos, nos buscan a nosotros. ¿Somos o no referentes para ellos? ¿Acaso debemos serlo? ¿Bajo qué condiciones podemos serlo?

Sostendremos que algo debemos y algo podemos. Es por eso que, a la hora de pensar la educación de las nuevas generaciones, dos cuestiones aparecen como necesarias y convergentes: la presencia de adultos «bien parados» como condición de posibilidad de procesos formativos relevantes y la refundación de la mirada adulta sobre los jóvenes, es decir, del lugar desde el cual entramos en diálogo con ellos y construimos discursos y prácticas que habilitan experiencias educativas fundantes.

En este marco, el término *adulto* no remite a una determinada edad o condición, sino a una posición en relación con los adolescentes y jóvenes configurada por el lugar desde el cual se establece vínculo con ellos/as, por el modo en que dicho vínculo se sostiene, por el significado que este adquiere para su formación y por los contenidos que se ponen en juego. En este sentido, la edad, la «distancia», es una variable importante, pero no siempre definitoria.

Sabemos, sin embargo, que a menudo se prefiere que sean jóvenes quienes trabajen con adolescentes y jóvenes bajo el supuesto de que, a mayor proximidad, mayores posibilidades de constituirse en referente válido (y que proximidad significa ‘ser parecido a ellos’, es decir, empatía en cuanto a códigos,

perspectivas, estilos, preferencias). Este supuesto y las expectativas que conlleva suelen generar problemas a la hora de posicionarse como adulto.

En todo caso, lo que queremos destacar es que, cuando se trata de asumir responsabilidad frente a la educación de adolescentes y jóvenes, ser joven no garantiza constituirse en referente y (sin embargo) puede no ser incompatible con la adopción de una perspectiva adulta. Por otra parte, no ser (tan) joven, en el sentido de proximidad y semejanza, no garantiza una mirada adulta, responsable, valiosa y (o pero) tampoco es obstáculo para establecer vínculos significativos con ellos/as.

En función de ello, de la idea de adultos como mojones que orientan, y de la imprevisibilidad no absoluta del recorrido vital de adolescentes y jóvenes —como mencionamos al final del capítulo anterior—, nos acercamos a ciertos conceptos que es necesario volver a explorar y a problematizar, ya que las versiones «clásicas» han perdido centralidad o eficacia para orientar las reflexiones y las prácticas educativas, tanto en ámbitos escolares como no escolares. La autoridad es uno de esos conceptos, clave a la hora de pensar la relación adultos-jóvenes.

La asimetría que permite educar

La autoridad adulta, devaluada por la mala praxis (errática, demagógica o arbitraria e irrespetuosa) y sitiada por la «mala prensa» bajo una supuesta incompatibilidad con principios democráticos o participativos, requiere nuevas miradas y construcciones que permitan reinscribir su sentido junto a la responsabilidad que implica educar. Educar en torno a la confianza, en dirección a la emancipación, remite a la *necesidad de adultos* que tienen los niños, los adolescentes y los jóvenes para incluirse en el mundo, para apropiarse de él y para transformarlo.

El pequeño —señala Arendt (2003:286, 291 y 301)— requiere una protección y un cuidado especiales para que el mundo no proyecte sobre él nada destructivo. Pero también el mundo necesita protección para que no resulte invadido y destruido por la embestida de los nuevos que caen sobre él con cada nueva generación. [...] La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes,

sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar el mundo. [...] En la educación, esa responsabilidad con respecto al mundo adopta la forma de autoridad.

Desde diferentes marcos de análisis, con distintos énfasis y conclusiones, diversas aproximaciones colocan los problemas relativos a la autoridad en educación en términos de debilitamiento, alteración o caída del modelo disciplinario y de las instituciones de la modernidad. Lo que se ha debilitado, alterado o caído es un modelo que otorgaba *cheques en blanco* a educadores y adultos portadores de certezas, capacidad, posibilidad y credibilidad para transmitirlos o para imponerlos. Certezas que han sido, desde luego, siempre relativas, pero que al parecer resultaban tanto más convincentes que aquellas que disponemos hoy en día (o, al menos, de ese modo se las suele evocar desde las condiciones actuales).

En palabras de Ehrenberg, se trataba de un modelo en el cual el reconocimiento de lo permitido y lo prohibido sustentaba autoridades claras y firmes y, a su vez, se sustentaba en ellas. El par permitido/prohibido fue, durante mucho tiempo, un potente regulador de los intercambios entre las personas y un marco sólido para educar y para disciplinar. En la perspectiva de este autor, ese par ha sido desplazado por otro: lo posible/lo imposible.

Todo parece posible en estos tiempos, así en los laboratorios como en la vida y en las instituciones; y si todo es posible, nada es imposible. Antelo (2003) retoma estas reflexiones y las lleva al ámbito educativo procurando analizar los modos en que las nuevas claves de relación y de comportamiento social atraviesan la tarea de educar. Según su análisis, el cambio, la novedad que nos interpela, se expresa –entre otras cuestiones– en la caída de la potencia de la pregunta *¿usted, dónde se cree que está?*, pregunta que, en contextos escolares, es inequívoca en cuanto a las posiciones, los límites, las prohibiciones y las transgresiones que señala. Hoy, para dirimir qué hacer o no hacer (lo que se debe y lo que no está permitido), son otras las preguntas estructurantes: *¿de qué y de cuánto soy capaz?*, *¿me animo o no me animo?* Asistimos, entonces, a la absorción de lo permitido por lo posible, a la ampliación del campo de lo posible: una época de transgresiones sin prohibiciones. Notemos, además, la diferencia: aquella pregunta era formulada

por el adulto, mientras que las nuevas preguntas son enunciadas por los propios alumnos.

Las nuevas formas de la legalidad y la normatividad se articulan tanto en el espacio público como en el privado. Así, la emergencia o la consolidación de nuevas configuraciones familiares también afectan la construcción de la autoridad en la medida en que otros roles y otras prácticas en el contexto familiar operan de manera diferente a lo que era habitual y esperable en la socialización de las generaciones anteriores (Duschatzky y Corea, 2002).

La asimetría radical del adulto y el monopolio de la autoridad por parte de padres y maestros, aquello que demandaba y sostenía ciertos modos de ser adultos frente a niños, adolescentes y jóvenes, se encuentran puestos en jaque por esta alteración de las posiciones. La fragilidad, la vulnerabilidad, la heteronomía, como ya mencionamos, han mutado.

La autoridad monopólica está «en capilla» también debido a que una multiplicidad de referentes, autoridades, modelos impactan –tanto en condiciones socioeconómicas de precariedad y restricción como en contextos de posibilidades más amplias– en adolescentes y jóvenes tanto más que las autoridades tradicionales. Como hemos analizado en el capítulo 2, el universo cultural del que participan de manera intensiva es, en este sentido, tan potente como desafiante.

En este escenario, entonces, no se trata de reponer unas prácticas o unos conceptos relativos a la autoridad virtualmente abandonados; no es verdad (tampoco en este terreno, o sobre todo en él) que *todo tiempo pasado fue mejor*. No se trata de reconquistar una eficacia o un equilibrio perdidos, sino que se trata de una nueva mirada, de una nueva construcción. Es importante destacar esto, ya que, a menudo, en el intento de comprender y explicar estos fenómenos, muchos docentes, afectados por todo lo que se mueve y genuinamente preocupados por redefinir posiciones y legitimidades, sostienen al mismo tiempo visiones críticas acerca de lo que acontecía en un pasado no muy lejano y el deseo o la ilusión de poder reinstalar aquellas autoridades «claras y eficaces». Un discurso que parece expresar «la vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser»; de haber sido, tal vez, arbitrarios, intolerantes, y de ya no ser autoridad.

Los diagnósticos críticos fugan hacia el pasado en el afán de reconquistar un equilibrio perdido. En tales diagnósticos con expectativas restitutivas se advierte una tracción hacia el pasado en busca de la norma, un uso normativo del pasado (Diker, 2005). Así, discursos estructurados en torno a miradas nostálgicas y reparadoras terminan resultando apocalípticos: aquello nunca podrá restablecerse, luego, estamos perdidos.

Reconstruir o redefinir la asimetría en un mundo visiblemente desregulado e inestable solo es posible, entonces, sobre la base de (unas pocas) certezas que permitan sobreponerse al desconcierto que generan las (muchas) que no tenemos, que sumergen a los adultos en el mismo desamparo que padecen los jóvenes hoy en día (Duschatzky, 2007; Zelmanovich, 2004).

La asimetría y la autoridad que interesa reconstruir no remiten, por cierto, a la prerrogativa infundada o a la imposición arbitraria por parte del adulto, sino a su responsabilidad ineludible.

Si la educación es una responsabilidad respecto de otro y simultáneamente autoridad sobre este, lo es a la vez en forma provisional y desde la perspectiva de la suspensión –desaparición– de la autoridad confiada, perspectiva de emancipación [...]. Este acceso no es en absoluto una cuestión de maduración biológica, y mucho menos un fenómeno natural ni un resultado programable: no hay ninguna «técnica» aplicable con total seguridad para este acto de libertad y esta «toma» de responsabilidad «a su turno» que nos permita otra cosa que tratar de preparar, indirectamente (y no provocarlas en un proceso controlado), las condiciones humanas, intelectuales y simbólicas, una de las cuales es, a nuestro juicio, la confianza, la ética de una moderación de la fuerza en la que se debe poner en juego la experiencia (Cornu, 2002:58).

Siguiendo estas reflexiones, afirmamos que es porque no renunciamos a educar que no renunciamos a la autoridad. Y, a la vez, sin perjuicio de ello, parece imposible e incongruente con las ideas y las situaciones que venimos presentando desestimar la necesidad de redefinirla por completo, de reposicionarla e incluso de admitir que algo diferente de aquello que nombramos *autoridad* deba ser instituido o esté en proceso de gestación.

En todo caso, es a partir de la responsabilidad (implicada en la autoridad) que podremos crear nuevos marcos para pensar el vínculo con adolescentes y jóvenes. Porque necesitan adultos que los contengan y los desafíen, que les amplíen el horizonte de lo posible y que establezcan límites, que permitan y que prohíban, que sepan, a la vez, estar cerca y permitir nuevas distancias, que confíen en ellos y que puedan discutirles, que transmitan cosas valiosas y que estén dispuestos a someter a juicio (propio y ajeno) el valor de lo que transmiten.

El sociólogo y psicólogo francés Jean-Yves Rochex propone pensar a los adultos como aquello *contra* lo cual los adolescentes y los jóvenes se consti-

tuyen como sujetos, utilizando la expresión *contra* en la doble acepción que puede tener: de sostén (*apoyarse contra*) y de confrontación (*ir contra*). La imagen que surge de esta expresión torna evidente la dificultad que enfrentan los jóvenes cuando no tienen *contra qué* (o *contra quién*) apoyarse, y el desafío que implica para los adultos constituirse a la vez en punto de apoyo y de confrontación.

Las ideas que venimos desarrollando en relación con el lugar del adulto suelen suscitar mayor adhesión o acuerdo cuando se trata de la educación de niños/as y cuando se refiere a contextos escolares o familiares; en cambio, generan dudas o requieren aclaraciones cuando se trata de propuestas dirigidas a adolescentes y jóvenes, y cuando se refieren a espacios más flexibles, menos formales, que a menudo reivindican su carácter alternativo respecto de los otros ámbitos (fundamentalmente, del ámbito escolar). La asimetría, la autoridad y la confrontación necesarias parecen asimismo debilitarse en estos espacios en razón de una supuesta incompatibilidad entre ellas y la premisa de la participación y el protagonismo de los destinatarios.

Es por eso que conviene insistir en este punto toda vez que, como en este caso, se defiende el carácter formativo que pueden tener, y es bueno que tengan, las propuestas no formales o recreativas para adolescentes y jóvenes. Como venimos señalando, en tanto suponen e implican intervención pedagógica, lejos de poder prescindir de los adultos, los reconocen como condición de posibilidad de procesos valiosos. Ahora bien, como se ha dicho también, no es el mero *estar allí* lo que opera como condición de posibilidad, sino las formas en que se despliega esa presencia y los significados que adquiere.

Prohibiciones, consensos, transgresiones, construcciones

Precisamos de las normas vigentes para estimularnos con nuestra propia desmesura. [...] por dentro estamos carcomidos por malas acciones, pero por fuera somos estudiantes de bachillerato.

ELFRIEDE JELINEK (2005:51)

Los adolescentes, como es sabido, nos confrontan. Aun cuando, por lo general, reclaman mayores oportunidades para hacer valer sus ideas, sus necesidades, sus gustos, a menudo son más claros para rechazar que para proponer. Junto a esto, suelen ser igualmente claros y contundentes al mostrar su adhesión

ante propuestas que los desafían y los enriquecen. Y a menudo también lo son a la hora de aceptar normas y límites que no están en condiciones de establecer por sí mismos.

Numerosas situaciones que atraviesan la cotidianeidad del trabajo en clubes, centros, campamentos, escuelas muestran que no solo *todavía* admiten, sino que también esperan –y a menudo agradecen– que los desacuerdos y los conflictos sean abordados, no soslayados, incluso si esto supone una perspectiva que confronta con la de ellos. ¿Qué es lo que se pone en juego en estas situaciones? Entre otras cosas, su capacidad de argumentar, de convencer, de defender algo (una demanda, una norma, una idea), aunque perciban que eso que defienden tiene escasas posibilidades de pasar la criba del adulto que los escucha y los interpela. Obviamente, festejan cuando «ganan» las discusiones mucho más que cuando, a nuestro modo de ver, aprendieron algo precisamente porque «ganamos» nosotros. A veces, prefieren «perder» una discusión antes que acercar posiciones y acordar. Y cuando admiten que «perdieron», difícilmente lo reconozcan luego fuera de la situación o ante otros. Resisten.

Confrontar con ellos es, en este sentido, una señal de valoración y de respeto: nadie discute con nadie si no toma en cuenta a su interlocutor, si no cree que los motivos del otro merecen y requieren contraargumentos, si no cree que los propios argumentos deben poder validarse frente al otro, si no desea ofrecerle al otro su perspectiva sobre la base de la certeza o de la sospecha de que podrá servirle de algo.

Ahora bien, cuando la confrontación es permanente habla de otras cosas... Cuando es alentada o sostenida por el adulto, representa más una oclusión que una apertura y una oportunidad para enseñar algo. Cuando son los pibes los que la sostienen, expresa más una negativa o una dificultad para mantener un diálogo fructífero con el mundo –y, por lo tanto, también con los adultos– que un componente necesario en el (su) trabajo de fortalecerse y aprender.

Confrontar respetuosamente, sin embargo, no garantiza arribar a acuerdos; establecer acuerdos no garantiza que los pibes los cumplan, y que los cumplan unas veces no implica que no existan transgresiones y nuevas confrontaciones. Es por eso que (¿hoy más que ayer?) las normas, los límites y las prohibiciones suelen desvelar a quienes trabajan con adolescentes y jóvenes.

En una novela de Bauchau (2006) que narra y recrea la vida de Edipo, este relata un episodio clave: una experiencia bisagra entre su juventud y su madurez. Edipo debía prepararse para suceder en el trono a Polibio y lo hace fundamentalmente a través de los viajes en barco que le proporcionarían el

temple, los conocimientos y las habilidades necesarias. Una vez realizados los bellos viajes de la juventud en barcas que no se alejaban demasiado de la costa, Polibio le dice a Edipo que debía emprender recorridos más distantes y exigentes, y lo hace embarcar en el navío de Nestíades, el capitán más famoso de Creta. Nestíades, que debía iniciarlo, custodiarlo, acompañarlo en sus descubrimientos y aprendizajes, contaba con la admiración y el respeto de Edipo. La travesía que emprendieron significó para el joven, gracias al amor, las exigencias y el rigor de Nestíades, la posibilidad de aprender mucho acerca de casi todo. Al llegar a Cnosos, Edipo pidió al Rey que le diera autorización para visitar el Laberinto y enfrentar al Minotauro que habitaba en él, lo cual le fue negado. A partir de entonces, el joven no hacía otra cosa que pensar en cómo violar la prohibición. «Esta negativa solo exasperó mi deseo —relata Edipo—. Nestíades se dio cuenta y me dijo: —No es el Rey quien prohíbe el Laberinto, es la dificultad para salir de él. La respuesta de Nestíades cambió el amor que yo le profesaba por hostilidad. Quise dejarlo, abandonar en ese mismo momento la nave y correr al Laberinto. Hubo entre los dos una breve pero violenta lucha y me obligó a quedarme por la fuerza» (117).

Más allá de la tragedia de Edipo y de figuras o personajes que, en principio, pueden resultar ajenos a lo nuestro de cada día, el relato contiene ideas y conceptos que pueden ayudarnos a pensar lo que nos interesa.

Cerca de la costa los desafíos se repiten, no permiten crecer. Nuevas experiencias demandan atreverse al mar abierto. Y si otras orillas son percibidas como posibilidad y no solo como peligro es porque, en ese momento de la vida del joven, lo desconocido comienza a ser percibido como conquistable. Los nuevos horizontes conllevan nuevos problemas y deseos. Descubrir, distanciarse, ampliar, apropiarse, desafiar, probar(se) son algunos de los verbos que nos asisten a la hora de definir la adolescencia y la juventud. Por eso, lejos de la costa, también cambian los desafíos para el adulto: no basta con lo que sabe, con lo que sabe transmitir ni con el amor que le profesan, debe poder enfrentar otras preguntas y sostener otras prohibiciones. Detengámonos en cómo se explica en este caso la prohibición: «No es el Rey quien prohíbe el Laberinto, es la dificultad para salir de él». La prohibición ya exasperaba bastante a Edipo, pero la dificultad amplificó el deseo de encarar el desafío. Nestíades no exaltó la prohibición, la argumentó. Dicho de otro modo: no insistió en ella sino presentando las razones. Hasta ese momento faltaban los motivos; con ellos, entran en escena dos nuevos elementos, un peligro y una posición: la del adulto que protege.

Las normas, cuando no son arbitrarias y carentes de sentido, tienen motivos válidos, necesarios de conocer, de comunicar, de hacer comprender. Muchas veces, muchas normas tienen estas características, y los adultos las sostenemos frente a los adolescentes remitiendo no a sus fundamentos, sino a la autoridad «del Rey» (el coordinador, la dirección, el reglamento, la institución), porque creemos que de ese modo todo será más sencillo o eficaz, porque suponemos que las discutirán menos o porque no reparamos en los motivos como seguramente lo harían ellos. Otras veces procuramos aducir motivos válidos aun cuando lo único que sostiene ciertas reglas es una arbitrariedad que no resiste la interpelación de los pibes y/o una autoridad que promulga sin contemplar explicaciones y sin admitir cuestionamientos. Ocurre también –poco, pero ocurre– que la relación de los pibes con las normas es pura pregunta acerca de *lo que se puede* y de *lo que no está permitido*, y pura aceptación. Si esto no despierta la preocupación del educador adulto, significa que, por los motivos que sea, su intervención o bien contribuyó a generar esa posición subordinada, o bien no logrará alterarla en favor de una autonomía creciente.

Volviendo al relato acerca de Edipo, Nestíades y el Laberinto, es interesante señalar que la saga continúa por un camino bien diferente al que podría suponerse luego de haber realizado aquí una suerte de elogio a la claridad y la firmeza del adulto... No triunfó la prohibición. Tampoco la transgresión. Ocurrió que el deseo irreductible del joven, con su tozudez, logró torcer la norma y forzar (lograr) el permiso. Pero si Edipo salió con vida del Laberinto no fue solamente gracias a su propia osadía, sino, en gran medida, porque Nestíades no se apartó de él durante el recorrido, ayudándolo y sosteniéndolo, cosa que el joven no advirtió hasta quedar exhausto luego del combate con el Minotauro. Y también porque previamente Nestíades lo retuvo por la fuerza; de lo contrario, Edipo hubiera escapado solo del navío y difícilmente hubiera podido sobrevivir (sin el apoyo silencioso de Nestíades).

La posición adulta no se jugó, no se juega, solo en el momento de la prohibición: se desplegó y se despliega, con la misma firmeza, a la hora de cambiar, acompañar y habilitar. Es preciso estar cerca de los adolescentes y los jóvenes para que puedan alejarse, para que puedan soltar amarras, construir la distancia y apropiarse de ella.

«Esa pérdida inherente a la transmisión no será entonces para el padre el equivalente de un fracaso ni de una renuncia: lo constituye, en cambio, en padre transmisor que podrá ofrecer al hijo las posibilidades internas de enfrentar el conflicto y que, al mismo tiempo, le permitirá más adelante ten-

der un puente que lo unirá con el territorio que ha abandonado» (Hassoun, 1996:173).

Si algún papel vinculado a la construcción de normas y a la apropiación de lo permitido y lo prohibido desempeñamos en la educación de adolescentes y jóvenes, es el de orientarlos en el camino de descubrir los motivos (claros, necesarios) que sustentan ciertas normas, las tensiones o las contradicciones que suponen otras que nos gobiernan, de cuyo valor y sentido muchas veces dudamos o desconfiamos, la importancia de establecer reglas y de respetarlas allí donde es posible advertir la necesidad de esa construcción. Descubrir, también, la injusticia o la arbitrariedad manifiesta en muchos casos... educar para discernir y para confrontar, para procurar transformar.

Discutir normas con los adolescentes es tan complejo como fascinante y agotador. De repente argumentan con una claridad insospechada o consideran y comprenden situaciones complejas más fácilmente de lo que anticipábamos. De repente no aceptan motivo alguno ni advierten la necesidad de establecer reglas, prefieren que se les imponga una ley que seguirán considerando ajena y arbitraria antes que entregarse al convite de consensuar. De repente descubren alternativas más pertinentes y viables que las nuestras para manejar situaciones, anticipar problemas o resolver tensiones.

Este aspecto del trabajo se recorta como especialmente delicado y desafiante en el marco de propuestas no formales que admiten –más de lo que suelen admitir o requerir las actividades desarrolladas en otros ámbitos– la discusión y la construcción colectiva. No obstante, cabe señalar que los comúnmente denominados *sistemas de convivencia*, que en diversos contextos y sistemas educativos han reemplazado a los antiguos *regímenes disciplinaarios*, también contemplan espacios de elaboración de reglas, análisis de transgresiones y aplicación de sanciones en los cuales participan los alumnos.

Construir normas junto con los adolescentes, cuando la naturaleza de las situaciones lo permite, es casi imposible sin considerar los motivos reales y los contextos particulares. En cualquier caso, confrontaciones, prohibiciones, imposiciones, consensos, construcciones no evitan las transgresiones. Veamos, al respecto, otra situación de ficción que nos acerca nuevas pistas para continuar pensando.

En una de sus novelas, John Irving (1996) narra historias de vida que transcurren en el orfanato que dirige el Dr. Wilbur Larch o que remiten a él mientras se despliegan por el mundo. Son historias de convivencia, de expectativas sobre chicos y adolescentes, de intervenciones adultas sobre sus vidas, de distancias, de huellas que se provocan, se buscan y se rechazan.

Larch está preocupado por encontrar buenos adoptantes para *sus* huérfanos; en ese contexto y desde esa preocupación, reflexiona:

La adolescencia, ¿se presenta cuando por primera vez en la vida descubrimos que tenemos algo terrible que ocultar a los que nos aman? [...]. La razón por la que los huérfanos deben ser adoptados antes de la adolescencia es que deben ser amados y tener a quién amar antes de embarcarse en esa fase indispensable de la adolescencia, concretamente el fraude [...]. Un adolescente descubre que el engaño es casi tan atractivo como el sexo y que se logra más fácilmente. Puede resultar especialmente fácil engañar a los seres queridos... La gente que te ama es la menos dispuesta a reconocer tu engaño. Pero si no quieres a nadie y si sientes que nadie te quiere, nadie contará con el poder suficiente para provocarte señalándote que estás mintiendo. Si un huérfano no ha sido adoptado en la época que llega este alarmante período de la adolescencia, puede seguir engañándose a sí mismo y a otros el resto de sus días. Durante un período terrible de la vida, el adolescente se defrauda a sí mismo y cree que puede engañar al mundo entero. Está convencido de que es invulnerable. El adolescente que además es huérfano, en esta etapa corre el riesgo de no madurar jamás (107-110).

Con independencia de las particulares condiciones que en esta novela o en la realidad supone un adolescente huérfano, podemos encontrar aquí algunas claves para pensar la adolescencia en general y para pensarnos en relación con ella: ocultar, sentirse querido, contar con alguien a quien poder engañar, saber que ese alguien provocará algo con su señalamiento, querer a alguien, sentirse invulnerable... o madurar. La importancia de la presencia adulta —ya que de eso, al parecer, se trata— no se enuncia ni se advierte tanto por lo que logra evitar como por el sentido de una intervención que no puede pensarse escindida del amor en tanto compromiso intrínseco con el otro, en tanto afecto mutuo y mutua afectación.

Homer Wells, un huérfano por el que Larch siente un enorme afecto, al que dirige sus mayores y mejores esfuerzos, del que recibe grandes satisfacciones y espera que sea continuador de su obra, oculta un día bajo su colchón una foto pornográfica. Un intento infructuoso de ocultamiento, ya que, por azar, lo descubren. «A Larch —continúa Irving— no le inquietaba que Homer Wells la hubiese visto; los adolescentes suelen fijarse en ese tipo de cosas. Larch sabía que a Homer nunca se le habría ocurrido mostrársela a los más

pequeños; que Homer la hubiese guardado significaba, para Wilbur Larch, que era hora de que se le adjudicasen responsabilidades más serias, más adultas. Era hora de ampliar su aprendizaje» (117).

¿Qué es lo que Irving nos ofrece en este relato? Un Dr. Larch que se resiste a pensar la situación, sobre todo y antes que nada, en términos de descalabro moral, de normativa burlada y de peligros inminentes. Un Homer que, por primera vez, toma distancia y oculta, que tal vez oculta porque sabe que lo quieren y tal vez también porque sabe que lo van a descubrir... y ese es el modo que encuentra para decir «estoy haciendo mi camino». Nos ofrece un adulto que inscribe y evalúa esa conducta dentro del repertorio de experiencias que el adolescente transita para crecer y madurar. Un adulto que además lee en ese ocultamiento algo del orden del misterio vinculado a la filiación: lo que no le ha sido revelado a Homer acerca de su llegada al mundo, de su vida en aquel sitio, lo que él no ha podido descubrir, y algo acerca de su futuro incierto, atravesado por su condición de huérfano. ¿Qué es, entonces, lo que ese adulto descubre allí? Descubre no la foto pornográfica, no una transgresión, sino la responsabilidad que hasta ese momento no había percibido con tanta claridad.

Aquel adolescente nunca supo que descubrieron la foto, pero pudo constatar, en cambio, que descubrieron su responsabilidad. Y entre identificaciones y disputas con Larch, quien ofició de padre, ya que Homer nunca fue adoptado, advirtió que los adultos del orfanato comenzaron a comportarse de otro modo con él: otras atribuciones, nuevos derechos y deberes, una confianza distinta de la que gozaba de niño, la invitación a cierta complicidad con ellos, un rol diferente dentro de la institución. Tal vez de ese modo experimentó una continuidad entre esas nuevas oportunidades y la intriga que contenía una pregunta que lo inquietaba desde pequeño: «¿Podré ser yo el protagonista de mi vida o ese papel le está reservado a otra persona?». Con esa pregunta comienza el libro *David Copperfield*, que Larch leía a los huérfanos todas y cada una de las noches cuando se acostaban.

Transgredir la norma explícita o implícita, supuesta o conocida, no sostener lo acordado, ocultar no son siempre ni solamente respuestas que se apartan del buen camino, también son recodos del camino. Los pibes actúan de ese modo cuando saben que tienen delante personas que les señalarán las normas –aun cuando hagan todo lo posible para no ser descubiertos–, cuando no lo saben pero lo necesitan –aun cuando rechacen el señalamiento– y cuando perciben o confían en que ser descubiertos no significará una hecatombe, sino una nueva oportunidad.

El problema sobreviene cuando es eso lo único o lo que más hacen y/o cuando no tienen delante a alguien que pueda leer en sus transgresiones algo acerca de ellos, cuando quien está delante se propone sobre todo que no hagan lo que piensa que no deberían hacer sin preguntarse los motivos por los que lo están haciendo, cuando la mirada adulta tiñe todo lo que hacen con el color de lo que podrían llegar a hacer si no tuvieran esa mirada sobre ellos.

Preocupados como estamos muchas veces por instalar prohibiciones y velar por lo correcto, desconocemos qué, cuánto y cómo están ensayando, y aprendiendo, a través de las transgresiones. Y también qué, cuánto y cómo logramos transmitir sobre lo que genuinamente, responsablemente, procuramos enseñarles o evitarles sosteniendo ciertas normas que refieren a cuestiones que no admiten ensayos ni transgresiones.

Es en este escenario que se recorta el adulto como figura de institución de prohibiciones fundantes toda vez que la ley, las prohibiciones, constituye una dimensión significativa de la construcción subjetiva: no hay sujeto sin ley, sin un discurso sobre lo prohibido. Al inscribir a los nuevos en un orden normativo —señala Frigerio—, los adultos los habilitan como sujetos en tanto sujetos de la ley. La ley, aquí, lejos de obturar, permite habitar el mundo, evita quedar fuera de él o en los bordes de lo social en tanto lo común. Instituir significa, entonces, ser portador de leyes que estructuran; una condición básica para educar, para formar, un punto de partida para los procesos emancipatorios.

La diferencia entre *impartir órdenes* y *comunicar decisiones*, cuando no hay espacio para argumentos ni consensos, puede remitir meramente al tono, al clima, a la estrategia utilizada, o bien expresar posiciones diferentes —e incluso antagónicas— en términos del vínculo que se establece con adolescentes y jóvenes, del lugar que se ocupa, de la autoridad que se da a conocer y que es reconocida. Puede ser el uso de la jerarquía *per se*, o bien el ejercicio de la responsabilidad y de la asimetría que permiten educar.

Estos conceptos, con las certezas y los mandatos que suponen, confrontan con el panorama descrito anteriormente en términos de ampliación del campo de lo posible en una época exenta de prohibiciones. Resultan inconsistentes con el desamparo, el desconcierto y la fatiga que mencionamos (y viceversa). Lo que interesa destacar, entonces, es que en dicho escenario, que representa más un punto de fuga que la descripción acabada de una realidad generalizada e inexorable, el adulto-educador enfrenta el problema de no poder ocupar, con la misma claridad que en otros tiempos, el lugar de la ley que demanda la formación de los nuevos.

Ahora bien, mientras se multiplican las preguntas acerca del orden normativo, de la inclusión en lo común y de aquello a instituir, aun en contextos cada vez más desregulados y con autoridades jaqueadas, existen normas –o, en caso contrario, la ausencia de estas se hace sentir–, se establecen reglas –a menudo situacionales y contingentes–, se adoptan decisiones –unilaterales o consensuadas– que afectan los modos de convivir y de actuar, y acontecen transgresiones (de significados diversos y con diferentes consecuencias). Lidiando con todo ello, asediados por el carácter plural y contingente de la autoridad, por la diversificación de referentes y por la insuficiencia de certezas, de algún modo, cada día, en ámbitos muy distintos, *movemos las fichas sobre el tablero* para continuar educando.

Se establece así una zona cuyos contornos, contenidos y formas solo pueden definirse en relación con lo que es posible y necesario facilitar, sostener o construir en conjunto porque no precisa o no admite imposición. Una zona en la cual la responsabilidad de los límites que educan no discute la posibilidad ni la importancia de promover la participación de los pibes. Y, complementariamente, un espacio en el cual el protagonismo creciente de adolescentes y jóvenes no socava la presencia ni la autoridad adulta (retomaremos cuestiones relativas a la participación de adolescentes y jóvenes en el capítulo 5).

Posdatas

El mecánico

Contexto: una jornada de capacitación de futuros coordinadores de una propuesta educativa no formal dirigida a adolescentes y jóvenes. El proyecto comenzaría a implementarse en poco tiempo en escuelas medias, fuera del horario de clases.

Tema que se abordaba: el coordinador en tanto responsable de las actividades y del sentido del proyecto.

Consigna a trabajar por grupos: presentar el «lugar» o el rol del coordinador a través de un dibujo que incluyera a adultos y pibes/as, y las tensiones o desafíos que imaginaban propios de la tarea.

Producción de un grupo de coordinadores: el «centro de actividades» extraescolares es presentado como un taller, y el coordinador, como un mecánico. Del lado de afuera, antes de la entrada, los jóvenes están (esperan) en fila; se los ve desaliñados, maltrechos, «bajoneados», fumando. Adentro del taller está el coordinador: laborioso, esforzándose, vestido con overol, rodeado de herramientas de precisión dispuestas en un tablero y trabajando sobre un joven. Afuera, del otro lado de la puerta de salida, hay varios jóvenes que ya pasaron por el taller. Son bien distintos a los que esperan en la cola de la entrada: a estos se los ve contentos, «arreglados», prolijos, satisfechos. Ninguno fuma.

Encontramos aquí una definición: el adulto en tanto reparador exitoso de jóvenes que andan mal, no funcionan como deberían o tienen desperfectos. Una perspectiva y un lugar que suponen y requieren, además, adolescentes y jóvenes pasivos que nada quieren ni tienen para ofrecer y nada pueden hacer por sus vidas más que acudir al taller.

La escena parece hablar de un mundo en el que los jóvenes son alternativamente arruinados por alguna circunstancia, ¿o por unos adultos?, y arreglados por otros... docentes, coordinadores. Todo ello, sumado al contraste entre la intensa actividad del mecánico y la mera espera de los pibes en la puerta de entrada o la tranquilidad a la salida, resulta incongruente con el protagonismo reivindicado por los coordinadores, con entusiasmo y adhesión genuina, como propósito del proyecto.

La propuesta recreativa y la responsabilidad del adulto son tomadas por asalto por la omnipotente idea de la redención, sustentada en dos ilusiones en virtud de las cuales los coordinadores perciben y construyen su lugar en el proyecto: la ilusión de que los jóvenes –tarde o temprano– se someterán a la intervención reparadora y la ilusión de que herramientas de precisión garantizan buenos resultados.

Hablarles

Agosto-septiembre de 2006: millones de adolescentes y jóvenes frecuentan diariamente los relatos que un anciano decidió «subir» a YouTube. Una nota periodística¹ da cuenta del fenómeno, por cierto, bastante extraño. Lo extraño alude a algunas de las características de la propuesta de este «ídolo geriátrico» (como titula la nota).

Peter (inglés, setenta y nueve años) debutó en la pantalla confesando su adicción a YouTube y presentando su plan, que consistía en hablar de la vida desde la perspectiva que le daban sus muchos años. En el escueto texto de su presentación, Peter aclara, tal vez para no generar falsas expectativas, que no tiene *piercings* ni tatuajes. En los videos aparece por lo general hablando, solo o con otros, en un estilo clásico a rajatabla; ninguna producción llamativa, nada de efectos especiales.

El señor se aburría, quería hablar. Y dado que, a poco de comenzar a hacerlo, alguien situó sus apariciones entre los recomendados del día, la avalancha no se hizo esperar. Peter contó rápidamente con una cantidad asombrosa de adeptos atentos a sus historias de infancia, a su pasión por el blues y las motocicletas, a sus relatos sobre la guerra, etc.

Dice la crónica (y algunos jóvenes cibernautas) que era un tanto aburrido, pero aun así recogió más alabanzas, preguntas y muestras de afecto y de aliento que expresiones descalificatorias o agresivas. Se registraron más «muy *cool*» que «*fuck you*».

Podemos suponer que sus admiradores se hubieran alegrado de haber sabido que Peter no respondía a los medios que lo asediaban para informar sobre el fenómeno: a él solamente le interesaba hablar con los *youtubers*. Y cuando las anécdotas personales comenzaron a agotarse –dice la nota–, optó por leer un par de cuentos que había escrito años atrás. Para ese momento, sus seguidores incondicionales ya no sumaban millones, sino cientos; y es probable que, al día de hoy o dentro de poco tiempo, el fenómeno ya sea solo una anécdota más en la historia del ciberespacio (la fugacidad, como sabemos, es una de sus reglas).

Sin embargo, es posible encontrar en ella algo que podría suponerse sepultado: adultos con cosas para contar, con ganas de transmitir; adolescentes y jóvenes con disposición para escuchar, para detenerse a oír, para vincularse con otros tiempos y otros mundos porque alguien se los ofrece a ellos... así, porque sí o sospechando que puede llegar a interesarles.

No ignoramos el efecto que lo exótico, la súbita moda, la «emoción colectiva» o el propio soporte de la comunicación pudieron haber tenido sobre el aluvión de adhesiones que registró el señor inglés ni estamos sugiriendo aquí modelos de vínculo ni de adulto.

Peter se presentó en la pantalla movido por el aburrimiento y la osadía... ningún propósito educativo, y (pero) lo que encontró y lo que suscitó –sin estética joven mediante, sin ritmo vertiginoso, sin contenido «actual»– no deja de sorprender y hasta puede hacernos pensar algunas cosas.

¹ Página/12, 5 de noviembre de 2006.

Sobre adultos, autoridad y responsabilidad

A continuación presentamos una selección de fragmentos de Hannah Arendt (2003) para seguir pensando la responsabilidad adulta en el escenario de continuidades y rupturas entre generaciones.

“ Todos sabemos cómo están las cosas hoy en cuanto a la autoridad. [...] Los adultos desecharon la autoridad y esto solo puede significar una cosa: que se niegan a asumir la responsabilidad del mundo al que han traído a sus hijos.

[...] Por otra parte, el hombre actual no pudo encontrar para su desencanto ante el mundo, para su desagrado frente a las cosas tal como son, una expresión más clara que su negativa a asumir, frente a sus hijos, la responsabilidad de todo ello. Es como si los padres dijeran cada día: «En este mundo, ni siquiera en nuestra casa estamos seguros; la forma de movernos en él, lo que hay que saber, las habilidades que hay que adquirir son un misterio también para nosotros. Tienes que tratar de hacer lo mejor que puedas; en cualquier caso, no puedes pedirnos cuentas. Somos inocentes, nos lavamos las manos en cuanto a ti».

[...] Quiero evitar malentendidos: me parece que el conservadurismo, en el sentido de la conservación, es la esencia de la actividad educativa, cuya tarea siempre es la de mimar y proteger algo: al niño, ante el mundo; al mundo, ante el niño; a lo nuevo, ante lo viejo; a lo viejo, ante lo nuevo.

[...] Nuestra esperanza siempre está en lo nuevo que trae cada generación; pero precisamente porque podemos basar nuestra esperanza tan solo en esto, lo destruiríamos todo si tratáramos de controlar de ese modo a los nuevos, a quienes nosotros, los viejos, les hemos dicho cómo deben ser. Precisamente por el bien de lo que hay de nuevo y revolucionario en cada niño, la educación ha de ser conservadora; tiene que preservar ese elemento nuevo e introducirlo como novedad en un mundo viejo que, por muy revolucionarias que sean sus acciones, siempre es anticuado y está cerca de la ruina desde el punto de vista de la última generación.

[...] La crisis de la autoridad en la educación está en conexión estrecha con la crisis de la tradición, o sea, con la crisis de nuestra actitud hacia el campo del pasado.

[...] El problema de la educación en el mundo moderno se centra en el hecho de que, por su propia naturaleza, no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, y aun así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición. ”

El mandato de la prevención en discusión

Asistimos a una amplificación de todas las quejas. Pues cuanto más se promete la felicidad y la seguridad ideal, más persevera la desdicha, más aumenta el riesgo y más se rebelan las víctimas de las promesas incumplidas en contra de aquellos que los han traicionado.

ÉLISABETH ROUDINESCO (2007:12)

En los capítulos anteriores, hemos analizado algunas dimensiones y circunstancias que caracterizan a las nuevas adolescencias y juventudes, y que interpelan o desafían el lugar que como adultos ocupamos en ese escenario. Dijimos, entre otras cosas, que la mirada adulta los señala no solo como extraños y vulnerables, sino también como hostiles: están en peligro y/o representan un peligro potencial. En virtud de estas representaciones, los/as adolescentes y jóvenes de hoy podrían ser definidos como ese segmento poblacional al cual hay que prevenir y ante el cual conviene estar prevenidos. Prevenir la violencia, el sida, los cortes, la adicción a sustancias peligrosas, el tabaquismo, el alcoholismo, la bulimia, el delito, la anorexia, el embarazo precoz...

Además de la ya mencionada vinculación de origen con la educación secundaria, la categoría *adolescencia* nace amarrada al alerta frente a las interrupciones que comenzaban a generar unos sujetos –ya no niños, aún no adultos– cuyos comportamientos causaban recelos y temores. Pareciera que los discursos y las prácticas que estamos analizando aquí consolidan y actua-

lizan con datos de hoy aquella noción patologizada de adolescencia, asociada a lo disfuncional y lo problemático.

En esta perspectiva, las expectativas acerca de ellos/as y de quienes se proponen intervenir en su formación giran en torno a evitar o disminuir el riesgo de que se conviertan en víctimas y/o victimarios de situaciones que comprometan la salud, la propia vida, la de los demás y la seguridad individual y social.

En este marco, dado que nos interesa desarrollar enfoques y prácticas educativos, y dado que sostenemos que educar es otra cosa que prevenir, señalamos que la omnipresencia y la centralidad de los propósitos preventivos ocupan un lugar relevante entre los peligros que con certeza acechan a adolescentes y jóvenes. Y no se trata de un peligro menor toda vez que —como ocurre a menudo— aquello que se concibe y se les ofrece *para prevenir* se sustenta en miradas estereotipadas, estigmatizantes, discriminatorias.

Las propuestas formativas extraescolares no son inmunes a estas imágenes y representaciones, sino todo lo contrario: sobre la base de la relevancia y la potencialidad que tienen, y en contextos por cierto difíciles y muchas veces alarmantes, estos espacios son investidos con (o se apropian de) un mandato preventivo que se despliega de maneras muy diversas. Así, supuestos, juicios y prejuicios acerca de adolescentes y jóvenes, junto a la pretensión correctiva y normativa subyacente, terminan definiendo propósitos y sentidos de los proyectos, generan expectativas sobre los responsables y los destinatarios de las acciones, y determinan contenidos y características de las actividades.

En ámbitos tales como clubes, centros o talleres, concebidos como espacios de encuentro, de intercambio, de expresión y de producción cultural, es posible advertir una tendencia que proponemos analizar: la proliferación de proyectos que impulsan —o se plasman en— producciones radiofónicas, periódicos, piezas teatrales, murales, campañas públicas, etc. vinculados punto a punto con los problemas y los riesgos de distinto cuño que preocupan a la sociedad adulta consternada, perpleja y asustada. Por el entusiasmo que suelen despertar esas producciones en quienes están a cargo de ellas, por las formas que con frecuencia adquiere la presencia de adolescentes y jóvenes, y por las características que estas suelen adoptar (cierta linealidad, niveles de certeza envidiables), pareciera que la intervención adulta (a través de programas, coordinadores, etc.) estuviera concentrada en propiciar que los pibes desmientan el discurso estigmatizante desarrollando actividades cuyos contenidos responden literalmente y de manera excluyente a dicho discurso, dentro de las coordenadas que él impone.

Muchos de esos programas y propuestas nacen con el propósito explícito de dar la palabra o de revalorizar la voz y los puntos de vista de adolescentes y jóvenes para mostrar(les) que son y pueden (ser, hacer) cosas más valiosas que lo que habitualmente se supone. Es por eso, entre otros motivos, que a menudo giran en torno a la apropiación de habilidades y herramientas vinculadas con los medios de comunicación. En tales circunstancias, al parecer, los pibes «bajo proyecto» toman nuestra voz, se apropian de los problemas que figuran como preocupación acerca de ellos/as en la agenda adulta y contribuyen a difundir que los jóvenes no son eso que se predica, porque ellos mismos pueden decir otras cosas sobre esos mismos tópicos.

Cuando los periodistas o los medios masivos recogen esas producciones y generan notas o «noticias» a partir de ellas, se avienen a contrarrestar lo que con más frecuencia contribuyen a construir. Y comunican, por ejemplo, que «la sexualidad adolescente, junto con las adicciones, es el principal interés de los estudiantes porteños, bonaerenses y de la región centro» (sic)¹. Quieren decir, claro está, que esos y otros temas son los que los/as pibes prefieren a la hora de encarar investigaciones y elaborar producciones mediáticas.

Se trata, por cierto, de producciones culturales de adolescentes y jóvenes. Muchas veces son consistentes con un proceso y un recorrido del grupo o del proyecto, muchas veces dan cuenta de un lenguaje propio y de formatos afines a «lo joven». Muchas veces responden a una demanda de los pibes, interesados genuinamente en esos temas y esos soportes expresivos o comunicacionales, pero también ocurre a menudo que tales intereses y demandas responden a lo que suponen se espera de ellos y/o a que no se les ocurre otra cosa.

Sin embargo, y sin perjuicio de las experiencias y los aprendizajes que puedan promover algunas de esas iniciativas, lo que interesa señalar es la asiduidad y la naturalidad con que numerosas propuestas se hallan atravesadas por temáticas y expectativas vinculadas con aquello que se quiere prevenir, aquello de lo cual se los quiere alejar, aquello sobre lo cual conviene mantenerlos informados. Y con cuánta frecuencia, entonces, aun con las mejores intenciones, se desaprovechan las oportunidades que brindan esos espacios para propiciar experiencias y abordar temáticas que no remiten al territorio del riesgo, *pero* muestran o difunden lo mismo, enseñan cosas valiosas y ofrecen otras puertas de entrada al mundo que queremos ofrecerles y de salida del mundo que deseamos evitarles.

1 *Clarín*, 22 de mayo de 2007.

La mirada preventiva (salvo que se encontrara desprevénida) subestimaría rápidamente el valor y el sentido que pueden tener, por ejemplo, talleres sobre temas tales como escritura oriental y literatura poética, o danza y teatro –sin *contenido preventivo*–, destinados a adolescentes que concurren a una escuela ubicada en «zona de riesgo social». Aníbal, uno de esos alumnos, dice: «Somos todos locos del mismo manicomio», y Ezequiel confirma: «Estoy más loco que antes. Antes no hacía cosas que ahora me animo a hacer. Eso lo aprendí en teatro». El testimonio de Gastón contribuye a disipar posibles dudas acerca del significado de la locura cuya referencia se reitera: «En mi casa se deben creer que es otra de mis locuras. Dirán: “No se qué le pasa que se levanta los sábados tan temprano”» (para ir al taller de escritura oriental y literatura poética) (Cabeda, 2004).

Esa misma mirada, seguramente, valoraría más –aun si no conociera contextos y procesos– el texto producido por Antonella para la revista del centro cultural de su escuela: «La violencia de los alumnos de distintos establecimientos educativos puede derivar en: ausentismo escolar, lesiones, fuga del hogar, consumo de drogas y alcohol, suicidio»². También apreciaría la nota de tapa de una revista elaborada en un taller de periodismo destinado a adolescentes de comunidades rurales que viven en condiciones de extrema necesidad, titulada: «¡Digamos “no” al embarazo adolescente!».

Queda claro que no estamos argumentando contra los talleres de medios o de arte, sino discutiendo con actividades supuestamente expresivas orientadas exclusivamente o primordialmente a la producción de mensajes preventivos, como es el caso de algunos ejemplos mencionados, de muchos afiches para campañas sobre el sida y de tantas obras de títeres o de teatro destinadas a informar acerca de los efectos nocivos del alcoholismo, producidos por adolescentes en el marco de «talleres creativos».

Es la lógica que estructura y da sentido a las propuestas y a las producciones lo que estamos analizando, y los criterios según los cuales apreciamos y evaluamos aquello que proponemos, propiciamos y logramos. La cuestión es el texto, el pretexto, el contexto, no el lenguaje ni el soporte. Lo que estamos proponiendo, en definitiva, es prevenirnos de la mirada preventiva.

Tal como analizamos en un trabajo anterior (Kantor, 2007), interesa indagar acerca de cómo y cuánto, en el ámbito de la educación formal, los propósitos «preventivos» se erigen en motivo y fundamento de innovaciones tales como actividades extraescolares, clubes o centros de jóvenes. Estas acti-

2 Ídem.

vidades suelen ser concebidas como un espacio compensatorio no solo de las deficiencias de la escuela, sino también de las problemáticas y de las vacancias del entorno: las familias que no se hacen cargo, el contexto que cercena posibilidades, la calle que entraña peligros, los peligros que entrañan los jóvenes, etc. Por cierto, existen voces que propician otras lógicas, y miradas que defienden otros sentidos para los programas, los clubes o los talleres; sin embargo, es esta la perspectiva que suele tener más adeptos o la que aparece primero y con más claridad.

Así, los nuevos dispositivos con características recreativas, no formales, se asocian a menudo y peligrosamente al propósito de la prevención y de la seguridad ciudadana, y es desde estos sentidos que se los defiende y se los valora. Expresiones frecuentes, tales como «los clubes escolares deberían multiplicarse allí donde hay más marginalidad», «son una herramienta clave en zonas de riesgo social», «es preferible invertir en esto y no en correccionales», ponen en evidencia tanto el estigma que recae sobre los jóvenes —y sobre los más pobres entre ellos— como los propósitos redentores de la adolescencia «en riesgo» y de la juventud «amenazada» o «amenazante».

Es en este marco que proliferan propuestas de formación para adolescentes y jóvenes o programas de entrenamiento en «liderazgo preventivo» centrados en temáticas tales como violencia y convivencia, sexualidad responsable, adicciones, etc., en tanto componentes clave de propuestas recreativas extraescolares. A través de este tipo de iniciativas, la mirada preventiva «resuelve» el desafío del protagonismo de los pibes definiendo contenido y estrategia de las actividades, e incluso redobla la apuesta: no se trata ya de que participen en el ámbito del grupo o del proyecto, va por el protagonismo social que, como ya hemos analizado, caracteriza el *desideratum* de numerosos programas preocupados por el presente y el futuro de las nuevas generaciones.

Nos encontramos, así, con la idea de prevención asociada a la vocación intervencionista y a la gestión diferencial de poblaciones consideradas en riesgo. La intervención en cuestión consiste en aprovechar toda ocasión para prevenir o reencauzar, creando dispositivos *ad hoc* que se consideran adecuados a ciertos perfiles poblacionales que han sido construidos a partir de la imputación anticipada de comportamientos considerados anómalos o indeseables (Núñez, 2003:41).

Esta perspectiva se manifiesta en los ámbitos más diversos y de muy diferentes maneras: en forma explícita y con convicción preventiva confesa o solapadamente atravesando estrategias y formas de intervención; burdamente o de modo sutil; promovida por personas, instituciones o gestiones políticas

que parecen consistentes con ella o todo lo contrario; como marca de origen de proyectos y programas o irrumpiendo de manera ineludible en propuestas pensadas bajo otra lógica. Veamos algunos ejemplos elocuentes al respecto.

Un proyecto comunitario que creció en torno a un comedor conformó un grupo de jóvenes que, entre otras actividades, hace deportes y cuenta con un equipo de fútbol. Se proponían mejorar la cancha, armar más equipos y conseguir fondos para poder viajar y participar de torneos. Como una dimensión relevante en su trabajo con los jóvenes del barrio, los responsables del proyecto los incluyeron en las gestiones relativas al fortalecimiento y la ampliación de este. Se habían enterado de que había una línea de subsidios para este tipo de iniciativas en el marco de un programa dependiente de un organismo público dedicado a políticas para la juventud. Averiguaron y lo confirmaron: podían acceder con facilidad a esos fondos, el apoyo que pretendían estaba previsto en la línea de trabajo «Prevención de la drogadicción». Los coordinadores no quisieron mentir y, sobre todo, no querían presentar a los pibes como adictos; pero no querían tampoco perder la posibilidad del apoyo financiero. Finalmente, encontraron un atajo: justificaron la solicitud aludiendo al riesgo que corría esa población en virtud de la precariedad del barrio donde se desarrollaba el proyecto. Esa vez, por decisión de los responsables, los jóvenes no participaron en las gestiones; querían evitar que tuvieran que completar los formularios presentándose como potenciales adictos. Así, los pretendidos protagonistas no supieron el origen de los nuevos fondos, pero viajaron.

Tomemos ahora un breve relato del director de orquestas infantiles y juveniles en las que participan alumnos de los cuales –por su condición socioeconómica– no se hubiera esperado, en principio, que tocaran el saxo, el violín o el piano, y menos aún que ejecutaran música clásica. La orquesta había sido invitada a un programa de televisión para participar de una entrevista y para interpretar una obra. El conductor del espacio televisivo, rodeado de chicos, profesores e instrumentos, impresionado, bienintencionado, presenta la orquesta ante las cámaras enfatizando el «valor que tiene, tratándose de chicos marginales». Al salir del estudio del canal, uno de los alumnos pregunta: «Profe, ¿nosotros somos marginales?». Como parte de los consabidos vaivenes relativos al financiamiento y la sustentabilidad de iniciativas de esta naturaleza, en más de una oportunidad la orquesta recibió subsidios o cajas con materiales y equipamiento rotuladas con el nombre del organismo que las enviaba: «Prevención del delito».

Veamos otra situación. El contexto: cancha de fútbol en un barrio muy precario de una ciudad de Brasil; se jugaba la final de un torneo en el marco

de un proyecto social destinado a adolescentes. Mientras yo conversaba con los chicos que no estaban jugando, se me acercaron un coordinador y un reportero que cubría el evento, micrófono en mano, cámara encendida, y me preguntaron (casi sin preguntar): «¿Le parece que el deporte es bueno para rescatar a estos chicos de la droga? Estos proyectos, ¿son importantes para levantarles la autoestima en medio de tantas carencias? ¿El deporte puede significar para algunos de ellos una oportunidad para triunfar?». El reportero –sensible, preocupado– (les) estaba diciendo claramente que es lógico y esperable que se droguen y, no tan claramente, que pensamos que pueden tener otro destino. Les decía también que el problema, en medio de tantas carencias, es que no tienen autoestima. Que, a lo mejor, disciplinándose gracias al deporte, entrenando mucho y con buena suerte, alguno de ellos logre ser exitoso.

En este último caso –como en todos–, el efecto es el mismo si, aun no explicitando o no insinuando supuestos semejantes delante de los pibes/as, se los sostiene como principio y como fin de la tarea.

La mirada preventiva y redentora es capaz de olvidarse incluso de que, en el mundo del deporte y de los exitosos que se tornan modelos, las drogas son un recurso para mejorar las marcas y para soportar la competitividad, el exitismo y las presiones. Asimismo, esa mirada, preocupada como está por lo que (le) importa, puede no ver que casi todos los pibes juegan descalzos, o prefiere ver en ello una pauta cultural y respetar «la diversidad» en lugar de cuestionarla. El que previene no pregunta, solo responde. Yo pregunté, y supe que varios chicos estaban acostumbrados y preferían jugar descalzos, mientras que la mayoría no dudaba en el sentido contrario: preferían zapatillas o botines, pero no tenían ni podían comprárselos. Uno de ellos, incluso, no había jugado la final porque se había cortado el talón con una piedra durante el partido anterior.

Cuando a la naturalización de las situaciones de desigualdad se le adosa la centralidad de la «misión preventiva», no solo se invisibiliza la injusticia, también se hipervisibiliza el riesgo, el destino social que se construye sobre lo anómalo –indeseable– imputado. La conclusión, para muchos, es que hay que trabajar para aumentar la autoestima.

Autoestima y prevención

La lógica preventiva suele tener como complemento o correlato la preocupación por la autoestima de adolescentes y jóvenes, sobre todo de los/as más

pobres (aunque no solamente de ellos/as). Numerosos proyectos y actividades son concebidos a partir de una supuesta relación causal y explicativa entre la baja autoestima y los problemas o los riesgos a que están expuestos adolescentes y jóvenes.

Recuperar, fortalecer o elevar la autoestima es objetivo de proyectos que buscan subsidios y de subsidios o programas previstos para ciertos destinatarios definidos en función del (bajo) nivel de autoestima: pibes/as que viven en condiciones de relativa o absoluta restricción, alumnos de escuelas rurales o de parajes aislados de centros urbanos, adolescentes judicializados, hijos de inmigrantes, jóvenes que no estudian ni trabajan, adolescentes urbanos con riesgo de padecer bulimia o anorexia, etc. Así, a la hora de presentar y fundamentar proyectos, tanto docentes de escuelas medias como coordinadores de centros recreativos explicitan a menudo que «se trabajará desde una *metodología preventiva*» priorizando «todo lo que permita *fortalecer la autoestima*».

La centralidad de la autoestima coloca en segundo plano condiciones y contextos; sin cloacas, sin electricidad, sin oportunidades de inserción laboral, con dificultades para sostener la escolaridad, tentados de comenzar a transitar circuitos de marginalidad o ya afincados en ellos, sin zapatillas para jugar, allí donde es difícil advertir perspectivas de futuros interesantes o, al menos, de vidas dignas... la autoestima preventiva suele ser motivo, argumento y resultado esperado de radios, proyectos deportivos, murgas y murales.

En este punto, cabe citar a Bauman (2005), quien se posiciona en contra de los esfuerzos por aumentar la autoestima señalando que el amor a uno mismo –ya que de eso se trata– no puede construirse mediante sustitutos y puede jugar en contra cuando son las propias condiciones de vida las que confirman que no se está siendo digno de amor o de reconocimiento ni objeto de estima.

Es en ese sentido que cabe discutir también con los «programas-sustituto» que, más allá de propósitos y contenidos específicos, trabajan *para* la autoestima de adolescentes y jóvenes desarrollando actividades *sobre ella y acerca de ella*, es decir: tematizándola. Frente a esta opción, diremos, en cambio, que para formar, fortalecer y habilitar a adolescentes y jóvenes no parece imprescindible, necesario ni relevante nombrar la autoestima, alentar a los docentes a que diseñen estrategias para diagnosticarla y elevarla, o procurar que los chicos dibujen o hablen acerca de ella. Lo que resulta relevante es ofrecerles lugares, oportunidades y desafíos que transmitan y pongan de manifiesto una estima genuina y que, por eso mismo, no necesitarán pregonarla.

Sin perjuicio de considerar que la autoestima no constituye una variable independiente para los asuntos o problemas que estamos analizando, cierta-

mente podrá verse fortalecida o debilitada por las condiciones, los contenidos y los mensajes que se despliegan cotidianamente en los entornos de trabajo y de convivencia, y a través de las actividades que se ofrecen y se realizan.

Veamos un caso al respecto: se trata de una iniciativa destinada a adolescentes que pretendía poner en cuestión los estereotipos de belleza señalando y cuestionando la manipulación mediática, las consecuencias nocivas de los paradigmas hegemónicos sobre el cuerpo y los intereses en juego para la industria de la dieta y de la cirugía estética. Para enfatizar la posibilidad de sentirse bien y de ser buenas personas más allá de la apariencia física y también para combatir el riesgo de la anorexia, el programa proponía desarrollar un «seminario de autoestima».

En virtud de la expansión de propuestas de esta naturaleza, señalamos que, para contribuir a que adolescentes y jóvenes desarrollen conciencia crítica y prácticas diferentes o para aumentar la autoestima de quienes efectivamente lo necesitan, la llave parece ser generar condiciones y propuestas concretas para que construyan criterios y valores con independencia de las presiones del entorno, ofrecer información y espacios de discusión significativos, permitir descubrir o construir fortalezas propias, todo lo cual no se deriva del propósito de elevar la autoestima ni de buenas herramientas para persuadirlos/as acerca de que no son frágiles ni débiles.

Frente a ello, destacamos la importancia que revisten los espacios de producción, de confianza, de respeto, de aprendizaje; los proyectos que necesitan a los pibes porque los pibes necesitan lo que desde ellos se les ofrece; porque permiten ejercer el derecho a no sentir que sobran, sino que hacen falta: que el barrio, el coro, el taller, la revista esperan unas presencias y unos aportes que se perderían sin ellos, sin cada uno. Brindar y sostener oportunidades para experimentar esa diferencia («yo hago una diferencia») no requiere tematizar la autoestima, ni los riesgos, ni la diferencia que se pretende imprimir sobre ciertos destinos asignados.

Dispositivos de seguridad para una «educación preventiva»

Se arman hasta los dientes en nombre de la paz y juegan con cosas que no tienen repuesto.

JOAN MANUEL SERRAT («Algo personal»)

En el despliegue de la «máquina» preventiva, otra asociación merece nuestra atención; es menos frecuente, no tan sutil y tanto más elocuente que las que venimos analizando. Volvamos a los ejemplos.

Un proyecto presentado al Congreso de la Nación por un gobierno provincial gira en torno a la realización de un servicio cívico voluntario de un año de duración por parte de jóvenes de entre diecisiete y veintiún años. La propuesta contempla capacitación en defensa civil y en oficios, así como la posibilidad de concluir la Educación General Básica para quienes no hayan certificado ese nivel educativo. Aprovechando la capacidad ociosa que tienen las instalaciones castrenses desde que dejó de existir el servicio militar obligatorio, la iniciativa se llevaría a cabo en los cuarteles. Los jóvenes que optarían por el régimen cerrado recibirán una beca. Quienes promueven el proyecto aclaran que, lejos de apuntar (sic) a la militarización de los jóvenes, lo que se pretende es brindar oportunidades a «estos chicos excluidos del sistema desde la crisis». La nota periodística señala que «desde la óptica castrense, se trataría de un avance importante en el rol social de las Fuerzas Armadas, y un gesto de confianza y distensión por parte del Gobierno que, de paso, encontraría un aliado inesperado para asistir con una herramienta muy específica al drama de los jóvenes que no estudian ni trabajan»³.

«Esporte a meia noite» es el nombre de un programa de política pública desarrollado en una ciudad de Brasil en la década del ochenta. Su objetivo principal era «combatir, de manera preventiva, la criminalidad juvenil mediante el desarrollo de acciones deportivas, de formación profesional y de recreación, destinadas a la expresión de sus valores culturales y orientadas a la construcción de ciudadanía». Como su nombre lo indica, este programa se desarrollaba durante la noche; los jóvenes harían deportes y talleres a la hora y en los lugares en los que habitualmente cometían actos delictivos: de lunes a sábados de 23:00 a 2:00, en los barrios, calles y esquinas de mayor riesgo según los datos que arrojaba el mapa del delito. El programa dependía de la Secre-

3 *La Nación*, 23 de mayo de 2006.

taría Estadual de Educación; sus agentes principales eran: profesores de educación física, bomberos y militares («el segmento de la seguridad pública que cuenta con mayor grado de credibilidad y aceptación»), psicólogas, asistentes sociales y una pedagoga.

En estos casos, como vemos, la exclusión, el riesgo y la falta de oportunidades son abordados mediante políticas y dispositivos de seguridad con ropaje educativo. Aun cuando estas iniciativas se proponen ofrecer instancias formativas, no deja de alertarnos que la «educación» de quienes viven en los márgenes y/o están en riesgo de constituirse en peligrosos se entregue a las «fuerzas del orden».

Ahora bien, confrontar con la mirada que ante todo sospecha, teme, acusa, procura aumentar la autoestima o militariza no implica desconocer la existencia de problemas, la intensidad que algunos de ellos adquieren ni la preocupación genuina que nos provocan. Las evidencias que consternan y nos interpelan desafían cotidianamente a docentes y coordinadores en su capacidad de anticipar, de responder, de ofrecer alternativa, de orientar.

Cuando los chicos llegan tambaleando, con la mirada perdida, cuando un joven confiesa: «Profe, yo sé que tengo que rescatarme», cuando las reuniones de padres giran en torno a las sospechas de consumo de éxtasis o a la cantidad de alcohol ingerido por fin de semana, cuando una chica no puede ir al campamento porque su tránsito por la anorexia la dejó muy debilitada, cuando las inasistencias a la actividad del grupo del barrio se deben a que alguien se está escondiendo del *rati* o de la banda que lo persigue, cuando una madre pide: «Al mío déjenlo fumar, no lo jodan con eso, ya está haciendo bastante esfuerzo para dejar el porro», queda claro que hay problemas, y también riesgos de que estos problemas se multipliquen o se profundicen... Algo hay que hacer. Se trata, entonces, de que lo impensable hace apenas unos quince años no permanezca en el terreno de lo impensado.

Chicos en problemas, problemas en contexto

¿Qué ves?

¿Qué ves cuando me ves?

Cuando la mentira es la verdad.

DIVIDIDOS («¿Qué ves?»)

En situaciones extremas, la dificultad para operar limita con la imposibilidad de abordarlas desde los lugares que ocupamos, apelando a los saberes y a las

experiencias de que disponemos. La sensación de vulnerabilidad que producen situaciones inapresables por el saber pedagógico, que Duschatzky (2007) señala para el caso de las instituciones escolares, atraviesa también los espacios no formales. «Las situaciones acuciantes que padecen los pibes constituyen la fuerza que empuja a un pensamiento en los bordes. No es un pensar alternativo: disciplinamiento *versus* formas libertarias. Más bien es un intento de configuración en el vacío de experiencia constituida» (103).

En este sentido, aun cuando los proyectos o actividades formativas no escolares puedan representar (todavía, en muchos casos) un espacio valioso en tanto alternativo a las prácticas y los mensajes del sistema educativo formal, las respuestas a lo extremo y a lo complejo —que usualmente no encuentra la escuela— no se derivan necesariamente de las características propias del ámbito extraescolar.

Otra mirada, entonces, debe abrirse espacio para encontrar un lugar y unos sentidos que escapen tanto del riesgo que entraña enfatizar el riesgo como del riesgo que implica negarlo bajo la premisa de diferenciarse de la perspectiva estigmatizante. Una mirada que asuma la necesidad y la especificidad de la intervención pedagógica y la torne relevante en contextos educativos donde programas, instituciones y educadores lidian con el estigma que clausura y también con las dificultades que se profundizan, y donde la función de programas, instituciones y educadores no gira en torno al trabajo con adictos o con delincuentes a fin de prevenir, atenuar, rehabilitar.

Numerosos coordinadores de grupos o de proyectos formativos construyen cotidianamente formas de intervenir que preservan el ámbito y el lugar que les corresponde en tanto adultos y educadores; preservan a los pibes, como pueden, hasta donde resulta posible. Abriéndose paso entre el mandato redentor y la opción de no ver, no oír, no involucrarse, analizan alternativas posibles y deciden formas de actuar, acuden a apoyos externos, consultan, prueban y cambian, o bien consolidan encuadres de trabajo elaborados en diálogo con la realidad que los interpela.

El trabajo educativo con adolescentes y jóvenes es incompatible con no intervenir. Podemos, sin embargo, abstenernos de ciertas cosas y privilegiar otras. Abstenernos de la respuesta moralizante o punitiva, por ejemplo, mientras sostenemos o reforzamos la oportunidad y la oferta: actividades, responsabilidades, diálogo, reparo. La respuesta es la apuesta y la propuesta.

El paradigma prohibicionista y moralizante de la lucha contra la drogodependencia no ha dado buenos resultados hasta aquí en su propio campo de acción (Touzé, 2001); no hay motivos para creer que, al ser adoptado por

programas e instituciones que pretenden brindar educación integral dentro o fuera de la escuela, tenga mejor destino.

Así, para trabajar considerando estos asuntos y problemas, en el ámbito educativo, parece necesario resignificar el concepto y redefinir el lugar que nos cabe como adultos, ya que los preventores cooptaron la noción de *riesgo*, así como los intolerantes o los erráticos devastaron la de *autoridad*, y los moralistas se adueñaron de los valores. Asumiremos, entonces, que las situaciones vinculadas al riesgo remiten tanto a motivaciones individuales y colectivas y a contextos socioeconómicos como a las condiciones que los propician y expanden.

En cuanto a las adicciones, por ejemplo, si miramos algo más que las alarmantes curvas estadísticas por franja etaria y sector socioeconómico, o la información acerca de los efectos y los daños que provoca el consumo de ciertas sustancias, es muy probable que debamos enfrentarnos con la hipocresía que acompaña a la sanción moral y a los argumentos de condena y de combate. Y que, por lo tanto, debamos incorporar otras variables y argumentaciones a nuestra mirada y a nuestra intervención.

En las conversaciones con adolescentes y jóvenes, este es un punto insoslayable: todos, pero en especial los que consumen, suelen no desaprovechar la ocasión para tildar de incoherentes o de *caretas* a quienes pretenden cuidarlos sin aludir a otra cosa que al peligro en que se encuentran y al daño al que se exponen. «Profe, no me diga que usted nunca tomó Rivotril, ¿lo probó con cerveza?». Cuando un pibe le cuenta a sus docentes con toda naturalidad que en el barrio cada vez más chicos toman ansiolíticos con cerveza y que él lo hizo solo una vez, «para probar, así... porque quiero probar de todo para que no me vendan cualquiera y no me caguen un día de estos con cosas que ni sabés lo que te hacen», se puede ver allí solo un pibe en problemas, o también un pibe en contexto... que es mucho más amplio que el barrio precario.

La patologización y la medicalización de los comportamientos «disfuncionales» de niños y adolescentes forman parte del problema que estamos analizando y contribuyen en buena medida a generarlo. Al parecer, esto es lo que está ocurriendo con la cantidad de chicos/as cuyos «problemas de atención», «trastornos de conducta» y/o «hiperactividad» en la escuela son cada vez más rápidamente diagnosticados como ADD (déficit atencional) y tratados mediante la administración de ritalina, una droga cuya seguridad, eficacia y efectos a largo plazo son aún inciertos (Untoiglich, 2004).

La hipermedicalización de la sociedad no es, por cierto, ni la única causa de las adicciones de adolescentes y jóvenes, ni un justificativo, ni tranquili-

zante (sic). Lo que queremos destacar, en todo caso, es que no se trata solo de los pibes y «sus» problemas, que no son solo «las malas compañías», que no estamos solo ante la «falta de referentes»... Y que, puestos a intervenir de algún modo frente a situaciones que nos preocupan, no parece inocuo tomar la parte (el resultado que nos alarma) por el todo (las condiciones que lo propician), aun cuando considerar otras variables no resulte eficaz para evitar o para desalentar ciertos comportamientos ni para definir qué hacer en cada caso.

La obsesión por prevenir y la prevención dirigida y focalizada en los pibes dan cuenta de las omisiones en que incurren los diagnósticos y las definiciones del riesgo que se realizan con independencia de hábitos, consumos y mensajes enfermos y enfermantes de circulación legal y admitida.

La proliferación y la difusión de productos y sustancias para fortificar niños sanos, para complementar dietas adelgazantes, para combatir el estrés de grandes y chicos («una píldora por día te cambia el ánimo»), para aguantar el ritmo vertiginoso de la vida actual («para llegar en forma al final del día, todos necesitamos una ayudita»), para rendir más y para no parar («si lo probás, no lo largás»), para regular la energía y los estados de ánimo (para «bajar un cambio» o para «recargar las pilas»), etc., no provocan tanta indignación, no reclaman tanta opinión de especialistas ni generan tantos informes especiales en los medios como el aumento de adolescentes y jóvenes que consumen sustancias adictivas o bebidas energizantes (tan inocuas como sospechosas).

«Doña, ¿ahora usted llega a su casa, se baña, se *clava* una Speed y se va a bailar como nosotros?» La pregunta, la escena, tuvo lugar en un ómnibus, volviendo de un campamento con alumnos de escuelas medias. El adolescente, que cursaba tercer año, contaba que, en el boliche al cual él va siempre, «murieron tres *chabones* en dos meses», que eso pasa «cuando se miran fijo y se pudre todo» y que, en general, las peleas empiezan por el fútbol. Decía también que, a veces, iba a otro boliche «*cheto, careta*, todo así...» y que ahí «¡ah!, eso ahí no pasa», más que nada porque la droga allí es toda «paz y amor, está rebuena, pero es recara». Que, con lo que sale una pastilla de esas, él se paga el remise, la entrada y varias jarras en su boliche... Que no creía que lo fueran a «hacer boleta», porque él no se metía con nadie, pero que igual se cuidaba: no miraba a nadie, siempre iba acompañado y no se metía «con las mulas».

Tratándose del alcohol, de prevenciones y de mensajes paradójicos, repararemos en que, mientras la marca líder de cerveza produce anualmente megarrecitales (que constituyen una de las mecas musicales de adolescentes y jóvenes)

en los cuales está prohibido vender cerveza, en la megaferia del libro anual que se realiza en la misma ciudad se regala fernet. Se asume –no sin cierta razón, por supuesto– que el público del libro puede controlarse, puede ser controlado o puede controlar el alcohol con más facilidad que los fanáticos del rock. Y, de paso, se enfatiza que lo eminentemente joven es sinónimo de peligro y de desborde. Que el problema no son el alcohol y las campañas publicitarias que van por el segmento joven del mercado, sino los/as jóvenes.

En este contexto, cabe señalar una situación recurrente que atraviesan numerosos proyectos que incorporan el deporte como alternativa o dispositivo correctivo en virtud de los valores intrínsecos y «esenciales» que se le atribuyen, tales como la salud, el esfuerzo por superarse, el autocuidado, las metas compartidas, etc. Ocurre que, dado que la bebida –y el exceso– forma parte de los hábitos y de los motivos de encuentro de muchos adolescentes y jóvenes, y que tanto el triunfo como la derrota en la cancha ameritan reuniones de ese tipo, numerosos proyectos se autoinhiben de promover iniciativas deportivas, o bien las suspenden, porque confirman que el dispositivo no solo no resulta tan eficaz como se suponía, sino que, además, puede contribuir a profundizar el problema que pretendía encarar. Situaciones de esta naturaleza exigen, en todo caso, enfrentar el problema en el propio escenario concebido para evitarlo, cosa que no todos los proyectos están dispuestos a hacer: porque no saben cómo hacerlo, porque prefieren no ofrecer más flancos riesgosos y/o para evitar ser estigmatizados (como los pibes).

En otros contextos, cada vez más adolescentes de sectores medios y altos viven atrapados por una suerte de fuerza centrípeta que actúa para protegerlos de los riesgos de la calle: salen cada vez menos, se encuentran en MSN o se reúnen en sus casas... donde prueban todo lo que pueden, mezclan lo que tienen a mano, se divierten, se aburren, se descomponen, se habitúan. En condiciones de vida donde lo que prima es el extremo temor a los peligros del afuera, los riesgos se potencian adentro.

Por otro lado, en condiciones de extrema precariedad material y simbólica, numerosos adolescentes y jóvenes, seguramente por motivos bien diferentes a los que llevaban a la escritora Marguerite Duras a aferrarse a ciertos consumos, parecen coincidir con ella: «Beber hasta la insensibilidad y la pérdida de la identidad, o permanecer en las primicias de la felicidad. Morir de algún modo cada día, o bien seguir huyendo» (1993:24).

Huida, transgresión, resistencia, intensidad, supervivencia, felicidad... estas motivaciones y exploraciones reaparecen cuando, en la entrada de un centro educativo no formal, una adolescente dice: «Por primera vez *me*

laburé un quiosco, ¡y todo bien!», mientras que en otro barrio de la ciudad un joven informa: «*Me hice una vieja*». Los pibes que integran grupos y forman parte de proyectos sociales y educativos (también *chorean*; son los menos, pero existen, y lo cuentan, se exponen. Algunos, incluso, roban estando con nosotros: durante la salida a un parque o durante una tarde del campamento. ¿Cómo preservar allí, en esos casos, el espacio de confianza? ¿Cómo pensar estas situaciones?

El incremento de conductas predelictivas o delictivas entre los jóvenes a partir de la década del noventa se produjo en forma concomitante con el drástico aumento de los niveles de desempleo. La inestabilidad laboral —señala Kessler (2002:342)— «se naturaliza a medida que la imagen del trabajo estable se desdibuja de la experiencia transmitida por sus padres y otros adultos del entorno. Así las cosas, los jóvenes ven frente a ellos un horizonte de precariedad duradera». Los/as adolescentes y jóvenes con que trabajamos hoy se socializaron en este escenario.

Cuando el ámbito laboral pierde relevancia como lugar de socialización y de construcción identitaria, cuando el trabajo y el esfuerzo sostenido dejan de ser —al igual que la educación— medios para el ascenso social, el robo puede ser tanto la changa que permite redondear ingresos como la ocupación principal o la única, alternando —o no— con empleos temporarios. Tiene lugar, entonces, el fenómeno del *pasaje de la lógica del trabajador a la lógica del proveedor*, en el que legitimidad y legalidad se desacoplan al punto que se considera más legítima una conducta ilegal proveedora que una legal que no lo es. En la lógica del trabajo el criterio de legitimidad es el origen del dinero (el trabajo honesto, respetable); en la de la provisión, en cambio, la legitimidad reside en su utilización para satisfacer necesidades (Kessler, 2002).

Es en ese marco que algunos/as pibes/as roban (para las zapatillas, para llevar comida o dinero a casa, para «ver qué onda», para la cerveza). «*Me hice una vieja*» o «*me laburé un quiosco*», en boca de pibes que van a la escuela, que asisten a un taller de fotografía o que realizan trabajos temporarios, muestran la familiaridad con que muchos de ellos sostienen la coexistencia de actividades legales e ilegales. Los más marginados, aquellos que difícilmente acceden a estos circuitos y propuestas o que se han alejado de ellos, los que están expuestos y dispuestos a todo, frecuentan más lo ilegal que lo legal, alternan menos entre ambos territorios y son, además, los más violentos.

Los estudios realizados en los últimos años constatan el incremento del uso de la violencia física en la comisión de delitos, particularmente, entre los más jóvenes. Los niveles de agresión física y el uso caprichoso de la violencia,

que emergieron y aumentaron junto al *carácter improvisado del delito*, se acompañan de una mayor carga de resentimiento social en quienes los cometen (Míguez, 2002:321).

Los autores que venimos citando analizan cómo estos nuevos significados y características han alterado las tradiciones y el sentido de la «carrera delictiva»: ya no hay reglas; han perdido vigencia los códigos clásicos con fuerte estructuración normativa. En este contexto, los ladrones a la clásica, los «profesionales», denuestan a los advenedizos: los delincuentes también se quejan de los jóvenes.

La violencia emergente de los procesos de exclusión y fragmentación social y de la disminución de la potencia estructurante de las agencias socializadoras tradicionales no se expresa solamente en el aumento de la violencia delictiva: la violencia (y, sobre todo, el temor a la violencia) atraviesa la experiencia y la convivencia social contemporánea.

Mientras tanto, la violencia de los pobres (y, sobre todo, la de los más jóvenes entre ellos) o de los jóvenes (y, sobre todo, la de los más pobres entre ellos) es exacerbada y alimentada permanentemente por los medios de comunicación. El Estado y los poderes públicos no solo son incapaces de contenerla, son también productores de delitos y de violencia. Y dado que las transgresiones y los actos ilegales abundan en el interior de sus propias instituciones, contribuyen a minar la confianza en el orden legal, en quienes producen las leyes y en quienes deben garantizar su cumplimiento (Isla y Míguez, 2003:23).

En presencia de este *Estado transgresor*, para los jóvenes en general y, en particular, para aquellos que delinquen, «ninguna institución aparece como representante de la ley y, menos que menos, la policía. Para ellos se trata de otra banda, potentemente armada y preparada, a la que se teme mucho más por la posibilidad de morir o ser lastimado al caer en sus manos que por la certeza de que los conduzca ante la ley» (Kessler, 2002:348).

Cuando, lejos de circuitos y de prácticas delictivas, adolescentes y jóvenes protagonizan peleas en la puerta de la escuela, en un sitio de internet o en un partido de fútbol, la confrontación tiene, obviamente, signos de época; y entre atuendos, gestos y jerga impenetrable, componen la escena soñada de los medios. Las cámaras exhiben, pontifican, redundan; los pibes se excitan, los adultos balbucean, los telespectadores se indignan, y la policía antimotines arriba al lugar del hecho.

La mirada preventiva se pone nostálgica: aquellas peleas de antaño, esas que permitían hablar de unos jóvenes en busca de un lugar en el mundo, resuenan como una postal en tono sepia. Las contiendas de hoy, en cambio, solo inspiran discursos acerca de pibes sin valores ni referentes, violentos y peligrosos.

Cuando «solo» se enfrentaban una escuela *versus* otra, bachilleres *versus* técnicos o izquierdistas *versus* filonazis, cuando —como señalan algunos comentaristas— «nos agarrábamos a las piñas, pero la cosa no pasaba de ahí», al parecer, era mejor, más tolerable o más comprensible. Pero ocurre que ahora pueden intervenir otras variables: cumbieros *versus* rockeros, chetos *versus* fieritas... Para peor (sic), ahora también participan las mujeres: era mejor cuando las chicas no aparecían; su presencia es leída como un dato más de la degradación.

Lo que asusta (más) es lo que no se alcanza a entender; con claves perimidas es imposible decodificar agrupamientos que responden a nuevas lógicas, una estética extraña que marca pertenencias y diferencias, una violencia que tiene hoy anclajes estructurales, nuevos contenidos y dimensiones alarmantes, todo lo cual no ha sido inventado por los chicos. Y lo que asusta y no se entiende se demoniza. El elogio de la consternación adulta es congruente con la perspectiva según la cual toda narración acerca de la adolescencia y la juventud de hoy constituye una crónica del declive.

Resulta difícil, pero parece indispensable, ofrecer espacios grupales que oficien de red y de referencia significativa y que admitan la contradicción porque se sostienen en la convicción de que vínculos respetuosos educan en sentido contrario a la transgresión sistemática y a la violencia naturalizada. Espacios que, aun cuando no reemplazan aquellos otros lugares de socialización diluidos y precarizados, sí pueden atenuar su ausencia por el sentido que cobran en las biografías de los/as adolescentes y jóvenes que los frecuentan. En estos lugares, «la confianza no es equivalente a la indiferencia respecto de los comportamientos del otro. Más bien la confianza resume un acto de justicia: prohibirnos ver ahí, en el choreo o en el bardo, una identidad sustraída de un devenir sujeto» (Duschatzky, 2007:41).

Saber que los pibes se pelean en la esquina, que toman (mucho) en los bailes del barrio o en los boliches es una cosa, pero que, en el marco de una actividad grupal o institucional, nos «confiesen» que toman a escondidas (de nosotros) en el baile organizado por el club de jóvenes o a la noche en la carpa (habiendo aclarado o acordado que no se admitiría) es otra cosa bien distinta. No enfrentar el problema —como ocurre a menudo— y/o prometer(les) no contarle a otros docentes «para evitar que se arme toda una historia» es más una renuncia que una respuesta formativa; implica in-diferencia, porque no prestamos atención al asunto y porque no nos diferenciamos de la transgresión. Y también implica igualarnos, en algún sentido, a la *yuta* (que «si no te ve no te jode», que «a veces, se hacen los giles» o que «si hablás, te reduce la pena») cuando en realidad nosotros acordamos las normas con ellos. Afron-

tar, discutir, sostener, esta es la diferencia que podemos hacer. Y no solo porque de ese modo «evitamos que tomen durante tres horas» o porque «a lo mejor así se dan cuenta de que es posible bailar y pasarla bien sin *escabiar*» (como argumentan algunos docentes ante situaciones de este tipo), sino porque estamos haciendo diferencia en cuanto al vínculo con la ley y al respeto mutuo, y en eso consiste nuestro aporte como educadores.

Por cierto, son muchas las situaciones y los problemas que traccionan hacia los territorios del riesgo. En la medida en que la vida en sociedad no es capaz de ofrecer explicaciones, caminos ni respuestas, muchos adolescentes y jóvenes de hoy, al igual que tantos adultos, se ven tentados o empujados a explorar lo extremo, a merodear la muerte.

Por cierto, dadas las oportunidades y las experiencias que promueven, muchos proyectos sociales y educativos, muchas propuestas recreativas, pueden constituirse en lugares que alienten otros recorridos.

Por cierto, es preferible que adolescentes y jóvenes integren bandas musicales en lugar de bandas delictivas, que consuman cine y no pasta base, que practiquen deportes y no actos de violencia, que confronten con sus compañeros o con sus docentes y no con la policía. Pero está claro (cada vez más) que esas prácticas pueden coexistir, y no solo con la participación en proyectos socioeducativos, sino incluso con trayectorias escolares regulares.

Es por eso que pensar las ofertas educativas formales o no formales sobre todo y antes que nada como dispositivos para prevenir o como herramientas para rescatar no solo profundiza estigmas y estereotipos, también parece ingenuo y podría resultar ineficaz. Sea porque eso es lo que pretenden o porque son incapaces de articular otros discursos y otras prácticas, los espacios pensados bajo esa lógica, lejos de poner en cuestión las representaciones dominantes acerca de adolescentes y jóvenes —que es lo que se impone si el propósito es contribuir a su emancipación—, responden a ellas sin fisuras.

Asumiendo que la prevención es, en esta perspectiva, un eufemismo para referirse al control, resulta necesario no solo develar ese discurso hegemónico, sino también desactivar su presencia en nuestras propias representaciones y expectativas acerca de los/as pibes/as; el estigma no parece buen socio de la habilitación. Al respecto, Martín Criado (2005) señala que la misma existencia de dispositivos institucionales destinados a solucionar unos «problemas juveniles» construidos y definidos desde la perspectiva de la victimización o la culpabilización refuerza, de manera circular, la creencia en las categorías a partir de las cuales fueron creados.

La «ocupación del tiempo libre» como estrategia preventiva y los dispositivos pensados y gestionados en torno a ese propósito revelan claramente

la voluntad de controlar sujetos bajo sospecha controlando su tiempo, pero es improbable que puedan dar cuenta tan claramente de resultados valiosos en términos educativos. En este marco, las propuestas extraescolares que se consolidan bajo la premisa del «no lo hagas» (ante la presunción de que están «a un paso de hacerlo», según indican las estadísticas) podrán parecer contundentes y ser, por eso mismo, convincentes. Sin embargo, tendrán menos chances de ganarle la batalla al *just do it* o al *impossible is nothing* que si surgen de la convicción de que constituyen un derecho de los pibes y una obligación para quienes tienen la responsabilidad de educarlos.

Si adolescentes y jóvenes deben tener a disposición espacios recreativos, condiciones adecuadas para concluir su escolaridad, propuestas artísticas, educación sexual, oportunidades para practicar deportes, etc., es *porque tienen derecho* a ello y no porque de ese modo contribuimos a disminuir o neutralizar males futuros, riesgos individuales y peligros sociales.

Lejos de la matriz preventiva, y conscientes de los desafíos y de los problemas a enfrentar, insistimos en que los propósitos y las intervenciones en el marco de proyectos educativos deben pensarse en términos de derechos y de oportunidades, enfatizando el valor formativo que pueden y deben tener estos espacios en tanto ámbitos de inscripción y de reconocimiento, todo lo cual no admite subsidiariedad respecto de propósitos preventivos.

De acuerdo con lo que hemos desarrollado en este capítulo, la matriz preventiva se articula sin contradicciones con perspectivas que privilegian la criminalización, la judicialización y la medicalización de los problemas sociales y, por lo tanto, de los «problemas juveniles», a la vez que suele resultar ineficaz para resolverlos y que demanda medidas correctivas y punitivas.

En ese sentido, la confrontación es entre dos encuadres que definen intervenciones: el que perpetúa, aunque con nuevos discursos, la abolida pero arraigada *doctrina de la situación irregular* de las infancias y adolescencias (y los procesos de *minorización* que rigieron las intervenciones en los ámbitos educativo, judicial y penal desde hace dos siglos) y el que es consistente con el *paradigma de la protección integral*, legalmente sancionado, pero de incipiente afirmación en la realidad (Núñez, 2003).

En tanto, queda claro que hay situaciones acuciantes, hay contextos de vida precarios que precarizan las vidas, hay comportamientos extremos, hay condiciones que facilitan caminos de desintegración y disolución, y hay espacios que logran o que procuran abrir otros caminos. En este marco, si nos atuviéramos al mandato preventivo y a sus criterios de éxito, a la hora de analizar resultados y logros de clubes, centros, proyectos o talleres, debe-

ríamos evaluar cuestiones diferentes según se trate de unos u otros destinatarios. Deberíamos evaluar respecto de unos, por ejemplo: la calidad de sus aprendizajes, de la exploración de diferentes lenguajes, de los vínculos sociales que establecen, de sus experiencias y sus producciones estéticas; y respecto de otros: el grado de alejamiento de los circuitos de la droga o del mundo del delito.

Frente a dicha posibilidad, proponemos, en cambio, evaluar los proyectos, en cualquier caso, en cualquier contexto, no por lo que proclaman, sino por lo que ofrecen; no por lo que no están dispuestos a tolerar, sino por lo que habilitan; no solo por lo que brindan a los pibes, sino también por lo que intrínsecamente necesitan recibir de ellos; no solo por lo que interrumpen, sino, sobre todo, por lo que inauguran, y por cómo lo hacen. Bajo la premisa de la afirmación de los derechos de adolescentes y jóvenes, resguardaremos el valor intrínseco de lo que les brindamos como oportunidad valiosa para su formación.

En este marco, la prevención podrá ser corolario o incluso eje y motivo en situaciones específicas que lo justifiquen, pero de ningún modo razón de ser de las acciones que se emprenden en toda circunstancia, bajo el supuesto de que eso es lo que corresponde hacer y lo que adolescentes y jóvenes necesitan por el riesgo que padecen o que encarnan en tanto víctimas reales o potenciales, o en tanto victimarios en ciernes. La victimización rara vez humaniza a sus víctimas.

Como señala Efrón (1996:40): «La voz firme del adulto y las instituciones que lo respaldan, al existir y autorizar, de alguna manera previenen; y no porque muestran el camino verdadero, sino porque evitan quedar fuera del camino». En definitiva, una propuesta educativa valiosa no necesita proclamarse preventiva ni explicar cómo hará para elevar la autoestima; persiste en educar.

Posdatas

Ante la nada: talleres de prevención

Docentes, profesores y auxiliares de un pueblo pequeño y aislado, ubicado en un área semirrural, acuden entusiasmados a un encuentro destinado a elaborar un proyecto recreativo para adolescentes y jóvenes. Los futuros responsables de las actividades manifiestan con pesar que «en el pueblo hay poco y nada para hacer, nada interesante, nada divertido, nada nuevo... Cada vez hay menos oportunidades de trabajo, el alcoholismo ya es parte del folclore local, y la maternidad adolescente va en esa misma dirección. Son pocos los chicos y las chicas que pueden salir, conocer otras cosas, pasear por otros lugares, tener otros estímulos. En su tiempo libre, los chicos caminan hasta la ruta, se sientan al lado de los cactus, tiran piedras a los carteles... en fin, matan el tiempo».

A la hora de pensar propuestas para luego solicitar asistencia técnica y apoyo material al ministerio que promovía el proyecto, una idea surge contundente entre los docentes allí reunidos y recibe la adhesión de todos ellos: talleres de prevención del sida, del embarazo precoz, de la violencia; campañas contra el alcoholismo y otras adicciones, etc.

La situación permite advertir cómo y cuánto la perspectiva preventiva invade la escena de la recreación. Siendo evidente la necesidad y la posibilidad de generar propuestas que enriquezcan oportunidades, que amplíen horizontes, que ofrezcan alternativas para los chicos y las chicas del pueblo, lo que se prioriza es indicarles qué deben y qué no deben hacer (por su bien), y lo mal que les hace hacer lo que hacen o lo que seguramente harán... porque en el pueblo no hay nada interesante para hacer.

Frente a la única opción que se les presenta, «matar el tiempo», lo que se impone, en todo caso, es ofrecerles motivos para que quieran revivirlo (o mejor aún: para que requieran vivirlo) y no solo información o argumentos para que no se maten ellos mismos de a poco. Difícilmente se quiera matar algo que se valora, ya sea el tiempo que «sobra» o la propia vida.

Cerca de aquel pueblo se encuentra la localidad que registra los mayores índices de suicidio adolescente de Argentina. El tenebroso indicador aumenta entre los/as adolescentes y jóvenes de nuestro país... deberíamos cuidarnos (y cuidarlos) de concluir que el problema es la ausencia de talleres de prevención del suicidio.

La erradicación de escuelas rancho como política preventiva

El siguiente párrafo pertenece a la presentación realizada por la Subsecretaría de la Juventud de la Provincia de La Rioja en el *Primer Seminario-Taller «La juventud en Argentina y su problemática actual»*, organizado por la Escuela de Salud Pública (Facultad de Medicina, UBA) y la Subsecretaría de la Juventud (Ministerio de Salud y Acción Social de la Nación) en octubre de 1986.

“ Con el objetivo de brindar una posibilidad de participación a la juventud, se creó un área específica, la Subsecretaría de la Juventud, cuya aspiración es romper con el individualismo, recomponer el espíritu solidario y luchar por el ideal de una Nación justa con la esperanza de prevenir, de esa forma, el alcoholismo, la drogadicción, el vandalismo y todo aquello que lleve a generar el descreimiento y la indiferencia. Surgió así, de acuerdo a propuestas de los propios jóvenes integrantes de esa Secretaría, la instrumentación del trabajo voluntario en la erradicación de escuelas rancho, treinta y ocho en la provincia. ”

Desde cierta perspectiva, erradicar escuelas rancho parece menos un deber del Estado que un arma poderosa contra los estragos que los flagelos epocales pueden causar en los jóvenes...

Peleas ilustres, borracheras literarias

Fragmentos extraídos del libro *Juvenilia*, de Miguel Cané (1964), en el cual el autor relata algunos avatares de la vida de los alumnos internos en el Colegio Nacional de Buenos Aires entre los años 1863 y 1870. Para considerar en nuestros análisis acerca de adolescentes y jóvenes de hoy, las transgresiones, las confrontaciones, la bebida...

“ Los provincianos eran las dos terceras partes de la totalidad del internado, y nosotros, los porteños, ocupábamos modestamente el último tercio; eran más fuertes pero nos vengábamos ridiculizándoles a cada instante [...] Recuerdo que Pedro Goyena, hablando de un joven correntino, Carlos Harvey, dotado de una inteligencia sólida y profunda, de una laboriosidad incomparable, repetía las palabras de Sainte Beuve, aplicándoselas: «le falta la arenilla dorada». Esa arenilla dorada constituía nuestra superioridad (70).

Las conspiraciones empezaron, los duelos parciales entre los dos bandos se sucedían sin interrupción [...] como en esos bailes había cena y se bebía no poco vino seco, que por su color reemplazaba el Jerez a la mirada, sucedía que muchos chicos se embriagaban (77).

A la conspiración vaga sucedió una organización de carbonarios. Yo no tuve el honor de ser iniciado: era muy chico y aún pertenecía a los *abajeros*, es decir, a los que vivíamos en el piso bajo del Colegio, mientras el alto era ocupado por los mayores, los *arribeños*. Nuestros prohombres lo habían organizado todo, sin dar cuenta a la gente menuda. Pero yo tenía un buen amigo en Eyzaguirre, que tuvo la bondad de ilustrarme ligeramente (78).

Eyzaguirre me había dicho que si sentía algún ruido de noche, en los claustros de arriba, acometiera valerosamente al provinciano que tuviera más próximo de mi cama y que lo pusiera fuera de combate (79).

Por mi parte, tuve un duelo feroz. Ignoro hoy si mi adversario sufrió; pero sí recuerdo que, aunque el honor quedó en salvo, salí de la arena mal acontecido, sin ver claro, con una variante en la forma nasal, y un dedo de la mano derecha fuera de su posición normal (93).

[En el baile clandestino] después de cada pieza, obsequiábamos naturalmente a las damas con un vaso de cerveza, acompañándolas con una frecuencia alarmante para el porvenir. [...] hacía un rato que bailábamos al compás de una música interior, cuando después de haber oído el galope de un caballo, vimos aparecer a uno de los condiscípulos de la Chacarita en la puerta del rancho [...]: «Muchachos, ¡los han pillado!». El celador me ha dicho que los busque [...]. Éramos siete en todo; dos treparon en las ancas del compañero que nos había traído el aviso, después de darle tiempo a que absorbiera una botella de cerveza íntegra (107).”

La participación y el respeto de los intereses: la complejidad de un enunciado

La participación, por lo general, tiene halo de estrella: una propuesta extraescolar puede ser buena, pero si es «participativa»... es mejor. Cuando se trata de propuestas dirigidas a adolescentes y jóvenes, otros sentidos aparecen en escena: «no les interesa nada, tal vez si les ofrecemos algo más participativo...», «los problemas de los jóvenes solo podrán solucionarse con la participación de ellos mismos».

En el discurso corriente, *participación* es sustantivo que se adjetiva, o bien aparece bajo la forma de adjetivo calificativo. Así, tenemos, por un lado: «participación responsable», «participación concertada», «participación... pero acotada», etc. El adjetivo advierte que no por participativo vale cualquier cosa. Hoy por hoy, difícilmente alguien se atrevería a impugnar totalmente, abiertamente, la participación, pero parece necesario relativizarla: la participación es buena «siempre y cuando...». La participación, en esta perspectiva, supone una situación que puede desmadrarse, que necesita control. Es la participación bajo sospecha: hay que recortar, limitar, alertar.

Por otra parte, la participación-adjetivo suele aparecer acompañando sustantivos que merecen o reclaman su auxilio; la participación, en tales casos, parece ennoblecer o jerarquizar las propuestas: *museo participativo*, *democracia participativa*, *teatro participativo*, *presupuesto participativo*.

Para quienes conciben o gestionan una determinada actividad y la adjetivan de ese modo, es bien probable que la participación suponga un *plus*, algo que añade valor, que hace diferencia positiva, lo cual no es necesariamente así para otros (por ejemplo, para quienes huyen del teatro en cuanto lo descubren participativo).

Lo participativo subraya la intención de propiciar el protagonismo de los miembros, integrantes, asistentes o destinatarios, y suele indicar también el propósito de diferenciarse de aquellas propuestas que no lo intentan, que no los incluyen de ese modo.

Así, frente a la mentada «falta de inquietudes de los adolescentes», a la «pasividad y el consumismo de los jóvenes», a que nadie les pregunta nada, a la prepotencia que ellos/as deben enfrentar en ciertos ámbitos: *¡a participar se ha dicho!* En los capítulos anteriores, hemos analizado los prejuicios y los estereotipos acerca de adolescentes y jóvenes que subyacen a enunciados como estos; ahora analizaremos los supuestos y las expectativas acerca de la participación, y lo que ella implica en el marco de propuestas educativas no escolares.

Contra la idea de una «zona liberada»

La prueba de la confianza es posterior y es también, pero en un sentido diferente, autoverificadora. «Tenía razón en confiar en él»: ello prueba una fuerza que va hacia delante y no el peso de un pasado, por el simple acto de haber confiado. Esta confianza es emancipadora, implica renunciar a un poder sobre las cosas, y sobre el niño, resignar el papel de mediador indispensable y omnipotente: es el otorgamiento de la libertad. Sin duda, es progresiva, pero a su manera es una causa y en cada caso constituye una decisión. Allí donde se realiza y si la decisión es correcta, esta retirada no es un abandono, sino más bien un estímulo: confiar da confianza, otorga seguridad. La confianza es transitiva: instaura el ser, lo instituye.

LAURENCE CORNU (2002:77)

La participación alude, de alguna manera, a lo humanista de la educación («ellos/as pueden»), a la generosidad y la emancipación («podrán comprobar que ellos/as mismos/as lo lograron») y a la responsabilidad ineludible del que educa («tengo un papel que desempeñar allí»). Es por ello que la posición del adulto, el papel del que educa, no puede reducirse —como se supone a menudo— a la aplicación de buenas técnicas o procedimientos participativos,

y exige un encuadre, unas decisiones y unas intervenciones que resultan incompatibles con otros.

Si asumimos que la participación es una práctica social de significado valioso para la formación de adolescentes y jóvenes, es inherente a las propuestas participativas su carácter confrontativo respecto de las representaciones que giran en torno al estigma y la devaluación de la adolescencia y la juventud (tema que hemos abordado en los capítulos precedentes). Asimismo, los aprendizajes que dichas propuestas habilitan suponen el cuestionamiento de mensajes y prácticas sociales vinculados a la indiferencia o la expectación que acechan hoy en día no solamente a los jóvenes. En numerosas ocasiones, en nuestro contexto, participar (todavía) da miedo, mientras que muchas veces (ya) fastidia.

Promover la participación de adolescentes y jóvenes implica asumir que ellos/as pueden pensar y actuar en términos de procesos, alternativas, conflictos, elaboración de planes y, por lo tanto, intervenir en la gestión de proyectos que los identifican como «destinatarios». Por lo mismo, los espacios participativos que lo son no por convicción, sino por estrategia de convocatoria, tienen los días contados como espacios valiosos, como espacios convocantes y/o como espacios verdaderamente participativos.

En este marco, a menudo, la participación con halo de estrella se estrella. Cuando adolescentes o jóvenes disienten con decisiones adoptadas por los coordinadores de una actividad, dicen, por ejemplo: «Acá hablan de participar, pero ya está todo “cocinado”; si al final deciden todo por nosotros, ¿para qué nos preguntan?». Frente al anuncio de una propuesta participativa, preguntan, por ejemplo: «O sea... ¿quiere decir que vamos a poder hacer lo que queramos, lo que nosotros digamos?». El desgaste que experimentan algunos/as pibes/as, más participativos o responsables que otros, les hace decir, por ejemplo: «Nosotros ya participamos, ahora les toca a otros, ¿o vamos a ser siempre los mismos cuatro boludos? Al final, los demás son todos unos cómodos». Y cuando son invitados –o conminados– a decidir sobre algunas cuestiones, responden, por ejemplo: «Y... nosotros sobre esto... qué se yo... no podemos opinar, decídanlo ustedes».

¿Siempre es mejor si es participativo? ¿Siempre es bueno, posible, necesario? ¿Quiéren los pibes que seamos participativos? ¿Importa si lo quieren o no?

La noción de *participación* que nos interesa desarrollar remite a la incidencia o injerencia efectiva de adolescentes y jóvenes en la toma de decisiones sobre cuestiones que los involucran. Una práctica que tiene connotaciones distintas según concierna a grupos que realizan una determinada actividad,

a proyectos de mayor escala, a las organizaciones e instituciones que los albergan o al contexto social más amplio; connotaciones y alcances diferentes, y significados similares.

En cualquier caso, ámbitos cercanos con ciertos contenidos e interacción fluida o grandes escenarios con otra agenda, con pluralidad de actores y con relaciones más mediatizadas, las propuestas participativas conllevan una dimensión política en la medida en que operan sobre la distribución desigual de oportunidades de protagonismo social y sobre las exclusiones que derivan de ella: exclusión de los más jóvenes, mayor exclusión de los más pobres.

Ahora bien, «a participar se ha dicho» no asegura lo que anuncia; que algo del orden de lo participativo tenga lugar en el marco de propuestas educativas dentro o fuera de la escuela no se deriva necesariamente de postular la participación como característica o como propósito de la tarea. Se vincula, en todo caso, con la existencia real de espacios e instancias participativas y con el sentido que adquieran las intervenciones de quienes tienen la responsabilidad de facilitarla.

Es por eso que coordinadores, facilitadores, educadores tienen allí una tarea de proporciones: traducir el propósito en modalidad de trabajo, de modo que la participación se convierta en atributo real de la propuesta.

Se trata, entonces, de delinear un camino crítico a lo largo del cual adolescentes y jóvenes aprendan progresivamente a hacerse cargo de aquello que les incumbe. Un camino en el que se pone en juego y se desarrolla su capacidad de identificar situaciones (o problemas) que los afectan, los inquietan, los convocan; de analizar posibilidades, contextos y causas; de formular propuestas (o soluciones) viables; es decir, la capacidad de «usar» colectivamente y en forma responsable dichos espacios e instancias, apropiándose de ellos, transformándolos, ampliándolos.

Dado que se trata de promover aprendizajes, brindar oportunidades, preservar el sentido de un proceso, este compromete decisiones que deben adoptar los adultos. Decisiones relativas, entre otras cuestiones, a quién/es toma/n qué decisiones, al funcionamiento grupal, al rol diferenciado que en ciertos momentos pueden o deben tener determinados actores. Es en virtud de estas decisiones, y no *a pesar* de ellas, que el protagonismo de adolescentes y jóvenes podrá crecer y consolidarse a lo largo de un proceso que reconoce tiempos, momentos y circunstancias diferentes.

Puede parecer contradictorio afirmar la relevancia del «responsable» de un proceso participativo. Al respecto, puede formularse la siguiente pregunta: ¿acaso se favorece la libertad y la autonomía de un grupo de adolescentes o

jóvenes cuando el poder de operar sobre cuestiones que les atañen recaer en alguien (el docente, el adulto) en virtud de una posición, un lugar o un rol definidos y legitimados externamente?

Conceptos como *asimetría*, *autoridad* y *responsabilidad* vuelven a entrar en escena. Afirmar que el adulto es referente y responsable primero y último de las decisiones no afecta la posibilidad de participar de los adolescentes y los jóvenes, a condición de que las intervenciones del docente permitan avanzar desde la iniciativa externa –modo en que suelen iniciarse los proyectos y las actividades que nos ocupan– hacia la gestión compartida y la responsabilidad creciente de los integrantes del grupo.

Numerosas experiencias con adolescentes y jóvenes en diferentes ámbitos muestran que la propuesta y la intervención adulta es una de las claves para que ellos/as se nucleen en torno a proyectos participativos y socialmente relevantes. La presencia adulta no implica *per se* contradicciones insalvables entre jóvenes y adultos, o entre la participación y la direccionalidad de un proceso formativo.

Cabe citar aquí al pedagogo Philippe Meirieu (2004), quien desarrolla un análisis crítico de algunas implicancias de la Convención Internacional de los Derechos de Niño en virtud de la centralidad que adquieren en ella «las tres P»: protección, prevención, participación. Meirieu señala que, en dos de ellas, el niño es *objeto*: de protección, de prevención, mientras que en una es *sujeto*: de participación. Y a continuación destaca que la participación no es *strictu sensu* un derecho, sino una exigencia, una posición pedagógica, una manera de concebir la educación con responsabilidad y ciudadanía. El autor encuentra aquí una zona turbia, resbaladiza, en la que solo la pedagogía tiene respuestas y algo para hacer, esto es: generar las condiciones para el aprendizaje y el ejercicio de esa práctica que se enuncia como derecho. En ese marco, alude a la actividad y la responsabilidad del pedagogo a través del «incansable trabajo de invención de dispositivos». De este modo, Meirieu deja planteadas las contradicciones en las que puede caer si, bajo la premisa de la participación, se licúa el único derecho que en rigor tienen los niños, que es el de educarse.

En línea con esta perspectiva y con las ideas que venimos desarrollando, enfatizamos que la participación como meta y como modalidad de trabajo, inscrita en la responsabilidad de educar y en el derecho a una educación integral, no define un espacio vacío de intervención formativa, una «zona liberada» de adultos, sino todo lo contrario: está profundamente impregnada de acción pedagógica.

Opinan, votan, colaboran... ¿participan?

Generalmente se presupone que en los espacios no formales las propuestas democráticas y participativas se logran con mayor facilidad y frecuencia que en otros ámbitos. Este supuesto se sustenta en algunas características que suelen tener dichas propuestas: bajo impacto de prescripciones formales, grupos abiertos, flexibles y voluntarios, etc. Sin embargo, la participación no *viene dada* por esas condiciones, sin duda favorables para cierto tipo de trabajo. De no ser así, no abundarían propuestas recreativas centradas tanto en la oferta, la demanda y el consumo de actividades y servicios como en la concentración de responsabilidades, tareas y decisiones en la persona del coordinador, con lo cual no solo no favorecen el protagonismo que pretenden, sino que consolidan la lógica aceptación-rechazo.

Partimos de la idea de que participar en el desarrollo de un proyecto no implica simplemente asistir a las actividades, opinar cada tanto sobre alguna cuestión, votar algo de vez en cuando —o siempre— o colaborar en ciertas tareas, prácticas que a menudo constituyen objetivos en sí mismos, posibilidades excluyentes que se brindan a adolescentes y jóvenes, y también parámetro para evaluar (satisfactoriamente) su participación en proyectos que pretenden tenerlos como protagonistas.

Entonces, ¿cuándo una propuesta es participativa?, ¿cómo distinguir «lo participativo» de aquello que no lo es?

En la perspectiva que venimos desarrollando, la distinción se sustenta en el sentido y la proyección de aquello que habilitamos como valor, como capacidad, como práctica, lo cual no puede asociarse siempre o necesariamente a votar, opinar o colaborar, y tampoco a determinadas estrategias, métodos y técnicas aplicables a la programación de proyectos o a la coordinación de actividades. En este marco, destacamos que propósitos y modalidades participativas reconocen como necesaria, pero no como suficiente, la existencia de espacios de intercambio y de climas amigables, o la posibilidad de «tener voz y voto» en circunstancias específicas.

Estas oportunidades que, en determinadas ocasiones y bajo ciertas condiciones, son relevantes en términos de la participación que estimulan y propician, en otras, bien pueden estar clausurando posibilidades. Clausuran porque desestiman o porque no promueven en adolescentes y jóvenes capacidades para desplegar prácticas más complejas que permitan decidir acerca de las situaciones haciéndose cargo de ellas de manera integral y verdadera.

Estamos señalando, entonces, que la participación y el protagonismo de adolescentes y jóvenes en el desarrollo de un proyecto suponen tiempos, momentos, instancias, transiciones, aprendizajes que tienen lugar a lo largo de un proceso que se complejiza y se consolida en forma progresiva.

Dado que se puede aprender a participar, hay cosas que podemos y debemos enseñar. Facilitar el camino hacia la participación requiere generar instancias que permitan a adolescentes y jóvenes descubrir situaciones, problemas, oportunidades que les resulten interesantes y convocantes, acceder a información relevante acerca de ellos, manejar en forma responsable dicha información, reflexionar individualmente y con otros, discutir y confrontar perspectivas y opiniones, comprometerse con aquello sobre lo que están pensando o actuando, generar propuestas, construir algo, tomar decisiones de distinto tipo, considerar la viabilidad y las implicancias de esas decisiones...

De acuerdo a lo que venimos desarrollando, queda claro que se aprende a participar participando, es decir: opinando, discutiendo, decidiendo, eligiendo, representando, siendo representado, etc. Conviene señalar que, si adolescentes y jóvenes (todos ellos) estuvieran en condiciones de participar (de igual manera) en las situaciones que les toca vivir (en todas ellas) y bajo cualquier circunstancia, sería innecesario u ocioso plantearse metas al respecto y proponerse generar condiciones para facilitar la participación. A menos que se piense—como ya señalamos que no pensamos—que facilitar procesos participativos supone solamente generar espacios, dado que luego la participación acontece sola, aparece siempre.

Es por eso que también se aprende a participar teniendo la posibilidad de observar y de analizar cómo abordan las situaciones y cómo deciden sobre ellas quienes, por su formación, su lugar, su experiencia, deben asumir su manejo dadas las características que ellas presentan, las variables que entran en juego, las implicancias que tienen. Es tan contraproducente no brindar a adolescentes y jóvenes oportunidades y canales para participar en aquello que pueden (cuando efectivamente pueden) como involucrarlos en decisiones que los exceden y que, por lo tanto, no les corresponde asumir a ellos. En el marco de procesos formativos, existen momentos en los que la participación es más una meta que una práctica posible, conveniente, actual y permanente. En tales casos, la toma de ciertas decisiones o la resolución de determinadas situaciones recae necesariamente en quienes tienen a su cargo facilitar la participación y no en quienes se pretende se apropien de ella. No nos referimos tanto a cuestiones claramente difíciles de abordar dada su envergadura o su complejidad como a aquellas que—aun cuando parezcan sencillas—

dificultan que adolescentes y jóvenes puedan considerar otras razones que sus deseos inmediatos, la conveniencia para unos pocos, el enojo o la *bronca* que les producen, etc.

Por otra parte, ocurre a menudo que los integrantes de un grupo o incluso quienes constituyen una instancia de decisión diferenciada (comúnmente «delegados») se niegan explícita o implícitamente a opinar o a decidir; o bien no se niegan, pero no pueden resolver la situación. En ocasiones, es conveniente *tensar la cuerda* e insistir en que son ellos quienes deben hacerse cargo y, en otras ocasiones, todo lo contrario. En cualquier caso, todas estas situaciones ponen de manifiesto una necesidad: un otro allí; un adulto, una autoridad responsable.

Es por eso que los coordinadores o animadores que promueven genuinamente la participación no son «autoritarios» cuando, en determinadas situaciones, actúan de manera inconsulta o sostienen su criterio en oposición al de los/as adolescentes y jóvenes. Asimismo, no necesariamente son frágiles o ambiguos cuando, en determinadas circunstancias, «dejan hacer» y no intervienen directivamente.

El significado de las intervenciones del coordinador aparece solo al considerar hacia dónde se dirigen, las razones que las sustentan, los avances que permiten; es decir, el proceso en el cual se inscriben. Si, dadas las condiciones del grupo, habilitan nuevas posibilidades o evitan situaciones que lo desgastan y lo exponen más que lo que le brindan, constituyen intervenciones legítimas y valiosas. En la medida en que no provienen de la imposición sistemática por parte del adulto, de un vínculo basado en el control o de no asumir aquello que corresponde, ponen de manifiesto autoridad y responsabilidad.

De acuerdo con lo analizado hasta aquí, resulta imposible ofrecer «recomendaciones prácticas» para promover la participación, no hay metodología o técnica participativa que garanticen por sí mismas el arribo a ciertas metas caracterizadas por su complejidad.

Por lo mismo, para determinar en *qué, cuándo y cuánto* pueden participar los sujetos a lo largo de un proceso, no son suficientes ni válidos diagnósticos iniciales y/o instrumentos o formatos predeterminados; es necesario analizar las posibilidades a medida que se desarrolla el proyecto y que varían las condiciones en virtud de la experiencia de todos, incluida la del coordinador. Y es solo a partir de ello que será posible definir lo relativo al *cómo*; recién allí, ciertas estrategias podrán resultar más pertinentes que otras.

Por otra parte, es necesario destacar que, en el marco de proyectos donde la participación es meta a alcanzar y modalidad de trabajo, ella, en sí misma,

constituye también un contenido, un aspecto a considerar con y por los propios adolescentes y jóvenes junto a quien orienta y coordina la tarea. Es decir, la participación será objeto de reflexión, se la pondrá en cuestión, será eje de evaluaciones y de nuevos proyectos colectivos. Importa que ellos/as sean conscientes del proceso, de los espacios que van pudiendo utilizar, de las dificultades o los avatares que suelen rodear la toma de decisiones y el hacerse cargo de las situaciones.

Si participar, con todo lo que supone, no es una meta valiosa para los/as adolescentes y jóvenes, difícilmente podamos lograr algo en ese sentido. Y si lo es, corresponde revisar entre todos qué implica y cómo se avanza en dirección hacia algo que interesa al conjunto. Decidiendo, siempre que estén en condiciones de hacerlo, a veces con el coordinador y otras veces solos, por consenso o por mayoría, en asamblea o a través de los «delegados», unas veces por lo que (nos) parece «acertado» y otras veces por la opción que (nos) parece «más floja», acerca de qué actividades iniciar o sostener, cómo convocar a más jóvenes, qué hacer frente a compañeros/as que no respetan los acuerdos o que tienen dificultades para apropiarse de los espacios que se les brindan, etc., los *destinatarios* se constituirán en *protagonistas*.

Sin embargo, no es solo el *quantum* de participación lo que define la relevancia del proceso y de los resultados, sino también los sentidos que se ponen en juego junto con las prácticas que queremos impulsar. Las experiencias participativas que no reparan en ello pueden devenir espacios de reproducción de mensajes y contenidos de dudoso valor formativo que están fuertemente impregnados en adolescentes y jóvenes.

Hemos conocido procesos de este tipo en ocasiones en que, invitados a participar y dejados *a su aire*, adolescentes y jóvenes priorizan sistemáticamente, por ejemplo, competencias deportivas por dinero en razón de que resultan convocantes y atractivas, sancionan la transgresión de un compañero en clave de castigo/condena sin lugar para la reflexión y el aprendizaje, impulsan propuestas de actividades sexistas y estereotipadas con la certeza de estar respondiendo a los intereses de unos y otras, arman patrullas de control comunitario para identificar peligros(os) que acechan y señalar drogadictos, se abroquelan en torno a la música local contra toda otra manifestación, que perciben como nociva por «foránea», etc. Están tomando decisiones concernientes al proyecto, se organizan autónomamente, llevan a cabo la convocatoria, elaboran normas, garantizan las actividades... Sin embargo, en nuestra perspectiva, no estamos frente al tipo de procesos que interesa impulsar, dado que los significados que adquieren son contrarios al respeto de los derechos

de todos/as, a la construcción de identidades autónomas y plurales, al ejercicio de una ciudadanía responsable. Estas experiencias podrán ser, a lo sumo, punto de partida para trabajar en torno a estas cuestiones, pero no deberían constituir puntos de llegada que nos satisfagan en razón de su carácter «participativo».

Al respecto, volvemos a citar a Arendt (2003), quien señala el problema que supone para la formación de las jóvenes generaciones el retiro de los adultos, puesto que deja a los adolescentes y jóvenes librados a sí mismos, con pocas o nulas posibilidades de educarse, ya que, al emanciparlos de la autoridad adulta, quedan sujetos a «una autoridad mucho más aterradora y tiránica de verdad: la de la mayoría» (280).

En este sentido, destacamos que actividades y proyectos destinados a adolescentes y jóvenes que se pretenden participativos y educativamente relevantes serán coherentes con lo que postulan en la medida en que promuevan protagonismo, autonomía y responsabilidad en un proceso formativo de contenidos valiosos, en el cual la responsabilidad adulta se expresa tanto en las oportunidades que brinda y en la confianza que pone en juego como en la capacidad de orientar y de sostener sentidos, propuestas y confrontación.

Respetar los intereses: un camino de cornisa

Dado que la fantasía es un escenario construido por el sujeto para responder al enigma del deseo del Otro, es decir, dado que la fantasía provee una respuesta a «¿qué quiere el Otro de mí?», la identificación inmediata con la fantasía cierra la brecha: el enigma queda aclarado, conocemos plenamente la respuesta.

SLAVOJ ŽIŽEK (2005:64)

Las premisas de protagonismo y participación de adolescentes y jóvenes suelen presentarse acompañadas de otra, tan difundida e inquietante como aquellas: respetar los intereses de los pibes.

El intento de contemplar las características y los contenidos del universo cultural de adolescentes y jóvenes, en el marco de proyectos que se proponen ser participativos, suele concentrar los esfuerzos de docentes y coordinadores. En este terreno, suelen ponerse de manifiesto tensiones relativas al ejercicio de la autoridad y la responsabilidad adulta que abordaremos a continuación.

Adherimos, por cierto, a esa premisa como propósito que pretende subrayar la necesidad y la importancia de la escucha y el respeto, como principio que se opone a la imposición unilateral y sistemática, pero no como instrucción para la acción. ¿Por qué introducir esta distinción? Porque extremando dicha premisa y en nombre del respeto a los intereses, el lugar del adulto puede quedar acotado –como ocurre con frecuencia– a la gestión de unas demandas previamente sondeadas, es decir, a cuestiones organizativas, a la provisión de las condiciones materiales, de tiempos y espacios que permitan que tales intereses sean respetados. Queda claro que no es ese el tipo de presencia que venimos definiendo y proponiendo para los responsables de proyectos y actividades.

No se trata, nuevamente, de establecer aquí bajo qué condiciones es posible y deseable respetar todo, mucho, algo; o qué es aquello que puede y debe respetarse siempre, algunas veces o nunca; precisiones de esta naturaleza encierran falacias, son imposibles de resolver y resultan inviables. De lo que se trata, en cambio, es de tener claro que adolescentes y jóvenes no solo precisan espacios donde se los valore y se los escuche, donde les sea posible desplegar unos intereses que otros espacios obturan o desatienden: también precisan figuras significativas que problematicen sus demandas, que las «lean», las discutan y las enriquezcan desde una perspectiva formativa.

Muchas propuestas o programas que trabajan en torno al tiempo libre, teniendo definidos, o no, ciertos contenidos y ejes de trabajo, implementan estrategias de consulta y sondeo de expectativas, ya sea al inicio del proyecto o durante su desarrollo. Y a menudo suelen hacerlo bajo la consigna de que se respetará aquello que resulte de la indagación; una promesa cuyo significado, viabilidad y/o conveniencia son, por lo menos, dudosos en la mayoría de los casos. Es necesario, entonces, discutir aquí el alcance de este tipo de estrategias y formulaciones, como así también con los/as adolescentes y jóvenes a quienes se involucra, salvo que estemos dispuestos a postular una cosa y hacer otra, o a manipular, o bien a implementar las demandas *a la letra*, asumiendo las consecuencias que conlleva cada una de estas opciones.

Puestos a «sondear» –lo cual es tanto más habitual que necesario–, una cosa es concebir y procesar lo que se releva en términos de horizonte de intereses y expectativas a tener en cuenta, y otra muy distinta –incorrecta a nuestro modo de ver– es conferirle carácter de ley, asumirlo como un programa de trabajo. Si pretendemos que las propuestas que llevamos a cabo con adolescentes y jóvenes contribuyan a ampliar sus referencias, a enriquecer su universo simbólico, a diversificar sus consumos y sus producciones culturales,

las demandas que recibamos y los intereses que indagemos no deberían constituir siempre, bajo cualquier circunstancia, un mandato o un compromiso vinculante para la tarea. Entre las demandas recogidas y las actividades que se concretan, entre los intereses expresados y las prioridades que se definen, se recortan y se despliegan la responsabilidad del educador en la orientación del proyecto y, en ese marco, el análisis y la argumentación necesarios, y también su propia capacidad propositiva.

Ahora bien, usualmente, el propósito de que adolescentes y jóvenes sean partícipes y protagonistas del proceso se asocia o se asimila al hecho (o al deber) de respetar *punto a punto* los intereses y las demandas que formulan. Ocurre a menudo que estas formulaciones expresan lo que conocen, lo que ya hacen, lo que privilegian los medios o el mercado, lo que suponen que se espera que propongan, etc. Es por eso que subrayamos, una vez más, la importancia de generar(les) propuesta, diferencia, interpelación, posibilitando así otros recorridos.

Es responsabilidad del educador, entonces, cuestionar, problematizar e incluso desalentar ciertas demandas; es una responsabilidad, no una prerrogativa. Y destacamos: estas intervenciones, lejos de lesionar el respeto, lo jerarquizan, y no disminuyen las posibilidades de participación, las resignifican. A condición, claro está, de que pongan en juego unos criterios y unas formas de actuar que las revelen como intervenciones educativamente valiosas (aun cuando no «convenzan del todo» a los jóvenes) y no como decisiones arbitrarias difíciles de justificar y de sostener.

Por lo mismo, es un propósito y un logro interesante que adolescentes y jóvenes se sientan respetados y valorados precisamente porque (y no a pesar de que) les discutimos algunas cosas y les ofrecemos otras.

Cuando estos asuntos son pensados en términos dicotómicos (respetar/ no respetar, ellos/nosotros, no les interesa nada/tienen intereses valiosos, solo hay que dejar que los expresen, etc.), responder a los intereses de adolescentes y jóvenes se torna un *camino de cornisa* que nos coloca frente a una disyuntiva: los respetamos y, por eso, nos arriesgamos a salirnos del camino que creemos correcto, o bien no los respetamos y creemos que, precisamente por eso, nos apartamos del camino correcto.

¿Hay caminos correctos? Y si arriesgamos o efectivamente nos salimos del camino, ¿siempre sobreviene una catástrofe? Por lo general, hay caminos que son o que creemos que son los correctos. No nos referimos, por cierto, al *buen camino que los jóvenes deberían tomar guiados por nosotros*, sino a la dirección que creemos deben adoptar los proyectos, a los procesos que consideramos pertinente impulsar en los grupos.

En ese marco, arriesgar no siempre es sinónimo de irresponsabilidad, también lo es de confianza: a menudo, adolescentes y jóvenes pueden mostrarnos caminos alternativos, desconocidos, incluso mejores. Lo grave sobreviene cuando no distinguimos ningún camino, cuando no sabemos hacia dónde vamos, pero vamos tranquilos porque son ellos/as quienes eligen la ruta (bajo la creencia de que en eso consiste su participación), cuando no se avanza o cuando creemos que vamos bien solo porque nadie se queja. Y también cuando conducimos sin mirar(los/as), cuando no les proponemos explorar recorridos posibles, cuando no los/as escuchamos, cuando siempre elegimos nosotros, cuando la confianza no aparece.

Son los avatares de un recorrido participativo: algunas certezas, algunas señales, tensión, cierto misterio, algo de vértigo. En cualquier caso, somos responsables de trabajar con las demandas, de decidir acerca de opciones y alternativas, aun con las dudas que puedan quedar planteadas. Y si, mediando el análisis de la situación, la evaluación de las condiciones, los argumentos que están en juego, la anticipación de consecuencias, etc., decidimos que corresponde hacer (o no hacer) algo, eso es lo que procuraremos hacer (o no hacer). Seguramente habrá motivos valederos para asumir la decisión: la decisión de decidir nosotros, la decisión de *abrir el juego* o la decisión de dejar claramente la decisión en manos de ellos/as.

En torno a esos motivos, argumentaremos frente a los/as adolescentes y jóvenes cuando decidimos hacer algo que no responde a los intereses que manifiestan; y cuando sí responde, también. Es en esta perspectiva que, como decíamos, en el trabajo a partir de –o en torno a– los intereses, está en juego la autoridad, la responsabilidad, la confianza.

Ahora bien, las perspectivas hiperpreocupadas por conocer los intereses, listarlos, clasificarlos, etc., para finalmente, en la medida de lo posible, respetarlos, además de promulgar que de eso se trata lo que debemos y podemos hacer, invisten a los intereses de cierto esencialismo. Por esta vía se llega a menudo a ciertas confusiones, por ejemplo: entre proponer o formular actividades que interesen a adolescentes y jóvenes y «trabajar en base a sus intereses», o entre ofrecer cosas verdaderamente interesantes y descubrir aquello que refleja sus intereses. Así es que podemos encontrarnos incluso con situaciones que sorprenden: les interesó algo que no tiene nada que ver con sus intereses (sic). Cabe preguntarnos, entonces, si acaso «el interés» no es también (o sobre todo) un resultado de nuestro trabajo...

Tomando en cuenta el análisis de Antelo y Abramowsky (2000) acerca de la problemática de los intereses en la escuela (el afán por despertar el interés, la tarea de lidiar con alumnos desinteresados, el esfuerzo por tornar interesantes

las clases, etc.), trazaremos ahora un panorama de las «razones» que ordenan la intervención adulta, institucional, frente a la cultura adolescente-joven. Se trata de una categorización no exhaustiva ni excluyente y seguramente incompleta, pero con evidencias contundentes en la práctica cotidiana: son posiciones, formas y sentidos que adopta la presencia del adulto educador en la arena de los intereses de los pibes.

Las razones correctiva, instrumental, celebratoria, compensatoria y civilizatoria se diferencian por múltiples motivos: por las lógicas que las sostienen, por la naturaleza de los juicios que emiten respecto a los intereses de los pibes, por cierto recorte de los destinatarios, por los sentimientos que dominan la escena, por las estrategias que ponen en juego, por cómo se expresa la tensión entre adultos y adolescentes y jóvenes. Y también, en función de todo lo anterior, por las metáforas o las analogías que inspiran. Veamos qué es lo que define y estructura cada una de estas racionalidades.

La razón correctiva

Desde posiciones que lamentan lo que adolescentes y jóvenes eligen y hacen, y confrontan por eso con ellos, una determinada versión del respeto o la consideración de los intereses constituyen, sin embargo, una premisa. Se debe a que se sabe o se supone que es desde allí desde donde se debe partir para intentar que ellos/as sean y prefieran otras cosas (mejores). Esta apelación a los intereses se sustenta en la creencia de que toda ocasión (una asignatura escolar, un proyecto barrial, una actividad recreativa) puede ser una oportunidad para «reencauzarlos» –por lo general, de manera silenciosa– brindándoles otras ofertas de consumo y de producción cultural que se estiman verdaderamente valiosas (a diferencia de la que sostienen ellos/as).

Para la razón correctiva, los intereses de adolescentes y jóvenes son un problema; no finge que le interesan o que los conoce, simplemente los impugna. Toma «lo que los pibes traen» para cuestionar casi todo; por lo tanto, recurre a los intereses con el pretexto de cambiarlos de a poco. Tiene las implicancias de una misión que se mueve por principios morales: la razón correctiva es redentora. El trabajo está atravesado por la consternación como sentimiento dominante y por la percepción de necesidad y urgencia de una intervención impostergable.

Esta perspectiva suele plasmarse en ofertas pensadas por oposición parcial o total a lo que se sabe o se supone que ellos/as elegirían si los dejáramos a su aire. No queda claro que este tipo de abordajes sea exitoso, no solo en

términos de lo que se propone lograr, sino también en términos de adhesión y de convocatoria, pero son habituales y sustentables en determinados contextos, y no enfrentan demasiadas contradicciones internas.

Adolescentes y jóvenes aprovechan mientras pueden lo que se les ofrece a través de este tipo de propuestas y suelen abandonarlas cuando se descubren asediados por la presión o por el exceso de mensajes moralizantes.

Entre otros ejemplos de propuestas y actividades, podemos mencionar el abordaje de cuestiones vinculadas con los medios de comunicación solo para criticarlos (con ellos/as) o la tematización de prácticas y modas con el propósito casi excluyente de acabar cuestionando los tatuajes o las formas de vestir, y/o para desasnarlos respecto a cuánto y cómo son manejados por el mercado de la indumentaria.

Por su punto de partida y su horizonte de llegada, lo correctivo-redentor se inscribe dentro de la matriz preventiva que analizamos anteriormente. Es por eso que, en el afán de considerar los intereses de los pibes, confunde intereses y preferencias con contextos, problemas, realidades o riesgos. Y proliferan las propuestas vinculadas a adicciones, a sida, a embarazo adolescente, etc., como contenidos y como eje de actividades eminentemente «juveniles».

En esta lógica, la tensión entre adultos y adolescentes y jóvenes se traduce en oposición y en antinomia. La razón correctiva *confisca los intereses* con el objetivo de que los pibes no puedan operar con ellos. Por sus propósitos y sus formas de actuar, a la razón correctiva se le aplica perfectamente la frase de Kafka que afirma: «La inutilidad del fin disimula la inutilidad de los medios».

La razón instrumental

Desconcertada o de juicio oscilante respecto de los intereses, la razón instrumental cuenta, sin embargo, con una certeza: sabe que no los puede obviar y se propone utilizarlos. Se mueve por principios didácticos. Los intereses no son aquí un problema, sino una herramienta disponible e insoslayable. Es por eso que puede abstenerse del juicio valorativo: lo que importa, en este caso, es saber o poder aprovechar (los intereses) para interesar (a los pibes).

Al igual que la razón correctiva, a la razón instrumental le interesan de manera espuria los intereses de adolescentes y jóvenes, pero, a diferencia de aquella, en este caso forma parte de la definición del trabajo y de las buenas prácticas conocerlos para poder (intr)usarlos. Así, pretende despertar interés sobre cosas muy variadas recurriendo a lo que se supone les interesa

genuinamente o espontáneamente a los pibes; es decir, aquello que les interesa cuando entre ellos/as y la cultura no median propósitos ni dispositivos pedagógicos. Y pretende también estar considerando sus intereses (e interesarlos) tematizando lo que les interesa.

Las propuestas serán, entonces, discutir sobre música, bandas y grupos; organizar jornadas, paneles, muestras acerca de gustos e indumentaria juveniles, indagar sobre tatuajes, investigar sobre el rock o el movimiento punk para aprender a hacer una monografía, etc. En este mismo orden de cosas, podemos mencionar una práctica bastante habitual: recurrir a letras de canciones con el propósito de abordar determinados temas o para legitimar posiciones e ideas que se pretende transmitir.

La razón instrumental procura instrumentar convenientemente a docentes y coordinadores, y aún más: se desvela por ofrecer herramientas. Es así que podemos encontrar materiales de capacitación en los que se presentan frondosos listados de situaciones o temas musicales acompañados de análisis exhaustivos que identifican en ellos «intereses explícitos e implícitos» de los jóvenes, «saberes», «prácticas», etc., y que plantean ejercitaciones para detectar estos «componentes» de lo juvenil a fin de poder considerarlos y respetarlos en el trabajo.

Dentro de esta perspectiva, quienes están a cargo de la capacitación de docentes o monitores organizan conferencias, talleres o seminarios con la expectativa de que especialistas en educación de adolescentes y jóvenes ofrezcan estrategias para trabajar a partir de los intereses de estos/as. La demanda suele expresarse en términos tales como «explicar los pasos de la metodología» o «presentar técnicas innovadoras».

Incluso, procurando dar circulación legal a lo que comienza a transformarse en un problema, bajo esta lógica se incorporan, en tanto recurso para la tarea, ciertas prácticas «típicamente adolescentes» procurando *aggiornar* de este modo las propuestas que forman parte del acervo y la tradición de trabajo. Por ejemplo: utilizar el celular para enviar consignas en grandes juegos al aire libre (visto que los pibes no se avienen a dejar los celulares en su casa o en su bolso).

En este marco, la tensión entre adultos y adolescentes y jóvenes no ocupa un lugar central en los intercambios, a excepción de las ocasiones en que ellos/as no se muestran interesados en sus intereses (sic) o cuando se resisten a dar su consentimiento a la resignificación de estos como «herramienta pedagógica».

La razón instrumental, como vemos, no confisca los intereses de adolescentes y jóvenes, sino que *los toma en préstamo* para realizar —al igual que la razón correctiva, aunque con otro significado— operaciones convenientemente plani-

ficadas en beneficio de sus legítimos propietarios. ¿Por cuánto tiempo los tomamos prestados? ¿A qué tasa y en qué moneda les vuelven a ellos los beneficios?

Más allá de las buenas intenciones y de algunos buenos resultados que puedan alcanzarse bajo esta lógica, el supuesto de que de esta manera no solo logramos interesarlos, sino que, además, los respetamos y establecemos una buena comunicación con ellos/as deja abiertos algunos interrogantes acerca de la idea de comunicación y de respeto que ponemos en juego y que transmitimos. Dicho de otro modo: bien administrada, la razón instrumental logra buenas actividades y climas, y a menudo –aunque no siempre– resuelve problemas relativos a cómo concitar el interés. Pero cuando se instala como preocupación central, como argumento excluyente y como estructurante de las propuestas y de los intercambios, tiene connotaciones empobrecedoras: el respeto y el diálogo intergeneracional son otra cosa que una estrategia (eficaz o fallida).

La razón celebratoria

En esta posición, los intereses constituyen un mandato: se propone respetarlos a rajatabla, dado que entiende que ellos expresan lo que es propio de los pibes y, por lo mismo, corresponde dejar que se despliegue (con independencia de cómo se los valore o se los juzgue).

Se trata de una posición construida por acción u omisión; esto es: por convicción de que la educación de adolescentes y jóvenes se ve en problemas –o los pone en problemas– cuando les retacea espacios que alberguen sin cuestionar sus opciones y sus prácticas, o bien por desorientación y carencia de propuestas frente a la contundencia con la que irrumpen en la escena sus demandas y sus preferencias.

Bajo esta lógica se licúa el lugar y la responsabilidad adulta, obturando así la posibilidad de que, en el marco de actividades y proyectos, los pibes tengan acceso a experiencias y perspectivas que se diferencien de las propias porque en ellas intervienen educadores dispuestos a ofrecer lo suyo.

Encandilados por el fervor de estar respetando de ese modo, colonizados por los intereses de los pibes, los adultos aquí *no hacen diferencia*. No se aproximan al mundo de ellos/as, se mimetizan; no ofrecen su mundo, lo ponen entre paréntesis. Se limitan a administrar normas y a gestionar tiempos y espacios para que las cosas acontezcan y, en ocasiones, para que –pese al reinado de los intereses– todo siga en pie.

En la medida en que son las demandas y los intereses de adolescentes y jóvenes lo que domina los intercambios, las tensiones desaparecen. En esta

suerte de reinado de los intereses, el adulto abdica. No hay rupturas, solo continuidad, solo (esa forma de) respeto. La razón celebratoria cuida los límites, evita desbordes, acuerda o impone lo básico, pero elude la interpelación, porque entiende que discutir o provocar rupturas son expresiones del no respeto, o porque no cuenta con elementos para hacerlo. La épica del respeto se asemeja a una estética de la ausencia.

De este modo, la razón celebratoria *pone los intereses a plazo fijo*: los protege, no pretende reconvertirlos ni los pedagogiza, deja que se reproduzcan. Como si estuviera ahorrando (¿problemas?), la premisa parece ser: los intereses no se tocan, porque les pertenecen a ellos/as.

Esta lógica prospera merced a la adulación de los intereses de adolescentes y jóvenes, pero a menudo adula sospechando. Pareciera, entonces, que la celebración está asociada a un sentimiento de resignación del cual derivan prácticas de tolerancia. Así, la razón celebratoria, por decisión consciente o por falta de encuadres y herramientas para construir otro tipo de presencia, más que respetuosa parece ser «respetadora» de oficio.

Es una posición que subestima la capacidad y el interés de adolescentes y jóvenes para cuestionar lo propio y lo ajeno, capacidad que convive con la necesidad de mirarse en otros espejos que solos/as no pueden procurarse y que corresponde a los adultos ofrecer.

La razón compensatoria

Es una variante de la celebración que recién analizamos, pero dedicada a los intereses de adolescentes y jóvenes que viven en situación de extrema complejidad.

La razón compensatoria, a su modo, tiene carácter de misión: hacer justicia para con los pobres. El móvil o el sentimiento dominante se pone de manifiesto en enunciados tales como: «Que sientan que al menos acá los respetamos, los valoramos», «que con nosotros puedan elegir, a diferencia de lo que les pasa en todos lados». Congela toda discusión acerca de la relación entre opciones culturales y oportunidades. Se define por oposición a la restricción cotidiana de la posibilidad de elegir y de ser escuchados, pero no problematiza los efectos de dichas condiciones ni se propone ofrecer otras opciones u horizontes que amplíen el margen de lo que es posible conocer y elegir.

Si en toda circunstancia la función de educar se vincula con dar a conocer y con enriquecer repertorios y si, en general, en los intereses y en las deman-

das de los pibes es posible advertir cierta permanencia en los límites de lo que conocen, la razón compensatoria parece hacer poca justicia con los/as adolescentes y jóvenes más pobres. Como consecuencia de esta forma de «respeto» y de «justicia», ellos/as difícilmente se interesen por experiencias y producciones a las cuales no tienen acceso en virtud de sus condiciones de vida precarizadas y excluidas de circuitos donde la oferta cultural se presenta más dinámica y diversa. Y si tal cosa ocurre, no será por intervención de la razón compensatoria, sino porque otras propuestas u oportunidades promovieron lo que ella impide.

Esta lógica suele sustentarse en el propósito del «respeto a la diversidad» que, como ya hemos analizado, se les aplica sobre todo a adolescentes y jóvenes marginalizados, y no tanto a los de otros sectores sociales. Estos últimos no suelen ser considerados portadores de una diversidad a respetar, dado que sus prácticas y sus preferencias se inscriben en el polo desde el cual se define «lo diferente» y «lo diverso» como aquello que escapa a «lo normal».

La discusión, siempre compleja, incómoda y a menudo incompleta, acerca de las producciones y los consumos culturales de quienes viven en condiciones difíciles e injustas, o acerca de las manifestaciones culturales que no responden a los cánones hegemónicos, junto a las valoraciones, juicios y prejuicios que suelen aparecer en tales ocasiones, no obsta para señalar que la celebración de los intereses y de las preferencias de los pibes más pobres –por el mero hecho de serlo– contribuye más a consolidar las restricciones propias de sus condiciones de vida que a enriquecer sus experiencias y repertorios culturales.

La razón civilizatoria

La razón civilizatoria, al igual que la celebratoria, también se dedica a los/as adolescentes y jóvenes que viven en situación de exclusión y marginalidad; pero no celebra sus intereses, sino todo lo contrario: los impugna. En este sentido, es una versión de la razón correctiva destinada especialmente a los más pobres. De acuerdo a lo que ya hemos señalado, la razón correctiva es una batalla contra *los pobres intereses de los jóvenes* en general; diremos ahora que, en ese marco, la razón civilizatoria combate *los intereses de los jóvenes pobres* en particular. En este caso, la embestida es contra lo que conocen, lo que hacen y lo que eligen *por el hecho de ser (pibes) pobres*. Así, la razón civilizatoria es a la razón correctiva lo que la razón compensatoria es a la celebratoria.

El «respeto» o «la consideración» de los intereses es aquí, a lo sumo, una frase que predispone a negociar algún aspecto de la tarea o que propicia alguna concesión necesaria para llevar a cabo la misión.

La razón civilizatoria no procura habilitar otras experiencias en términos de apertura y enriquecimiento, sino modificar el contenido de sus preferencias. «Civilizar», entonces, implica lograr que se interesen por producciones y consumos culturales «naturales», esperables y accesibles para adolescentes de sectores medios y para jóvenes incluidos. Dado que bajo esta lógica lo que se pretende realizar es una operación de reemplazo y de mejora, la educación está puesta entre paréntesis. Es por eso que parece necesario revisar cuándo, cuánto y cómo ciertas propuestas destinadas a estos/as pibes/as, aun cuando se enuncien en términos de ampliación de opciones y consolidación de derechos, giran en torno a la imposición de prácticas y valores considerados mejores, superiores.

Bajo esta lógica, el sentido habilitante y enriquecedor que podría caracterizar a muchas oportunidades que se ofrecen a adolescentes y jóvenes de los sectores más postergados (experiencias que, de otro modo, permanecerían fuera de su alcance) queda subsumido en el afán correctivo. Y cuando lo que domina la escena son los supuestos que sustentan la misión preventiva, la habilitación genuina queda clausurada.

Epílogo a lo participativo, los intereses y «las herramientas»

Ver es algo que carece de reglas y consiste en sorprenderse continuamente.

JOHN BERGER (2005:175)

El panorama de lógicas y razones que hemos trazado no se completa con una categoría «modelo» que propone contenidos y formas de trabajo superadores de las características que advertimos en cada una de las anteriores. No pretendemos titular ni bautizar a la razón que tiene la razón.

Sin embargo, otra lógica se perfila en muchas experiencias y reflexiones que cabe considerar aquí. Resistir a la presión de lo ejemplar, del buen modelo, no obsta para señalar la existencia de otra racionalidad para la cual los intereses de adolescentes y jóvenes no son decorado, utilería, argumento, fuente de inspiración o trama demoníaca, sino, en todo caso, música de fondo (unas veces acogedora, otras veces molesta, por momentos imperceptible y en ocasiones disruptiva). Esta otra razón se asienta en la necesidad y en la

posibilidad de establecer una relación más sutil y más exigente con los intereses de adolescentes y jóvenes que la que supone posicionarse como fiscal, defensor o rehabilitador.

Se trata de una lógica que, a diferencia de las que hemos analizado, resulta difícil asociar a determinadas estrategias o respuestas preconcebidas. En línea con lo que venimos desarrollando a lo largo de los diferentes capítulos, señalamos que el trabajo en torno a los intereses de adolescentes y jóvenes no es deudor de una metodología por descubrir o por sistematizar, sino de una determinada posición, de una perspectiva para educar. Esta otra razón para pensar y para actuar en el territorio de los intereses no se desvive por sondearlos ni por respetarlos, pero los sabe ahí, los conoce a su modo y los tiene en cuenta... cuando puede, como puede. Los explora sin obsesionarse, va al encuentro –en todo caso– de la textura y de los sentidos más que de las formas y los contenidos al detalle.

Parte de su sabiduría emana de la audacia de sus exclusiones, del atrevimiento con que –en pleno auge del mandato que analizamos– toma distancia de ciertas preocupaciones y, en consecuencia, de su evasión estricta del lugar común: la pretensión de que las actividades reflejen los intereses de los pibes o interesarlos «de entrada» y siempre, por ejemplo. De manera complementaria, abarca con la mirada lo que a menudo permanece fuera de cuadro en la imagen que se nos ofrece (de los propios adolescentes y jóvenes o de sus intereses), cosa que también corresponde mirar. En esta perspectiva, la mirada se despoja de reglas (correctivas, instrumentales, etc.) para propiciar otro tipo de aproximación y de vínculo.

Los intereses de adolescentes y jóvenes dejan de ser, entonces, pretexto (excusa, estrategia) o texto sagrado que se combate o se defiende para constituirse en pre-texto: un texto previo acerca de ellos/as que el educador procura tener disponible, por el cual se deja afectar y que, seguramente, se verá afectado por su intervención. En ese sentido, el texto previo lo es también sobre nosotros: habla de una sensibilidad para mirar, para leer, para escuchar, para dialogar.

Al analizar y elogiar la obra de un fotógrafo que admira, Berger (2005: 62-65) señala:

Strand no está a la caza y captura del instante, sino que hace que surja el momento del mismo modo que uno podría incitar a la narración de un cuento. [...] El lugar escogido no es allí donde está a punto de suceder algo, sino donde serán narrados un cierto número de aconte-

cimientos. De este modo, sin hacer uso alguno de la anécdota, convierte a sus sujetos en narradores. [...] ha elegido el lugar para situar su cámara como si fuera un oyente. Lo que en definitiva determinó el éxito de sus retratos y sus paisajes [...] es la capacidad para invitar a la narración, para presentar a su sujeto de tal forma que este esté deseando decir: yo soy como me estás viendo. [...] *Yo soy incluye todo lo que me ha hecho ser de esta forma.*

Tomamos estas reflexiones para abonar la idea de una racionalidad adulta que, frente a los intereses de los pibes, habilite narraciones y propicie el encuentro con lo que ellos/as son, con lo que los hace ser de ese modo, con lo que no conoceremos ni entenderemos y con lo que podemos ofrecerles. Una razón que, lejos de afinar dispositivos que indiquen «dónde ubicar la cámara» para capturar intereses, se pregunta, por ejemplo: ¿de qué nos habla eso que vemos y escuchamos que no es siempre ni necesariamente lo que los pibes muestran ni lo que se dice acerca de ellos? y ¿qué de lo nuestro estamos dispuestos a mirar en esa imagen?

Apostamos, así, a un diálogo que permita construir en clave respetuosa, donde respetar no sea sinónimo de hacer (siempre) lo que ellos quieren, lo que piden, lo que conocen, ni antónimo de ofrecer diferencia, asumiendo que también –aunque no solamente– para eso estamos.

Esta razón se mueve por principios educativos y es desde estos principios que se propondrá interpelar los intereses de adolescentes y jóvenes en el marco de relaciones de reciprocidad. Hay, por lo tanto, continuidad y ruptura, porque preserva la asimetría y admite la confrontación y la tensión. El conflicto, que no pretende evitar, no expresa juicios descalificatorios acerca de los intereses ni se atribuye a la carencia de herramientas para captarlos o para diseñar actividades que los respeten, sino que se entiende como inherente a toda relación social y, dentro de ello, como constitutivo del vínculo intergeneracional.

Las reflexiones de Chantal Mouffe (2007:21) acerca de la naturaleza conflictual de la política resultan pertinentes para pensar estos temas: «El punto de partida necesario para concebir los objetivos de la política democrática [...] no consiste en cómo negociar un compromiso entre intereses en conflicto ni tampoco en cómo alcanzar un consenso “racional” [...], no es la superación de la oposición nosotros/ellos, sino el modo en que se establece». Lo que interesa enfatizar a partir de esta idea es que, en el terreno educativo –tal vez con mayor claridad que en la arena política–, la controversia nece-

saría no remite a un antagonismo irreductible ni deberíamos suprimirla mediante dimisiones o renunciamentos. Y también que la diferencia nosotros/ellos no se inscribe en la lucha entre el bien y el mal. Se invierten, entonces, los términos que presenta la relación según las lógicas que analizamos antes: el giro es de la hegemonía moral como sustento para impugnar, para imponer o para conceder, a la responsabilidad generacional para educar.

Esta lógica no da lugar a la confiscación de intereses, a préstamos ni a depósitos a plazo fijo, porque no pretende realizar operaciones con ellos.

A través de estos temas, reaparece la idea de *lo intraducible* que mencionamos a propósito de la adolescencia en el primer capítulo; en palabras de Derrida (2001:50): «No puede haber amistad, hospitalidad o justicia sino ahí donde, aunque sea incalculable, se tiene en cuenta la alteridad del otro, como alteridad –una vez más– infinita, absoluta, irreductible».

Queda claro que algo de los/as adolescentes y jóvenes, y algo de sus intereses, pertenece al terreno de lo visible/oculto, lo cual induce a realizar el esfuerzo por develar y por aproximarse, y algo es, en cambio, estructuralmente invisible e imposible de descifrar. Es *su secreto*.

Al apartarnos de ciertas premisas en tanto dogmas, las respuestas a preguntas tales como «pero, entonces... ¿qué hay que hacer?» se complejizan, no caben en la «caja de herramientas» que muchos proyectos elaboran y ofrecen, pero existen... Las estrategias que emergen de ellas no son en absoluto sofisticadas, solo implican cierto tipo de trabajo.

Es en este sentido que colocamos lo instrumental en un plano distinto del que suelen ubicarlo las demandas y las ofertas más frecuentes. A las tan mentadas y siempre escurridizas *herramientas* parece poder aplicárseles lo que se suele predicar sobre fetiches y brujas: «Yo no creo en ellas... pero que las hay, las hay».

La dimensión instrumental, indudablemente, debe ser atendida, aunque no bajo el supuesto de que precisiones relativas a *qué y cómo hacer* son siempre posibles y pertinentes. Y menos aún bajo la ilusión (creencia o deseo) de que son ellas las que garantizan el sentido de los procesos y la calidad de las propuestas. Complementariamente, porque no desdeñamos los saberes prácticos ni desconocemos su especificidad, no creemos que dispositivos eficaces deriven mecánicamente de «buenos» encuadres político-pedagógicos (que no son en modo alguno autosuficientes para el trabajo). Sin embargo, enfatizamos: son estos los que marcan rumbos y albergan las herramientas.

Pensamos, entonces, en técnicas, herramientas o dispositivos no en tanto instrumentos que se disponen, se incorporan o se aplican en aras del deber

de respetar (a los pibes, a sus intereses). Acerca de este «deber», parafraseando a Žižek (2005:189), diremos que «debo» no es algo que “deberíamos hacer”, como un ideal por el que nos esforzamos, sino algo que no podemos evitar, dado que no podemos hacerlo de otra manera».

Visto que «los intereses» no constituyen un componente enigmático pero aprehensible que, por definición, debe orientar la tarea, no será un problema, sino una condición para trabajar con adolescentes y jóvenes que ellos/as y/o sus intereses no (nos) resulten por completo transparentes ni se tornen fácilmente inteligibles merced a dispositivos de precisión. De todos modos, insistimos, es posible ofrecerles cosas interesantes, es posible que se interesen...

Es en ese marco que cobra relevancia la confianza y la autoridad adulta no en tanto capacidad de mando para autorizar *lo que traen* o para sustituirlo por *lo nuestro*, sino en tanto responsabilidad para advertir cuándo, cómo y por qué es conveniente discutir ciertas demandas, o bien respetarlas a rajatabla, o bien ofrecer otras alternativas. Responsabilidad que supone enhebrar las decisiones en un proceso con sentido. Y confianza en tanto disposición a propiciar y aceptar opciones y criterios distintos a los nuestros. En tanto convicción de que adolescentes y jóvenes pueden construir, junto con nosotros, condiciones bajo las cuales se enriquezcan sus oportunidades y sus experiencias, y su autonomía se consolide en el ejercicio de un protagonismo que crece con ellos/as y que los/as hace crecer.

Posdatas

Mujeres y amores

A principios de 2006, un grupo de chicas que venían participando de otras actividades de la Casa del Niño y el Adolescente de La Boca (Dirección General de Niñez y Adolescencia, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires) pidieron abrir un espacio para tratar temas de su interés. Sin tener muy claro cuál sería ese tema, acordaron encontrarse una vez por semana para hablar «cosas de chicas». De viernes en viernes, y de conversación en conversación –señala la coordinadora– el tema que se fue imponiendo fue el amor... y todo lo que lo rodea: sentimientos, estrategias y seducciones, pasiones, temores y cuidados.

En la publicación *Conocernos Más*, realizada por el Taller de Mujeres Adolescentes y el Amor, en el apartado «Quiénes somos», las chicas se presentan. Por ejemplo:

“ Soy feliz
 O lvido mis tristezas
 L una es mi hermana
 E studio peluquería
 D ivertida
 A ngel soy
 D isfruto de la amistad

D e este modo me presento
 A veces soy alegre y graciosa
 N o me gusta estar sola ni triste
 I maginar que algunas veces estuve triste
 E s porque a mis padres no los puedo ver
 L a verdad, aunque ellos estén lejos de mí
 A sí vivan en Salta y yo aquí, llamándolos y escuchándolos contenta me quedaré ”

La tristeza y la complejidad asoman en los escuetos acrósticos. Y también la alegría, que podemos intuir asociada a la existencia de espacios como ese taller, que las chicas demandaron y que se concretó porque hubo quienes supieron leer en aquella demanda una necesidad genuina y una oportunidad valiosa.

«Siento cosquillas en la panza. Me acuesto y pienso en él. Escucho música y me acuerdo de él. Dibujo y pienso en él» escribe Dani. «Siento algo muy especial en mí... Yo que no sé dibujar, cuando pienso en él me sale todo. Me pone pilas, me siento contenta y con adrenalina» dice Marie por su parte. Mely, en cambio, enfatiza otras cuestiones: «Lo veo y me pongo nerviosa, empiezo a decir boludeces... Actúo como tonta, me río de cualquier cosa. Me pongo colorada como un tomate».

La publicación incluye una guerra de piropos, una suerte de *collage* en boca de personajes que aparentan ser creaciones plásticas –muñecos, dibujos–, colaboraciones de especialistas en diversas temáticas vinculadas con los temas que fueron abordados en el Taller, una sección con entrevistas acerca de «la primera vez de ella» y «la primera vez de él», y algunas poesías en torno al amor, de creadores reconocidos y de chicas como ellas.

Las adolescentes encontraron cómo y dónde expresarse y compartir cosas para las cuales los intercambios informales y espontáneos, evidentemente, no les resultaban suficientes. Y/o procuraron y hallaron un espacio y una interlocución adulta que permite otras formas de procesar lo que las invade, las conmueve y las perturba. Un espacio desde el cual, además, decidieron comunicar, dar a conocer, darse a (re)conocer a través de sus «intereses» y sentimientos y, tal vez también, darse a (re)conocer a través de la posibilidad de producir el cuadernillo, que distribuyeron a fin de año.

Desde la esquina

El siguiente fragmento de un artículo de Rubén Efrón (2003:56) es elocuente respecto a los efectos que pueden tener ciertas propuestas y acompañamientos, respecto a los intereses y las posibilidades que pueden desplegarse aun allí donde, al parecer, nada interesa y nada es posible, como en el caso de los jóvenes *de la esquina*, de «geografías bloqueadas» y «subjetividades mutiladas»:

“ Los jóvenes de un sector amplio y muy humilde de la zona sur de la provincia de Buenos Aires están en la esquina. ¿Qué hacen? ¿Cuál es su actividad? Hablan, toman mate, hablan, también están mucho tiempo en silencio, toman cerveza, pueden fumar un porro, vuelven a hablar o a quedarse en silencio, pero fundamentalmente, al decir de ellos mismos, no hacen nada, eso, no hacen nada nunca. No hacen nada todos los días del año. ¿Es esta su especificidad? Se podría decir entonces que la especificidad de la subjetividad de los jóvenes de la esquina es su relación con la nada. Bueno, en realidad, pueden intentar hacer algo, por ejemplo, caminar las veinte o treinta cuadras que los separan del centro de Lomas de Zamora para dar una vuelta, porque obviamente no tienen dinero para el colectivo. Y en forma sistemática, es decir, siempre, por su condición de «portación de cara», que en este caso quiere decir pobre y desocupado, la policía los cachea, los hostiga, los provoca, los maltrata. A veces capta a alguno de ellos aterrizado y debilitado y lo incorpora a su registro de confidentes, alcahuetes o ladrones a su servicio. (Sin embargo, conviene aclarar que la inmensa mayoría no se entrega, es decir, resiste.) Por supuesto que cuando la policía lo necesita también los mata, con la clásica argumentación: enfrentamiento con delinquentes juveniles y drogadictos. El resultado, muy frecuentemente, es jóvenes aterrizados encerrados en sus *bunkers* de soledad, hastío y descreimiento.

Una subjetividad mutilada, amputada. ¿Es pertinente hablar en estos casos de desubjetivación? El poder en su mecánica punitiva, ¿solo reprime del modo más burdamente convencional? También delimita una geografía, un territorio, organiza los límites; la *subjetividad de la esquina* es una subjetividad de geografía recortada. No hace falta construir campos de concentración para encerrar a jóvenes demonios. Pero no son solo territorios concentracionarios, son territorios donde a veces alguna creatividad se produce. Nuevamente Foucault: «El poder se configura con los operadores materiales de la dominación y las formas locales de sometimiento». Y agregó yo: y también se configura con los modos peculiares de la resistencia. Porque siempre hay un segundo tiempo. Algunos de estos jóvenes se organizan, pasan por encima de la geografía impuesta por la arbitrariedad punitiva y empiezan a investigar una nueva geografía. Se presentan entre otras dos opciones.

Por un lado, como grupo, lo cual ya en principio es una ruptura frente al contexto desestimulante. Entonces organizan campamentos en el interior del país y se entusiasman con el trabajo agrario y establecen formas peculiares de solidaridad en comunidades campesinas. Sus padres habían sido trabajadores pobres del interior y ahí van, reconociendo su origen y descubriendo la historia, su historia. En el plano individual también pasan otras cosas. Por ejemplo, uno de ellos, analfabeto cuando toma la responsabilidad de conectarse con otros jóvenes y otras organizaciones para construir el proyecto y transmitirlo, reconoce y padece sus limitaciones. Entonces decide alfabetizarse, ahora sí le encuentra sentido a la lectoescritura, sentido que estaba ocluido cuando la geografía bloqueada era lo único relevante. ”

Campamentos, aprendizajes y huellas

A continuación, presentamos algunos fragmentos de textos escritos por adolescentes en el marco de los campamentos organizados por la Colonia Zumerland. Hay en ellos pistas, señales y evidencias acerca de lo que puede conmover a adolescentes de diferentes épocas, de lo que despierta expectativas y promueve participación y de lo que se vuelve experiencia que perdura. Esto último puede suponerse en todos los casos, pero en dos de ellos es algo más que una suposición: acerca de eso hablan los testimonios de un hombre y una mujer de cuarenta años que evocan aquella experiencia de la adolescencia desde la mirada adulta actual.

« Acá estamos, otro año más con estos campamentos que no dejan de alegrarnos... nos jugamos a superarnos y a aprender un poco más de todo lo que los pobladores de la sierra cordobesa tengan ganas de enseñarnos. Alejarnos de algunas cosas de todos los días para acercarnos a otras nuevas, hacernos cargo de decisiones, de a poquito ir creciendo... Los grupos llevan en sus mochilas toda la energía [...] junto a lo hermoso del paisaje, los nuevos vínculos, los fogones, las canciones. Y si es esto lo que contienen las mochilas, a nadie le molesta cargarlas. Dormir poco, caminar mucho y laburar más todavía son detalles que no pesan (2007).

Llegamos bajo sueños, llegamos nuevos, llegamos viejos. Fuimos construyendo recuerdos, acostubrándonos a la melodía del arroyo, al inmenso cielo, a la noche poblada de luces, al silencio montañoso. [...] Nos sorprendió la simplicidad de las familias del campo, su ayuda, su acompañamiento, su amor y sus consejos. Personas maravillosas que llenaron nuestros corazones con sus sonrisas y sus costumbres (2004).

Ya lo estamos sintiendo, la piel arde de ansiedad, nos encontramos nuevamente y volveremos sin duda a unírnos junto al fuego. Así, pequeños en la inmensidad, a mirar otros aromas, a oler otras formas, a conocer otra gente, a caminar para siempre... Vivirlo siempre soñando, sentirlo, retenerlo. Y siempre estará presente la sensación de un final que no es más que un cierre teñido de infancia, de crecimiento, de lunas y de canciones (1995).

El sol está en lo alto del cielo, el viento sacude mis cabellos, los árboles se mueven al compás del ritmo que marcan los hachadores cortando una infinita cantidad de leña seca. Y yo aquí, en el medio de esta cocina, llorando como un animal, porque estoy cortando una asquerosa cebolla sucia, mientras el resto de mi grupo se está rascando (Damián, 1982).

La verdad, *los grandes* de esa época tienen que estar muy orgullosos por este amor que nos surge y que expresamos cuando recordamos aquellos hermosos tiempos, llenos de valores y experiencias. Hoy, como un hombre grande y padre de familia, los tengo que felicitar por aquel trabajo, por el cariño, por la dedicación, por la felicidad que nos dieron. Deberían estar felices viendo que el trabajo rindió sus frutos, viendo cómo lo recordamos esta banda de cuarentones que somos hoy. Me encantaría que mis hijos puedan recibir algo parecido (Damián, 2007, veinticinco años después de aquella *asquerosa cebolla*).

En este momento me inspiran el fuego, el cielo, la inmensidad (¡uh, qué original!). Estaría buenísimo, sería hermoso escribir algo que refleje lo que siento, pero... Voy a escribir lo que nos dijo hoy Don Aila, el baqueano de este lugar: que los árboles saben hablar con los animales, que solo dicen tres palabras, que a ellos les gusta sentir el roce de los animales, y que les da contentura que les coman las hojitas... Y que cuando eso

no pasa, algo anda muy mal, como está pasando en estos tiempos. Yo digo: por suerte en algunos lugares esas cosas *todavía* pasan (Gabi, 1983).

Cuando escucho aquella música, cuando recuerdo aquellos momentos, mis amores de hoy –mi pareja, mis hijos–, que no existían entonces, se acercan despacito a mirar qué me pasa... Porque nada saben de Don Aila, de los docentes de entonces, de los nombres de tociben hoy de mí viene de aquellos otros amores y otros juegos y otros abrazos que se hacen presentes cada vez (Gabi, 2007, veinticuatro años después de aquel escrito junto al fuego). ”

Sostener una propuesta formativa no escolar a lo largo de muchos años que invita a hacerse cargo, a cambiar de escenario, a convivir con pares, con adultos y con la naturaleza, a conocer diferentes realidades para reconocerse (en) otros puede auspiciar intereses insospechados y generar unos aprendizajes que hacen huella...

A propósito de la «otra» educación

El surgimiento de numerosos grupos, movimientos y ONG, y la intensa actividad que estos comienzan a desplegar ante el retiro del Estado, la aparición de políticas públicas y programas compensatorios de las desigualdades sociales, el incremento de la oferta extraescolar privada –sea de actividades especializadas en algún área o de propuestas integrales en entornos grupales sostenidos– y la consolidación de iniciativas comunitarias –con diferente grado de articulación o de apoyo por parte del Estado y del sector privado– redefinen el territorio en el cual se desarrollan las propuestas de trabajo con niños, adolescentes y jóvenes fuera de la escuela. La redefinición compromete actores, ámbitos y sentidos.

El campo de lo no formal, un campo que hasta no hace mucho tiempo se sabía más fértil que aprovechado, aparece ahora superpoblado, cada vez más vasto y diverso, asumiendo como puede las necesidades, las demandas y las expectativas sociales que recaen sobre él.

En este marco, nos proponemos abordar aquí cuestiones relativas a las transformaciones ocurridas dentro de este campo y retomar –a la luz de ellas– temas y problemas desarrollados en los capítulos anteriores: lo que facilita pero no garantiza lo educativo no formal, la impronta de los nuevos tiempos, las expresiones y las demandas de los procesos de fragmentación social, la omnipresencia de *lo joven*, algunas vicisitudes de los vínculos que se establecen con la educación formal.

Diferentes propósitos animaron ayer y sustentan hoy la educación no formal de niños, adolescentes y jóvenes; desde espacios más o menos preformateados, bajo muy diferentes formas, con sentidos formativos o no tanto.

Desde la mera ocupación del tiempo libre hasta la capacitación en oficios, la construcción de ciudadanía o la prevención de desvíos, el abanico es vasto y diverso. Así, las propuestas –según épocas y ámbitos– pretendían y pretenden moralizar, disciplinar, forjar cuerpos sanos, prevenir la tuberculosis o templar el carácter, y también brindar esparcimiento, formar al *hombre nuevo*, desarrollar la capacidad creadora o contribuir a una educación integral.

Lo no formal, y su posible sentido formativo para los pibes de hoy, nos convoca a retomar y a resignificar algunos asuntos «clásicos» dentro de este campo, y también –sobre todo– a desarrollar nuevos temas y problemas. Abordaremos aquí algunos de ellos, los que estimamos más relevantes para pensar el trabajo con adolescentes y jóvenes en el terreno de lo que se reconoce como *extraescolar-recreativo*.

Numerosas ofertas no escolares lidian consigo mismas, tal vez desde siempre, por imprimir especificidad y calidad a su accionar, procurando al mismo tiempo reivindicar su valor formativo frente a quienes las deprecian. En este contexto, las representaciones que asocian la recreación a la diversión anodina, al mero pasatiempo convenientemente «coordinado» o a tiempos y espacios propicios para procurar un *plus* de disciplinamiento, junto a las prácticas que a menudo confirman dichas asociaciones, dificultan la visualización y la afirmación de otros sentidos y potencialidades para estas propuestas.

Sin pretensión de dar cuenta aquí de una historia larga y compleja, cabe mencionar que el trabajo con niños, adolescentes y jóvenes fuera de la escuela surgió como política para pobres y desvalidos, que las propuestas recreativas se fueron extendiendo para llegar no solo a los hijos de obreros (a través de las propuestas de sindicatos o de políticas públicas del peronismo), sino también a niños/as y adolescentes de clase media (a través de clubes deportivos, organizaciones barriales, instituciones de colectividades). A lo largo de dicho recorrido, las preocupaciones de quienes pretendían consolidar el carácter educativo de tales ofertas giraban en torno a ciertos tópicos que se mantuvieron, aunque con cambios, a lo largo de la historia, a saber: los contenidos y las actividades, las formas organizativas, la metodología y las técnicas, la formación de los educadores, los propósitos y los alcances de estas (otras) formas de formar. Recuperando –aunque parcialmente– algunas de estas preocupaciones, parece necesario indagar y volver a explorar el significado de lo formativo *cuando no se es escuela* inscribiendo preguntas y respuestas dentro de las coordenadas que establecen los tiempos actuales.

La oferta extraescolar recreativa, tanto como la educación formal, estuvo inicialmente destinada a la infancia. Las propuestas institucionales públicas

o privadas dirigidas a adolescentes y jóvenes fueron desarrollándose conforme se consolidaban las actividades extraescolares dirigidas al público infantil. Esto ocurrió generalmente por dos vías. Por un lado, como resultado de cierta presión hacia arriba: los chicos crecen y las instituciones crecen con ellos, descubren a los adolescentes, escuchan sus demandas y notan que pueden o que deben brindar actividades diseñadas especialmente para ellos. Por otra parte, en la medida en que la oferta recreativa para niños fue requiriendo personas capacitadas para la función dentro de las tradiciones y de los enfoques propios de cada lugar, muchas de estas nuevas ofertas «para los más grandes» giraron en torno a la formación de monitores, líderes y coordinadores, de modo que los jóvenes pudieran asumir responsabilidades frente a los más pequeños.

En cualquier caso, tal como hemos mencionado, las propuestas no escolares, tanto las destinadas a niños como las destinadas a adolescentes y jóvenes, las que enfatizan y defienden su sentido formativo o las que se mantuvieron al margen de tales debates y propósitos, tanto las recreativas como las centradas en la formación para el trabajo, portan una calificación que presenta características de estigma: frente a la escuela son, a lo sumo, *residualmente* educativas.

Actualmente, en pleno auge de mandatos socialmente asumidos y legalmente sancionados, como los de *escolarización masiva* o *enseñanza media obligatoria*, una convicción crece y se potencia: para formar adolescentes y jóvenes, con la escuela solamente no alcanza. Vemos, entonces, cómo aquel territorio, desestimado y devaluado fuera de sus propias fronteras, pasa a constituirse en depositario de importantes expectativas sociales.

Contra la supuesta novedad que ello implica, podría decirse, con razón, que frecuentar el club de barrio, alguna colonia de vacaciones, el club deportivo, la actividad recreativa de la parroquia o propuestas de formación artística fueron prácticas valoradas y habituales para amplios sectores de la población en contextos que contaron con ofertas de este tipo.

Por cierto, numerosas propuestas e instituciones han participado históricamente de la educación no escolar de adolescentes y jóvenes, ya sea porque ofrecían (a las familias, a los propios pibes) respuestas a la necesidad de contar con otros ámbitos de socialización, porque permitían desarrollar o despertar intereses y habilidades específicas, sea porque complementaban la formación escolar contribuyendo a una educación integral.

Algunas de dichas propuestas reivindicaban su carácter alternativo respecto de la escuela e incluso confrontaban con ella. Para quienes frecuentaban esos ámbitos, ya desde entonces con la escuela solamente no alcanzaba...

Más aún, sin perjuicio del respeto que sostenían hacia aquello que solo la escuela debía y podía brindar, algunas instituciones percibían necesario diferenciarse de las prácticas de enseñanza escolares y contrarrestar sus (nocivos) «efectos secundarios». La apuesta era construir contextos educativos capaces de transmitir mensajes de otro signo sobre la convivencia en los grupos, el trabajo colectivo, el conocimiento de la realidad, la participación social; en suma: *hacer diferencia* respecto de la escuela en cuanto a las experiencias y los aprendizajes que pueden promoverse en niños, adolescentes y jóvenes. La acumulación, la riqueza y la capacidad de transferencia de algunas de estas experiencias educativas no formales han generado aportes valiosos para la reflexión pedagógica y la práctica educativa en nuestro país, inspirando incluso experiencias escolares innovadoras.

Sin embargo, pareciera que la potencia que hoy en día tiene la idea de que «con la escuela solamente no alcanza» no está asociada a que las familias o los/as adolescentes deseen –más que antes– ampliar el abanico de opciones de esparcimiento o contar con ámbitos que propicien prácticas y mensajes alternativos a la educación formal.

Lo educativo no escolar hoy no parece definirse tanto por lo que la escuela no brinda (porque no le corresponde o porque no ha logrado incorporarlo a su acervo), sino por aquello que ocurre o no ocurre dentro de ella, por lo que el contexto sí ofrece o provoca, y por lo que ciertas condiciones de vida dificultan.

Frente a escuelas que no pueden garantizar la continuidad escolar de los alumnos, los espacios no escolares emergen como sostén o como puente. En contextos de oportunidades amplias, lo no formal pone a disposición bienes culturales de diverso orden. Cuando el contexto conlleva signos de riesgos –o es percibido de ese modo–, las propuestas extraescolares procuran contrarrestar o atenuar los peligros. Y lo que las condiciones de vida precarias restringen o inhiben busca promoverse mediante programas y proyectos socioeducativos.

Cabe señalar aquí, como ya hemos analizado, que lo no escolar, en sentido amplio, ha potenciado notablemente su capacidad de estructurar vidas y expectativas. En tal sentido, lo que hoy en día socializa, forma, enseña y atraviesa con sus mensajes y sus prácticas las biografías de niños, adolescentes y jóvenes se constituye como complemento necesario e interpelador de la educación, no solo de la escolar o familiar, sino también de aquella que se ofrece en espacios no formales. Así, mientras la escuela media busca nuevos modos de acercarse a adolescentes y jóvenes y de retenerlos en las aulas, las pro-

puestas que se despliegan en tiempos y espacios no escolares también debaten acerca de los sentidos que adoptan para sí mismas y para los pibes que reciben o que pretenden convocar. Lo que impone el desafío es lo nuevo que irrumpe como dificultad o como posibilidad, los ensayos que a veces señalan rumbos y lo que resulta complicado o imposible de responder.

En este marco, el proyecto comunitario autogestado al calor de cacerolazos no es la variante reciente de un género antiguo denominado *sociedad de fomento* o *club de barrio* (recuperado o sobreviviente), así como unos talleres expresivos en el marco de programas socioeducativos poscrisis destinados a «población vulnerable» no son (no deberían ser) talleres de arte para los hijos de la clase media corregidos y aumentados, y menos aún disminuidos. Las propuestas de turismo estudiantil o los viajes de egresados con deportes de riesgo y boliches bailables no constituyen textos reguionados de obras clásicas como viajes de fin de curso o campamentos rústicos. Y las incursiones (o excursiones) de grupos de pibes urbanos y satisfechos a parajes inhóspitos para colaborar o intercambiar con congéneres «carenciados» son y no son una *remake* de antiguos viajes de estudio en clave solidaria. Lo nuevo no es solo versión adaptada de lo anterior —no podría ser solo eso— ni reedición de incunables a escala masiva, y tampoco se sustrae por completo a los rasgos, los sentidos y las prácticas propios de la tradición de trabajo en tiempos y espacios no escolares.

En cualquier caso, lo nuevo que emerge, necesario y urgente unas veces y minucioso o sofisticado otras, con calidades diversas en ambos casos, reclama para sí una mirada que se haga cargo de que los tiempos son diferentes, los pibes son distintos y nosotros somos otros. No hay chance de derivar las respuestas que el presente exige de las tradiciones consolidadas, sobre todo, cuando el propósito es educar. Sí podemos, en cambio, revisar las viejas prácticas y las respuestas que supimos hallar, para interrogarlas y redefinirlas a la luz del contexto y las condiciones actuales.

Expansión y fragmentación

El territorio de lo no escolar, en tanto ámbito para desarrollar propuestas formativas destinadas a adolescentes y jóvenes, se ha ampliado, se ha transformado y continúa en expansión como resultado de las realidades acuciantes de las últimas décadas y también como consecuencia de las demandas y las oportunidades que emergen de las nuevas condiciones y prácticas culturales. La

expansión no reconoce fronteras socioeconómicas, pero porta las marcas de la fragmentación que ha caracterizado a los procesos sociales como consecuencia de las políticas económicas, de los cambios en la estratificación social y del lugar que ocupan nuevos actores sociales emergentes.

En este marco, las condiciones –sobre todo materiales, pero también simbólicas– de surgimiento, desarrollo y sustentabilidad de las nuevas propuestas, así como los sentidos que estas adoptan, dan cuenta de la segmentación educativa también en este terreno. Así, adolescentes y jóvenes son destinatarios de una amplia gama de propuestas: destinatarios en tanto público o clientes, o bien destinatarios en tanto «población objetivo» de planes y programas. Destinatarios que transitan por circuitos diferenciados en cuanto a oportunidades y a menudo también en cuanto a calidad, poniendo de manifiesto la distancia existente entre la inserción como derecho y la inserción como política social, entre *ciudadanos* y *beneficiarios* (Fernández, 2003). Veamos un ejemplo elocuente al respecto.

Un programa público abre espacios tecnológicos (cibers) destinados a chicos de doce a dieciocho años en situación de calle, habida cuenta de que –como señala el proyecto– estos, «como todos los chicos de su edad, gustan de pasar muchas horas en los cibercafé. Gastan más del 75% de lo que recaudan en su tiempo de calle en el acceso a las nuevas tecnologías. Juegan, chatean, conocen, se comunican y aprenden cuando hay condiciones»¹. El proyecto toma distancia de perspectivas que giran en torno a la represión, la institucionalización masiva, el ocultamiento o la expulsión de los pibes. Así, los denominados *Ciberencuentros* son concebidos en tanto espacios de disputa con la calle y con la nocturnidad que resulten atractivos y formativos para quienes los frecuenten. Se los considera también una estrategia significativa para contribuir a la disminución de la brecha digital resultante de las desigualdades sociales.

En la inauguración del primer ciber, las autoridades enfatizan: «Este local no está abierto a todo el mundo». Tal como explicitan los documentos de referencia del programa, «los niños, niñas y adolescentes pueden concurrir en cualquier momento del día, cualquier día del año, obligatoriamente acompañados del operador de calle, que es responsable de su seguimiento»². Por su parte, la crónica periodística de la apertura del primer local destacaba

1 Proyecto «Ciberencuentros. Una propuesta para chicos y chicas en situación de calle», Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Dirección General de Niñez y Adolescencia.

2 En www.buenosaires.gov.ar/areas/des_social/ninez_adolescencia/chicoscalle/ciber [consulta: octubre de 2008].

que en las sedes donde funcionen los espacios tecnológicos habrá otros servicios destinados a la atención de las adicciones, revinculación familiar, deportes y juegos, formación laboral y apoyo escolar.

Con independencia de las buenas intenciones que pueden sustentar intervenciones de esta naturaleza y de la sensibilidad o el compromiso de quienes en ese marco procuran constituirse en referentes para la formación de los pibes, queda claro que, en tanto población objetivo, ellos, su tiempo, sus espacios, su esparcimiento son interpelados desde su condición de pobreza.

Los pibes que viven en la calle se gastan las propinas chateando o jugando en la cabina ubicada al lado de un «no beneficiario», y los programas sociales «los benefician» separándolos de ellos con la intención de restituirles no solo el derecho a internet, sino también servicios y condiciones que la situación de calle les sustrae o les dificulta. Unos tienen acceso al ciber y ejecutan allí los programas que eligen, otros tienen acceso al ciber-política-pública gracias a que los gobiernos deciden ejecutar ciertos programas. Unos pueden ir al ciber solos o con amigos, y otros, obligatoriamente con operadores.

Los chicos en situación de calle continúan, así, no teniendo derecho a un ciber como todos... como todos los pibes, como todos los cibers. Tienen derecho a «paradores electrónicos» con duchas, camas y merienda. ¿Es eso un ciber para adolescentes y jóvenes o un ciber para pobres?

Mientras la lucha contra la desigualdad vira hacia la preocupación por cómo gestionar las desigualdades bajo propósitos formativos y recreativos, apelando a intereses y prácticas juveniles, también es posible reforzar identidades de los márgenes y contribuir a la construcción de subjetividades *beneficiarias* más que de ciudadanos de pleno derecho.

De manera similar, la intención de intervenir en la formación de adolescentes y jóvenes ampliando sus experiencias y horizontes culturales atraviesa la mayor parte de las propuestas existentes. Sin embargo, cuando estas surgen como respuesta a la necesidad de ofrecer algo a una población que tiene vedado casi todo o como ámbito de reparo y de referencias significativas en medio de la desolación, las estrategias y los sentidos que se hilvanan son bien diferentes a los de aquellas ofertas que nacen como oportunidad para ampliar lo que ya es amplio, para profundizar en algún aspecto de los muchos disponibles o para enriquecer la educación general (básica, común y obligatoria). Presentamos, a continuación, algunos ejemplos que dan cuenta tanto de los contrastes y los sentidos que proponemos analizar como de algunas variaciones e improntas epocales que atraviesan las situaciones.

La comida en el campamento, un tema menor –podría pensarse–, aunque en realidad clave –como se sabe–, concentra algunas de las diferencias y ten-

siones a las que nos referimos. La directora de un campamento destinado a adolescentes de clase media urbana fundamenta frente a los padres la importancia que el cocinar (al aire libre, con leña) tiene dentro de la propuesta y por qué —a diferencia de otras instituciones— esta no lleva cocineros dentro del equipo de adultos a cargo de las actividades. Explica que, en torno a la comida y a la tarea de cocinar, se promueven interesantes aprendizajes: armar el menú implica ponerse en contacto con las posibilidades y las restricciones que presenta el lugar de acampe en cuanto a la provisión de alimentos, supone también tener en cuenta presupuesto, movimientos, traslados y duración de la mercadería más que el gusto general o individual, etc. Cocinar es relevante como momento de trabajo colectivo, como espacio para el ejercicio del autoabastecimiento en condiciones de rusticidad y como responsabilidad frente a algo imprescindible para la subsistencia y para el buen clima general del campamento. Los padres asienten satisfechos, tratan de imaginar a sus hijos en semejantes menesteres, sonrían incrédulos ante los docentes y dicen: «¡Que tengan suerte, después nos cuentan!».

Los/as adolescentes suelen apropiarse de esos desafíos porque —con más o con menos esfuerzo y resignación— terminan encontrándole el gusto, la pasan bien y redoblan la apuesta, o bien hacen lo mínimo indispensable «cuando les toca». En cualquier caso, este aspecto del trabajo es siempre desafiante para los docentes, que deben incorporar —también en esto— los signos de época. Hace unos diez años, los problemas se concentraban en *los que no laburaban*, *los que se borraban*, había que estar atentos a que no terminaran cocinando siempre las mujeres o siempre los mismos, y a los que no comían porque no lograban acostumbrarse a otra comida que no fuera la cocinada en su casa. Desde hace un tiempo, otras cuestiones se suman a la hora de preparar, por ejemplo, pollo a la cacerola. Unos adolescentes se asombran al ver que el pollo tiene patas, porque las patas solo se conocen alineadas, rebozadas y en bandejas; y como el *pack* suele contener seis unidades, advertir que el pollo real tiene solo dos patas resulta todo un descubrimiento. Otro pibe, al recibir los pollos que trajo el poblador de la zona —que oficiaba de «proveedor» de mercadería fresca—, comienza a raspar una pata (como queriéndola pelar); después explicó: buscaba sacar el papel film que, según decía, en su casa siempre se queda pegado y muchas veces no se ve. Y a la hora de comer, hay que estar cada vez más atentos a quienes no comen nada, nunca, cada vez por otro motivo, y frente al plato de comida despliegan los rodeos característicos de los «trastornos alimentarios».

Junto a ello, frente a una realidad de heladeras con imanes de *delivery*, frente al hábito de *fast food* o de comida de quiosco, ciertos platos elaborados

para cincuenta personas por los propios pibes generan comentarios llamativos: «Si le cuento a mi vieja que comí esto, no me lo va a creer, y si le digo que lo hice yo, menos todavía». Los cuadernos de comida elaborados con ellos/as, con cantidades, recetas y sugerencias, son muchas veces un bien preciado: «Dejame llevarle el cuaderno, quiero hacer esto en mi casa, quiero dárselo a mi mamá para que lo haga», «yo canté “pri”, sorteémoslo». Los docentes, satisfechos.

Al mismo tiempo, la directora de una escuela a la que asisten adolescentes con oportunidades y condiciones de vida bien diferentes a las del caso anterior objeta el menú confeccionado por el equipo a cargo de un campamento en el que participarán alumnos de 3º año. El menú previsto contemplaba un repertorio de típicas comidas de campamento y algunos «gustitos». Argumenta que, de esa manera, se «les da el dulce» durante tres días y después tienen que volver a la dieta de la pobreza. La objeción pretende evitar que la comida del campamento desentone con la precariedad de la ingesta en los hogares. El objetivo es no incomodar a los alumnos, evitar, en definitiva, que ellos «lean» ese menú en clave de agresión o de promesa inviable, ya que esas cantidades y esa variedad son y seguirán siendo no solo ajenas a su cotidianeidad, sino también inaccesibles.

Los argumentos acerca del cocinar que esgrime el equipo responsable de la experiencia –similares a los que reseñamos en el ejemplo anterior– son también objeto de controversia. La directora cuestiona que los chicos cocinen, porque eso es lo que hacen todos los días en sus casas, y el campamento –señala– debería ser para ellos una oportunidad para la convivencia, para la diversión y para desentenderse –al menos durante unos pocos días– de ciertas preocupaciones y responsabilidades. Lo que la directora enfatiza es que, para estos/as pibes/as, cocinar se vincula más al agobio que caracteriza su cotidianeidad que al desafío y al aprendizaje que implica hacerse cargo de dicha tarea o de otras tantas (pero) en un entorno diferente.

Es decir, pensar la comida en un campamento hoy implica repensarlo todo, para todos y para cada quien. Como siempre –podría decirse–, pero atendiendo ahora a variables impensadas en tiempos no muy lejanos. El antes y el ahora, los unos y los otros, reaparecen en asuntos tanto más álgidos en todos los tiempos: la noche, las carpas, la sexualidad. Veamos, al respecto, dos situaciones que se presentaron en los mismos contextos institucionales de los ejemplos anteriores.

Muchas reuniones de padres de adolescentes, durante muchos años, antes de la salida hacia el campamento, giraban en torno a un tema o se detenían en él casi sin excepción: carpas mixtas sí o no, carpas libres (según elección de

los/as pibes/as), etc. Padres preocupados y alertas, o bien desentendidos, confiados o «entregados», protagonizaron innumerables discusiones al respecto. Por su parte, adolescentes temerosos/as, seguros/as o desafiantes hacían valer sus criterios; muchas veces, confrontaban con el «no» a las carpas mixtas, aunque en general se mostraban agradecidos/as y aliviados/as. Algunas corridas nocturnas, zapatillas a mitad de camino o profilácticos colgando de un árbol se encargaban de expresar el resto. Con el correr de los años, padres de adolescentes que ya conformaban parejas «consolidadas» pedían una excepción para sus hijos/as, o bien que se hiciera «la vista gorda» con ellos/as. Hace unos años, la madre de una chica nueva de catorce años preguntó preocupada si las adolescentes del grupo al cual se integraría su hija ya «debutaron», porque la suya todavía no... Y acota: «No tiene ningún problema, es divina, ya van a ver, pero en esto viene medio atrasada».

Por otro lado, tan lejos y tan cerca de esa realidad, hay que tomar una decisión: ¿qué hacer con la alumna madre que cursa 2º año y quiere ir al campamento para no perderse (también) esa oportunidad de pasarla bien con su curso, pero no sabe qué hacer con su bebé? En la escuela hay una guardería... ¿qué estrategia podría pensarse para el campamento? Si hubiera muchas chicas madres, además de ella, con posibilidades y con ganas de participar, ¿sí habría, o tendría que haber, una guardería?

Estas son solo algunas de las tantas escenas y postales de lo actual que atraviesan clubes juveniles, colonias, talleres, centros comunitarios o dispositivos extraescolares en el ámbito de la educación formal. Más aún, como dijimos, a menudo no solo atraviesan las propuestas, sino que motivan su creación.

¿Qué tiempo es el «tiempo libre»?

El tiempo está a favor de los pequeños, de los desnudos, de los olvidados; el tiempo está a favor de buenos sueños y se pronuncia a golpes apurados.

SILVIO RODRÍGUEZ

(«El tiempo está a favor de los pequeños»)

El tiempo es veloz; tu vida, esencial.

DAVID LEBÓN

(«El tiempo es veloz»)

Al recorrer los espacios y tiempos cuyos sentidos, desafíos y potencialidades pretendemos indagar, la categoría *tiempo libre* se impone por su propio peso. Ahora bien, ¿de qué hablamos (hoy) cuando hablamos del tiempo libre? No es posible determinar si el famoso título de Raymond Carver «¿De qué hablamos cuando hablamos de amor?» ha deparado alguna certeza acerca del amor; pero sabemos, en cambio, que numerosas cuestiones se abordan parafraseando esa pregunta, porque el formato nos asiste a la hora de expresar desconcierto, de comunicar la sospecha que generan algunas certezas o de no dar por sentadas definiciones de conceptos supuestamente consolidados unas veces, polémicos otras, polisémicos casi siempre. Este es un caso más. Podríamos, sin embargo, soslayar la cuestión del tiempo libre, pero aludir a ello permite aproximarnos a algunos asuntos que nos interesa abordar.

Entonces, ¿de qué hablamos hoy cuando hablamos del tiempo libre, cuando decimos *tiempo libre de adolescentes y jóvenes?*, ¿qué imágenes acuden a nosotros cuando adjetivamos de ese modo algunos fragmentos de tiempo? ¿Tiempo libre de qué? ¿Libre de las ocupaciones que implican el estudio y el trabajo? ¿Libre de la escuela que se dejó de cursar o a la cual nunca se ingresó? ¿Libre del estudio del que no estudia porque no puede sostener compromiso, rutina, disciplina, porque no entiende nada, porque cree que «no le da», porque le quita tiempo para lo que de verdad le importa, porque se le hace cuesta arriba y no tiene quien lo ayude? ¿Libre de la escuela que se padece y se aguanta, o de la que se disfruta, se aprovecha y se valora? ¿Libre de otras actividades que se eligieron o que se está compelido a hacer? ¿Libre de las responsabilidades y las tareas hogareñas que no se puede no hacer porque no hay quien las haga, aunque deberían resolverlas otros? ¿Libre del trabajo que no se tiene o que se perdió? ¿Libre del trabajo que no se debería tener, cuando se trata de menores? ¿Libre del trabajo precario, flexible, de la changa? ¿Libre del trabajo o de la changa que consiste en robar? ¿Libre de los padres que no están porque trabajan demasiado, porque los dejan a su aire y/o porque no saben cómo estar ni qué decirles? ¿Libre de toda mirada porque –por el motivo que sea– no hay quien esté atento, proponga o acompañe?

Las definiciones relativas al «tiempo libre» que establecen las coordenadas temporales de este campo de intervención educativa y social en base a la oposición trabajo/no trabajo o estudio/no estudio resultan inconsistentes con las situaciones complejas y a veces dramáticas que subyacen a muchas de las preguntas recién formuladas. Sin embargo, aún hoy, frente a los datos de la realidad que exigen revisar tales oposiciones, muchas conceptualizaciones acerca del «tiempo libre» suelen continuar encuadrándolo de ese modo. O

refieren, en todo caso, a un contexto cambiado y complejo, admitiendo que la realidad desborda aquellas definiciones, aunque, al parecer, no las interpela demasiado.

Asimismo, es probable que las clásicas referencias al ocio y al *neg-ocio*, al tiempo liberado o por liberar, a la etimología del término *re-creación* o a las distinciones y vínculos entre educación formal y no formal, entre lo que es sistema educativo y lo que no lo es (o no lo es tanto) continúen siendo pertinentes para pensar lo no formal y el tiempo libre. Sin embargo, es indudable que estas cuestiones, y la centralidad con que son presentadas en numerosos textos acerca de esta temática, se hallan cuanto menos alteradas.

¿Cómo «clasificar» las propuestas recreativas que no certifican niveles educativos, pero cuyas instancias de apoyo escolar resultan indispensables para superar las exigencias de la escuela que sí se califican para promocionar? ¿Qué son, dónde ubicar hoy a los jardines de infantes comunitarios, los centros recreativos o los bachilleratos populares que forman a miles de niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos que participan de esos ámbitos menos por elección que por imposibilidad de acceso a otras ofertas o a instituciones del sistema educativo? ¿Cómo pensar lo extraescolar que acontece en el edificio escuela y porta sus marcas, aun cuando a menudo entrega a las propuestas alternativas (que procuran enriquecerla, discutirla o *aggiornarla*) sectores periféricos de su geografía? ¿Qué tienen de recreativas (en tanto actividades voluntarias) las iniciativas que nuclean adolescentes «en conflicto con la ley» en torno a talleres artísticos o al trabajo barrial solidario por orden judicial?

En este sentido, también parece necesario reconsiderar la idea del trabajo en y para el tiempo libre como contracultura de la alienación, del trabajo mecánico y de la automatización que instalan el capitalismo y la sociedad industrial, o de la escuela en tanto institución reproductora de un sistema injusto y opresivo. Queda claro que la falta de trabajo o la pérdida de la expectativa de conseguirlo alguna vez, así como las trayectorias escolares inconclusas y la desconfianza respecto a un retorno a las aulas con posibilidades de éxito, no representan, por lo general, más libertad, sino más humillación, postergación, pérdida de ámbitos de socialización y debilitamiento de referencias estructurantes. No implican tanto menor exposición a los mensajes y los valores del poder como el desvanecimiento de la idea y la posibilidad real de llevar una vida digna, de construir y de progresar.

Es por ello que, sin redefinir conceptos, contextualizar proyectos y repensar tiempos, espacios, sujetos y significados resulta no solo artificial, sino también inútil, y sobre todo injusto, continuar asociando las prácticas educa-

tivas no escolares a las nociones de *tiempo libre* y *recreación* que –de manera excluyente– giran en torno a las características placenteras, liberadoras y divertidas de unas actividades realizadas voluntariamente, a la afirmación de la creatividad y a la revalorización de lo lúdico.

Reconocemos un tiempo de adolescentes y jóvenes que se presenta surcado por privaciones, o bien atestado de oportunidades, privado de privaciones. Un tiempo asediado por los medios de comunicación, por el mercado que atrapa y genera expectativas y que, al mismo tiempo, ofrece infinitas oportunidades para ocupar el tiempo en descubrir el mundo y en vincularse con lo(s) que está(n) en las pantallas. Un tiempo de búsqueda que transcurre en la esquina del barrio del cual *no se puede salir* o en el interior de las casas de las cuales *conviene no salir*. Tiempos de unos, ocupados en descubrir cómo orientarse en un mundo que les ofrece más posibilidades y exigencias que puntos de apoyo. Tiempos de la mayoría «libres» de tantas cosas que devienen tiempos amarrados a la escasez y la precariedad. Tiempos que empujan hacia adelante a una velocidad que nos confunde, y tiempos que parecen detenerse porque no pueden avizorar futuros si no porfían del presente. Tiempos que discuten la idea de tiempo como porvenir y que tensionan, por ello, la práctica pedagógica, dentro o fuera de la escuela.

Por eso, aun poniendo entre paréntesis los significados actuales de *tiempo libre*, queda claro que el tiempo de los pibes, el que comparten con nosotros tanto como el que gobiernan solo ellos, desafía el lugar que como adultos y como educadores ocupamos en él.

El lugar de lo educativo no escolar

Un lugar es más que una zona. Un lugar está alrededor de algo. Un lugar es la extensión de una presencia o la consecuencia de una acción. Un lugar es lo opuesto a un espacio vacío. Un lugar es donde sucede o ha sucedido algo. Y cuando un cuadro no llega a convertirse en lugar, no pasa de ser una representación o un objeto decorativo, una pieza de mobiliario.

JOHN BERGER (2004:53)

A partir de esta reflexión de Berger a propósito de la pintura, nos preguntamos: ¿cuál es, cuál puede ser, el lugar de lo no formal en (o para) la educación

de adolescentes y jóvenes? Y antes que eso: ¿pueden las propuestas no formales, extraescolares, recreativas, constituirse en lugares y no en objetos decorativos? Sostenemos que sí pueden. En tanto decoración, pueden cumplir una función importante; pero los objetos se gastan, se rompen, se pierden. Los lugares, en cambio, pueden ser apropiados, habitados, resignificados; pueden amparar y ser escenario de procesos relevantes.

Formatos, posibilidades y condiciones

La potencialidad de los espacios no formales a que hacemos referencia se vincula con las oportunidades que brindan ciertas condiciones que los definen y los diferencian de otros, a saber: la flexibilidad de tiempos, espacios y formas de trabajo, la amplitud y la capacidad de convocatoria, la participación –por lo general– voluntaria, la diversidad de áreas, asuntos o contenidos que pueden abordarse, el tipo de producciones que promueven, los agrupamientos diversos que pueden albergar, los márgenes de libertad que suelen existir para definir los formatos de las actividades, la naturaleza de los vínculos intra- e intergeneracionales que permiten y facilitan, etc.

Tales condiciones, que diferencian a las propuestas no formales y de tiempo libre de otras instancias de trabajo con adolescentes y jóvenes, no son –como a menudo se supone– necesarias ni suficientes para generar espacios valiosos y amigables. Pero, en tanto condiciones favorables, dejan planteada la posibilidad y el desafío de que ello acontezca, tal vez con mayor facilidad, probabilidad o frecuencia de lo que ocurre en otros ámbitos.

Queda claro que no son condiciones suficientes toda vez que es posible encontrar a un recreador que castiga a un adolescente haciéndole sostener, durante media hora, dos botellas de dos litros de gaseosa, una en cada mano, con tres dedos y en cuclillas (estaba prohibido comprar gaseosas y el pibe pretendía ingresarlas al área de la actividad sin ser visto). Las condiciones favorables de lo no formal tampoco impiden, por ejemplo, que chicos/as humildes visiblemente emocionados y excitados porque veían el mar por primera vez y podían jugar en la playa (gracias a un viaje auspiciado por un programa gubernamental) fueran sujetados entre todos por una larga sogá atada a la carpa donde permanecían los profesores (que preferían estar la sombra).

Las condiciones que suelen presentar los espacios no formales, como dijimos, tampoco son «necesarias» para desarrollar experiencias valiosas en términos formativos. Las escuelas que promueven, dentro o fuera del trabajo en el aula –y con independencia de los logros en lo académico–, experiencias

estructurantes de apertura y de aprendizaje, producciones individuales o colectivas que abren procesos de búsqueda y de intercambio, vínculos enriquecedores, etc., no precisan de aquellas condiciones como punto de partida. Cabe señalar, por otra parte, que muchas de las condiciones que venimos analizando parecen ponerse entre paréntesis toda vez que las propuestas educativas no escolares, creadas y valoradas como alternativa que discute o que complementa la educación formal, suelen dar cuenta del poder estructurante de la organización escolar en términos de formatos y sentidos.

La intencionalidad educativa que anima a numerosas actividades extraescolares o proyectos sociales de carácter formativo genera y justifica esfuerzos por institucionalizar y sistematizar procesos y, a su vez, se consolida a través de ellos. En ese marco se elaboran, se reelaboran y se despliegan criterios y estrategias de trabajo que remiten claramente a lo escolar.

Es interesante advertir, entonces, cómo y cuánto, en los espacios no formales o en propuestas para el tiempo libre, conviven lo especular y lo reactivo respecto de la escuela: planificar, evaluar, definir áreas en términos similares a los que establecen los documentos curriculares, contar con «generalistas» y con «especialistas», pautar de cierta manera el uso del tiempo y del espacio, etc., remiten a expectativas y prácticas aprendidas y apropiadas en los ámbitos formales. Incluso los agrupamientos (por edades, cohortes o niveles) y la estructura de numerosas propuestas (secuenciada, progresiva) asumen la periodización de la vida que deriva de la estructura del sistema educativo.

Así, los principios y las pautas que se ponen en juego, y las decisiones que se adoptan no siempre son inherentes a las propuestas ni resultan necesarias para llevar a cabo un determinado proyecto. Lo que ocurre es que estos suelen ser pensados dentro de dichos marcos, dando cuenta de cómo y cuánto lo escolar se sobreimprime a lo educativo y mostrando la contundencia con que ciertas variables duras de lo escolar reaparecen en contextos que pretenden precisamente diferenciarse de ellas o que se definen sobre la base de dicha diferenciación.

Pareciera que los ámbitos no formales son alcanzados por la universalización del modelo escolar y por la organización del sistema en virtud de la legitimidad que les es atribuida y de lo insoslayables que resultan a la hora de educar.

En línea con lo que venimos desarrollando, queda claro que, así como las estrategias de diferenciación implementadas a tal efecto no garantizan, en nuestra perspectiva, la construcción de espacios valiosos, la impronta de lo escolar no expresa solidez ni aporta «seriedad» a las propuestas no formales,

como tampoco disminuye las posibilidades de que acontezcan experiencias relevantes en su seno.

Lo que interesa destacar es que la vasta trayectoria de lo no formal en cuanto a ensayos y afirmaciones acerca de su especificidad y perfil propio presenta zonas inexploradas que, tal vez, podamos o debamos abordar, habida cuenta de las cuestiones que hoy por hoy se resisten a ser pensadas en los términos clásicos y a ser procesadas bajo formatos conocidos.

Invasiones, fronteras y sentidos

En cualquier caso, otras tensiones y alertas que consideramos importante analizar atraviesan el territorio de las propuestas formativas no escolares. Nos referimos al riesgo de invasión de lo que es propio de otros ámbitos, a aquellas situaciones en que proyectos pensados con propósitos y sentidos específicos terminan colonizados por actividades y objetivos compensatorios de las deficiencias o ineficiencias de otras instituciones.

Lo relativo a la escolaridad, por ejemplo, suele avanzar sobre los espacios no formales en virtud de las dificultades de la escuela para cumplir con aquello que define su función y su responsabilidad, es decir: enseñar de modo tal que los alumnos aprendan, contemplando alternativas de apoyo y recuperación de los aprendizajes. Así, resulta habitual que ciertas temáticas y actividades *ad hoc* avancen sobre clubes, centros y propuestas recreativas, desplazando incumbencias y transformando sentidos.

La invasión de lo escolar es frecuente y paradigmática, pero no es la única. También acechan el mercado de trabajo estrecho e injusto, el Estado ausente o insuficiente frente a realidades complejas y los programas u organizaciones que cuentan con ideas y, en ocasiones, con financiamiento, pero que carecen de destinatarios «cautivos» o tienen dificultades para convocarlos.

Es en este contexto que, bajo propósitos vinculados a la formación integral o incluso a lo recreativo, proliferan emprendimientos productivos y proyectos solidarios. Los emprendimientos productivos, a menudo, ni siquiera son tales, ya que no pueden sustentarse fuera de los programas y los financiamientos previstos. Las actividades solidarias, por su parte, suelen resolver situaciones de injusticia —o constituyen paliativos frente a ellas— sustituyendo sin cuestionar y sin interpelar a organismos o instituciones que deberían garantizar ciertos servicios. Así, la responsabilidad incumplida de otros deviene proyecto comunitario y termina confundiendo participación ciudadana con mano de obra barata.

Este tipo de situaciones alienta articulaciones forzadas o inapropiadas al servicio de la implementación de programas o como resultado de la búsqueda de fondos por parte de proyectos e instituciones. Y, con mucha frecuencia, los resultados no necesariamente tienen relevancia para los adolescentes y los jóvenes que involucran.

Indudablemente, algunos «desplazamientos», como los señalados, pueden ser pertinentes y necesarios en ciertos casos; no nos estamos refiriendo a ellos. Lo que nos interesa destacar es una tendencia que no siempre se vincula con la pertinencia o la necesidad y que, a fuerza de afirmarse en la cotidianidad, acaba definiendo prioridades y modalidades de trabajo que distorsionan los sentidos –posibles, valiosos– de los espacios no formales.

Ahora bien, si esa tendencia es tan evidente como frecuente, se debe no solo o no siempre a la acción de lo(s) que avanza(n) sobre dichos espacios, sino también, en numerosas ocasiones, a la desorientación y a la carencia de (mejores) ideas y propuestas por parte de quienes tienen responsabilidad sobre ellos. Pero dotar de sentidos propios a los proyectos no formales y consolidar lo formativo de lo extraescolar no parece ser compatible con cualquier propuesta, con cualquier actividad, por más convocantes que estas resulten, por más nobles que sean o parezcan, por más fondos que provean.

Sin embargo, los «asedios», las «invasiones» y los desplazamientos que analizamos muestran, al mismo tiempo, otra cuestión: que los ámbitos no formales son percibidos como escenarios propicios para desarrollar actividades e impulsar prácticas más vinculadas a la potencialidad que a la impotencia que atraviesa otros espacios desgastados, desbordados o que se han quedado sin propuestas, sin respuestas o sin legitimidad para formularlas.

Sin perjuicio de que dichos espacios deban reconstruir o refundar su legitimidad y su capacidad para proponer y responder, queda claro que, en este escenario, algo del valor de lo no formal y de las expectativas sobre este campo se asienta en tales vacancias. Complementariamente: en tiempos en que –como ya hemos señalado– «con la escuela solamente no alcanza», en que gran parte de la población no accede a derechos básicos en virtud del retiro de las instituciones que deberían garantizarlos, lo no formal no se validará exclusivamente en el marco de las tensiones que venimos analizando (reemplazo, resistencia, competencia con otras instancias), aunque ciertamente se resignifica en función de ellas. Y tampoco se trata de custodiar fronteras, sino sentidos.

Los sentidos que interesa preservar se ponen de manifiesto toda vez que adolescentes y jóvenes se nuclean en torno a proyectos y actividades forma-

tivas no escolares con propósitos muy diversos: encontrarse con amigos/as, constatar que cuentan con los educadores, aprender algo que les gusta, confirmar que pertenecen a un lugar, hacer cosas con otros, disfrutar de un entorno amigable o simplemente tener donde ir, saberse esperados. Muchos pibes «resisten» la vida, en gran medida, porque estos espacios les son ofrecidos. Y estos espacios existen y resisten (la falta de fondos, los cambios de gestiones políticas, la reformulación de los programas), también en gran medida, porque ellos/as los pueblan y los legitiman. Es por eso que pueden ser «lugares» altamente instituyentes y no meros objetos decorativos.

Lugares que se ofrecen, espacios que no se ocupan

El mapa de estos tiempos (libres o no tanto) y de estos espacios (no formales, extraescolares, recreativos) muestra relieves cambiantes, denominaciones que no son unívocas y pobladores que no son estables. Los lugares, las instituciones —como las personas— tampoco son portadores de identidades fijas ni cristalizadas, se han construido sobre una norma que se ve interpelada por la propia realidad de quienes las habitan o las abandonan (como tantos pibes/as).

Muchos adultos, en diferentes ámbitos (clubes, instituciones de la comunidad), se desvelan por retener o convocar a adolescentes y jóvenes, porque valoran su presencia, porque entienden que deben desempeñar un papel en relación con ellos/as y/o porque los necesitan para asegurar la continuidad institucional y el recambio generacional de la dirigencia. Pero los denodados esfuerzos por convocar y por retener no suelen traducirse en más adolescentes y jóvenes circulando ni en mejores propuestas, y mucho menos en proyectos que se consolidan y se sostienen. Cuando las conclusiones no se dirigen hacia el terreno del «no les interesa nada» o «están en cualquier cosa», surgen interrogantes que a menudo no encuentran respuestas claras: ¿acaso no es este un lugar atractivo para ellos/as?, ¿en qué estaremos fallando?

Cabe preguntarnos, entonces, ¿qué supone hoy abrir, sostener, renovar espacios que resulten convocantes y acogedores para adolescentes y jóvenes?, ¿por qué motivos, con tanta frecuencia, ellos/as no se avienen a ocuparlos, a utilizarlos, a transformarlos, cuando son invitados a hacerlo?

Tales preguntas, que pueden resultar antiguas para algunos ámbitos y ajenas para otros, solo tienen respuestas singulares adecuadas a cada contexto. Sin embargo, algo de los nuevos modos de habitar lo social y algo de las nuevas adolescencias y juventudes contribuyen a responderlas. Los pibes entran y salen, vienen y van de y hacia grupos, actividades, proyectos. Por

otra parte, si en muy diferentes contextos es cada vez más difícil sostener proyectos a mediano y largo plazo, si adolescentes y jóvenes buscan y encuentran, toman y dejan alternativamente cosas bien diferentes, la flexibilidad y la voluntariedad que caracterizan a los espacios no formales son condiciones que –más allá de lo que pueden facilitar– se muestran irrelevantes para auspiciar continuidades propias de otras épocas.

El hecho de que, como venimos señalando, muchos espacios formativos no escolares constituyen verdaderos lugares de encuentro, de anclaje individual y de construcción colectiva no obsta para advertir que, a menudo, es más lo que fluye y lo que cambia que lo que se consolida y se sostiene, lo que provoca acercamientos (temporarios) y adhesiones (cambiantes) de adolescentes y jóvenes que lo que asegura pertenencias totales y duraderas.

Así, con independencia de las buenas intenciones de adultos que convocan o de instituciones que ofrecen, no resulta efectivo ni relevante interpe- larlos desde concepciones cristalizadas acerca del tiempo libre –y de su posible y necesaria institucionalización– o desde representaciones acerca de ellos desacopladas de los modos en que transitan el mundo y se apropian de él.

Ahora bien, no solo parroquias, antiguos clubes de barrio o instituciones de colectividades buscan reencontrarse con adolescentes y jóvenes y constituirse en un «lugar» para ellos. Una nueva búsqueda atraviesa también a la escuela media en el intento por redefinir su lugar y su sentido: reconocer y convocar a sus alumnos... en tanto jóvenes; y apela para ello a lo no formal. Los modos de convocar, lo que se ofrece como experiencia, los sentidos que se ponen en juego, ciertos conflictos fronterizos, la centralidad de *lo joven* y otros asuntos que analizamos en los capítulos anteriores reaparecen de la mano de este tema.

*Afuera dentro de la escuela*³

La paranoia «mixofóbica» se autoalimenta y funciona como profecía autocumplida. Si se adopta la segregación como cura radical del peligro que representan los extraños, la cohabitación con extraños se hace cada día más difícil [...]. La «fusión» requerida por la mutua

3 Reproducimos aquí parte de lo desarrollado en Kantor (2007).

comprensión solo puede ser resultado de la experiencia compartida, y la experiencia compartida es inconcebible si no existen lugares compartidos.

ZYGMUNT BAUMAN (2005:149)

La escuela media busca otros rostros para ella misma y busca hallar a los alumnos encontrando a los jóvenes. La búsqueda se traduce en oferta, la oferta en dispositivo: tiempos y espacios extraescolares que brindan a los alumnos otras alternativas de actividad y de socialidad. Espacios *para jóvenes* que se proponen complementar, atenuar, discutir o transformar la propuesta escolar prevista para aquello que tienen –o se espera que tengan– en tanto alumnos, que se revela incapaz de atrapar *lo joven*. Son pensados como lugares para dar lugar, para que algo tenga lugar en ellos y a partir de ellos.

A través de estos dispositivos (clubes, centros, talleres, etc.), la escuela se interpela a sí misma, o es interpelada desde diversas instancias del gobierno del sistema, respecto de un asunto en que se reconoce y se la reconoce ineficaz o insuficiente: considerar *lo joven*, darle entrada, dejar que se exprese.

El movimiento genera una particular dinámicidad interioridad-exterioridad: los dispositivos constituyen una suerte de *afuera* (de la escuela) que se genera *dentro* (de ella). Una zona protegida diseñada para el aterrizaje y el despegue de lo(s) joven(es). Un gesto de albergue y de control mediante el cual la escuela los protege y/o se protege.

De acuerdo a ello, ¿cómo y dónde tiene lugar lo joven en la escuela? Afuera, pero adentro; adentro, pero afuera. A partir de aquí, adoptamos la expresión *afueradentro* para designar a estos espacios o dispositivos extraescolares que se instalan dentro la escuela.

Es auspicioso que la escuela pueda revisar sus propios límites y ampliar su oferta. Sin embargo, parece necesario indagar acerca de los significados que adquieren los dispositivos o, mejor dicho: los significados que conlleva cierto modo de pensar la escuela en relación con sus alumnos –que son jóvenes– y con *lo joven* de los alumnos.

Una primera connotación inquietante: el refuerzo de la idea de que la escuela está para otra cosa, pero sabe que sin convocar lo juvenil está perdida.

Gracias a ciertos dispositivos, *lo joven*, que según suele reconocerse está afuera (en la calle, en la vida, pero a duras penas en la escuela), puede desplegarse ahora en esa suerte de *afuera* que se genera *adentro*. Entonces... *adentro*: alumnos; *afueradentro*: jóvenes. *Adentro*: los jóvenes en tanto alumnos y un dispositivo (escolar) que suele omitir lo juvenil o que no puede con ello/s; *afue-*

radentro: los alumnos en tanto jóvenes y un dispositivo (extraescolar) que a menudo requiere omitir la «alumnidad» para desarrollarse. *Adentro*: el derecho a la educación; una reivindicación o un logro histórico. *Afuera dentro*: el derecho a expresarse, a elegir, a divertirse, a participar; una innovación.

Una segunda nota inquietante: la imagen del *afuera dentro* como reducto de escucha y de respeto, ajeno para y respecto de un *adentro* cuyas características tornan necesaria la existencia de ese espacio y, por eso mismo, lo mantienen externo.

Por lo general, la consideración y la inclusión de *lo joven* ocurren «vía programas especiales». Reparemos en esto: aquello que define la condición de los sujetos/alumnos se aborda a través de programas, proyectos, líneas de acción. Pareciera que no se trata de algo que son, sino de algo que les pasa. Tal vez por eso, de manera general, los dispositivos *jóvenes* no logran alterar la relación de extranjería que la escuela establece con ellos/as.

Centros de Inclusión Juvenil, Espacio Joven, Club de Jóvenes, Centros de Actividades Juveniles, Patios Abiertos, Educación para Jóvenes; estas son algunas denominaciones de programas, proyectos o dispositivos. Ellas ponen de manifiesto que, para contemplar *lo joven* en la escuela, es necesario nombrarlo de manera inequívoca. Si, como señalamos más arriba, la entidad de programas especiales parece remitir a «algo que les pasa» a los alumnos, algo que es preciso abordar o resolver, las denominaciones que estos programas adoptan expresan la necesidad de convocarlos apelando a «lo que en realidad son» (que es precisamente aquello que suele percibirse como dificultad para abordarlos en tanto estudiantes).

Solo una de las denominaciones citadas no incluye la jota (de joven); el foco, en ese caso, está en el espacio físico que la escuela entrega, consagra o identifica con los jóvenes: el patio. Lo diferente, lo convocante, pasa por el patio; es decir, el borde del *adentro*, lo que estando adentro es casi afuera y admite, por lo tanto, otras normas, otras lógicas... Lo otro posible, lo que hace diferencia, acontece en la periferia de lo estrictamente escolar. O bien: la escuela coloca en el borde lo que la desborda.

En congruencia con lo que hemos señalado para las actividades extraescolares en general, numerosas expectativas confluyen sobre estos espacios. Entre otras, suele esperarse que el *afuera dentro* resulte un territorio propicio para reencauzar aquello que *adentro* se aparta de lo previsto, para encarar cuestiones que *adentro* se dan por perdidas e incluso para contrarrestar situaciones que son consecuencia o resultado de las prácticas del *adentro*. Ahora bien, esto no ocurre solo con *lo joven*; otros asuntos, otras tensiones *adentro/afuera*

son clásicas en la escuela media. Por ejemplo: las innovaciones vía proyectos especiales que, a menudo, resultan tan exitosas en el *afueradentro* escolar como difíciles de ser implementadas en el marco de la propuesta habitual. O las instancias de apoyo y recuperación de los aprendizajes adosadas a la escuela o escindidas de ella. Instancias que desplazan incumbencias y responsabilidades de *adentro* hacia *afuera* (o hacia el borde) procurando compensar las propias insuficiencias de la escuela sin poner en cuestión los motivos por los cuales los problemas se producen, se agravan o no se resuelven. Así, los alumnos «en riesgo» encuentran *afueradentro* propuestas pensadas para prevenir o compensar el fracaso en (o de) la escuela.

Recurrir al *afueradentro* para contemplar y convocar *lo joven* resulta consistente con la lógica que sustenta dichas situaciones y con las estrategias que se ponen en juego. Sin embargo, el tema que nos ocupa remite a otros asuntos, ya que lo que se pone afuera, en este caso, no es una responsabilidad, una tarea o una actividad (aunque finalmente se traduzca en eso), sino la propia condición de los alumnos. Es en ese sentido que decimos que un nuevo sujeto (no ya) alumno pretende reconocerse mediante esa operación en esos espacios.

En torno a intervenciones de esta naturaleza circulan fundamentos y propósitos que dan cuenta de asuntos pendientes y desafíos. No solamente por cuanto habilitan capacidades de los alumnos usualmente obturadas por las formas clásicas de lo escolar, sino también por el hecho de que —como suele enunciarse— contribuyen a instalar o a tornar visibles temas y problemas relevantes, por lo general, soslayados. Esto último constituye un punto clave toda vez que los nuevos dispositivos procuran interpelar a la escuela apoyándola, al mismo tiempo, en la construcción de una nueva cultura institucional más acogedora y respetuosa de los alumnos.

Frente a ello, cabe detenernos en dos cuestiones. La primera alude a un riesgo conocido en el ámbito educativo: que, bajo el supuesto y el propósito de propiciar nuevas miradas y otras prácticas, lo que se instale sea —sobre todo— un nuevo discurso; ahora: las culturas juveniles, las producciones y los consumos culturales, el protagonismo y la participación. La segunda cuestión a explorar puede expresarse mediante una pregunta y una hipótesis de respuesta: ¿estos nuevos lugares tornan visible algo invisible o acaso promueven que aquello que ya es visible, pero calificado como disfunción o como «problema» *adentro*, devenga valor, ley, objeto de reconocimiento *afueradentro*?

Propongo pensar ese movimiento, más que como pasaje de lo invisible a lo visible, como cambio de estatus de lo que ya es posible observar: de síntoma a condición, de adjetivo a sustantivo, de señalamiento a reconocimiento, de

molestia a responsabilidad. En los casos en que tal movimiento efectivamente ocurre, los espacios del *afueradentro* escolar representan de hecho una apertura: abrir para dar entrada, no para cerrar problemas.

Se trata, entonces, de la hospitalidad como un movimiento doble, generoso y recíproco: de encuentro. Siguiendo a Derrida, podemos decir que la escuela y los adultos solo seremos hospitalarios para los jóvenes si devenimos también huéspedes de lo juvenil y no meramente sus anfitriones. Si entramos en diálogo con ellos, con lo que ellos esperan de nosotros, con lo que pensamos de ellos, con lo que nos provocan. Y si nos dejamos cambiar por esos intercambios.

En ese sentido, podríamos pensar la escuela como «rehén» de los jóvenes: «Soy en cierto modo el rehén del otro, y esta situación de rehén define mi propia responsabilidad. Cuando digo «heme aquí», soy responsable ante el otro, el «heme aquí» significa que ya soy presa del otro [...]. Se trata de una relación de tensión; esta hospitalidad es cualquier cosa menos fácil y serena» (Derrida, 2001:51).

La escuela y los adultos seremos hospitalarios para los alumnos en la medida en que se nos haga posible dejar de percibir a los jóvenes como extraños, enemigos o extranjeros a albergar (por motivos estratégicos, por gracia concedida o por necesidad de autopreservación) para definir nuestro sentido y nuestra función asumiendo que lo joven es el dato y la condición, no una fatalidad epocal ni una variable a controlar. De otro modo, la pretendida hospitalidad de los nuevos dispositivos escolares podría quedar diluida o asociada a la gestión y la burocratización de la presencia de *lo joven* en la escuela. En ese caso, centros, clubes y talleres contribuirían, paradójicamente, a afirmar la dicotomía: *afueradentro*, hospitalidad; *adentro*, hostilidad.

Llegado este punto, cabe señalar que lo que nos interesa no es cuestionar la creación de estos dispositivos, tampoco el tipo de cosas que ocurre en ellos, sino algunos argumentos, dinámicas y lógicas que suelen acompañar esta asignación de tiempos y espacios alternativos, y los significados que conlleva su posible perpetuación. Complementariamente, no damos por sentado que las propuestas del *afueradentro* son valiosas, innovadoras o necesarias *per se*. Procuramos analizar aquí, sobre la base del valor que creemos tienen estos espacios, cómo definimos sus sentidos, pensamos a sus destinatarios/as, nos posicionamos frente a ellos, y cómo acontecen y se significan las relaciones de mutua impregnación entre estos dispositivos y la escuela, toda vez que son concebidos como una clave para cambiarla.

Vidas paralelas

Analizaremos ahora la coexistencia, la vida en paralelo, de los dos formatos: el *adentro* atravesado por las «variables duras» de lo escolar y el *afueradentro* definido como un entorno más blando que nace con el mandato de resultar amigable.

Los centros o clubes de jóvenes y la escuela *propiamente dicha* tienen códigos, pautas y modalidades diferentes, y está bien que así sea. Es necesario custodiar y enriquecer lo propio del *afueradentro*, al igual que lo propio del *adentro*. Sin embargo, dado que lo que se pretende no es solo instalar nuevas ofertas para los/as estudiantes, sino también provocar cambios en la escuela, la preocupación por preservar la especificidad de cada ámbito importa tanto como la potencialidad del *afueradentro* para promover *adentro* nuevos estilos, otras formas de relación con el conocimiento, otros vínculos.

Los diferentes climas y posibilidades de ambos lugares se vinculan con las condiciones de circulación que operan en el interior de cada uno de ellos. Mediante la instalación del *afueradentro* se pretende cambiar –mejorar, transformar– la gramática y las reglas sintácticas del *adentro* escolar; los sujetos se comportan, a menudo, como si fuesen otros, y los predicados acerca de ellos también son diferentes. Las diferencias derivan de los pesos relativos de las distintas formas y funciones de las palabras y los textos (Augé, 1998:100). Mientras que *afueradentro* suelen primar el discurso propositivo y las operaciones productivas, el *adentro* continúa privilegiando lo informativo, lo prescriptivo y lo reproductivo. La brecha existente entre los mandatos y los mensajes que regulan los intercambios en cada uno de estos ámbitos nos habla, entonces, sobre todo, de lo que hay que transformar *adentro* y no tanto de las especificidades que corresponde preservar.

Estas dos lógicas o propuestas en paralelo pueden ser percibidas y valoradas por los estudiantes toda vez que logran aprovechar el *afueradentro* o incluso utilizarlo para tensionar desde allí ciertas características de la escuela. Sin embargo, tal paralelismo no parece ser un buen mensaje para ellos: instala la idea de una escuela partida, a imagen y semejanza de como se continúa pensando a los alumnos.

Llegado este punto, y dado que el diálogo *afueradentro-adentro* suele ser poco fluido o en clave de conflicto, cabe preguntarnos cuánto «derraman» los dispositivos *juveniles* sobre la escuela en términos de nuevos y mejores modos de hacer, de conocer, de relacionarse.

Algunas situaciones que involucran a adultos y alumnos que transitan por estos espacios del borde escolar dan cuenta del lugar partido y de los procesos y tensiones que esto implica; veamos, a continuación, algunas de ellas.

Los actores adultos del *afueradentro* (cuando no son asignados a él por razones de servicio o por castigo implícito) suelen ser recreadores, educadores, coordinadores –con cierta trayectoria de trabajo en ámbitos no escolares–, o bien docentes *adentro*. En este último caso, se trata, por lo general, de profesores o auxiliares dispuestos a explorar otras formas de trabajar con adolescentes y jóvenes, otros modos que hacen suyos solo allí o que adoptan y transfieren progresivamente al aula. Son los que están dispuestos también a mirar de otra manera, solo allí o también en clase, a los alumnos, que (no) son los mismos.

Se trata, por lo general, de los profesores «diferentes», los que *adentro* se comportan como si estuvieran *afuera*. Son los que casi «no son escuela», los que a menudo no son reconocidos o valorados por ella, los que abren brechas o aprovechan grietas, los que despiertan sospechas y también las conciencias y las expectativas de los estudiantes de que efectivamente existen otras formas de enseñar y de aprender. Suele pensarse y decirse que son las excepciones que confirman la regla.

Por otra parte, sabemos que, a menudo, se considera al *afueradentro* como lugar de recuperación o depositación de alumnos molestos, difíciles, imposibles: los que colisionan con el dispositivo escolar. La escuela los invita o los «deriva» a ese espacio –que no entiende o no valora– bajo el supuesto de que en él podrán atenuarse ciertos rasgos o canalizarse ciertas energías que desafían las lógicas del *adentro* o que resultan incompatibles con ellas. La frase paradigma es: «Tanto que hablan de los jóvenes, los quiero ver con esta clase de “elemento”».

En estos casos, prima la mirada desvalorizadora tanto de los alumnos como de la propuesta extraescolar que se les ofrece. (Cabe señalar que no es habitual que se invite a participar allí a los «buenos estudiantes» para que enriquezcan esos espacios con sus aportes.) Es posible advertir también algo del orden del boicot o la venganza, ya que, desde esa perspectiva, ciertas presencias pueden «arruinar» hasta las mejores propuestas.

Sin embargo, en esta operación puede leerse también un acto de reconocimiento, voluntario o involuntario: la escuela reconoce sus límites y la necesidad de otros abordajes («acá ya probamos de todo, ya no sabemos qué hacer con ellos»), concede así la probabilidad de que *afueradentro* sucedan cosas valiosas y admite la posibilidad o la esperanza de que finalmente a los alumnos «allí algo les interese, a diferencia de lo que ocurre en el aula».

El diálogo entre ambos espacios puede indagarse también a través de las valoraciones que despiertan los procesos de influencia que tienen lugar entre ellos. Veamos dos situaciones diferentes.

Primera situación: algo del estilo del *afueradentro* avanza sobre la escuela. Quienes valoran esto positivamente perciben y enuncian lo que ocurre en clave de «transformación» y dicen: «La cuña está funcionando, la escuela está cambiando de a poquito». Frente al mismo escenario, los detractores del *afueradentro* dan cuenta del proceso –que viven como peligroso y amenazante– en términos de «contagio»: «Lo único que faltaba, ahora nos van a decir que acá también vale todo».

Segunda situación, inversa de la anterior: clubes, centros o talleres «se escolarizan», porque adoptan los lenguajes y las prácticas del *adentro*. Quienes esperaban otra cosa de esos espacios denuncian «contaminación»: «La idea era otra, no una prolongación del aula... la escuela no se rinde». Muchos adolescentes y jóvenes también lo registran, lo lamentan y toman distancia de las propuestas: «Más de lo mismo... no, gracias». En estos casos, una cierta tranquilidad es sentida y apreciada por los custodios a rajatabla del *adentro*: «Bueno, después de todo, esto es una escuela, no un club».

Mientras transcurre la batalla, a veces en sordina, a veces tumultuosamente, los nuevos dispositivos *juveniles* a menudo transforman el contraturno, abren las puertas de la escuela el fin de semana, promueven algunos cambios en los climas y los vínculos, fortalecen sentimientos de pertenencia, ponen de manifiesto que bajo ciertas condiciones los alumnos se involucran y se interesan, y los docentes también; pero difícilmente conmueven lo que ocurre en las aulas, en la escuela de todos los días.

Es que no puede permear lo que no se halla implicado; lo que se adosa no necesariamente se incorpora. Más allá de lo que postulemos como propósito (de los programas, de las actividades), si la operación que prevalece es la de adosar, no podemos esperar que de ella surja la necesidad y la oportunidad para repensar integralmente la escuela. La escuela podrá engordar, pero no por ello estará mejor alimentada; asigna tiempos, resigna espacios, designa docentes, pero no necesariamente se resignifica. Queda claro que el *afueradentro* permite ensayos y construcciones que el *adentro* desconoce, subestima u obtura. Algo indudablemente cambia y algo permanece intacto, el problema aparece cuando lo que permanece intacto es lo que se pretende cambiar.

Las transformaciones profundas, es sabido, acontecen en el largo plazo, pero lo que se consolida como cuerpo extraño, a lo sumo, genera tolerancia. Puede ocurrir, entonces, que la escuela asimile a la dinámica institucional

una suerte de contienda permanente con el *afueradentro*, reproduciendo y desplazando hacia los nuevos dispositivos *para jóvenes* las tradicionales fricciones de su relación con ellos. Así, el *afueradentro* podrá convertirse en un lugar ajeno, pero familiar para la escuela, mientras que las propuestas del *adentro* continuarán siendo familiares para los alumnos, pero ajenas a los jóvenes.

Una escuela que se cristaliza así, con un *afueradentro* que tenderá a fortalecerse para afianzar el sentido que en sí mismo tiene para los alumnos, renuncia a albergarlos integralmente como sujetos. Ofrece dos modelos, dos lenguajes, dos matrices de sentido para las experiencias que propone. Mejorar el vínculo con adolescentes y jóvenes se traduce en duplicar el vínculo con ellos. La escuela media, como sabemos, es ya un lugar partido: la fragmentación del tiempo y del conocimiento es una de sus marcas de origen. Es por eso que sumar particiones no parece promover transformaciones significativas.

Demarcadas de esta manera las fronteras entre lo que es escuela y lo que, estando dentro de ella, no lo es tanto, la zona limítrofe conlleva diversos significados: es lo que separa, es lo que une, es superficie de contacto, despierta sospechas o promueve intercambios. La etimología ofrece algunas claves para seguir pensando: *limis/limitis*: 'término, frontera, confín'; *trophein*: 'alimentar, cuidar'. La frontera, calificada como nutritiva, puede asociarse a alimentar, a hacer crecer. «La noción de *conexión* (o *relación*) abre el problema hasta poder pensar la relación como lugar de sentido e incluso constituyente de lo puesto en relación» (Cornu, 2003:36).

Los espacios del borde pueden implicar confinamiento y marginación, constituyendo un mero «giro táctico» en la estrategia de encierro, pero también, como señala Frigerio (2003), los bordes, los márgenes no son solo el lugar de lo remanente, son también lugares donde algo nuevo puede comenzar. Para ello, para que una nueva configuración de escuela pueda ser pensada y promovida a partir de los *afueradentro*, habrá que construir modos singulares y productivos de manejar las tensiones en la frontera, la cuestión de la especificidad y la existencia en paralelo de ambos lugares. Habrá que decidir, sobre todo, cuáles son las fronteras que aspiramos a que sigan existiendo y qué es lo que ellas deberían separar. Y cuáles, en cambio, aspiramos a que desaparezcan porque aquello que separan no admite fronteras, debería ser propio de ambos territorios, o bien de ninguno.

Numerosas situaciones muestran que el diálogo es posible y fructífero; son las que se ubican en las antípodas de las expresiones y los escenarios paradigmáticos del desencuentro señalados anteriormente. En función de ello, puede considerarse que clubes, centros, talleres, etc., constituyen una

estrategia necesaria, aunque insuficiente, para la transformación, o bien que representan una contribución interesante, pero no imprescindible, en esa dirección. En cualquier caso, el trabajo en torno a estos dispositivos parece demandar una mirada atenta frente a la posibilidad de que se afinquen en los bordes como reducto de *lo joven* o que se desgasten en la batalla por conservar territorios o por expandirse en la geografía de la escuela.

El valor que estos espacios tienen para adolescentes y jóvenes, sobre todo, para aquellos que no tienen otras oportunidades de acceso a ciertas actividades y experiencias, no impide señalar el riesgo de terminar legitimando que sus intereses caben *afueradentro* y siguen sin ser considerados *adentro*. O que la escuela los contempla ofreciendo para ello espacios *ad hoc* y tiempos optativos; que la participación, el protagonismo, los nuevos horizontes y la expresión genuina se ofrecen, se deben buscar y se pueden encontrar por fuera de la enseñanza y el aprendizaje de las materias. Legitimar, en definitiva, que aquello que se considera *lo joven* permanezca escindido de *lo estrictamente escolar*, lo obligatorio, lo que desde siempre y también ahora se ofrece y se exige todos los días a todos los alumnos, se evalúa, se califica y define la promoción.

Como hemos analizado a través de los diferentes apartados de este capítulo, el trabajo con adolescentes y jóvenes en tiempos y espacios no escolares, que se diversifica, se expande y se fragmenta, que se reconoce interpelado por universos culturales dinámicos y difíciles de aprehender, que acontece fuera del sistema educativo formal o en sus bordes, que recibe demandas de un contexto precarizado e injusto, es heredero de un recorrido realizado en los márgenes de lo considerado *educativo*. En dicho recorrido, muchos educaron, pese a todo, tal como ocurre también hoy. Por eso, para eso, desde estas páginas procuramos sostener, alimentar y renovar el desafío, en la perspectiva de una apuesta social por tiempos y espacios que enriquezcan las experiencias formativas de las nuevas generaciones.

Posdatas

Apuntes de historia I: Colonias de vacaciones: higiene y educación

Algunos sentidos atribuidos a la actividad extraescolar en los albores de su institucionalización se pueden apreciar analizando la experiencia de las primeras colonias de vacaciones, organizadas por el Estado y por instituciones sociales. Resultan elocuentes al respecto los siguientes fragmentos seleccionados del libro de Armus (2007):

« La nueva sensibilidad por la infancia que se fue abriendo paso en Buenos Aires hacia fines del siglo XIX transformó a la niñez en objeto de variadas reflexiones y preocupaciones, tanto desde el Estado como de la sociedad civil. Para esos años ya estaban perfilados dos discursos que reconocían la existencia de una niñez fragmentada. Por un lado, la figura del hijo-alumno, hijo de una familia nuclear y alumno de una escuela pública. Por otro, la figura del menor, asociada a los niños huérfanos, abandonados o trabajadores, todos ellos necesitados de asistencia en instituciones especiales (87).

En los años cuarenta [...] tomaron forma las iniciativas educativas del primer peronismo, que, además de seguir expandiendo la escolarización formal de la población infantil, desplegó en escalas totalmente nuevas numerosas iniciativas extraescolares [...]. La escuela pública penetró decididamente en la vida de los niños en las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX. Fue un avance que en el mediano plazo no tuvo competidores de peso, toda vez que las ofertas en materia de educación alternativa fueron efímeras y tendieron a opacarse [...]. Así, a comienzos del siglo XX, la revista *La Higiene Escolar* (vol. 1, 1906) se refería a las clases de ejercicios físicos como una de las más «efectivas contribuciones en materia de profilaxis tuberculosa» junto al saneamiento urbano, la renovación del aire en la vivienda y la escuela, los espacios verdes y las colonias de vacaciones (88).

Las discusiones en torno a la función de la gimnasia, los deportes y la educación física en tanto asignatura escolar se vinculaban a «la modelación de la raza nacional, la administración de los impulsos individuales, la forja del vigor corporal del futuro ciudadano, el freno a los vicios, la inmoralidad y el delito» (92).

A fines del siglo XIX comenzó a forjarse una vasta red institucional de asistencia a niños pretuberculosos basada en colonias de vacaciones y escuelas especiales gestionadas por el Estado municipal, que incluía iniciativas similares impulsadas por el Estado nacional o por organizaciones particulares (96).

En 1938 era evidente que las colonias de vacaciones se habían consolidado como recursos educativos extraescolares (97).

Tanto desde las colonias como desde las escuelas, se apuntaba «al fortalecimiento del cuerpo, la alimentación cuidada y supervisada, el contacto intenso con el aire y el sol, el desarrollo de hábitos cotidianos de disciplina, higiene personal y conducta» [...] «Pero a diferencia de sanatorios y hospitales antituberculosos [...] las escuelas y colonias al aire libre terminarán siendo ante todo un recurso educativo y recreativo» (98).

El deslizamiento de lo estrictamente higiénico a lo educativo y recreativo fue también evidente en otras iniciativas dirigidas a la vida extraescolar de los niños, tanto las originadas en perspectivas de izquierda como en las católicas o las que promovían el *boyscoutismo*. Y todo ello se reforzaría con el renovado esfuerzo del urbanismo, especialmente a partir de los años veinte, que encontraría en los «patios infantiles y las plazas de cultura física» el ámbito por excelencia de la recreación (100). ”

Apuntes de historia II: Búsquedas y exploraciones desde la recreación

A continuación presentamos una selección de fragmentos pertenecientes a dos publicaciones: *¿Recrear o educar? Memoria compartida sobre las actividades de la Colonia Zumerland 1956-1969*, de Abraham Paín (1994), y la revista *Después de Clase* (año III, n° 8, Buenos Aires, 1965).

Los fragmentos del texto de Paín presentan algunas de las preocupaciones fundacionales de la Colonia Zumerland, creada hace más de cincuenta años. Se trata de una propuesta recreativa pionera en este campo de trabajo para la cual la intencionalidad educativa es tan omnipresente como la relación de diferencia respecto de la escuela. Ambas cuestiones se traducen en la necesidad de definir perfiles docentes, construir formas de trabajo propias y, consecuentemente, diseñar procesos de capacitación específicos.

Por su parte, la revista *Después de Clase*, que mantenía un vínculo estrecho con el sistema educativo formal, procuraba estimular y consolidar propuestas extraescolares y difundir las experiencias que en el campo de la recreación se desarrollaban tanto a nivel escolar o distrital como en clubes de barrio, cooperativas, sociedades de fomento y otras organizaciones de la comunidad. Autodefinida como «guía de actividad extraescolar», la revista presenta reseñas de experiencias, fundamentos, recursos y propuestas de trabajo en diversas áreas.

A través de los fragmentos seleccionados, pretendemos ilustrar algunos de los temas trabajados en este capítulo y, al mismo tiempo, realizar un reconocimiento a personas e instituciones cuyas contribuciones resultaron claves para una construcción compleja y necesaria.

La recreación como educación integral

Las bases de la programación

«apuntaban a la formación de un ciudadano comprometido, responsable, autónomo, por medio del conocimiento de la realidad [...], del desarrollo del gusto por el arte en sus diversas manifestaciones, de la formación física [...], la atención a la vida del grupo [...] el desarrollo de las capacidades expresivas (Paín, 1994:86).

Y cuando decimos actividades extraescolares, también otorgamos un sentido especial a los términos: solamente cuentan para nosotros las que pueden aportar solaz y educación sanas [...] las que significan un estímulo y un aporte positivo para el desarrollo de las mejores condiciones naturales de cada uno, que ayuden a la adquisición de una buena cultura, y a la formación de hábitos y vivencias de convivencia pacífica, cordial y constructiva entre los hom-

bres. Que desarrollen la confianza en la capacidad creadora del ser humano [...]. En suma, todas las que ayuden al desarrollo en plenitud de la personalidad humana (*DdC*, 1965:2).

El niño puede llegar a la cultura a través de actividades creativo-recreativas orientadas con sentido educativo (29). ”

Lo extraescolar cambia la escuela

“ El interés por lo nuevo, por lo distinto, por las posibilidades de crear, con las manos, con la mente, con la voz, ha anidado en el niño. Hasta la escuela ha cambiado. Se nota en la disciplina y en el estudio (*DdC*, 1965:54). ”

Tras presentar algunos ejemplos y experiencias:

“ He aquí un simple panorama, en donde el niño elige sus deseos e inquietudes. Necesariamente la escuela debe convertirse en una escuela de puertas abiertas, pero para ello no basta la simple voluntad de profesores y cooperadores [sigue una clara demanda de programas, capacitación y financiamiento por parte del Estado] (55). ”

La recreación discute con la escuela... y la defiende

Entre las características originales y las condiciones facilitadoras de la actividad recreativa se destaca

“ la participación voluntaria y la ausencia de estructuración exterior y previa (los «planes y programas» del sistema formal). [...] Estas circunstancias obligan al profesional a un esfuerzo creativo permanente, pues la existencia misma de la actividad depende en buena medida de la capacidad creativa y de diálogo para plasmar propuestas que respondan a las necesidades expresadas. La repetición, aun de programas exitosos, implica el riesgo de una formalización no deseable para la actividad recreativa, ya que los participantes (especialmente niños y adolescentes) pueden vivirla como algo impuesto, semejante a la actividad escolar (Paín, 1994:47 y 48). ”

Otro de nuestros grandes principios: nuestra solidaridad amplia y fervorosa con todo lo que sea la defensa de la escuela pública y popular, único instrumento cultural de verdaderas repercusiones en todo el ámbito nacional, plenamente concretada en el genial articulado de la Ley 1.420, que planteara los pilares de nuestra educación obligatoria, gratuita, laica y gradual (*DdC*, 1965:3). ”

Métodos y técnicas no escolares

En el esfuerzo por descubrir modos no escolares de trabajar con chicos y adolescentes, que permitieran avanzar hacia objetivos educativos, enseñando contenidos, ejercitando procedimientos, trabajando colectivamente, considerando la dimensión grupal y la convivencia, las «técnicas» representan esos modos singulares y propios de educar en y mediante una actividad que transcurre en el «tiempo libre» de quienes la eligen.

“ El propósito de formalizar metodologías y técnicas de trabajo de la actividad recreativa, así como de transmitir las a diferentes ámbitos, fue el origen de la creación del Departamento de Capacitación y Publicaciones. Los temas alrededor de los cuales se trabajó fueron pedagogía, actividades expresivas y actividades físicas (Paín, 1994:17).

Cuando en 1955 se propuso el nuevo enfoque de la actividad en la Colonia, nos encontramos con la dificultad de carecer de un perfil definido del profesional y de una metodología propia de las colonias de vacaciones. Las metodologías conocidas, de la escuela o de los movimientos juveniles y de *scoutismo*, satisfacían parcialmente la intención de desarrollar una actividad recreativa que fuese al mismo tiempo educativa (32).

El aprendizaje de las reglas de la técnica es necesario, aunque al nivel de las necesidades de la acción inmediata, de modo de evitar un curso de lectura de mapas como una actividad en sí, haciendo olvidar el objetivo de la autonomía [...] En el caso de la actividad recreativa, se trata de evitar el materia-centrismo propio de la escuela, en la que las distintas ciencias (materias) son el elemento organizador, así como el técnico-centrismo, para basar la actividad en las necesidades de los chicos y en los objetivos acordados, conservando un equilibrio siempre inestable (53).

El postulado circulante *no se puede decir que los chicos no sirven para el plan* impulsó la discusión autocrítica sobre proyectos y realizaciones entre los educadores (34). ”

Después de Clase se propone

“ reflejar en nuestras carillas las experiencias que sobre actividades extra-escolares se efectúan en nuestro país o en cualquier pueblo del mundo, y que puedan resultar útiles sirviendo como ejemplo o inspirando ideas para la correcta aplicación de las más avanzadas técnicas empleadas en el desarrollo de las actividades formativas del niño (DdC, 1965:2).

El entusiasmo solo no basta para garantizar el éxito total de los planes. Se necesitaría capacitación especial para los instructores (19).

La preocupación auténtica (de la actividad extraescolar y de la revista) por su principal destinataria, la niñez, por lo que ella hace y por lo que se puede y se debe ofrecer en sus horas no dedicadas a las tareas escolares; por las técnicas que requieren dichas actividades, por sus fundamentos pedagógicos (1).

Al decir que nos atrae todo lo que sean técnicas, no queremos con ello expresar que sea nuestro deseo llegar a constituirnos en revista dedicada exclusivamente a técnicos o especialistas (2). ”

La recreación se ocupa de los/as adolescentes y jóvenes (y se nutre de ellos/as)

“ La actividad con adolescentes no estaba prevista en el proyecto fundacional que concebía la colonia [...]. Cuando los primeros «colonos» llegaron a esa edad, exigieron una actividad adaptada («especial») que satisficiera sus necesidades. A partir de 1955 la institución decidió encarar la actividad recreativa como una tarea educativa. Se trataba de elaborar una perspectiva que incluyese a los adolescentes en la actividad de la temporada, con vistas a que colaboraran en la estabilización de la actividad de los Kinder Clubs (clubes infantiles) de las instituciones. La adopción del lema «Aprender para enseñar» y el himno exaltando valores de participación social y de capacitación personal fueron elementos consolidantes de la identidad grupal. La identificación como «líder» significó para los adolescentes lograr un lugar en la estructura de la institución y poner en marcha una dinámica que abriría un margen de acción creativa individual y colectiva, fundada en la participación responsable (Paín, 1994:81 y 82).

El deseo de participar en el proyecto [...] funcionaba como una respuesta posible y accesible a la búsqueda de ubicación social propia del adolescente, y devenía impulso de perfeccionamiento. La vida de grupo, estimulada a partir del ingreso a la escuela secundaria por un equipo educativo que aseguraba su continuidad durante el invierno, fue un apoyo importante (83).

La capacitación pedagógica preparatoria para la función de líder [...] no se trataba de una formación profesional, sino de una sensibilización sobre temas centrales del proceso educativo (87).

El grupo de jóvenes muchachos y muchachas, recién salidos de la adolescencia algunos de ellos, que componen la subcomisión de actividades infantiles nos coloca de hecho frente a una juventud inquieta y sana que dedica sus horas después del trabajo o del estudio a colaborar para que el club pueda llevar a cabo esa obra en beneficio de la infancia de la zona (DdC, 1965:18). ”

Diálogos

Los colegas invitados a conversar y a colaborar con esta publicación tienen una vasta trayectoria en el trabajo con adolescentes y jóvenes en diversos contextos y marcos institucionales. Los diálogos y las reflexiones que se transcriben en las páginas siguientes recogen experiencias de trabajo directo con grupos de pibes/as, así como en la coordinación de proyectos o de equipos profesionales.

Algunos colegas concentran su actividad en espacios comunitarios o extraescolares, mientras que otros se desempeñan también dentro del sistema educativo formal. Con formaciones diferentes y actuando en el marco de proyectos gubernamentales y no gubernamentales, sus intervenciones y miradas reconocen distintos propósitos: el abordaje de áreas o problemas específicos en unos casos; el desarrollo de proyectos educativos integrales en otros.

A pesar de dicha diversidad, ciertas preocupaciones, constataciones, dudas y certezas parecen convocarlos por igual. En este sentido, la diversidad expresa las múltiples entradas que admite y demanda la formación de adolescentes y jóvenes en los tiempos actuales, mientras que las preocupaciones, las constataciones, las dudas y las certezas dan cuenta de las posiciones que permiten abordar la complejidad y la potencialidad que encierra dicha tarea.

Así, como veremos a propósito de cuestiones bien diferentes, todos destacan la necesidad de sostener la presencia adulta a fuerza de soportar desafíos muchas veces «insoportables», refieren a intervenciones inadecuadas que conducen a sentimientos de fracaso por parte de los pibes e insisten en pensar el trabajo en contextos acuciantes más allá de las limitaciones que estos parecen imponer.

Entre las recurrencias significativas que atraviesan la mirada de los colegas, se destacan la defensa de la calidad de las propuestas y la batalla contra el «amiguismo»; dos asuntos que —como afirman—, por un lado, no reconocen fronteras socioeconómicas y, por otro, resultan claves para intervenir en los contextos donde más golpea la injusticia. Y aun cuando desde experiencias muy distintas nos hablan de pibes/as que pudieron desmarcarse de destinos asignados, en gran medida porque ciertas oportunidades fueron y siguen siendo referencia para ellos, los relatos aluden una y otra vez a la impotencia o a la insuficiencia de estos espacios frente a condiciones de vida de extrema precariedad.

Interesa señalar, además, que más allá de lo que comunican los profesionales, estos diálogos conversan de alguna manera con experiencias propias que constituyen una condición de posibilidad para la reflexión y la construcción que sustenta este libro, es decir: discusiones en el interior de equipos de trabajo, reuniones intensas en torno a problemas que exigen decisiones, elaboraciones colectivas que animan a probar e intercambios con colegas con formaciones, trayectorias profesionales y desempeños diferentes.

Cabe destacar, entonces, que no es el propósito de dar cuenta de la diversidad de encuadres y experiencias lo que motiva o justifica esta sección, sino el reconocimiento del aporte que pueden realizar numerosos colegas (que, a menudo, producen y conceptualizan mucho más de lo que escriben) para explorar los temas que nos interesan y para ofrecer puntos de apoyo o de confrontación para el trabajo cotidiano. Por cierto, cada interlocutor expresa su opinión y su perspectiva, pero son puntos de vista que hemos elegido incluir en virtud del valor de lo que ofrecen, de lo que ponen en discusión y de lo que invitan a continuar pensando.

Hacer crecer la responsabilidad de los pibes

Débora: Puestos a conversar sobre el trabajo con adolescentes y jóvenes en contextos educativos no escolares, ¿hay algún asunto clave o alguna preocupación especial que les parezca interesante para «entrar en tema»?

Sergio: Yo empezaría por una cuestión que me preocupa, una dificultad habitual en los docentes: el tema de la propuesta. Cuando uno habla con los profes, es muy común escuchar: «Bueno, hay que ver qué necesitan los pibes, hay que ver qué es lo que piden, lo que quieren ellos». Se genera una situación complicada, porque los pibes llegan, los varones llegan, y se ponen a jugar al fútbol... Estamos hablando de pibes de catorce o quince años para arriba, pibes que, por lo general, dejaron la escuela o que cursan a los tumbos, y también algunos que terminaron. Hay poblaciones muy distintas, son treinta clubes en diferentes barrios de la ciudad, así que hay de todo, pero la mayoría está en barrios muy humildes, en villas. La lectura que hacen los pibes de entrada es: «Tengo una cancha de fútbol gratis, me junto con los amigos del barrio y además me dan un juguito y un sándwich».

* Sergio y Rolando son Profesores de Educación Física; Sergio es, además, Licenciado en Ciencias de la Educación. El diálogo con ambos y las reflexiones de cada uno de ellos aluden a diversos ámbitos de trabajo; sin embargo, la conversación remite mayormente a situaciones acontecidas en el marco del Programa «Club de Jóvenes» del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, porque es una experiencia que compartieron durante varios años y/o porque, a la hora de hablar de adolescentes y jóvenes de hoy, las realidades duras –como las que atraviesan los pibes que participan en las actividades de dicho programa– se imponen de manera inexorable.

D: ¿Por qué la alusión es a los varones, al fútbol? ¿Y las chicas? Porque también hay mujeres de esa edad en esos barrios, en esas situaciones respecto de la escolaridad...

S: Por lo general, en esta actividad, hay menos chicas. Pensando en ellas hay que trabajar más todavía en este asunto de la propuesta, porque casi no ocurre que se acerquen solas, como sí pasa con los varones a partir del deporte. A veces hay una profe que arma un grupo de danza o un grupo de vóley... pero si no hay una oferta destinada especialmente a ellas, las chicas no vienen. Los pibes sí. Es todo un asunto para nosotros convocar a las pibas, armar espacios de juego o de taller juntos, proyectos con varones y con mujeres. Es un problema que tenemos.

D: Creo que son dos problemas que confluyen, pero que no son lo mismo. Por un lado, señalabas el tema de «tener propuesta», de cómo o para qué convocar, en general; y, por otra parte, cuestiones vinculadas al género, a lo que implica proponerse un trabajo que incluya tanto a varones como a mujeres.

S: Así es y, en este punto, lo que yo advierto en el trabajo con los docentes es que todo eso está poco pensado. Se acepta como algo natural tanto que el fútbol sea lo único para los varones como que las mujeres participen menos o ni siquiera aparezcan. El problema de la convocatoria, y de tener y presentar una propuesta, tiene muchas aristas. Al menos en el ámbito de nuestro trabajo, si la idea central del adulto que está ahí es mantenerse en «lo que ellos quieren», lo que hace es recibirlos, saludarlos, tener una relación afectuosa con ellos, darles la pelota, la merienda y poco más que eso. En esos casos, no ocurren cosas interesantes. Nosotros hemos tenido que plantear mucha discusión interna para que los docentes asuman la importancia que tiene, por ejemplo, no repartir la merienda así nomás, no aceptar que se tiree la comida, que todo ocurra a los gritos: «¿Por qué no hacemos una ronda?, ¿por qué no aprovechamos el momento para conversar un poco?». Pero no es fácil tampoco, porque te encontrás con los pibes diciéndote: «¿Y de qué querés hablar? Hablar, ¿para qué? Ya está, vamos a la cancha». No es así en todos los clubes ni es esa la posición de todos los docentes, pero es un tema bastante generalizado. Cuando la posición es otra, los procesos son más difíciles, pero más ricos. Hay que tener en cuenta que no es fácil en algunos lugares poder sentarse a conversar quince o veinte minutos. Los pibes hablan poco, son de sentarse poco y a veces hasta hay que enfrentar cierta desconfianza inicial. Asuntos que no serían un tema en otros lados, en estos, pueden enrarecer el clima; por ejemplo, llenar una ficha de inscripción. En estos barrios, ficha de inscripción, ¡imaginate! La sensación es: «¡Me están

fichando!». Por distintos motivos, muchos de ellos viven con la premisa de no dar información acerca de quiénes son, dónde viven y con quién viven. Entonces, si bien es verdad que la realidad de estos pibes no «entra» fácilmente en un encuadre institucional clásico, también ocurre que la intervención de muchos adultos no va en esa dirección, que es necesaria. Obviamente, no lo digo por la ficha...

D: Te referís a lo institucional en tanto dimensión que permite instalar algo colectivo, como marco que puede albergar un proyecto...

S: ...que permite establecer con los pibes algunos acuerdos en cuanto a tiempos, espacios, reglas, tareas, todo lo cual implica presentar propuesta. ¡Hacerla! Aunque te la rechacen, pero hacerla. Hay algo de temor en los profes en este sentido. No es un detalle que, en este tipo de actividades, la población no está «cautiva», como en cierto modo lo está en la escuela; entonces, una preocupación frecuente es captar al pibe. Y tener conflicto, bancarse discusiones, etc., despierta temor... ¿y si se van?, ¿y si nos quedamos sin pibes? Claro que es un logro importante poder decir: «Por lo menos, vinieron», pero yo, como coordinador, me encuentro a menudo diciendo: «Está bien, vienen... ¿y qué más? ¿Pudimos armar espacios de encuentro interesantes, juegos, momentos ricos? ¿Pudimos otras cosas a partir del juego?». Y ahí tenemos dificultades, no siempre se advierte la importancia o la necesidad de promover otras cosas, además de que vengan y que vuelvan.

Rolando: De acuerdo a mi recorrido profesional de muchos años trabajando con pibes y también con docentes a cargo de actividades, creo que este asunto, el problema de la propuesta, aparece en muy distintos ámbitos de trabajo con adolescentes. Hay dos experiencias muy ricas para mí en este sentido, y también muy gratas de recordar, aunque no fueron nada sencillas. Una, en una escuela del Delta, y la otra, fuera de la escuela, aquí en la ciudad, en un barrio de los «difíciles» dentro del programa que mencionaba Sergio recién. Para mí, lo de la propuesta pasa por los problemas sobre los cuales uno decide intervenir; eso lo determina uno: «Quiero intervenir sobre estos problemas que veo y que defino como tales». ¿Desde qué lugar? Desde el lugar del docente, desde el lugar del adulto, alguien que, en tanto educador, tiene una mirada más política de lo que pasa. Y eso no quiere decir generar alguna cosa de otro mundo ni ser gran especialista en cierta cuestión. Eso caracterizó esas dos experiencias. En el barrio, el énfasis fue el vóley. En la isla, con una población rural, pero no alejada del todo del medio urbano, yo era profesor de Educación Física en la escuela secundaria. En esa materia venía pasando poco y nada... y me puse a pensar sobre qué iba a trabajar. Dis-

tinguir problemas, niveles de problemas, posibilidades de intervenir, eso es básico. Puede ser que otro venga y perciba otras cosas o decida trabajar sobre otros asuntos...

D: Contanos algo de la experiencia en la escuela de la isla, después volvemos a los clubes de la ciudad.

R: En la escuela, tanto como en la isla, obviamente, el deporte era una actividad de hombres exclusivamente, como casi todo lo que más se ve: la actividad productiva, el mundo exterior, etc. Las mujeres, en sus casas o, en todo caso, lucíendose en algún desfile, mostrando su belleza en la Fiesta del Isleño... esos eventos. Yo veía que algo pasaba allí con el sóftbol: lo conocían casi todos, sabían, pero no jugaban, algo relacionado con la tradición de las familias de inmigrantes. Vi ahí una posibilidad y tomé una decisión: enseñar sóftbol a todos y a todas, y promover una serie de experiencias a partir del sóftbol. Los campamentos fueron otro eje del trabajo. Fue un proceso largo, por momentos difícil y muy interesante. Compramos lo que se pudo, todo lo necesario para aprender y para jugar bien, pero no era solo comprar, aclaro, porque muchas veces se cree que lo que falta es solo materiales cuando con materiales apropiados solamente no se garantiza nada. Hubo que trabajar bastante, no era solo enseñarles a los alumnos a jugar. Allí había varios problemas: quiénes estaban habilitados y quiénes no para hacer deporte, qué espacios concretos se podían utilizar para este tipo de actividades, el escaso contacto de los pibes con otras realidades que no fueran las propias de la isla, etc. Se generó una movida grande. Hubo una transformación en el uso de lugares públicos y privados: el lugar del *chupi* y del choripán terminó siendo el campo de juego, y después el polideportivo del lugar no solo para la escuela, sino también para otros grupos, para la comunidad. Hubo equipos de sóftbol mixtos y no mixtos, campamentos interisleños, grupos de pibes y de profes moviéndose por la zona (¡era un *candombe* de lanchas de acá para allá!), en fin, situaciones, vínculos, intercambios que antes no existían. En ese sentido digo que tal vez sirva pensar la propuesta en términos de problemas que se deciden abordar. No sé si esto es «correcto», pero creo que permite despegar el asunto de esa idea que lo reduce todo a «¿a ver qué les proponemos hacer a los pibes? ¿Música, deporte, un poco de todo?». Creo que tener propuesta es algo más. Yo sé que no es eso lo que dice Sergio, pero es así como suele entenderse.

S: Sí, claro, por *propuesta* yo entiendo todo eso: armar el grupo, abrir un espacio nuevo, generar discusión alrededor de algunas situaciones, proponer hacer cosas que tengan sentido en cada lugar, para cada grupo...

R: Esto aparece muy claramente en mi experiencia en el barrio. Al comienzo, la idea era trabajar dentro de una escuela; te imaginás... no se podía hacer prácticamente nada, porque cualquier cosa que hiciéramos ahí involucraba inevitablemente una pelota, y seguro rompíamos algo... Por eso, y no solo por eso, ahí aparecía una primera cuestión: ¿cuál es el lugar donde los pibes están, donde hacen cosas? El lugar que reunía a montones de pibes estaba a cinco cuadras de la escuela, era un playón donde se jugaba a la pelota, al fútbol, obviamente. Y ese era, a la vez, un lugar público en el que podíamos intervenir. ¿Qué ocurría allí? Campeonatos por plata con la lógica del campeonato que muchas veces existe en barrios de estas características, donde, por lo general, es «vení vos; vos jugá conmigo; vos, pibe, sos de mi equipo; vos te quedás afuera», con dos o tres referentes, etc. Ese era un playón donde se jugaba a la pelota y punto. Otra vez: no era un espacio para mujeres, no era un espacio donde cualquiera jugaba y no era un espacio donde hubieran normas más allá de las reglas del fútbol y de lo que se genera alrededor de él: si se arma batahola, se arma... «¡qué va' hacer!, así es el fútbol, hay que ser macho para jugar al fútbol», el poder de decidir quién juega y quién no es de algunos «caciques», todo eso... Nosotros éramos tres profesores trabajando ahí, dos varones y una mujer, uno de ellos con un amplio conocimiento del vóley. Así fue que pasamos *muuuuchos* sábados jugando al vóley. Alguien podría decir: «¿Tres profesores para eso?». En el medio, algún sábado había alguna película que duraba quince minutos –porque no daba para más–, parábamos e íbamos de nuevo a jugar al vóley. Nosotros decíamos: «El que quiere jugar que venga» y, por supuesto, había varios diciendo: «Él no quiere jugar, prefiere quedarse en el banco» o «las chicas no quieren». Durante mucho tiempo fue eso: partidos de vóley con el objetivo de jugar a otra cosa, de que pudieran jugar las pibas y todos los que quisieran, nada más que eso.

S: Las mujeres aparecían tímidamente, de lejos, no fue fácil que los pibes las admitieran. Así que una vez que empezaron a acercarse, establecimos días y horarios solo para ellas, armamos también un espacio especial, más protegido; todo para que pudieran jugar tranquilas, porque los varones, por supuesto, les copaban la cancha (aunque despreciaban al vóley en comparación con el fútbol).

R: Llegamos incluso a prohibir que jugaran los varones. Había que dar lugar a las mujeres, visto que ellas mostraban que querían. La profe y yo teníamos la absoluta convicción de que algo ahí iba a ocurrir, o sea: teníamos que ir por ese lado. Con el tiempo, la situación fue cambiando, incorporamos natación, cineclub, otras actividades... pero un tiempo largo después.

D: El relato es duro... hubo una decisión, un mensaje y otras normas en escena que no eran las del fútbol de «caciques». No resulta evidente cómo, a partir de eso, se armó un grupo y se hicieron otras cosas. No eran las expectativas de los pibes ni parece que fuera algo relativamente fácil de lograr, como puede ocurrir en otros entornos. Incluso la construcción de confianza con los pibes, en esas condiciones de partida, debe haber sido un proceso lento.

S: Confianza y autoridad, las dos cosas hay que construir.

R: Y son construcciones muy delicadas. En esa experiencia mía, construir autoridad implicaba primero jugar, había que jugar con los pibes, poner el cuerpo, hacer con ellos. Segundo, había que resistir toda clase de agresiones, embates de todo tipo. Resistir no quiere decir aguantársela (aunque algo de eso también hay), sino saber pararse en ciertas situaciones. A veces, hay lugar para decir: «Basta, así no se puede seguir jugando» (pelota bajo el brazo y listo), pero otras veces no, los enojos pueden ser muy duros. A mí me han dicho más de una vez: «Ahora voy a casa y busco el *fierro*».

S: Se vivieron situaciones en las que uno, por lo menos, sentía mucha impotencia en muchos momentos. Nuestro recorrido estuvo muy atravesado por la impotencia. Más de una vez tenías ganas de renunciar, porque pensabas: «¿Qué hago acá?». Le hablás a un pibe que no te escucha, que se da vuelta, que te revolea el brazo. Teníamos la hipótesis de que los locales eran los pibes y nosotros los extranjeros, porque llegabas y los pibes estaban ahí, con todo lo que implica la cultura del fútbol, de la calle, del código carcelario, del estar en la calle hasta altas horas de la noche, de pibes que están muy solos. El nivel de resistencia era muy alto. Y nosotros no veníamos de una experiencia en la cual, cuando a un pibe no le gusta algo, se levanta y se va... ¡se va a la casa! No veníamos de eso. Veníamos de trabajar con pibes de sectores populares en escuelas públicas o de experiencias extraescolares con pibes de clase media que se sentaban a discutir. Veníamos de adolescentes que discuten con vos, que no están de acuerdo, que te chicanean, te *psicopatean*, pero que estaban ahí y discutían con vos. Cuando, en una salida al Rosedal, Rolo le pide a una chica que se suba al micro porque se hacía tarde, y ella le contesta mal, y él se pone firme y le dice: «Subí porque nos tenemos que ir», reacciona un pibe y le dice: «Vos a mi novia no le gritás», y le tira una piedra... La confrontación y el desafío adquieren, muchas veces, un nivel de violencia importante. Y nosotros no veníamos de eso, no conocíamos eso.

D: Un límite, una norma, ¡un piedrazo!: una realidad que diez o quince años atrás nadie conocía. Semejantes niveles de exclusión y de violencia sobre los pibes, condiciones de vida tan duras... Son, en parte, las marcas de

todo eso. En ese marco, *sostener, confrontar, poner el cuerpo* tienen significados particulares, otras tensiones, otros aprendizajes...

S: Claro, incluso asumir que no siempre hay condiciones para explicar, para argumentar. Más allá de que nos guste o no, muchas veces las cosas no van por el lado de la razón: es una posición lo que hay que sostener. No estoy diciendo que en cualquier otro lado se pueda explicar todo, que siempre haya que argumentar o que acá no se puede hacerlo nunca; lo que digo es que acá, y sobre todo al principio, hay poco lugar para eso. Menos que en otros contextos.

D: Parte del trabajo es, entonces, crear las condiciones que permitan en algún momento dar lugar a la explicación, la argumentación, la discusión.

S: Y eso implica mucho aprendizaje. Ver cuándo y cómo ponerles palabras a las cosas y también poder sostener «vamos a hacer esto o aquello» y no explicar tanto. Son pibes que no aguantan muchas explicaciones. No es el pibe de clase media, de esas familias donde circulan más la palabra, el diálogo, los argumentos. Esos no eran nuestros ritmos, nuestras pautas comunicacionales; veníamos acostumbrados a un grupo de pibes a los que les decías que no y, si se enojaban, te decían: «Pero ¿por qué no?». Acá no te preguntan «¿por qué no?», te amenazan con irse, se van, te insultan, y hay que tratar de no enojarse. Por ejemplo, al principio nos costaba despegarnos de las puteadas. Nos enojábamos, decíamos: «A mí no me hablás así». Después aprendimos. No se las dejábamos pasar así nomás, pero por ahí esperábamos y después, a veces bastante después, encarábamos: «Che, ¿te acordás, el otro día...?». También aprendimos eso.

D: A diferir, a dar tiempo...

S: A postergar, a no sentirnos tan involucrados emocionalmente, a no enojarnos tanto. Eso fue todo un aprendizaje: aprender a responder de otra forma, no con la primera reacción que uno tiene como docente, porque si un pibe te falta el respeto, te desafía, uno tiende a decir: «No corresponde que me hables así, ni a mí ni a nadie, yo merezco respeto». Lo aprendimos con el tiempo, de nosotros mismos, de la experiencia y también de otros. Un ejemplo: un sábado rompieron varias cosas en la escuela. El lunes nosotros fuimos a hablar con el rector y le dijimos: «Se rompió tal cosa, se rompió por este motivo. Estamos pensando que a estos pibes les tenemos que decir que el sábado que viene no pueden entrar», y el rector en seguida nos dijo: «¡No, no, eso no!». Nosotros nos quedamos perplejos, porque era lo que menos pensábamos que iba a suceder... y le argumentamos: «Pero tiene que haber una consecuencia de que rompieron algo; si rompen algo, algo tiene que pasar». La primera impresión era que tenía que haber una posición fuerte, un límite:

«Ustedes rompieron la escuela el otro día, los llamamos para hablar y no vinieron, no aparecieron, entonces, no pueden volver a entrar así como si nada; la escuela no está para que ustedes la rompan». Entre las cosas que nos planteó el rector, nos dijo: «Se les va a poner más dura a ustedes y van a volver a hacer lo mismo dentro de un tiempo». Es decir, había que sostener el mismo mensaje –porque no se trata de hacer como si nada–, pero enseñando algo de otra forma, sin apartarlos. Sobre todo porque acá en seguida está el enojo duro, la amenaza, el abandono; los pibes se levantaban y se iban, directamente.

R: La amenaza más recurrente es: «Me voy y no vuelvo más».

S: Al principio sobre todo, después la cosa fue cambiando. Incluso empezamos a no creerles. Nuestra respuesta o, mejor dicho, nuestra actitud –no nuestra respuesta literal– empezó a ser: «¿Querés irte?, andate». Encontramos la manera de mostrarles que no les creíamos...

D: ...que esa «amenaza» empezaba a no tener efecto, que había que encontrar otros modos de enojarse, de discutir.

R: Uno va armando una manera de mirar lo que a los pibes les pasa y va actuando de acuerdo a eso; en ese proceso, lo que también pasa es que a los pibes les surgen nuevas formas de mirar lo que uno hace.

S: Y se gana el afecto de los pibes también, el reconocimiento después aparece.

D: En todas estas situaciones, el deporte ocupa un lugar importante, está muy presente. En el relato de la escuela de la isla parece más obvio, ya que se trataba de la materia Educación Física. Pero en las otras experiencias, esa presencia fuerte, ¿tiene que ver con el perfil de los docentes que estaban a cargo, con una estrategia de intervención basada en el poder de convocatoria que el deporte tiene o se trataba de algo que ya estaba ahí y sobre lo cual se planteaban trabajar?

R: En estas experiencias, el deporte no estaba ahí, como ocurrió después. Lo que había antes eran partidos de fútbol, playones, espacios de varones, reglas muy discutibles...

D: En ese sentido, el sóftbol en la isla o el vóley en el barrio fueron algo muy disruptivo.

R: ¿Sabés la expresión que despertaba el vóley en el barrio? «¡Andá, puto, jugás al vóley!»; eso era lo que escuchaban de afuera, al principio, los que se acercaban a jugar; y eso era lo que nos decían a nosotros.

S: Cuando se decide implementar este programa para jóvenes, lo que había eran ideas muy generales: hacer actividad recreativa con los chicos que están en la calle, con la población que había dejado la escuela, con secto-

res de necesidades básicas insatisfechas; había una preocupación en cuanto a que retomaran los estudios. Entonces, ¿por qué el deporte? Por un lado, porque el equipo se conforma en base a profesores de Educación Física con un perfil amplio, polivalente, con un cierto recorrido, pero con esa formación de base; eso, de alguna manera, ya le pone una impronta. Por otra parte, porque los programas públicos –de acuerdo a mi experiencia, al menos– empiezan casi sin material. Teníamos unos tableros de ajedrez, de damas, algunas pelotas. Entonces, las características de los espacios y del equipamiento que teníamos o que no teníamos, nuestra formación, los pibes que vienen con el tema del fútbol... todo eso contribuyó a esa presencia tan marcada del deporte.

D: Se les impuso, de alguna manera. Y siendo esas las condiciones iniciales, ¿el deporte fue potente para desarrollar un trabajo más amplio, más abarcativo, o fue algo contra lo cual hubo que pelear para poder acercar otro tipo de experiencias?

S: El trabajo en este programa es muy diferente al que uno desarrolló en otros lugares donde hay una institución que viene brindando una actividad recreativa para adolescentes, donde las familias o los propios pibes valoran y demandan ese tipo de actividad, donde hay cierta tradición y donde lo que se ofrece ya está instalado. Nosotros teníamos que instalar algo que no existía. Y para eso, en las condiciones que mencioné antes, el deporte fue potente. Pero también tenemos clubes donde el deporte no fue lo principal en el momento de la convocatoria inicial ni es una actividad central; lugares donde lo artístico, por ejemplo, tiene mucho peso. Los pibes se prenden en esto, y hay producciones muy lindas, muy ricas, muy interesantes. Pero, en general, eso ocurre en contextos menos castigados, no en los barrios a los que nos estamos refiriendo. Ese tipo de propuestas nos cuestan mucho más en las zonas de mayor precariedad.

D: ¿Por qué creés que ocurre eso? ¿A qué atribuí esa diferencia?

S: Pienso que intervienen muchos factores. Tiene algo que ver con lo que es más o menos valorado y conocido en el barrio, con los docentes que «caen» en cada lado. Y también con cómo pensamos la realidad de la pobreza. Sin duda, hay ciertos prejuicios en los profesores. Además, es una de las consecuencias de ese difuso, confuso y polisémico concepto de *inclusión* que fundamenta este tipo de programas. Creo que deberíamos pensar más de qué se trata esto de incluir, porque, cuando el acercamiento a la pobreza se piensa en términos afectivizantes, no se contempla la importancia de otras cosas. Incluir implica también que los pibes aprendan teatro, que puedan pintar si

quieren, que mejoren sus relaciones con los compañeros, que aprendan otro deporte. Incluir no es estar adentro de un programa o de una institución, es interactuar con la cultura, con los demás, con las normas, con los proyectos.

D: En definitiva, lo que decís es que puede haber un programa en marcha y no haber un proyecto relevante para los pibes, sobre todo, en contextos más difíciles. Esa idea de inclusión se articula perfectamente con lo que comentábamos al principio: la falta de propuesta, el temor al rechazo, la primacía del «veamos lo que quieren hacer».

R: Si nosotros nos hubiéramos quedado con lo que encontramos en el barrio, con lo que querían los pibes, seguramente habríamos juntado un grupo dispuesto a hacer algunas cosas, pero no habría tenido lugar eso que ocurrió después: nuevos códigos, muy de a poco otros temas de conversación, después natación, cineclub...

S: ...esas fueron todas propuestas de los profes, no es que los pibes dijeron: «Veamos cine». ¡El cine fue todo un *laburo*! El primer día hubo que apagar la casetera porque no se podía seguir, se tiraban cosas, gritaban... ¡y no se pudo!

R: La cosa era *bardear* y *bardearnos*, probar a ver si también íbamos a sostener eso, como el *vóley*. Los pibes entraban y salían, circulaban.

D: Iban y venían, pero volvían.

R: Es una manera de estar con la que hay que aprender a convivir para poder generar otra cosa. Que empezaran a discutir acerca de si valía la pena hacer algo diferente de lo que estaban haciendo fue algo que se instaló y fue todo un logro. Y así apareció la cuestión de volver o no volver a la escuela, de engancharse a estudiar algo, por ejemplo.

S: Discutíamos mucho entre nosotros sobre cuál era la mejor manera de hacerlo. Con algunos encaramos por el lado de la vuelta a la escuela secundaria, con otros hacia cursos de formación profesional, algunos se acercaron a cursos que dictaban en un centro comunitario. Para eso, tuvimos que conocer y tomar contacto con ámbitos e instituciones que nosotros no conocíamos... y los pibes menos. Acá, en ese sentido, la oferta educativa es muy variada, y cada lugar tiene sus propias reglas, sus tiempos. Entonces, nos propusimos darles mucha información, nos dijimos: «Tienen que saber que hay muchas cosas a disposición, que pueden hacer cosas que les gustan, que hay escuelas que los van a recibir y que también hay otros espacios, además la escuela, que son gratuitos, que nosotros los podemos ayudar, que ellos son capaces». Al comienzo, íbamos muy ingenuamente a decir: «Estos pibes son de un barrio donde hay una enorme deserción, niveles importantes de violencia, pibes con muchos hermanos presos. Nosotros estamos tratando de tra-

bajar hacia un proyecto de vida de los pibes, nos parece que el tema del estudio, la formación, la escuela es una línea fuerte que hay que trabajar, para algunos no será la escuela, pero puede ser mecánica o carpintería». Y, a menudo, la respuesta era simplemente que estábamos fuera del período de inscripción. Bueno, pero algunos intentos dieron frutos. De ese barrio hay una chica que, con mucho apoyo nuestro, ingresó al profesorado de Educación Física, algunos pibes entraron a la escuela o al circuito de los Centros de Enseñanza Secundaria. ¡Un esfuerzo enorme... para que muy pocos pudieran dar un paso en ese sentido!

R: Es que, en el imaginario de los pibes que habían dejado de estudiar, la escuela ya estaba muy lejos. Hay una pérdida de sentido respecto de ella y respecto de otras cosas, porque encuentran caminos que son mucho más cortos. El discurso de los pibes todo el tiempo era: «Pero ¿para qué todo esto si las *llantas* –o sea, las zapatillas– que tengo yo valen tres veces más que las que tienen ustedes? Y yo las consigo en un rato...».

S: El volumen de reingresos fue muy pequeño, pero creo que, sin esos espacios, sin ese trabajo y sin cierta cuota de voluntarismo nuestro –porque algo de eso había–, no hubiera existido ni eso. La insistencia, el acompañamiento hasta para inscribirlos, hablar con la institución receptora para que se preocupara por generar un ambiente más acogedor, todo eso es clave; de otra manera, es más que difícil en estas realidades. La intervención es técnica y es política. ¿Qué perspectiva de vida le queremos plantear a estos pibes? ¿Qué caminos? ¿Qué rumbos? En aquel momento, en la Secretaría de Educación se hicieron una cantidad de acciones conjuntas entre diferentes programas, íbamos pensando los problemas, definiendo cómo intervenir, probando... En cuanto a nosotros, en particular, estaba la convicción, la decisión, nos resultaba poco el partido de vóley. Esa preocupación nos llevó a iniciar una búsqueda, una reflexión, nos sentíamos carentes de respuestas y con necesidad de pensar mejor todo este asunto.

D: ¿Qué tipo de búsqueda? ¿Qué es lo que hicieron?

R: Consultas, reuniones, en alguna ocasión algo más formal, como una charla o una conferencia. Hicimos una mesa redonda donde los coordinadores de los distintos clubes presentaban las experiencias, y los especialistas invitados aportaban desde sus investigaciones.

S: Hubo varios encuentros de discusión con profesionales de diferentes áreas, invitamos a gente que trabaja en el ámbito de los derechos de niños, niñas y adolescentes, investigadores del tema juventud, educación formal y no formal. Muchos nos acercaron textos y materiales para la discusión, en fin,

nos metimos bastante. Todo eso nos enriqueció mucho, hubo aportes y conceptos que nos sirvieron, que nos marcaron, que orientaron el trabajo. Y con los pibes hubo de todo, pero, en general, tuvimos buena recepción.

R: A partir de alguien que iniciaba algún camino en ese sentido (por ejemplo, esa chica que empezó a estudiar Educación Física), otros dijeron: «¡Epa!, si ella puede, a lo mejor, nosotros también». Porque las condiciones de vida de esa chica daban para imaginar cualquier cosa menos que iba a estudiar una carrera de nivel terciario. Tenía toda su familia presa por narcotráfico, su papá no existía, estaba a cargo de uno de los hijos de su hermana presa, vivía en la casa que había quedado abandonada desde que su cuñado también fue a la cárcel, en el barrio la consideraban «un desastre», ella misma se sentía absolutamente incapaz de hacer cualquier cosa, ¡ni hablar de estudiar! Y en medio de todo eso, terminó la escuela, con soportes por todos lados: el centro comunitario, la escuela, nosotros. Mujer, sola, menor, con toda la familia presa, con el sobrinito a cuestas, con absoluta incapacidad para leer un párrafo y entender de qué se trataba, venía y jugaba al vóley... y hoy estudia Educación Física; con muchas dificultades, pero está haciendo la carrera. Entonces, un montón de otros pibes varones, referentes del barrio, se pusieron, entrenaron y aprobaron el ingreso al Instituto.

D: Más allá de los logros que mencionan, la evaluación —según señalaron antes— es que el «volumen» es escaso. Es decir, los esfuerzos son enormes, los logros son contundentes en las biografías individuales, pero, puestos en escala, frente a la dimensión y la envergadura del problema que se enfrenta, todo parece irrelevante... Esto muestra la potencia y, a la vez, la insuficiencia o los límites de la intervención desde estos espacios.

S: Y sí, nosotros lo valoramos positivamente, pero desde la gestión de gobierno, una lectura cuantitativa, ¿qué muestra?: que tenemos trabajando a veintidós profesores en siete centros —que son siete escuelas abiertas fuera de los horarios de clase—, que hay trescientos jóvenes y que logramos reincorporar a las escuelas o a otros centros educativos a unos quince pibes. Y claro... visto así, es insignificante.

R: A veces hay un pensamiento medio mágico, la idea de que uno pone algunos recursos y la gente va a la escuela, ¡como si la gente no supiera que está la escuela! Sin embargo, cada tanto aparecen rebotes de esta experiencia por varios lados: compañeros nuestros que trabajaban en aquella época y que son docentes, por ejemplo, en el Instituto de Tiempo Libre y Recreación, se cruzan por los pasillos con jóvenes que les dicen: «Yo te conozco a vos, yo estuve en un torneo de vóley que hicimos entre varios clubes, vos eras el profesor de otro barrio y tuviste a mi hija en brazos para que yo pudiera jugar».

S: Fijate, nosotros no «metimos» a esa chica en ese instituto, pero que ella aparezca cursando ahí nos hace pensar que aquella experiencia marcó de alguna manera su decisión. Me refiero a la experiencia del encuentro entre pibes, con jóvenes de otros barrios, un profesor que le tiene la nena en brazos para que pueda jugar, un momento donde la cuidaron, la ayudaron, un momento feliz de la vida que se recuerda con alegría, con agradecimiento, y esto también marca rumbos. Por lo menos, que hay cosas por las cuales la vida merece ser vivida. Esos también son indicadores para evaluar una política pública, pero a lo mejor es imposible a gran escala y en las estadísticas no mide.

R: Y digamos también que conocemos muchos casos que tomaron otros rumbos. Recuerdo un pibe que nos preocupaba mucho, que venía en un proceso muy complejo con las drogas, con el *afano*... ¡Se nos iba la vida pensando cómo hacer para parar ese proceso! Veíamos que no podíamos y, de hecho, hace dos años leí en el diario cómo lo mató la policía: en un asalto a mano armada, por la espalda. Un caso más de «gatillo fácil». Dieciocho años tenía.

D: ¡Qué fuerte! ¿Cómo ocurría la «convivencia» entre la propuesta educativa, la presencia de ustedes, y las prácticas de robo y de consumo que formaban parte de la vida de algunos pibes?

R: Hay situaciones delicadas. Los pibes venían y nos contaban, nos contaban mucho. Me acuerdo de una situación: estábamos yendo en el colectivo a natación y acababan de detener a uno de los pibes, el «Oreja», que también venía a natación y de repente no vino más: estaba preso en Ezeiza. Había robado una camioneta cuatro por cuatro, se metió con la camioneta por el barrio, y lo agarró la policía a los tiros. Estuvo un año en el hospital y después a Ezeiza. ¿Y cuál era el comentario de los pibes? «¡No!, pero ese es un boludo, porque ese no sabe usar el *fierro*». Yo les decía: «Pero, a ver, supónete que lo sabe usar... del otro lado vienen tres patrulleros con tipos que están entrenados para eso, que les enseñan a tirar durante cinco años, y sacan unos *fierros* gigantes», y ellos seguían con la suya. Es un pensamiento tan naif en el fondo... son nenes, pibes de diecisiete años, dieciséis. Así que la cosa es muy complicada.

S: Varias veces aparecieron con armas en la actividad y había que decirles: «Así acá no, vas a dejar el *fierro* en tu casa y volvés». Teníamos autoridad para eso, ellos insistían en que no iba a pasar nada («tranquilo, profe»), se resistían. Pero iban, lo dejaban y volvían.

R: Como decíamos antes: hay denominadores comunes con otras confrontaciones, cosa que en general ocurre con pibes, ¡pero estas eran con una pistola en el medio! Uno dice: «Es un adolescente, me está desafiando», pero nosotros, la verdad... más de una vez tuvimos miedo, pasamos situaciones muy tensas.

S: Y con el tema del consumo de drogas, sí, claro, sabíamos que muchos consumían y también que alguno vendía; nunca adelante nuestro, pero lo sabíamos. Ese era un desafío permanente. Nuestra respuesta, al igual que con el otro tema: «Pará, acá no. ¿Estás como para jugar? Entonces dejalo allá, vení».

R: Para los pibes era parte de su vida y, de paso, también probaban si ese era un motivo de exclusión en esta actividad.

D: Su normalidad era lo que desafiaba: «Esto es lo que hago habitualmente, quiero que lo sepas y quiero ver si soy admitido aunque te lo cuente, aunque te lo muestre». La prueba «la pasaban» tanto ellos como ustedes para ellos —supongo—, ya que no los excluían. Pero ¿qué hacer además frente a esa normalidad?

S: Tematizar o no el robo, el *fiso* es una decisión difícil. Al principio, seguro que no da para abordar la cuestión, ¡para nada! Pero después, cuando ya hay un clima de diálogo, cuando te ganaste la confianza, y ellos mismos vuelven con el tema, ahí hay posibilidades de algo. Pero nunca lo pensamos así. Por un lado, creíamos que hacíamos mejor actuando como actuábamos y, por otro lado, la verdad, no sabíamos demasiado qué hacer o, en parte, también lo naturalizábamos. Ahora que lo pienso a la distancia, de otro modo, me pregunto si no dejamos de hacer ahí algo que hubiera sido posible y que, a lo mejor, resultaba importante. Un poco me arrepiento, pero no sé, habría que pensarlo más. ¿Qué hubiera pasado si les preguntábamos «¿para qué me lo contás?» o «¿cuándo pensás parar?»? Los que no andaban en el *afano* o en el porro decían: «No es para tanto, profe, se dan corte nada más, se hacen los vivos», pero nosotros sabíamos que era más que eso, sabíamos que había problemas en el barrio y que ellos muchas veces estaban metidos.

R: Es que estos pibes se imaginan muertos a los veinte años... esa es la respuesta que hemos recogido más de una vez. A uno de los chicos, que vivía «de caño» todo el tiempo, robando, pero que no consumía drogas porque veía como su hermano se estaba arruinando por eso, un día le preguntamos: «¿Hasta cuándo vas a estar en esto?», y la respuesta fue: «Y, un tiempo más, hasta que sea grande», «¿y cuándo vas a ser grande?», «Y, cuando tenga un hijo, ahí voy a parar». Sabemos que ese pibe está vivo todavía, lo cual no es poco. Pero lo que quiero decir es que una de las pocas cosas que les permite imaginarse de otra manera que no sea muertos o arruinados es la paternidad.

D: También parece que estuvieran diciendo: «Yo hago esto porque todavía soy chico», como si esa vida fuera inherente a ser un pibe. Tener un hijo es, entonces, un hito, una bisagra.

R: Sí y, mientras tanto, esa vida es casi como un juego. Algo cambia el tener que asumir una responsabilidad frente a otro. Al menos, transmiten la idea de que eso no está bueno, que tendrían que poder pasar a otra cosa.

D: En un estudio que hicimos hace algunos años, en las entrevistas que hicimos a jóvenes con trayectorias escolares inconclusas, casi todos y todas relacionaban la vuelta a la escuela con los hijos. Los testimonios eran clarísimos: «Yo quiero volver a la escuela porque tuve un hijo», «supongo que voy a volver a la escuela cuando tenga un hijo», «estoy pensando en volver porque no quiero que mi nena tenga una madre que no estudió». La maternidad o la paternidad aparecían siempre como una variable clave para imaginarse retomando los estudios.

R: Tal vez eso que aparece tan fuerte en el imaginario se convierta en un realidad en muchos casos, no lo sé. Pero reconozcamos que los hijos no hacen más fácil la vida, ahí se te abre otro frente... Puede ser que la responsabilidad sobre otro produzca un efecto de responsabilidad sobre sí mismo, es verdad, pero también es verdad que muchos de estos pibes la tienen muy complicada ya sin hijos, muy complicada...

S: Recuerdo un caso complicado para todos: un sábado a la tarde, unos pibes se habían olvidado de traer algo que se habían comprometido a traer, la docente les dijo que fueran a su casa a buscarlo y volvieran, y ahí nomás se armó un tiroteo. De milagro no terminó nadie lastimado, en parte, porque salieron los profesores a separarlos. Te imaginás: los docentes en el medio diciendo: «Paren, che, no tiren más». Se habían agarrado con unos pibes del barrio que estaban ahí, que ellos conocían y los profes también, porque alguna vez se acercaron a invitarlos a algo, que tal vez habían participado en alguna actividad y después dejaron de venir. ¿Qué hacer después? No sabíamos qué hacer, nos costó mucho decidir cómo actuar. La funcionaria responsable del programa planteó cerrar ese club, nosotros nos opusimos porque pensábamos que cerrar el club era cerrar la única posibilidad de hacer algo nosotros y la única posibilidad de que los pibes no se quedaran solos en la calle resolviendo la cosa a los tiros.

R: La gestión estaba pensando en la carga pública.

S: Nosotros teníamos cierta seguridad —o inconsciencia, no sé cómo llamarlo— de que algo podíamos hacer ahí. Hablamos con gente que estaba en el tema de mediación, consultamos con otros equipos profesionales dentro de la gestión y resolvimos convocar a los padres. ¡Ahí pensamos, por primera vez, que nunca habíamos citado a una reunión de padres! Entonces, se suspendió la actividad, se llamó a los padres al sábado siguiente; vinieron

solo cinco o seis padres. Les contamos lo que pasó, les dijimos que estábamos preocupados. Les preguntamos si ellos estaban al tanto. Se armó un diálogo, y un papá, un hombre ya grande, desocupado, barbudo, sin dientes, con la voz ronca —¡un personaje!—, me increpó y me dijo: «Profesor, discúlpeme lo que le voy a decir, pero usted es un ingenuo». Le dije: «Puede ser, dígame lo que está pensando, no hay problema». Me explicó cómo es el negocio de las armas, que a los pibes las armas se las dan, que no las tienen que pagar antes, que las pagan cuando las devuelven, con lo cual están obligados a conseguir algún dinero para devolver ese arma, y él sostuvo que la pelea debía haber sido por una pavada: «Debe haber sido por una chica, debe haber sido por una cuestión menor. Va a ver que si usted llama a todos los chicos con todos los padres, esto se arregla». A mí me parecía una locura y se lo dije, yo pensaba que así generábamos una situación que posibilitaba que se agarraran todos a tiros. Y el papá insistió: «No, profesor, quédese tranquilo». Preguntamos qué opinaban los demás, y todos estaban de acuerdo. Volvimos a hablar con los profesionales que nos habían acompañado y asesorado y nos jugamos esa carta. Al sábado siguiente —esto es, dos semanas después del tiroteo— se armó la reunión con mucha concurrencia, casi todos los padres y muchos pibes de los dos bandos. Yo fui con un planteo así, de cosas que no merecen la vida, que lo que pasó... que bueno, que sabíamos que había un problema con una camisa y con una chica, que el problema había surgido en un boliche y se trasladó al barrio al día siguiente. Dije que tal vez había una cuestión de ensañamiento o algo parecido: «Si me las hiciste, me las vas a pagar», «si no la resolvimos a las trompadas en el boliche, te agarro al día siguiente en el barrio», y que no me parecía que eso diera lugar a un enfrentamiento de vida o muerte. Que había que arreglar las cosas de otra manera, en fin... Los pibes empezaron con el discurso de «yo salto por mi amigo», porque ahí hay algo del orden de lo sagrado... Nosotros no lo pudimos romper. Fue un papá —ese que insistía con hacer la reunión— el que logró quebrar eso, romper ese discurso de los pibes. Los pibes dejaron de contestar, bajaron la cabeza, no hablaron más. Cambió el clima, la circulación de la palabra. ¿Qué dijo el papá? Contó que él tenía a su mamá viviendo en el Gran La Plata, que estaba tranquilo porque sus amigos de ese barrio cuidaban a su mamá y que podía entrar al barrio tranquilo porque nadie le iba a tirar un tiro. Esto es lo primero que dijo; en definitiva: «Entre nosotros nos tenemos que cuidar, somos vecinos, uno tiene que poder estar tranquilo en el barrio». Pero lo que cambió el clima, en realidad, fue cuando empezó a dar nombres de pibes que murieron en el barrio: «¿Se acuerdan del “Pichi”?», de este, del otro... «¿Alguno de ustedes

le llevó una flor?». Lo que estaba diciendo era: «Es mentira esa fidelidad, eso de que saltás por los demás; después de que se murió, te olvidás». Rompió ese discurso de lealtad que para ellos legitimaba lo que hacían, el «yo a mi amigo lo banco a muerte». Después hablaron dos mamás y tocaron temas duros, su dolor, otros ejemplos... Y claro, no hubo nada más que decir, a esa altura ya no había nada que decir. Yo cerré diciendo: «No hace falta ser amigos, pero no hace falta matarse. Resuelvan lo de la camisa. ¡Basta!». Ahí fue basta.

D: «Basta de hablar» querés decir, no había lugar para nada más, no hacía falta nada más...

S: Después de lo que se dijo... Después de que una madre hablara de su dolor, de que otra dijera: «Lo dejé allá, preso», después de que el tipo tirara diez muertos arriba de la mesa y señalara el olvido de todo el barrio, después del silencio de los pibes, ¿qué se puede decir? Entonces, quedamos en hacer una evaluación dos o tres sábados después, a la que fueron muy pocos padres. El papá que me señalaba que yo era un ingenuo, el que habló de los muertos y de las flores, volvió a ir y contó que él a veces no sabe dónde está su hijo, que cada vez venía más tarde, que a él también le costaba decirle que no. Y los pibes que se habían tiroteado en el mes de julio, a fin de año, terminaron jugando juntos de nuevo. Recién varios meses después pudieron compartir un partido de fútbol... y en el marco de nuestra actividad. Para nosotros hubo un aprendizaje inmenso, no habíamos tenido una política de incluir a los padres: hacer reuniones, llamarlos cuando veíamos algo no eran un tema para nosotros. Los padres estaban ausentes, punto; y nosotros, de alguna manera, habíamos aceptado que eso era así.

D: A diferencia de lo que ocurre en otros contextos, donde muchas veces la preocupación es «los llamamos pero no vienen» o «nos exigen de todo», ustedes se enfrentaron con su propia legitimación involuntaria del supuesto «acá la familia no existe, no cuenta». El abordaje o la interpelación a los pibes son básicamente en tanto «jóvenes del barrio», no en tanto hijos de o integrantes de una familia, cosa que seguramente no hubiera pasado o no se hubieran permitido en otros entornos.

S: Exactamente. Esa experiencia nos hizo ver eso con claridad. Ahora fijate: ni la mediadora nos dijo lo de los padres, ni los psicólogos nos dijeron lo de los padres, ni nosotros lo pensamos. Nos lo dijo un padre. ¡Qué bárbaro! Bueno, en realidad, nosotros hicimos una primera citación, pero vinieron pocos, y quien insistió en que había que juntar padres y chicos fue un padre. Eso, para nosotros, era un delirio, nos imaginábamos una escena donde cada padre defiende a su hijo y, por ahí, tiene una interna con el vecino.

Y no, para nada, fue una reunión respetuosa, sin interrupciones. Una cosa que nos asombró fue cómo los pibes, ¡sin ningún pudor!, delante de los padres, decían: «¡Yo banco a mi amigo!», sin ocultar que, si fuera necesario, se agarraban a cuchillazos, a trompadas; lo decían y lo sostenían como un valor. Impresionante. Fue una experiencia muy fuerte, una experiencia dura, porque estábamos hablando de vida y muerte, del uso de armas de fuego, de bandas dispuestas a todo.

R: Situaciones no tan extremas como esta, pero sí muy tensas y delicadas, son moneda corriente, particularmente en estos ámbitos. Y también son habituales otro tipo de situaciones que son comunes, creo, a cualquier espacio de trabajo con adolescentes y jóvenes. Un denominador común, hoy, en la mirada de los pibes parece ser que las cosas tienen que durar poco: todo más rápido, menos producido, sino «ya está, ya fue». Es más difícil desarrollar un proceso, les cuesta más sostener algo en el tiempo.

D: ¿Es más difícil ahora que antes?

R: Sí, eso creo; ocurre ahora, como no ocurría antes, con pibes de diferentes sectores sociales, en distintos programas o actividades. Es frecuente la sensación de estar frente a adolescentes que, a poco de encarar algo, están pensando: «¿Para qué estamos hablando tanto? ¿Cuándo nos vamos?». Hay otra manera de entrar y salir de las cosas, otros tiempos, otras velocidades. Ya sabemos, la era de la velocidad, internet, lo inmediato. Creo que casi hasta es una necesidad para estar en el mundo, para entender, para ubicarse. No hay mucho tiempo para andar pensando las cosas, hay que responder rápido (ni hablar en los sectores más vulnerables, donde si no respondés rápido...).

S: Yo creo que, además, hay un cierto desprecio por la palabra: «No me *chamuyés*» es una frase típica de los pibes.

R: Sienten que tienen que reaccionar, mostrarse de determinada manera ya, no desperdiciar la oportunidad. Me parece que eso parte del acontecer de los pibes hoy. Fijate los *fotologs* o ese sitio que se llama Facebook. Cuando pienso en estas cosas, me acuerdo de que, cuando yo entré a la escuela secundaria —estudí Electrónica—, el problema eran las válvulas y, cuando salí, el problema eran los transistores. En seis años, murió la válvula. Parece que ahora estamos todo el tiempo en medio de cambios de ese tipo. En el Facebook uno se mete, se presenta con fotos, pone su lista de amigos, los amigos de unos y de otros se van contactando, después se arman fiestas de tal o cual lista, pero tienen que ser los de las fotos. Uno ya tiene fotos de los que van a ir. Ya no es el *patovica* en la puerta...

D: Otras formas de conformar grupos y de establecer criterios de admisión, que existieron siempre, con o sin *patovicas*...

R: El otro día me metí en la página y me preguntaba cuál era el negocio, porque hay pocos auspiciantes. El sitio se vendió el año pasado en dos millones y medio de dólares; lo habían creado unos pibes que lo tuvieron cinco meses y después lo vendieron. Respecto a eso y al furor del *photolog* hay posiciones y estudios que señalan que hoy, para «ser algo», hay que saber mostrarse y venderse, hay que poder construirse como mercancía, y en un tiempo exacto, no en otro. Parecido a lo que en la actividad comercial se llama *ventana de oportunidad*: la ventana está abierta, pero se cierra muy velozmente. Si no entrás por la ventana cuando está abierta... «fuiste», perdiste. Algo de eso hay en todos los pibes. Y también otras cosas. Las *llantas* y los celulares son señales de identificación de los adolescentes de los barrios más pobres y, de alguna manera, lo son en general. En cada sector o contexto, las señales tienen sus particularidades, pero en todos lados son como pasaportes. La verdad, yo no recuerdo algo así en otras épocas, en mi juventud.

D: No recordás, pero sin duda había otros pasaportes.

R: Tal vez había otros, pero ¡los noto tan claros ahora!

D: Porque ahora estás analizando a los jóvenes y antes estabas tratando de venderte... sin el recurso del Facebook.

R: Es verdad, yo me vendía a través del pulóver peruano, de la campera verde oliva.

D: Para ir cerrando, ya que nos encontramos hablando del tiempo que pasa y dado que ustedes siguen en contacto con aquellos clubes, además de las situaciones y las trayectorias personales que mencionaron antes, ¿qué observaciones pueden hacer sobre los procesos de largo alcance y los efectos de este tipo de trabajos?

S: Yo sigo trabajando en el programa y puedo tener esa visión de proceso: a lo largo del tiempo —porque empezamos en 1999—, es posible analizar y comparar resultados de las diferentes miradas y tipos de intervención de los adultos. Vuelvo sobre este asunto con el cual empezamos nuestra charla. En los lugares donde la actitud fue más complaciente con los pibes, de menor nivel de confrontación, con menos ambiciones respecto de los objetivos, no se dieron procesos interesantes. De esa manera, nuestros clubes —e imagino que cualquier otro espacio similar— pueden seguir siendo lugares para jugar al fútbol o al vóley, donde no hay discusiones ni se genera nada nuevo, porque nadie dice: «Ya tenemos esto, ahora vamos por más, vamos a proponer otra cosa». Yo recuerdo que Rolo llegó a darles dinero a los pibes de aquel club —en el que se resistían a jugar al vóley y no dejaban jugar a los pibas— para que pagaran los trofeos de un campeonato que organizaron ellos. Y los pibes le devolvieron hasta el último centavo, no faltó un peso.

Los pibes empezaron a asumir responsabilidades, se podían planificar acciones con el grupo, dividir el trabajo, asignar tareas, y las cumplían. ¡Incluyendo tareas con dinero a cargo de pibes que robaban! Eso se logró en algunos lugares, mientras que en otros quedó instalada una posición entre amiguista y paternalista: ese profe que le golpea el hombro al pibe, que le dice: «¿Qué hacés? ¿Cómo te va con tu novia? ¿Cómo vas en el colegio? Dejate de joder, tenés que estudiar, no sigas así, a ver si dejás el *faso*». Pero que no tiene intención de abrir más caminos, de generar otro tipo de inquietudes. De hecho, esas escuelas son las que más nos llaman para «apagar incendios» (por ejemplo, porque los pibes asaltan el quiosco de la escuela tirando la puerta abajo). O sea, en los lugares donde la política había sido evitar el conflicto, el conflicto lo tienen igual, o peor, después de varios años. En ese sentido, el lugar de quien coordina es fundamental. Yo lo puedo apreciar por el trabajo que hacen varios colegas... en un sentido o en el otro. El que dirige ocupa un lugar estratégico. Tener claridad política, disponer de recursos técnicos, tomar la iniciativa, poder sostener posiciones, impulsar a los docentes a hacer crecer la responsabilidad de los pibes en lugar de conservar una enorme centralidad... de eso se trata. Pero lo que se ve muy a menudo es que falta convicción o formación para esto. Entonces, hoy tenemos clubes semivacíos, clubes a los que voy en marzo y la foto es la misma que en noviembre, y clubes donde los resultados son bien diferentes a eso. Un proceso interesante genera conciencia de una historia no solo en los docentes, sino también en los pibes. Pero si cada sábado es igual al anterior... ¿qué conciencia?, ¿qué historia? Me parece que esto es clave siempre, no importa de qué pibes o de qué barrios se trate.

Dar a conocer

Débora: Marcelo, vamos a conversar acerca de adolescentes, jóvenes, adultos y propuestas relacionadas con la cultura y con lo artístico. Antes de encender el grabador, decías que esto te remite a Luis Alberto Spinetta...

Marcelo: Sí, no sé si es una buena entrada, pero lo que me surge es «el flaco» Spinetta... pienso en «Barro tal vez», en «Muchacha ojos de papel»; pienso en lo joven que era él cuando escribía esas cosas (¡tenía quince años!). La obra de Spinetta –por más importante que sea– no es el tema aquí, solo señalo que gran parte, tal vez la más importante, apareció siendo él muy joven. Parecido a Rimbaud, quien escribió de los dieciséis a los diecinueve años y cambió la poesía de Occidente, después no escribió nada más. Spinetta, como todos sabemos, sí.

D: ¿Y eso qué dice? ¿Por qué lo mencionás? ¿Estás destacando la presencia y la impronta de los jóvenes en la producción cultural o estás mostrando excepciones, jóvenes dotados, eso que la mayoría seguramente no va a ser y, sin embargo...?

M: ...y, sin embargo, es importante trabajar con los pibes en este terreno, eso digo. Porque todos pueden algo, todos podemos algo, pero este tiempo nuestro es muy exigente. En los últimos tiempos se viene dando una enorme presión sobre los pibes que quieren hacer cosas, crear, y no son ni serán Spinetta; y también para los no jóvenes, para todas aquellas personas que pre-

* Licenciado en Psicología. Realiza actividades de capacitación e investigación relacionadas con temáticas culturales en contextos educativos. Tiene, además, un recorrido como artista en los ámbitos del cine, la plástica, la música y la radio.

tenden emprender algo. Los logros no pueden medirse en términos de éxitos y fracasos, porque esas dos palabras son demasiado tramposas y suelen estar teñidas de cierto tufillo de época; creo más en lo que hay en el medio. Las reglas del juego que hoy jugamos y la dimensión desproporcionada que adquieren ciertas ideas acerca del éxito o del fracaso atentan, entre otras cosas, contra la posibilidad de diversión, de obtener placer. Creo que tenemos que pensar las ofertas y las exigencias desde otro lugar, pararnos de otro modo y habilitar la experiencia ahí donde lo único que parece estar previsto es otra cosa: si no pintás como Raquel Forner o como Frida Kahlo, mejor no pintes; si no sos Gabriela Sabatini, no juegues al tenis; si no sos Naná Vasconcelos, que ni se te ocurra acercarte a un tambor. Los adultos tenemos que hacer esa operación y revisar la forma en la que proponemos y acercamos a los chicos los bienes de la cultura, sean de la índole que sean. Por un lado, existe esa presión y, por otro, muy frecuentemente, una gran devaluación de lo que se ofrece... porque tampoco vale cualquier cosa, no da todo lo mismo. En las últimas décadas, con esto de las «culturas juveniles», con esta categoría, hay que andar con cuidado; convengamos en que es una adjudicación fuerte y, al mismo tiempo, un nicho de mercado intelectual, investigativo, editorial, etc. Nadie niega que los jóvenes tengan un protagonismo notable en el campo de la cultura. Pero ese protagonismo es en el campo de la cultura, no de las «culturas juveniles». Y, además, no es solo una cuestión etaria la participación o el protagonismo cultural. Está el fenómeno de la «juvenilización» de la sociedad. Muchísimas actividades se vinculan cada vez más a un mundo que a los adultos nos deja un poco al margen. Y, entonces, en nuestro intento (unas veces desesperado y otras veces vano) de entender algo del mundo en el que vivimos, recurrimos a los jóvenes y a sus consumos en busca de pistas: a los jóvenes y sus formas de relacionarse, a los jóvenes y sus formas de amar, a los jóvenes y sus formas de..., etc. Habría que ver si esos intentos no terminan por transformarlos sistemáticamente en un objeto de estudio, un objeto que queda sujetado al interés científico social del cual suelen esperarse respuestas tranquilizadoras.

D: Mientras tanto, hay algo para hacer con los pibes en y con la cultura, en los múltiples lugares donde se trabaja con ellos; algo o mucho se hace, de hecho. El problema es cuando se pasa sin escalas de estudios que pueden ser interesantes por lo que muestran, por lo que explican, a una suerte de dogma para mirar todo lo que tiene que ver con los adolescentes y jóvenes, para actuar frente a ellos, para proponerles cosas.

M: Gente de veinte y de quince años hubo siempre, y está claro que no era lo mismo ser un chico en Atenas o en Esparta, del mismo modo que no es

lo mismo ser una persona de veinte años hoy o hace cincuenta años y, aunque suene ridículo o tonto: no es lo mismo ser un pibe de Catamarca o de Buenos Aires. En Esparta a los seis años te sacaban de tu familia y... ¡a la guerra! Ibas a parar al ejército, te formaban para algo específico. A ningún espartano se le ocurría decir: «¿A vos no te parece que esto es trabajo infantil?». Y en relación con nuestro tema, con todo lo que se ha avanzado, con la experiencia de la modernidad, con todos los debates acerca de la infancia, de la cultura, de la adolescencia y la juventud, con todo lo que se ha avanzado en muchos sentidos, creo que hoy tenemos que ver cómo pelear contra ciertas formas de abandono que se nos vienen imponiendo, para que este lento, progresivo e inquietante abandono no termine de imponerse. Cómo conservar lo que hay que conservar. En ese sentido, soy conservador, tradicionalista; pero no me refiero al folclore o la carrera de sortija, a esa versión de las tradiciones. Es posible que mi costado conservador corresponda al perfil opuesto de los conservadores tradicionales. Y también al perfil opuesto de la tradición progresista, dentro de la cual *conservador* es una palabra que asusta, porque está muy cargada. En cierto modo, me parece que ser progresista hoy implica en gran parte conservar.

D: Recuerdo ahora dos ideas que me parecen interesantes y potentes para pensar estas cuestiones: que la tradición es lo opuesto al tradicionalismo y que las tradiciones sin proyecto son pura melancolía. Cuando decís *conservar*, ¿a qué te referís?, ¿conservar qué?, ¿conservar para qué?

M: No me parece justo que un chico de dieciséis años no conozca a las grandes orquestas de tango, a ciertos pintores, poetas, escritores, etc. No sé cómo será en París con Edith Piaf. Pero sí sé —mejor dicho, pienso— que un chico no puede salir del colegio sin que el profesor de música le haya dicho que existe Gardel, le haya hecho apreciar su canto, le haya explicado por qué Gardel canta bien. Gardel no es un mito solamente, no es justo que no se conozca a Gardel. «Un profesor progresista es un conservador que esconde el lado retrógrado de su actividad», dice Peter Sloterdijk; esta idea expresada en buena medida lo que estoy queriendo señalar.

D: Más allá de lo «conservador» o de lo «progresista» que esto resulte, vos estás manifestando una preocupación y una posición: que el no presentarles algunas cosas a los pibes, el hecho de no enseñar, no mostrar, no plantearse que salgan de lo que sea que conocen para conocer otras cosas que existieron y existen es un acto de injusticia. ¿Qué es lo que da lugar a esa injusticia?

M: Habitualmente se devalúa eso que tenemos para mostrar y ofrecer por suponer que al otro no le interesa, ese acto ya implica una devaluación. Esa sospecha no solo devalúa el patrimonio, sino que devalúa, en una misma

operación, al sujeto. Y lo que produce esa operación, el resultado, es un acto reaccionario.

D: Esto podría derivar de la idea de que ellos valoran otras cosas igualmente valiosas que nosotros no llegamos a apreciar y/o de la idea de que aquello que valoran los adultos no es «apreciable» por ellos porque no están «en condiciones» de valorarlo.

M: Exacto, es esa segunda idea la que está más instalada. Pensar por los demás no es algo nuevo, la tentación existe desde hace mucho y se repite con bastante frecuencia. Mi manera de ver esta cuestión es que yo pienso lo que pienso e intento ponerlo en circulación para ver qué piensan los demás de eso que yo pienso. Lo puedo revisar, reformular, modificar... Pero, por ahora y hasta nuevo aviso, no necesito revisar a Gardel, no necesito revisar a Troilo, en todo caso, necesito visitarlos y revisitarlos. Del mismo modo que no necesito revisar a los Beatles. Hay algunas cosas que no voy a discutir con un chico, lo cual no quiere decir que no lo respete. Lo que intento decir es que ofertar esos bienes es algo que me sale y que el otro —chico, joven o lo que sea— puede tomar o dejarlo de lado, pero no desconocerlo. Yo creo que existe un canon... abierto, ampliado, un poco desfigurado si querés, pero hay una tradición que es una marca. El panorama que tenemos ahora nos enfrenta con algo nuevo: como no sabemos cuál es el canon, no sabemos qué hacer. Borges, por dar un ejemplo, es un escritor importante, y un chico de dieciséis *puede* leerlo. Si no lo encuentra por su cuenta, se lo muestro, y si no le gusta, que no lo lea más; a lo mejor lo vuelve a leer más adelante, tal vez entonces lo encuentre interesante, pero puede leerlo. Hay que hacerse cargo de que eso para uno tiene un valor, de que no es todo igual, todo lo mismo. De todos modos, la apuesta que uno hace a partir de sus propios gustos y a partir de valorar especialmente ciertas producciones culturales está a años luz del rechazo a todo lo que viene de los chicos, no es eso. Pero ahora la tendencia parece ser: si yo les presento esto, a lo mejor se van. Pues como no quiero que se vayan, entonces, no se los presento. Es medio perverso ese gesto que oculta no solo el bien cultural, sino también las intenciones.

D: Además de pensar, leer, capacitar y apasionarte por estos temas, tuviste y tenés contacto directo con adolescentes y jóvenes, con programas y proyectos desde los cuales elaboraste, junto con otros o a veces solo, propuestas de trabajo. En fin, lidiaste con estas cosas «en terreno», como solemos decir, con presentar propuestas a pibes en diferentes ámbitos, confrontarlas con ellos, tal vez «negociar»... ¿Qué podés contar de esas experiencias?

M: Una experiencia de trabajo que realicé en algunos hogares es ilustrativa e interesante respecto a los temas que estamos conversando. Era un hogar de chicas, de mujeres¹.

D: Las chicas vivían allí, estaban «bajo juez», ¿verdad?

M: Sí, bajo la tutela de la justicia, ¡«judicializadas»! Ninguna había cometido delitos graves, pero por diversos motivos habían sido sacadas del ámbito familiar o de la calle... situaciones en todos los casos tremendas, tremenda la calle, tremendas en algunos casos las familias.

D: ¿Y qué te proponías allí? ¿Qué hicieron?

M: Yo estaba a cargo de un taller de cine, al menos así lo pensamos y así se denominó al comienzo, pero en realidad terminó siendo un taller de un montón de cosas que incluía el cine. Una de las cosas que recuerdo es lo que me demoré, el tiempo que me llevó convencerlas; porque, al fin y al cabo, no sé si se trata de otra cosa. Las chicas nunca habían escuchado algunas músicas ni habían visto algunas películas y lo que de algún modo las aglutinaba era la cumbia. Te aclaro que a mí, con poco conocimiento del asunto, la cumbia me gusta, no me parece una música menor; no solo no me parece una música menor, sino que me parece una música para prestarle atención.

D: ¿Hablás de la llamada *cumbia villera*?

M: Hay unos subgéneros que yo desconozco: cumbia romántica, melódica, villera, con mucha jerga carcelaria, *tumbera*, ya sabés... Yo me decía a mí mismo: es una buena oportunidad para escuchar esto, porque estas chicas son especialistas.

D: Pero esperá, empezaste contando que estabas a cargo de un taller de cine.

M: Mi discurso era: «Voy a dar un taller de cine, ustedes eligieron este taller, vamos a tratar de hacer algo con el cine. Lo que más me interesa, en principio, es que veamos algunas películas. Que veamos algunas películas que generalmente no dan por televisión. Incluso podemos llegar a ver alguna que sí alguna vez pasan en la tele. Elijan». Yo decía *elijan* y les costaba elegir, claro.

D: ¿Les costaba porque no se ponían de acuerdo o porque no sabían qué proponer?

1 La experiencia en los hogares tuvo lugar en el marco del proyecto «Derecho a Soñar» (DAS), un proyecto de investigación asociado a actividades de acción directa llevado a cabo por el Centro de Estudios Multidisciplinarios (*cem*) entre los años 2003 y 2005, con el apoyo de Unesco, la Fundación C&A y la OEL.

M: Ambas cosas. Pero sobre todo me quedaba claro que me estaban diciendo: «Si no presentás una serie de opciones, si no conocemos demasiado lo que existe, si no tenemos aunque sea mínimamente alguna referencia, ¿cómo elegimos?». Entonces, yo dije: «Bueno, ¡empezamos a ver algunas películas!». Elegía yo. Les costaba concentrarse, pero ese parece un mal de la época, vas al cine y terminás agarrándote a las patadas porque están todos hablando, así que no parece ser un problema solo de aquellas jovencitas. ¡La gente habla en el cine todo el tiempo!, así que no veo por qué ellas no iban a hacerlo, y más aún teniendo en cuenta que no estábamos en el cine, sino frente a un televisor mirando un video, más complicado todavía. Así y todo, logramos ver algunos cortos que no habían visto nunca, de Buster Keaton, las cámaras Lumière... ¡Ojo!, hay que hacer un esfuerzo con ese tipo de cine, que además no lo encontrás cualquier día en cualquier canal de TV abierta, es muy raro.

D: Y además de que «lograron ver», como vos decís: ¿qué se logró con eso, si es que se logró algo?

M: Al principio, no les interesaba o parecía no interesarles, porque es muy difícil que te interese algo con una estética tan primitiva, en blanco y negro, en general mudas, en definitiva: la primera estética del cine.

D: O sea, vos ponías las películas y ellas decían: «Esto es un plomazo».

M: Lo primero que me decían era: «Pero ¡es en blanco y negro!», y eso ya no les gustaba. Sin embargo, me daba cuenta de que había algo ahí que sí les gustaba y era que notaban que a mí me gustaba que lo vieran. Aclaro que yo no llego a mi casa y me pongo a ver esas cosas todos los días. A mí me divierte también *Duro de matar* y entiendo perfectamente que te aburra una cámara Lumière y que te divierta *Duro de matar*. Una cosa está hecha para divertir, y la otra está hecha como una especie de experimento con algo que recién se había patentado, era algo nuevo, novedoso. Pero al margen de eso, lo que yo veía era que, cuando yo me entusiasmaba, ellas empezaban a prestar y a prestarme atención.

D: Tu interés, tu entusiasmo generaban algo.

M: Frente a mi entusiasmo, ellas se entusiasmaban. Pero una cosa es el entusiasmo de uno y otra cosa es contagiar el entusiasmo. Los que vamos a la cancha de fútbol sabemos que el entusiasmo de la tribuna contagia, que el aliento que baja de las tribunas te lleva; ahí pasa algo. Pero no estoy muy seguro de que si pusiéramos una tribuna de profesores gritando «¡ma-te-mática!, ¡ma-te-mática!» los chicos se entusiasmarían. Además, ¡«bueno sería» que todos se entusiasmaran con lo mismo! Lo que sí me parece es que —con las chicas del hogar—, ante el entusiasmo mío, se despertaba algo pare-

cido a un entusiasmo en ellas. No en todas, no al mismo tiempo; pero se armaba algo, me escuchaban. Y si te escuchan parecería que te respetan, es como un indicador del respeto.

D: Al menos quiere decir «me interesa escuchar lo que decís».

M: Claro, después veo qué hago con esa escucha, con esa atención despierta.

D: ¿Y vos qué hacías?

M: A medida que transcurrieron nuestros encuentros, descubrí que aquellas chicas tenían un repertorio muy escaso de posibilidades y me propuse algo a partir de un imperativo personal: mostrarles sin prejuicio un montón de cosas, músicas, películas, libros, etc. Cosas consideradas para las élites y de las otras, más «populares», aunque a lo mejor tampoco masivas, pero no cosas a las que ellas tuvieran el acceso asegurado con solo encender la radio o el televisor. Entiendo que no es lo mismo pararse frente a un cuadro de Berni que verlo en una foto, ¡no es lo mismo! Del mismo modo que no es lo mismo *Las Meninas* de Velázquez en vivo que una foto del cuadro, claro que no es lo mismo. Las obras, sean de la índole que sean, en vivo y en directo te producen otra cosa, no hay duda. Yo me muero por ver *Las Meninas*, pero nunca tuve la oportunidad todavía. Y puedo decir que, mirando esa obra del modo en que pude hacerlo, disfruté mucho, aprecié, aprendí. Así que si yo no puedo llevar a alguien al museo a ver un Berni, por lo menos le muestro un libro de Berni. No es lo mismo, pero lo viste, entre la foto y nada prefiero la foto. Presentarlo, darlo a conocer de ese modo. Lo que yo hacía era llevar cosas, llevar músicas que a mí me gustaban, llevar películas, llevar muchos libros. Les propuse que ellas también llevaran y de a poco fueron tomando esa invitación. Nos reuníamos, hacíamos una ronda, cada uno llevaba una cosa y nos «obligábamos» a escucharnos.

D: Contar, escuchar, escucharse, no era algo secundario, era un componente importante de la propuesta.

M: Claro, «vamos a escuchar, ¿qué elegiste vos? ¿Y por qué lo elegiste?»; básicamente era eso: «¿Por qué trajiste esta canción?, ¿qué te pasa con esta canción?». Yo también hablaba sobre lo que llevaba y lo que a mí me interesaba. En una situación diferente, probablemente, yo hubiera llevado música en algunos casos cercana a la que ellas conocían, pero yo no iba a llevar cumbia, porque cumbia era lo que ellas escuchaban.

D: Entonces, vos no elegías de manera genuina, tu elección estaba teñida por el «propósito pedagógico».

M: Algo así, yo elegía con un fin pedagógico, es cierto, pero siempre elegía cosas que me gustaban. Nunca elegía cosas que yo no hubiera escuchado.

No les llevé Bach, porque Bach no es lo que yo escucho, no llevo a mi casa y pongo Mozart, no quiere decir que un día tenga ganas de escuchar a Mozart y lo haga, pero no es algo que conozca bien ni que elija habitualmente. Así que trataba de elegir cosas sobre las cuales podía decir algo. No llevaba cosas que yo no hubiera escuchado nunca, sino aquellas que escuché, que me marcaron, que forman parte de mi educación sentimental, si querés, cosas que forman parte de la banda sonora de mi vida, de mis afectos, de mis amores, de mis desdichas: la música que me levanta el ánimo, la música que hace que me quede quieto, la música que yo pongo para quedarme dormido (porque también hay música que amo y la uso para dormir). Les contaba esto que te estoy contando. Les decía: «Un día me enamoré, tenía la edad de ustedes, más o menos, y me había enamorado perdidamente de una chica en la escuela, y esta era la música que entonces escuchaba todo el tiempo», y les ponía a Roberto Carlos. Escuchamos también a Miles Davis, a Coltraine, a Edmundo Rivero. Elegía lo que para mí significaba algo, por un lado, y además lo que yo considero que es bueno –de una manera más o menos arbitraria–, admitiendo que no todo lo que significa algo para mí es bueno. Del mismo modo que no todo lo bueno significa algo para mí. Hay cosas muy buenas que no significan nada para mí, en muchos casos porque las desconozco. Pero, de todos modos, conocía más que aquellas chicas.

D: ¿Y ellas qué elegían? ¿Qué contaban? ¿Qué pasaba cuando, aparte de lo que contabas vos, contaban ellas?

M: Ellas elegían sobre todo la música que conocían de los lugares donde iban a bailar, y hablaban, contaban, relataban momentos lindos, románticos, situaciones en las que habían estado con amigos, con un novio... Esas charlas eran momentos riquísimos, porque conversar es una cosa maravillosa. No hay otros animales que conversen, por lo menos no en los términos en los que conversamos nosotros. Construir ese espacio entre todos para escucharse, para decir, posibilitaba el relato. Las formas «lo arreglamos a las piñas», «te tiro con esto por la cabeza» –que eran bastante habituales entre ellas– cedían el lugar a otra cosa, a otra modalidad; entre tanta inquietud e intranquilidad, aparecía un remanso. En algún momento, a todos nos resultan insuficientes las palabras y nos tienta el recurso del golpe... Sobre todo en esta época, creo, uno de los desafíos es cómo lograr administrar la violencia.

D: La violencia en general y, en particular, la presencia de la violencia en la historia de vida de esas chicas contrastaban con lo que ocurría en el taller.

M: Para las chicas, ese era el momento de contar cosas; de repente, por ejemplo, una se largaba a hablar: «Yo viví seis años en la calle y me acuerdo

que nos juntábamos en la puerta de una disquería y pasaban este tema». Cada una contaba lo que quería, a mí no me interesaba sacar nada con tirabuzón, pero contaban sus historias porque querían, porque las vinculaban a las músicas que traían o viceversa.

D: ¿Cómo conseguían las chicas lo que llevaban al taller?

M: Grababan, conseguían CD «quemados»... mucho compilado: mucho *Terremoto Tropical*, *Terremoto Bailable*, mucha canción de amor.

D: ¿Alguna te sorprendió con lo que llevaba?

M: No. No me sorprendieron nunca con eso. En cambio, sí me sorprendieron un día: yo estaba llegando al hogar y por la ventana del lugar donde nos reuníamos (que daba a la calle, una ventana grande, con varias hojas, que estaba abierta) escuché que sonaba algo que yo había dejado. No lo hicieron porque sabían que yo estaba por llegar, simplemente, estaban escuchando un compilado de música que yo había dejado. Eso sí me sorprendió y, de algún modo, me daba la razón o, mejor dicho, una razón. ¡Yo entré como loco! Toqué el timbre, me abrieron la puerta y pregunté: «¿Quién está escuchando esto?», «No... yo, profe...», «¿Y por qué lo estabas escuchando? ¿Porque sabían que yo venía?», «No, no, usted lo dejó acá y, bueno, yo lo estaba escuchando». Y yo insistía: «Pero ¿para quedar bien conmigo lo estabas escuchando?», «No, es que me gusta lo que dejó», «¿En serio te gusta?», «Sí, ¡está buenísimo!, yo quiero más de este», y me causó una ternura... porque quería más de Creedence. ¡Creedence!, o sea, ¡antes de Woodstock!, imagínate... Ese era el que les había gustado, el que era bailable, obvio, rock and roll puro. ¿Sabes qué otra cosa les había gustado? Yo había grabado un disquito con mis canciones: una tarde venía de grabar, me habían dado una grabación, era una mezclita provisoria, yo ni siquiera la había escuchado, me la habían dado esa misma tarde y se las dejé. Cuando llegué dije: «Acá tengo una cosa que grabé yo, ¿la quieren escuchar?», «Bueno, sí, ponelo», y les encantó. Preguntaban quién era, quién cantaba, les dije que era yo y no me creían. ¡No había manera! «Les juro que soy yo», «¿En serio, profe?, ¡está buenísimo!» y se la dejé y a la semana siguiente cuando llegué me cantaban las canciones ellas. Piazzolla, por ejemplo, les gustó también, pero porque yo las *internaba*... si algo me gusta a mí, ¡te *interno*!

D: Como el título de la novela: *Hasta que te encuentre*.

M: Eso, hasta que te encuentre... ¡te *interno*! No quiero que te guste, quiero que lo escuches. No interesa si después lo vas a escuchar otra vez en la vida, solo quiero que sepas que esto existe, que te enteres, eso me pasa a mí.

D: Pero además de ser algo que a vos «te pasa», eso puede ser —o no— una posición en el trabajo con pibes. Es producto de una decisión que algo así «te pase» o que lo dejes pasar. Entonces, decías, las *internaste* con Piazzolla...

M: Sí, pero con esas músicas de Piazzolla que son las más conocidas, que por ahí alguna vez escuchaste en la televisión, aunque sea de paso. No es lo mismo conocer que reconocer. Conocer algo implica una apuesta de uno, reconocerlo es más fácil, es también una estrategia del marketing.

D: Ya hay un «piso», algo que «te suena» te lleva a prestarle atención o evoca algo. En cierto modo, hay un camino ya recorrido.

M: Claro. En ese sentido, pienso también en las orquestas de chicos y jóvenes que conozco, en cómo los chicos elegían los instrumentos: el clarinete lo asociaban con la música de la Pantera Rosa; cuando el profesor de clarinete tocó la música de la Pantera Rosa todos dijeron: «Yo quiero clarinete». O lo que pasaba con la música del Chavo tocada con flauta travesa (que de paso te digo, yo no sabía, pero es un fragmento de Beethoven). Cuando el profesor la toca, los pibes dicen: «Yo quiero tocar ese instrumento». ¿Por la flauta travesa? No, es que, al reconocer algo de su universo personal, los chicos se sentían más atraídos por ese instrumento que por otro.

D: ¿Y por qué decís que algo así pasaba con Piazzolla?

M: Algunos temas de Piazzolla sonaban mucho por distintos lugares. El programa de tv *Tiempo Nuevo*, si no me equivoco, utilizaba como cortina un tema de Piazzolla, «Buenos Aires hora cero», me parece. Yo sabía que era de Piazzolla, pero a mí me gustaba escucharlo en la tele, me encantaba escuchar la cortina, me encantaba que lo usaran de cortina musical. El problema para mí fue que ese tema de Piazzolla me quedó asociado a *Tiempo Nuevo*, a Neustadt... lamentable. Pero a las chicas no les pasaba eso, algunos temas les sonaban conocidos, y les gustó Piazzolla, sin exagerar, claro, les parecía que tenía pasajes interesantes.

D: ¿Cómo sabés que les resultaba interesante?

M: Porque decían que les gustaba, porque preguntaban cosas. Yo ayudaba a que les resultara interesante, les decía: «Escuchen ahora, escuchen ahora...», «No están escuchando», «Escuchen de nuevo», y volvía. «Escuchen esta parte, cómo entra la batería», etc.

D: ¿Y todo eso en el marco de un taller de cine?

M: Taller de cine, sí, para después mirar unas películas, revisar unas fotos, ponerle música a unas fotos, escribir alguna cosa, actuar algo y ponerle música. El cine no era solamente cine, era la excusa. Y en cuanto al cine específicamente, también hubo situaciones muy fuertes, muy interesantes. Como

te decía, no era sencillo el trabajo en torno a películas en blanco y negro, la mayoría mudas, a esa estética primitiva. Pero algo ocurría allí, me miraban a mí y decían: «Mirá cómo disfruta este». Yo funcionaba un poco como ejemplo del disfrute.

D: ¿Y eso producía algún efecto? ¿Te miraban a vos o miraban la película? Que apreciaran tu disfrute, ¿ya era para vos un logro?

M: Algo indica eso, pero pasaban otras cosas también. Con un libro de historia del cine que yo les había dejado, ocurrió una situación parecida a la del día en que llegué y estaban escuchando el disco. Era un libro con mucho texto y mucha fotografía; más fotos que texto, un librazo. Un tiempo atrás habíamos visto *El viaje a la Luna* de Georges Méliès, un corto que dura catorce minutos. Es la primera película del cine, el primer guión. Es la primera película que te cuenta una historia con efectos especiales. Muda y con frases escritas en francés. Mientras mirábamos, yo traducía. Les conté la historia de la película, cómo se había filmado, qué era un set de filmación, que como no había luces, reflectores y no existía la tecnología que existe hoy las cosas se resolvían de otros modos, etc. Me interesaba que pudieran pensar qué significó hacer eso en esa época. Les contaba todas esas historias, vimos la película y dejé el libro, donde por supuesto figuraba esa película.

D: ¿De qué año es la película?

M: De 1902. De esa misma época vimos también *El robo del tren* (1903), que es la primera película con montaje e historias paralelas. ¡Montaje paralelo!, todo un hallazgo. Les dejé el libro y les pedí por favor que lo cuidaran, les insistí: «No lo recorten, no lo pierdan, no lo rompan, no lo saquen del hogar, porque no es mío y porque es un libro caro», «Vaya tranquilo, profe» me dijo una de las chicas, siempre hay una que se hace cargo del asunto. Cuando llegué a la semana siguiente, miré por la ventana que estaba abierta —la misma ventana que te describí antes— y vi que tres chicas estaban mirando el libro. Cuando entré a la sala, una de ellas —señalando una hoja— me dijo: «Esta es la película que usted nos mostró». Y era, claro. Habían mirado en general, habían leído algo de algunas películas, especialmente de las que habíamos visto. No sé si eso te dice algo, a mí me dice mucho: vieron la película y después revisaron el libro, y cuando vieron el afiche reconocieron algo que las llevó a querer enterarse de algo más. Es un afiche famoso, esa luna grande que parece una torta y tiene un cohete clavado. Es probable que alguna vez las chicas vean ese afiche en algún lado, tal vez lo reconozcan y lo vinculen con la película que vieron, con el taller. Pero aunque no se crucen nunca con él o no expliciten esa vinculación, es bien probable que esas situaciones,

esas películas y esas imágenes queden asociadas a lo que generaron en aquel momento.

D: Descubrimiento, novedad, otras formas de intercambio entre ellas. Son microhistorias muy fuertes las que contás.

M: Las chicas eran un público y un actor «intenso». A pesar de estar yo solo y de la frecuencia de los encuentros (una vez por semana), tal vez poca, algunas cosas lográbamos. Samy, una chica divina de trece años con una historia dura (sobre la cual yo nunca supe demasiado), se había entusiasmado mucho con el cine. Miraba todas las películas que yo dejaba en el hogar (una o dos por semana), ponía mucha atención a todo y quería usar la cámara todo el tiempo. Era cuidadosa y tenía criterio para hacer las cosas, aun cuando no respetaba mucho ninguna consigna. Sin embargo, escuchaba, y era curioso cómo manejaba la situación durante el trabajo si yo intervenía o le sugería algo: cotejaba sus ideas con la indicación, pensaba, decía: «No, a mí me parece que la cámara tiene que ir acá»; no se trataba de un capricho, ella defendía su criterio y más de una vez aceptaba otra propuesta. Pensar en lo que viene, trabajar en función de eso, del proyecto, por mínimo que fuera, y anticipar cómo podía quedar, qué se iba ver, etc., requiere cierto control, autocontrol, y eso fue algo que apareció poco a poco: un gran cambio, visto en perspectiva. Por supuesto, se producían disputas, peleas, pero también es cierto que fueron cediendo terreno a otras formas menos «escandalosas» de resolverlas. A mí lo que me interesaba no era que se volvieran directoras de cine o actrices, sino despertar un interés, que pudieran tener una experiencia que se diferenciara de sus otras experiencias, mostrarles otras opciones y, en definitiva, que compartiéramos un gusto por algo y tratáramos de divertirnos un poco.

D: ¿Y qué pasó con Samy?

M: Con Samy pasó algo que no siempre ocurre, porque solemos perder el rastro de los chicos y chicas con los que trabajamos. Samy hace poco me mandó una carta, donde me cuenta que está viviendo en Puerto Madryn y otras cosas más personales o familiares, por ejemplo, que se había arreglado con su mamá y que se sentía una persona privilegiada, dichosa, que ya decidió que va a ser actriz y que quiere dedicarse al cine, que hace cámara para un canal del lugar, etc. Agradecía una y otra vez aquella experiencia. Es una lección para mí que Samy me haya enviado ese relato. Está haciendo lo que le gusta, dice que ese taller de cine le sirvió para darse cuenta de que quería orientar su vida hacia el arte, que no sabía hacia qué exactamente: la actua-

ción, la dirección, la fotografía... nombraba dos o tres cosas. Decía que iba a intentarlo, que estaba muy contenta, que iba a terminar el colegio, que Puerto Madryn era una ciudad maravillosa y que por todo eso se sentía privilegiada.

D: Entre las adversidades de su infancia y su adolescencia, y el sentirse privilegiada, a Samy seguramente le pasaron muchas cosas, pero ella destacaba ese taller de cine...

M: Algo fuerte pasó allí, algo le pasó a esa chica, pienso. Y no sé exactamente qué ni cuánto, pero algo les pasó a casi todas, con independencia de a qué terminen dedicándose.

D: ¿Y en ningún momento apareció allí, ni de tu parte ni de parte de ellas, la idea de mostrar, filmar, hablar, musicalizar, etc., lo que se suele llamar *su propia realidad*, es decir, su mundo difícil, sus vidas duras? Te lo pregunto porque eso suele ser un propósito frecuente, sobre todo en contextos complejos.

M: Algo de eso estaba instalado y era difícil de quebrar. Lo que todos tenemos más a mano, no solo ellas, todos, es la propia vida, y es básicamente sobre eso que queremos o podemos hablar en un principio. No es extraño que eso suceda. Pero nosotros hacíamos otra apuesta: sin despreciar esa experiencia, sin «bajarle el precio» a esa necesidad, el proyecto apuntaba a otra cosa. El nombre del proyecto que albergaba ese taller era «Derecho a Soñar». Ya que vamos a soñar... soñemos otra cosa, otros mundos.

D: Ese posicionamiento requería cierto tipo de intervención, recién decías «algo difícil de quebrar». ¿Quebrar qué? ¿Lo que reclamaban ellas? ¿Lo que se suponía que esas chicas debían expresar?

M: Claro, por un lado, había que encontrar la manera de habilitarles otros temas, no imponerlos, pero sí habilitarlos. Por otra parte, luchar contra una estética televisiva instalada en nuestros modos de pensar las imágenes, contra el chiste fácil, contra la grosería. Eso también resultaba un desafío no solo para ellas, también para mí. Este asunto aparece en otras experiencias que recuerdo: de chicos pintando murales, por ejemplo. Muchas veces, las discusiones entre ellos, algunas cosas que suceden ahí, suelen ser muy ricas, en general, más que los murales. El mural también está bueno, a veces. Pero muchos murales, en muchos proyectos, se transforman en una especie de noticiero: quedan pegados a la realidad, a la desgracia, a la denuncia. En este mismo sentido, recuerdo a un coordinador de un proyecto audiovisual que decía: «No, eso es algo de todos los días, pensemos algo que no sea de todos los días». Los llevaba él hacia otros mundos, y ese era un desafío mayor tanto para él como para quienes participaban. Había que permitirse pensar otras cosas.

D: Hay que animarse a eso, ¿verdad? Porque está tanto más aceptado y muchas veces es mejor visto que las propuestas creativas y las producciones remitan a los problemas cotidianos...

M: Por supuesto, no me parece mal en absoluto expresar lo propio o protestar, denunciar, luchar contra ciertas injusticias, que se sepa y se difunda lo que sucede si ponen un basural radioactivo cerca de un pueblo. Lo que quiero decir es que tendríamos que poder no transformarlo todo en un soporte de protesta.

D: A veces, tal vez muchas más veces de las que creemos, los pibes y pibas esperan o necesitan otra cosa.

M: Recuerdo ahora la película *El maestro de música* (dirigida por Gerard Corbiau, una película belga de 1988). La recuerdo por varios motivos vinculados a lo que estamos hablando: por lo que narra, por lo que ese profesor hace, por lo que ocurrió cuando la vimos con las chicas en el hogar. En ella, un cantante exitoso y reconocido por sus facultades y su talento toma la decisión de retirarse. Retirado en su palacete, acepta dar clases a una chica y a un muchacho. La chica pertenece a una familia de clase alta y al muchacho lo descubre en una feria, es un muchacho «del pueblo». El maestro goza de un prestigio que linda con la leyenda o el mito, es decir, que el tipo decida tomar a un alumno como ese chico tiene un significado fuerte. Es una buena película que tiene momentos muy entretenidos. Yo pensaba: «Si no les gusta la película, por lo menos, que vean el paisaje, que escuchen una música que no es común para ellas, que, al menos en la ficción y con el artificio que la ficción supone, vean cómo toman clases de canto esos dos personajes». En cierto modo, esos pensamientos eran un argumento que yo solía poner en palabras: «Un carruaje en un castillo en un lugar que ni ustedes ni yo conocemos, por favor, ¡diez minutos de silencio!, nada más que eso les pido, enciendo la luz, se acomodan, se calman, dejan de discutir, apago la luz y vemos. Mírenla. La que se cansa y no se la banca, a mí no me molesta si se quiere ir un rato y volver». Los primeros cuarenta, cincuenta minutos no dejaron de hablar, de moverse, de molestar, de discutir. Y en medio de todo eso, mis intentos por que miraran algo de lo que ocurría: máscaras, carruajes, un castillo increíble. En un momento dado se produjo un silencio como mágico, ninguna habló ni se movió más. La película estaba subtitulada y, entonces, algunas cosas las leía yo en voz alta porque a ellas se les escapaban algunos textos, a veces se demoraban en leer porque pasaban muy rápido. Cuando terminó la película, había tres o cuatro que estaban llorando. ¡Les había encantado! ¡Les había encantado como cantaban! Eso les había encantado. No sé qué

produjo eso, pero algo de lo que acababan de ver las había conmovido. Mi objetivo era muy básico: mostrar una película que pudiera gustarles y que no hubieran visto y que, además, mostrara un mundo que ya no existe y cierta belleza. Para ser franco, no sé si eso puede considerarse «un objetivo»...

D: Para mí, sí, claramente eso es un objetivo, lo que ocurre es que a menudo se restringe el significado de *objetivo* en este terreno. Vos acabás de mencionar varios motivos y expectativas por los cuales llevaste esa película y además te interesaba de verdad que pudieran verla, si no para qué tanto esfuerzo, «paren, miren, escuchen».

M: Por supuesto que yo me lo planteo, es inevitable, pero no estoy pensando en eso cada medio minuto o ante cada traspie. Es probable que disfrutar, conmoverse, sorprenderse sean la puerta de acceso a la curiosidad; en ese sentido, sí, esos son propósitos fuertes.

D: Volvamos a salir del hogar, pero sigamos indagando el vínculo entre adultos y adolescentes y jóvenes en el marco de actividades que procuran «ampliar repertorios» trabajando en torno a la cultura.

M: Yo actuaría de manera similar en otros contextos. Por otra parte, esas chicas no son muy diferentes a otras tantas que conozco. Preocuparse por ampliar el repertorio cultural es un propósito aplicable a todos, no a algunos. ¿Por qué preocuparse por eso? Porque el patrimonio cultural está ahí y porque existen derechos. Entre otras cosas, a uno le preocupa la distribución de esos bienes. En todos los casos, acceder a ciertas cosas enriquece los modos de estar en el mundo, de responderle a la soledad, a la tristeza, a uno mismo, a los otros. Ampliar el repertorio es mostrarle al otro que existen otras cosas, otras posibilidades. Me parece que abrir el juego y ser pacientes es un gesto necesario para soñar con cambios sociales, culturales, políticos. Que saquen una fotografía desde afuera del sistema solar a mí no deja de asombrarme, del mismo modo que la música que ahora llega de África o de lugares insólitos para nosotros, o las posibilidades de registro audiovisual hasta hace poco inimaginables. Es ese asombro lo que me mueve a querer mostrárselo al otro. Es una experiencia estética: me gusta, me interesa (o ambas cosas) esa foto, esa música, esa película, y pienso que a otro, a otros, a los pibes, a lo mejor, si las conocen, puede llegar a gustarles, entonces, quiero dárselas a conocer. Aquello que nos gusta es también aquello que podemos compartir, intentaré que a otros también les guste o, en todo caso, que no se lo pierdan. Después, lo que hagan con eso no se puede medir, no se puede anticipar. Uno tiene esa tendencia positivista o «pedagoga»: que lo que uno ofertó se transforme después en una opción para ellos, pero no es eso lo importante. El asunto es

ofrecer algo valioso sabiendo que lo que se brinda siempre trae aparejadas muchas otras cosas además de ese «algo» específico. Me parece que es ese el sentido de estas propuestas en la formación de los pibes.

D: Sea en la escuela o fuera ella, sea que vivan en hogares «de guarda» o en hogares... de los otros.

M: Claro, y para ampliar la respuesta tomo prestadas nuevamente unas palabras de Sloterdijk: «La civilización no consiste solo en saber hacer, sino en saber apreciar la riqueza». Por desgracia, el término *civilización* es muy polémico, pero aun así resulta de utilidad para pensarnos en relación con aquellos bienes de la cultura a los que les adjudicamos un valor y queremos conservar y transmitir. Después veremos qué sucede, mientras tanto, no me parece conveniente abandonarlos, dejarlos olvidados en nombre de un supuesto y posible entendimiento con las jóvenes generaciones. Lo que intento decir es que no se puede ir por la vida dándoles sermones a los chicos y diciéndoles todo el tiempo qué tienen que hacer o en quién tienen que convertirse. Y, junto a eso, si uno mismo no conoce lo que existe, si uno mismo no siente placer y deseo de transmitir algunas cosas, si desconocemos lo que hacen y lo que piensan los pibes, si nos la pasamos prejuizando, etc., la posibilidad de transmisión y de intercambio se empobrece o queda anulada.

D: A menudo resulta difícil compatibilizar esas dos posiciones: abstenerse de ir por la vida dándoles sermones y dar a conocer aquello que, por lo general, ellos no piden, pero se estima valioso para su formación. Cuando el dar a conocer vira hacia la imposición o el sermón, estamos en problemas.

M: Ojalá pudiéramos lograr que los pibes hagan lo que les gusta y les da placer —que es un derecho que deberían tener— sin que eso suponga restarles lo otro, absolverlos de todo esfuerzo y de cierta dificultad que conlleva el conocer. Si ese es el precio que hay que pagar para llevarnos bien, me parece un precio excesivo e injusto para todos. Y en la vida de muchos chicos, además, las oportunidades son escasas; entonces, desaprovechar las que tenemos cuando trabajamos con ellos es correr el riesgo de que ciertos encuentros no se produzcan nunca. Si no leíste *Mi planta de naranja lima* cuando eras chico, es muy difícil que te pongas a leerla después. O *Platero y yo...* ¿no lo leés más! Si no lo leíste cuando era el momento de leerlo, después es poco probable que lo hagas. No te hace ni mejor ni peor leerlo o no, pero te perdiste *Platero y yo*, y es una lástima; no porque sea bueno, sino porque era algo que valía la pena conocer en su momento. Como las canciones de María Elena Walsh, si teniendo nuestra edad no las escuchaste en la década del sesenta o posteriores, ¿acaso te vas a poner a escucharlas ahora? ¿En qué lugar ponés esas cosas después?

D: Te confieso una cosa: yo a veces escucho las canciones de María Elena Walsh.

M: Sí, claro, pero porque las conociste de chica, porque te dicen algo, porque no te la perdiste.

D: Recién dijiste que cierta perspectiva y modos de actuar resultan excesivos e injustos para todos y después te referiste en particular a las oportunidades escasas de algunos. ¿Cómo aparece, en qué se traduce en el trabajo con adolescentes y jóvenes eso que es común a todos y eso que se vuelve más injusto para algunos?

M: Cuando frente a determinada propuesta o frente a la inexistencia de propuestas, los pibes dicen: «No, pero nosotros queremos armar una murga», y la respuesta al instante es: «Bueno, armemos una murga», a mí me da que pensar. Que a mí no me guste la murga no significa más que eso y no significa que no pueda entender que en esa actividad se están jugando otras cosas, tanto o más importantes que leer un cuento de Borges. Pero yo no puedo, no debo, excluir una oferta sobre la única base de lo que les gusta y lo que prefieren, que en algunos casos es muy restringido, producto del desconocimiento de otras cosas. No me asombra que ellos quieran armar una murga y no espero ni pretendo que pidan una biblioteca con los clásicos. Son ambas cosas, hay que ver cómo hacemos para que ambas cosas tengan lugar.

D: Lo que asombra a menudo no es tanto la demanda de los pibes, sino la falta de propuesta de los adultos, la permanencia de sus ofertas dentro de un repertorio recortado y también ciertos estereotipos que se van consolidando en relación con diferentes contextos. En ese sentido, acercar cosas diferentes, no esperables, puede ser también un gesto de respeto, una apuesta, una valoración.

M: Salirse, correrse, escapar de lo previsible. ¿O acaso no es esperable el pedido de armar una murga por parte de chicos, en particular, de ciertos sectores? Las actividades culturales, las propuestas en este terreno son políticas, y si la política tiene que ver con modificar destinos asignados, me parece que a veces llueve sobre mojado. Yo reconozco que los proyectos centrados en la murga tienen un sentido en tanto construcción, algo del orden de lo comunitario, del estar con otros, de pertenecer, en definitiva, a un colectivo. Pero para eso también existen otras alternativas y, en cuanto a lo musical, se pueden pensar propuestas que se vayan orientando hacia una mayor complejidad rítmica. El gran predicamento que tiene la murga en los proyectos sociales, educativos, recreativos tiene poco que ver con ampliar el repertorio, lo veo más como dispositivo que llega en reemplazo de otros que venían fallando. Son una especie renovada de dispositivos de pertenencia, un espacio donde se

puede ir y estar con otros, a partir del cual pueden ocurrir cosas importantes, desde ese punto de vista no están nada mal, todo lo contrario. Lo deseable sería que, en el marco de propuestas que tienen como referentes a docentes o adultos que pretenden otra cosa, que enuncian otros propósitos, la experiencia no se restrinja a eso o que eso habilite otras puertas de acceso a otras experiencias. No estoy hablando en contra de la murga, sino de los proyectos que se concentran solo en eso y festejan el éxito de la propuesta por cuestiones que no están ocurriendo, mientras que, desde otro ángulo, se puede advertir que muchas de esas iniciativas, más que abrir, cierran.

D: Hay murgas o experiencias similares muy interesantes, coincidirás. Pero lo que vos estás cuestionando es la riqueza artística o el valor expresivo de muchas iniciativas de este tipo.

M: Para mí, la murga tiene limitaciones, como cada actividad las tiene. Sin embargo, cuando escucho decenas de tambores tocando bien, me fascina lo que hacen. Para eso hay una práctica, una disciplina y, finalmente, una rítmica impresionante. Después, si los tenés en la puerta de tu casa todos los sábados y domingos, te querés matar, claro. Y lo mismo sucedería si tenés un cuarteto de cuerdas o un grupo de jazz, de tango o a la sinfónica nacional. Después de unos días, te asomas a la puerta y decís: «Muchachos, aflojen con los violines».

D: Tu reflexión y tu opinión sobre la murga me remite a otros asuntos o formas de concebir, de nombrar, de clasificar y hasta de valorar muchas propuestas que tienen amplia difusión en el trabajo con adolescentes y jóvenes, sobre todo en contextos comunitarios; me refiero a circo social, al teatro participativo, etc.

M: Yo intento pensar cómo se transita una experiencia cuyo objetivo es dar lugar no a cualquier experiencia, sino a algo que pueda adquirir un sentido en tanto apertura y establecimiento de nuevos vínculos con la cultura. Cuando hablamos de calidad de las propuestas, no estoy pensando en que el profesor de piano sea Barenboim, pero tampoco yo, que no se tocar el piano. Si voy a poner a disposición del otro, niño, chico, adolescente o joven, por ejemplo, un taller de canto popular, estaría bueno que quien se haga cargo de eso sepa de qué estamos hablando. Entre otras cosas, o por sobre todo, que pueda cantar, mostrar, enseñar y transmitir algo de ese saber. Yo vi un taller de canto, de canto popular, con un montón de pibas y pibes, coordinado por una persona que no podía cantar nada, no tocaba un instrumento, no sabía armonía... La idea era que los pibes cantaran... y cantaban, sí, algo cantaban, y la pasaban bien, creo; pero me parece que no es eso lo

que tenemos que ofrecer o, por lo menos, no lo único ni lo que debería concentrar las energías, como ocurre a menudo. No digo que eso pase siempre, pero pasa bastante. En circo social, canto popular, radio comunitaria, teatro callejero, es claro el fuerte componente ideológico, y no es ese el problema. El problema es si ese componente banaliza, ensombrece; el punto está en si acerca o aleja la propuesta de una experiencia educativa y cultural interesante. Hay que seguir pensando qué es lo que ocurre cuando unas expresiones y unas prácticas que tienen una fuerte tradición en nuestra cultura (el teatro, la radio, etc.) se asocian a lo social, lo popular, lo comunitario, como viene pasando en los últimos años. Brecht era popular, era un ideólogo, tenía una posición política clara y hasta riesgosa para él en momentos muy difíciles, ¿qué duda cabe? ¡Pero era un dramaturgo!

D: Tu preocupación va por el lado de la calidad.

M: Cada época tiene sus «grandes ligas», por decirlo de algún modo; la calidad existe, la excelencia existe, y existen ciertos cánones. De cualquier manera, no creo que haya *necesariamente* un problema en estas propuestas y, si lo hay, no viene *necesariamente* asociado a lo denominado *popular, comunitario* o *social*. Que sea bueno, malo o lo que sea, es decir: que aporte algo o no desde el punto de vista del aprendizaje, de algún lenguaje artístico, de la creatividad, etc., no viene —ni se va— de la mano de eso. Sí creo, como dije antes, que algunas de estas iniciativas, de las que hay un exceso, son espacios de otras cosas: de encuentro, de una forma de militancia social. Entonces, el problema aparece en la apelación al arte; al nombrarlas o percibir las como espacios artísticos se generan ciertas confusiones.

D: Bueno, pero no hay ni habrá un Brecht en cada iniciativa comunitaria o en cada propuesta de trabajo con pibes. ¿El asunto es la calidad o la excelencia? Porque propuestas de talleres —o de lo que sea— que generan experiencias valiosas en lo cultural, que hacen diferencia, o bien propuestas empobrecidas, hay por todos lados, sean o no concebidas y nombradas como sociales o callejeras. En este marco de preocupaciones y pensando en lo que se brinda a adolescentes y jóvenes como oferta formativa, a mí me inquietan, además, los efectos que tiene el hecho de que las propuestas que se adjetivan de ese modo, por lo general, «pertenezcan» o «correspondan» a los sectores que más padecen la restricción de derechos y oportunidades, o se destinen exclusivamente a ellos. Este es otro asunto, pero se vincula estrechamente con lo que vos estás diciendo.

M: Comparto eso y agrego, o aclaro: lo que intento decir es que hay un modo de actuar en este terreno que se basa en una premisa del tipo: por que

me opongo a cierto canon y porque pienso que ese canon está construido por la élite, por el sector dominante, presento o promuevo unas actividades que no dialogan ni disputan nada con el canon, sino que lo ignoran por completo. Yo creo que esa mirada, ese movimiento, es riesgosamente reaccionario, porque puede ofertar algo degradado, ese es el problema. Pasa también que la definición de *popular* no sirve ahora para dar cuenta de aquellas cosas que son populares. Masivo y popular no son lo mismo, no nombran la misma cosa. Muchas cosas que fueron populares, hoy ya no lo son: Salgán-De Lio, Julio de Caro o Troilo, por ejemplo, hoy no son populares en los términos en que lo fueron. Y tampoco son masivos; me atrevería a decir incluso que son para una élite; pero ese es otro asunto.

D: Brindar oportunidades, ampliar horizontes, ofrecer repertorios... todas estas ideas y expresiones que estamos utilizando, a mi modo de ver, van de la mano de ciertos niveles de calidad; *calidad* es una expresión siempre difícil, y esos niveles a los que me refiero son, a su vez, difíciles de establecer en abstracto. En cambio, no es difícil advertir la devaluación o el empobrecimiento, sea en el contexto que sea. Aun así, si de lo que hablamos es de ofrecer algo vinculado a la experiencia estética, a lo sensible, a lo expresivo, más allá de si lo que se hace o lo que resulta es o no es arte, creo que la calidad no se vincula siempre y necesariamente con la presencia o el aporte de expertos que juegan en las «grandes ligas», como vos decís. Propuestas de esta naturaleza, por cierto, se despliegan en torno a alguna disciplina o recurriendo a algún lenguaje artístico, cosa que muchos docentes, animadores, coordinadores, etc., de muy diversos perfiles, pueden manejar y poner a disposición de los pibes sin ser expertos, artistas ni especialistas. Quiero decir: si son especialistas en el trabajo con adolescentes, si tuvieron ellos oportunidades y experiencias de ese orden, si valoran estas experiencias como relevantes para la formación de los pibes, es bastante probable que puedan plasmar todo eso en propuestas o actividades enriquecedoras, ofrecer espacios de exploración de esos lenguajes, de vínculo con ciertas producciones culturales, de creación, de disfrute, de aprendizaje...

M: De acuerdo, en esos casos, y en tantos otros, quien facilita ese encuentro, esa experiencia, no tiene que ser un especialista, un creativo genial o un artista y, en ese sentido, no se trata de una disputa en el campo del arte, sino de otra cosa: lo que se prioriza es la posibilidad de transitar, o de inaugurar, en algunos casos, un espacio que suele estar habitado por pocos.

D: Me parece importante destacar este asunto, porque creo que es tan necesario reconocer la necesidad de especialistas para ciertas propuestas como

reconocer que la entrada del arte y de la expresión a los múltiples espacios de trabajo con pibes no está necesariamente atada a unos talleres conducidos por especialistas. O dicho a la inversa: que el diálogo de los pibes con las producciones culturales y la posibilidad de expresarse no deberían quedar sujetos a talleres conducidos por especialistas, como se piensa a menudo. Y esto no significa disminuir calidades o expectativas, sino al contrario: potenciar y aprovechar esos espacios. Son diferentes una propuesta de largo aliento con eje en determinada disciplina (como un taller literario o un grupo de canto coral) y unas actividades o talleres que se desarrollan dentro de proyectos más amplios e «inespecíficos» en ese sentido (un grupo de jóvenes que funciona en el marco de un proyecto comunitario o una colonia de vacaciones, por ejemplo).

M: Totalmente de acuerdo, son cosas diferentes.

D: Comento un ejemplo: una situación ocurrida durante un campamento largo con adolescentes en el que estaba previsto dedicar varios momentos a realizar talleres con propósitos vinculados a lo expresivo. Aparte de propuestas en torno a lo musical, lo literario, etc., conducidas por docentes que tenían algún acercamiento y experiencia en estas áreas, se planteó ofrecer algunos espacios que no remitían a una disciplina artística. Así es que hubo un taller de mate, por ejemplo, una propuesta en torno al objeto mate y a las prácticas y tradiciones relacionadas con el tomar mate. Muchos pibes optaron por ese taller, porque pensaban (y decían): «Yo para expresarme no sirvo» o «Los talleres es lo que menos me interesa del campamento, pero como hay que elegir uno...». La propuesta armada por la docente contemplaba lo musical, lo plástico, lo literario. Los momentos de trabajo de ese taller fueron riquísimos. Escucharon tangos y canciones folclóricas que hacían referencia al mate —algunos lo hacían por primera vez y descubrieron autores o intérpretes que les encantaron—; cebaron mate de diferentes maneras, siguiendo distintas tradiciones explicadas en los textos que fueron leyendo; escucharon músicas diversas mientras hacían mates de caña o tallaban madera y calabazas; inventaron un *Rock lavado* y un *Blues de la bombilla*; miraron con una atención insospechada libros de pintura y de fotografías; leyeron cuentos y poesías (alguno dijo: «Yo que no toco un libro durante el año, mirame ahora en las vacaciones pidiéndote otro cuento»). En fin, las posibilidades de un «no especialista» pueden ser interesantes...

M: Claro, ahí el desafío es otro y las posibilidades también son muchas. Y acerca del otro tipo de propuestas —la primera de las variantes que vos mencionabas—, lo que yo pienso es que si hacés un taller de teatro a lo largo del tiempo, no para formar actores, pero si para *enseñar* teatro, está bueno que

seas actor o que hayas hecho teatro. Mi apelación metafórica a las «grandes ligas» lo que intenta señalar es eso, no que el único espejo sea el *top ten*. De todas maneras, admito que a veces se me filtra esa mirada en el intento de contrarrestar la otra, la que devalúa, aquella para la cual es todo lo mismo y, sobre todo, cuando los destinatarios no conocen otra cosa o no tienen acceso a otras propuestas. Recuerdo un ejemplo claro al respecto: el coordinador de un centro de actividades recreativas de una escuela media había participado en una obra de teatro que, según las críticas de los docentes y los chicos y también alguna de los medios, era muy buena y muy cómica. Yo no pude ver la obra, pero escuché los comentarios, vi los afiches y lo conocí a él. Si la obra era buena o mala, no lo sé. Pero sé que eran cuatro actores varones que hacían de monjas... una especie de *Orquesta de señoritas*. Y sé también que ese profesor invitó a una función a los chicos del proyecto: algunos eran alumnos de la escuela y otros habían dejado de estudiar. Todos —¡todos!— era la primera vez que iban al teatro, ¡la primera vez! Después de eso, el coordinador propuso un taller de teatro, y comenzaron las clases con un montón de participantes. Todos eran —o habían dejado de ser— alumnos de la escuela, conocida como una de esas escuelas «bastantes embromadas»... y «esos» pibes, de repente, hacían teatro. Eso fue posible a partir de lo que generó esa obra que vieron, a partir de que el coordinador los invitó especialmente a ellos y también, en parte, porque ese profesor sabía lo que era un sainete, le gustaba hacer lo que hacía, sabía algo de la historia del teatro...

D: Está claro. Tus reflexiones y tus ejemplos confluyen con los míos en algo así: abrir la puerta al gusto y a la apreciación, proponer juegos y ejercicios vinculados al teatro —o a otras áreas—, utilizar ese lenguaje como instrumento en ciertas circunstancias, etc., pueden ser tareas de personas que poseen conocimientos propios de ese campo, una sensibilidad particular y recursos para coordinar determinadas actividades que pueden ser muy valiosas, pero conducir un espacio más ambicioso, promover aprendizajes y producciones más complejos y sostener ese proceso a lo largo del tiempo implica otro tipo de saberes. En ambos casos, gustos y saberes definen la calidad de lo que se ofrece, de lo que se pone a disposición.

M: Además, el gusto por una cosa también abre las compuertas del gusto en general, de las ganas de conocer algo más. Me gusta pensarlo en estos términos: que el gusto de alguien por algo se vuelva hacia el otro y dé lugar a una experiencia nueva, enriquecedora. Y pienso en la experiencia como un acto de rebeldía. Los chicos están todo el día frente a la computadora, y los archi-

tectos también están todo el día con la computadora, antes todos tenían un lápiz en el bolsillo y en cualquier papel te hacían un dibujo bárbaro, con una perspectiva perfecta. Antes dibujaban sobre un plano y ahora ya casi no dibujan, y a nadie parece molestarle que eso suceda, es más, se festeja y se percibe como un avance tecnológico, pero a muchos les molesta, por ejemplo, que los chicos estén chateando todo el tiempo que pueden. Me parece que hay que amigarse con la época, no aborrecer de ella. Establecer algún tipo de compromiso con la época en la que se vive, dejar de tener esta relación ambigua que tenemos hoy con el mundo en el que nos ha tocado vivir: referencias imprecisas, incertidumbre asegurada, velocidades insólitas. Es complicado, porque en medio de la precariedad más absoluta y/o en medio del celular, de la computadora, de las zapatillas, de la televisión interactiva, de los programas interactivos, del Linux y del Windows y todo, hay que encontrar un espacio para la rebeldía, para la intimidad, para el enriquecimiento del lenguaje, de todos los lenguajes, de las ciencias, de las artes, de la política. Allí tenemos mucho para hacer, mientras los pibes siguen haciendo y disfrutando también de lo suyo, de lo que descubren solos. Entonces, para mí, es un acto de rebeldía que un chico lea un libro hoy, que un chico lea a Horacio Quiroga, escuche un concierto o participe de una propuesta que suponga experiencia y experimentación. Poner a disposición, a veces, es tanto más azaroso que todo esto que uno se propone. El otro día, en un canal de televisión, entrevistaban a un chico palestino que contaba la historia de su encuentro con el piano. Una historia interesante, porque algo absolutamente casual terminó marcándolo en su vida de una manera extrema. Resulta que en una feria alguien le regaló un disco de vinilo, y él no sabía qué cosa era eso y, por supuesto, tampoco que eso colocado en un aparato podía escucharse. Lo conservó y, un día, al poco tiempo, alguien –no recuerdo quién– que tenía un tocadiscos se lo hizo escuchar. Era una obra clásica para piano. El chico, que no sabía que eso era un disco, que no sabía que eso podía ser escuchado, que no sabía nada de la industria de la música, del arte musical de Occidente, etc., se quedó maravillado y, sin conocer ni saber qué cosa era un piano, se enamoró del piano. Sus palabras eran: «Me enamoré del piano antes de saber qué cosa era». Después comenzó a tomar clases y ahora es un pianista con cierto reconocimiento, un joven pianista, diríamos. El chico tuvo mucha disciplina y era uno de esos dotados. Pero más allá del talento, del don, lo que me interesa señalar es el ofrecimiento de ese señor y el descubrimiento de ese chico, eso que permitió el acercamiento a un hecho artístico o educativo, eso que

abrió un horizonte. Podría no haberse transformado en un intérprete; disfrutar escuchando también es posible. Entonces: seamos un poco esa persona que le regaló el disco a ese chico palestino y un poco esa otra persona que hizo posible que lo escuchara... eso propongo.

Revisar lo que ofrecemos, cuidar lo genuino

Débora: Graciela, María Ana, tal como les anticipé, les propongo abordar el tema de las normas y los límites en el trabajo con pibes. Ustedes tienen muchas experiencias para comentar, posiciones tomadas y reflexiones al respecto, ¿por dónde empezamos?

Graciela: Cuando se habla de límites, de normas, lo primero que se piensa es en los «no». Yo propondría, en cambio, pensar este tema a partir de lo que uno ofrece, de lo que uno pone a jugar en ese encuentro con otros, con niños, con adolescentes, en distintas circunstancias. Pienso en los límites y en las normas como algo que permite el vínculo, que permite que ahí pase algo, que sea posible trabajar, pensar, escuchar... Entonces, lo primero que hay es un «sí»: esto se puede, acá podemos. Eso requiere un encuadre, y un encuadre implica normas. Tiene que ver con qué queremos auspiciar, con por qué queremos hacer todo esto acá. Dado que nos interesa ofrecer algo que para nosotros es importante, algunas cosas tienen que estar, tienen que ocurrir, y otras no: hay unos «no» que de alguna manera se nos imponen porque garantizan. Y, por supuesto, hay situaciones en las que uno se enfrenta con que no sabe cómo decir que no. En esos casos, algo de la oferta tiene que volver a pensarse; algo ahí está pasando, hace ruido.

* María Ana es Psicopedagoga, y Graciela es Licenciada en Trabajo Social. La conversación remite a situaciones, experiencias y reflexiones que emergen del trabajo en el programa «Casa del Niño y Casa del Adolescente» del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que ambas coordinan desde su creación en el año 1992.

D: Proponés una entrada al tema que no remite a la secuencia normas-límites-transgresiones-respuestas...

G: Sí, claro, cuando uno habla de límites, sobre todo cuando trabaja con chicos, con adolescentes, parece que es necesario diferenciarse de posturas autoritarias, de las respuestas que se basan en tener tan disponible el cuerpo del otro, donde las posiciones firmes se asocian a lo autoritario. Yo no creo que deba ser así, pero me interesa destacar que primero está la oferta, primero revisemos qué es lo que se está ofreciendo para después decir: «Bueno, justamente para que esto se produzca hay ciertas cosas que “no”».

María Ana: La pregunta acerca de las normas es una pregunta por la institución, por los sentidos del trabajo, por lo político. Yo veo que hay algo de susto frente a adolescentes y jóvenes. Esta idea de «las nuevas adolescencias», «las nuevas juventudes»... hay que ver bien qué es lo nuevo y qué es lo de siempre, porque si lo nuevo es la alarma, si no sabemos muy bien quiénes son, si los percibimos tan ajenos, entonces, no se sabe bien qué hacer con ellos y aparece la necesidad o la estrategia de la seducción por parte del adulto: esa confusión que hace pensar que uno está ahí para que lo quieran, para que siempre les guste lo que uno hace o para que lo acepten a uno. Yo creo que los adultos estamos muy asustados; en ese panorama, claro, parece que lo más importante es establecer todo lo que está prohibido.

D: Si el susto domina la escena, se transforma en el piso o en el horizonte de las normas.

M: Yo veo que eso pasa mucho. Hay una configuración mediática que predispone a eso; hay cosas que uno no comprende del todo cómo son o por qué son así porque es un tema generacional, y eso pasó siempre. Siempre los jóvenes o los adolescentes atemorizaron un poco, sobre todo los chicos con los que nosotros trabajamos, que son los considerados «peligrosos», nadie aprecia demasiado sus vidas, pero lo que más circula es que ellos desprecian la vida de los demás, pibes sobre los cuales lo que más se dice es que no tienen un proyecto de vida, que están en la esquina, que no trabajan ni estudian, que están en riesgo... todo ese discurso. Discursos que nunca les reportan nada bueno a los pibes porque se traducen en políticas de control o de disciplinamiento que recurren a la represión o que simplemente los dejan ahí. Dejarlos es dejarlos caer, y ellos se caen. Y no aparece nadie que diga: «Pará acá, acá vamos a intentar otra cosa». Aunque te digan ochenta veces «esto es *trucho*», «es una porquería», «es aburrido».

D: ¿Ese es el tipo de respuestas que ustedes reciben habitualmente?

M: Todo el tiempo. Todo el día.

D: ¿Qué cosas catalogan como aburridas, porquerías o *truchas*?

M: El 80% de las cosas, al principio sobre todo, pero después de disfrutarlas a veces también. Van a una salida, vuelven felices, los ves riéndose, les preguntás: «¿Cómo estuvo?» y escuchás: «Ah... reaburrido, *resiome*», por ejemplo (que es como decir *tonto* o *berreta*). Si vos estás pensando en esa seducción que yo decía antes, todo parece un fracaso; si pensás que son adolescentes, que son pibes que están probando y te están probando, es otra la lectura que hacés. El mismo chico que viene con una navaja y te amenaza, por ahí a las dos semanas o a los cinco meses, participa en un proyecto impresionante y se integra a un espacio que es superimportante para él. Pero esto pasa solo si hubo adultos que, frente a esa situación, pudieron trabajar con él, marcarle cosas, estar cerca.

D: Ahí hay algo más y algo distinto que límites.

M: Cuando decimos que la adolescencia es ensayo, son estas cosas también; por eso, es importante no cristalizar. Me acuerdo una chica que decía: «Pensar que yo venía acá a hacer *quilombo* y ahora vengo a buscar paz». Era una adolescente muy complicada cuando participaba en nuestros grupos, ahora ya es más grande y dejó de venir, pero se acerca cada tanto a conversar sobre cómo hacer para seguir estudiando, vino cuando se puso de novia y tuvo algunos problemas en el momento de irse a vivir con la pareja. Y bueno, viene «a buscar paz», como ella dice.

G: Los pibes nos prueban todo el tiempo. Algo de esa ruptura, de esa búsqueda nos fascina, pero hay que poder ubicarse en ese momento de ellos; la fascinación solamente no ayuda demasiado. Creo que, cuando un proyecto, una institución o una actividad entran en cuestión o en problemas por el lado de los límites y de las normas, la clave es revisar lo que ofrecemos; y desear siempre algo bueno para ellos, más allá de que lo tomen o no. De ese modo es más probable que puedas sostener una presencia sin anular esa necesidad de ruptura. El deseo de algo bueno para ellos tiene que estar, si no es imposible sostener un límite, porque va a ganar la fascinación y la tendencia a seducirlos. Me parece que por ahí va la cosa, no sé... Involucrarse uno mismo en algo para dar, en algo nuevo, en algo que nos interese también como adultos. Aunque no parezca, es mucho más fácil bancar esta posición de confrontación cuando lo que uno está diciendo es «esto es lo que yo tengo; creo que está bueno para vos y esto necesita unas reglas». Igual, ¡joj!, una cosa es decirlo acá, conversando, y otra es enfrentar al pibe que todos los días te dice de entrada «no me gusta», «no me interesa», muchas veces sin saber de qué se trata o sin siquiera probar. Sostener y acompañar a

adolescentes implica estas cuestiones, si no son solo palabras. Y además, reconozcamos: no necesariamente todos deben interesarse antes o después por lo que uno ofrece.

D: Eso es otra cosa, claro, no siempre el hecho de que no tomen o no acepten una propuesta que les hagamos supone resistencia y desafío en clave adolescente. Por otra parte, creo que no todos los problemas relativos a lo que uno ofrece se relacionan con las normas y los límites, y viceversa.

G: Coincido, pero hay cosas que están prohibidas porque, si no, no se puede trabajar, no se puede escuchar, no se puede dar ningún encuentro.

M: Tenés que estar todo el tiempo como en un doble registro: entender qué es la adolescencia, el ensayo, el desafío, y también poder «irte» de la adolescencia y pensar que cualquier persona o cualquier grupo que está haciendo algo necesita de un espacio que no sea un caos ni algo devaluado, que tenga sentido, que permita algunos procesos. Me acuerdo de una situación que se venía desmadrando: mucho descuido del lugar, imposibilidad de dialogar... Nos plantamos frente al grupo y les dijimos: «¿Ustedes qué quieren, que esto sea cualquier cosa, que sea una porquería? Estamos perdiendo el tiempo, esto así no sirve para nada». Vuelvo a lo que decía antes: si lo atribuí a «las nuevas configuraciones e identidades» de adolescentes y jóvenes, a «las particularidades que tiene el trabajo con pibes que viven en condiciones muy duras», etc., podés concluir que, para estos pibes, esa situación, aun en esas condiciones, es importante. Y no es verdad, por eso, a veces es bueno poder abstraerse un poco: te abstraés de la situación de pobreza, de los ensayos de la adolescencia... Estos pibes son como los otros, los otros y los otros, necesitan lo mismo que otros, y los adultos jugamos un papel clave. Pero sobre todo te lo tenés que creer vos, porque los pibes son muy sensibles y están muy atentos a si vos te lo creés o no. Creo que tienen un detector de lo *trucho*, de la persona grande *trucha*.

D: ¿Y qué es para los pibes «la persona grande *trucha*»?

M: Alguien que te dice algo pero ni se lo cree del todo, ni lo hace ella misma o para ella misma, alguien que te quiere enganchar, pero no te da nada, alguien que te tiene miedo.

G: Alguien que te quiere cambiar.

M: Que te quiere cambiar a nivel moral. Alguien que te miente.

D: ¿Y de dónde proviene esa idea de adulto *trucho*? ¿Por qué los pibes están confrontándolos a ustedes para ver si son o no *truchos*, si les mienten, etc.? ¿Con qué comparan?

G: Son muchos los chicos que tienen experiencias escolares que no son muy *piolas* en ese sentido. Y también experiencias comunitarias de participación, por ejemplo, que no les dejan nada muy interesante, que los convocan a participar y después no se sabe bien para qué, cómo ni nada, donde se les solicita una opinión que, en general, no es tomada en cuenta... Esas cosas pasan muy a menudo. ¡Y los pibes las registran muy bien!

D: Entonces, frente a ustedes ponen en marcha el «detector»: «¿no serás vos un *trucho* más que nos venís a *versear*?».

G: Claro, por eso también la importancia de la oferta respetuosa; en ese marco, uno puede sostener ciertos «no» con mucha más claridad cuando tiene claro lo que ofrece y cuando eso que ofrece es valioso. Digamos, uno puede y debe decir que no, poner un límite, prohibir incluso, algo que puede sonar antipático.

M: Hay muchas cuestiones para las que hay un campo de posibilidades y sobre las cuales se puede discutir, pero hay otras sobre las que hay que ser estricto. Y los pibes se dan cuenta cuando algo es serio, cuando lo estricto tiene razón de ser. Es exactamente al revés de lo que puede pensarse: que si uno es estricto, entonces, no está dando lugar a los pibes o a una construcción por parte de ellos. ¡No!, son tres o cuatro cosas a lo mejor, no son millones de normas, pero son límites de los cuales tenemos que hacernos cargo.

D: Respecto a «lo serio» que acabás de mencionar, en el discurso de ustedes no remite solamente a lo grave o lo extremo, también alude a la seriedad en el trabajo, cosa que los pibes perciben de algún modo. Me detengo en este asunto porque estamos hablando de espacios educativos no formales, extraescolares, recreativos, cuya existencia puede o suele asociarse más claramente a la diversión, a la contención o al placer que a procesos o aprendizajes complejos como los que estamos analizando. ¿Cómo es que lo serio aparece como un valor?

M: Es que, justamente, para que pueda darse la diversión, para que pueda darse la participación, para que pase algo interesante ahí, tiene que haber encuadre, reglas, propuestas, acuerdos, prohibiciones, cosas que todos sabemos que «eso no» y adultos que sostengan. Es algo básico para poder sentarte a hablar con los pibes que no están pudiendo respetar ciertas cosas; para auspiciar la responsabilidad no sirve tratarlos como pobrecitos ni actuar guiados por el temor de que dejen de participar en la actividad. La idea sería: este es un espacio al que nadie te obliga a venir, pero, si venís, te hacés cargo de una serie de cosas. Y los pibes –no solo los adolescentes, también los chicos de

seis años— lo toman, se lo creen, porque saben que uno se lo cree también y porque valoran lo que pasa allí. Lo que les interesa, lo que les divierte, pasarla bien, todo eso se sostiene también en ciertas confrontaciones.

D: ¿Qué posibilidades y qué límites encuentran ustedes para que ciertas normas o reglas sean el resultado de una construcción colectiva?

G: Es necesario preguntarse eso, porque, más allá de que el adulto es en principio garante de ciertos encuadres, es importante construir con el grupo, con los pibes.

M: Esto implica pensar al otro como responsable. Hay normas que es posible construir en conjunto, esa construcción tiene tiempos y características particulares según cada grupo, y contenidos que reflejan diferentes momentos del trabajo. Hay cuestiones que al comienzo son centrales y que después dejan de tener sentido y viceversa. Y hay cosas que no se discuten; algunas ni se discuten entre los adultos, y otras, que sí discutimos nosotros, no son objeto de discusión con los grupos. Y todo eso no impide que muchas veces esas normas no se cumplan.

D: Entiendo que lo que decís reafirma algo que ya habíamos comentado: que algunas reglas forman parte del encuadre de trabajo; son posiciones de partida, algo así como premisas que exigen un proceso de construcción con los pibes orientado a que puedan apropiarse de ellas. Hasta aquí, consideramos que las normas, ciertas normas al menos, son establecidas por los adultos, queda claro. Pero mi pregunta apuntaba a otra cuestión: ¿es que hay algo del orden normativo que pueda ser construido por los pibes o en conjunto con ellos, o acaso todo lo que pueden construir es la apropiación de unas normas que elaboran los adultos?

M: Hay situaciones muy delicadas, sobre todo aquellas vinculadas más a la sanción frente a transgresiones que a la elaboración de normas. Los adolescentes suelen ser muy duros en este sentido. Enseguida les sale el castigo terrible, el separar a los compañeros del grupo. Creo que tiene que ver con sus experiencias al respecto, hay que ver qué es lo que están poniendo ahí. Pero hay procesos muy interesantes también que se dan a menudo en la organización de salidas o viajes: ahí es muy claro cómo asumen responsabilidades y cómo se construyen reglas que resguardan el sentido de lo que se va a hacer.

G: Dentro de esa confrontación casi permanente, van pudiendo apropiarse de algunas cosas y construyendo otras. Y también están esas situaciones que requieren que sea el adulto el que sostenga, mientras se toma el tiempo necesario para descubrir qué hay detrás de ciertos desafíos que persisten; por ejemplo, cuando un pibe se la pasa pateando la puerta y no puede salir de eso.

D: Es decir, saber lo que se puede y lo que no se puede, participar o no en la elaboración de ciertas pautas no define todo y hasta puede ser irrelevante en algunas situaciones.

M: Hay situaciones complicadísimas para sostener y para resolver; un robo, por ejemplo. Días y días viendo cómo encarar la cosa, cómo trabajarla, cómo tomar distancia de la acusación («sos un ladrón») y cómo garantizar algunas cosas: que el pibe sepa que va a haber adultos que seguirán estando y que, a la vez, le van decir: «¡Hasta acá!, ¡esto no!». Hay situaciones muy diferentes, algunas son propias de todos los pibes, de todas las épocas, y otras no tanto. Es distinto cuando se llevan petacas a una salida o un campamento, cosa que saben que no pueden hacer, que cuando pasan otras cosas. Pero creo que lo que importa en todos los casos es que haya un adulto que les plantee lo que cabe en cada situación: «A ver, ¿cómo vamos a resolver esto con esta institución que nos prestó el lugar para acampar? Vos sabés, acá no se puede traer alcohol». Muchas veces, la respuesta de los grandes va por otro lado: «No es tan grave, ¿te acordás cuando nosotros éramos chicos?, yo también lo hacía». Ahí prima la complicidad, y eso no aporta nada, los pibes lo están haciendo no tanto para tomar alcohol, sino para esconderse y para ver si son encontrados. La intervención que vale es la que muestra que uno está, que uno los está mirando, que los acuerdos tienen algún valor.

D: ¿Y cuál es, a tu modo de ver, la lectura que hacen los pibes? ¿Qué perciben ellos en esa respuesta?

M: Que importan; eso me parece: perciben que importan.

G: Los desafíos pueden ponerte en un lugar de imposibilidad, y los pibes también son detectores de lo que uno no sabe o no puede. Entonces, me parece que lo que hay que mostrarles es que, a pesar de esto y de lo otro, de tus desafíos, de tus patadas en las puertas, de tus petacas... yo te espero de nuevo, estoy acá para esperarte y te voy a volver a decir que hay cosas que no van y que hay cosas que sería una pena que te las perdieras. Allí hay algo de lo serio también: que uno va a estar para seguir diciéndoles «sí» a algunas cosas y «no» a otras... pero va a estar.

D: Reapareció la imagen de los pibes como «detectores»: antes, de adultos *truchos*, ahora detectores de un tipo de presencia.

G: Y sí, son detectores de «si te la bancás», te desafían a ver «si te la bancás». En todos los casos, me parece que lo que están diciendo es: «Esto que vos venís a hacer acá no es así de fácil, te quiero ver».

M: Como dijimos antes, muchos de estos pibes vienen con la idea de que son malos, peligrosos o pobrecitos. Y te buscan en esos lugares. A ver si

vos sos de los que creen eso o apostás a otra cosa y «te la bancás»; si enseguida llamás a los padres o si te hacés cargo. En nuestra experiencia, los adolescentes y jóvenes valoran mucho más a los adultos que están y marcan –aunque les digan *vigilante*, *ortiba*, esas cosas– que al adulto débil, al cómplice, a ese que lo que más hace es preguntarles «¿qué querés hacer?» y, entonces: «¿Querés hacer una canción de pibe chorro?, hacemos; ¿querés hacer una película de pibe chorro?, hagamos; ¿querés hacer tatuajes?, dale». Los pibes también quieren otras cosas, hay que poder decirles: «Ya está con esto, vamos a probar cosas nuevas».

D: ¿Cómo se trabajan estas cuestiones con las personas que están a cargo de los grupos de pibes?

G: Conversando mucho dentro de los equipos, analizando los casos. Conversar sobre lo que resulta difícil de soportar, por ejemplo, es algo clave; que otro te ayude a pensar, a descubrir qué pasa, a probar otros caminos cuando se hace difícil el tema de los límites o la confrontación con un pibe, cuando te enganchás mal... Poder hablar con los compañeros de trabajo sobre ese chico al que no soportás, incluir la pregunta «¿qué me pasa a mí con esto?» permite ver las cosas desde otros lados y aprender un montón.

M: Pensar con otro y buscar estrategias cuando uno está al borde permite correrse de la situación, cosa que a veces es necesario; porque estar, sostener, seguir estando te puede encerrar, te mantiene en un espejo que te impide ver otra cosa. Son muy importantes, entonces, los espacios que permiten pensar juntos, leer, analizar lo difícil o, simplemente, dejar pasar un poco, sacarle algo de energía a la situación.

D: ¿Qué situaciones dificultan que las ideas y el encuadre que ustedes están fundamentando aquí se expresen en el trabajo con los pibes?

M: El «amiguismo» que mencionábamos, el «pobres pibes, vamos a hacer lo que ellos quieren». Eso lleva a situaciones que terminan fracasando, y lo peor es que los pibes sienten que los que fracasaron son ellos.

G: Otro asunto problemático puede derivar de una determinada manera de valorar a los pibes y de pensarlos como personas con derechos y con palabra; el problema es pensar que ellos son igualmente responsables que los adultos. Cuando no se sostiene la asimetría y la responsabilidad diferenciada, hay problemas.

M: Estas cosas son un problema sobre todo cuando no se piensan como un problema, cuando uno cree que está a salvo de esas situaciones. Algunas de estas cuestiones aparecieron en nuestro trabajo en torno a las becas que reciben muchos pibes. El asunto era así: para que las recibieran se estable-

cían y se firmaban unos acuerdos. Y ¿qué pasaba?, cuando lo acordado no se sostenía, dentro del equipo, varios se oponían a darles de baja: «No, bueno, pensemos, esperemos». Pero nosotras sosteníamos que la beca se otorga dentro de un acuerdo que es para permitir el acceso de los pibes a ciertas cosas y que, si esas cosas no se hacen más, hay que revisar la situación. Costaba mucho entender eso, lo que primaba era «no, pobrecito», porque, claro, son pibes que están de verdad muy mal y, frente a esa realidad, decir: «Esta beca era para que fueras a aprender guitarra» puede sonar ridículo. Pero nosotras insistíamos en la otra perspectiva: “Si ahora no tenés más ganas de aprender guitarra o, por algún motivo, no es posible que vayas, cambiemos el contrato y veamos, a lo mejor más adelante se pueda retomar». Toda una discusión importante.

D: A ustedes les interesaba ante todo la idea de compromiso, de acuerdo, de responsabilidad.

M: Claro, porque la beca es para pagar las clases de guitarra, por ejemplo, y algo tiene que cambiar si no vas más a las clases de guitarra. Además, mientras tanto, seguía el trabajo con todos los pibes en los grupos, y esas situaciones daban lugar a comentarios sobre «los *ñoquis* de las becas», sobre el mercado de las becas, los que cobran beca por acá, por allá, y tienen que dar una parte de lo que reciben a la institución que sea. Y empezaba a haber pibes diciendo: «Yo aprendí un poco a hacer velas, pero ya está» o «Yo fui un par de veces a murga».

D: Ahí eran ustedes las que reaccionaban frente a lo *trucho*.

M: Claro, eso es *trucho*, ¿ves? Eso de ir «capacitándose» o, mejor dicho, ocupando el tiempo libre, que sigue siendo un tiempo de nada demasiado valioso, para tener algo de plata... Nosotros habíamos establecido que las becas que había disponibles no iban a ser para hacer algo acá, dentro de la institución, sino que se iban a destinar a los que decidieran hacer alguna actividad afuera, lo que quisieran. Ahí surgió la idea de firmar un acuerdo del que tenían que hacerse cargo y, de no cumplirse, se daría de baja la beca. Es una forma de cuidar los sentidos de las intervenciones. Y es difícil.

D: Independientemente del acceso a becas, que de todos modos no son para la mayoría, ¿por qué van los pibes a un lugar que no es obligatorio y que los interpela tanto? ¿Qué es lo que los convoca?

M: Yo creo que, fundamentalmente, los convoca la posibilidad de estar y de hacer cosas con otros pibes.

D: Pero espacios para estar con otros pibes tienen o pueden procurárselos ellos solos...

G: Pero un espacio cuidado... eso no tienen.

M: Para estos pibes, esta propuesta es también, en un punto, la posibilidad de ser adolescentes: la moratoria de la adolescencia. Un lugar donde compartir con pares su particular manera de ser, donde poder llevar adelante algunas ideas. Similar, en algún sentido, a lo que representa la escuela media, sobre todo para estos pibes que no suelen tener familiares con historia de estudiantes secundarios. La escuela les cuesta más, obviamente, pero «la van remando». Acá están más cómodos, tienen la oportunidad de divertirse, de estar con otros, de armar un proyecto, de ser adolescentes frente a unos adultos que les plantean determinadas cuestiones.

D: ¿Y qué tipo de cosas les gusta hacer? ¿Qué es lo que demandan o proponen?

G: Les interesa casi todo lo que se vincula con la música y, de manera general, les interesa la producción: concluir un proyecto con alguna elaboración, eso les encanta. A mí me parecen superemocionantes esos momentos que, por lo general, son muestras donde ellos mismos se ven, se escuchan y tienen registro de todo lo que hicieron, de lo que pasaron, de su autoría.

M: También les gusta circular... circular por ideas, por conocimientos, por la ciudad, entre ellos y con otros pibes, viajar, conocer nuevos lugares... Igual está eso que decíamos antes: en principio o al principio, casi todo les parece aburrido o poco atractivo, o lo que resulta interesante para algunos es «un plomo» para otros.

G: Es que para que algo guste o divierta y pueda compartirse dentro de un grupo o de una institución hay todo un trabajo para hacer. Por un lado, si nos propusiéramos solamente que pasen cosas divertidas, todo sería más sencillo, pero uno se propone otros desafíos en cuanto a la experiencia de los pibes. Por otra parte, para divertirse hay que hacer un recorrido con los otros, lo que implica trabajar en grupo, en grupos mixtos, de mujeres y varones, a veces bastante numerosos, entonces, tampoco es fácil ver qué interesa o divierte a todos; poder encontrar lo común, compartir eso y disfrutarlo, o poder encontrar las diferencias y proponerse cosas a partir de eso... Ahí está el desafío para todos. Y volvemos casi sin querer al tema del encuadre y de los límites. Obviamente que si se divierten, si les gusta, es mucho mejor, pero en cualquier caso hay un recorrido para hacer y hay mucho aprendizaje en ese recorrido. A veces, hay cosas que nadie sabe –ni ellos, ni nosotros– si les van a gustar o no, porque no las conocen, entonces, está bueno también animarse y animarlos a probar.

M: Los pibes proponen, tienen muchas ideas; los proyectos se van armando con lo que llevamos nosotros y con lo que llevan ellos. Las demandas, las propuestas, la participación de los pibes, en definitiva, no es algo claro y

lineal del tipo «queremos hacer esto y para esto proponemos esto otro». La mayor parte de las veces, lo que se propone inicialmente se va transformando bastante.

G: A uno de los grupos, por ejemplo, le encanta opinar, debatir, abordar temas, discuten y argumentan mucho... ¡todo es un debate ahí! Entonces, se armó un trabajo en torno a un programa de radio: se hicieron «micros» en donde se presentaban temas, se investigaba sobre cada uno, se llevaban distintas opiniones, polemizaban. El proyecto tuvo este formato.

D: ¿Sobre qué temas debatían?

G: Temas de actualidad, cuestiones políticas, algunos asuntos relacionados con el género, cosas de la agenda de la ciudad. ¡De lo más interesante!

M: Hay grupos que se vuelcan más hacia otros lenguajes, como la plástica o lo corporal. Otra experiencia que recuerdo ahora giró en torno a la cocina. El grupo se había enganchado con temas relativos a diferentes culturas y terminaron en un proyecto de comida étnica. ¡Había que ver el día de la muestra a pibes de dos metros, todos regrandes, con su delantal diseñado por ellos! Lo que quiero decir es que, si nosotros hubiéramos ido y les hubiéramos dicho: «Vamos a cocinar y a hacer delantales para los cocineros», ¡te imaginás! Los pibes proponen y arman muchas cosas, y los adultos también: van escuchando, toman esas demandas, pero no responden literalmente a ellas, intentan acercar ideas, darles algún vuelo. En el caso de ese proyecto de culturas y cocina, cuando llegaron a África, hicieron un taller de percusión. Terminaron haciendo un recetario buenísimo, en la muestra hicieron comida para los asistentes. Yo veía eso: los grandotes sirviéndoles diferentes platos a los padres, a gente de las instituciones del barrio, explicándoles cómo habían trabajado los temas, lo de la comida, el video sobre el taller de percusión. ¡Era impresionante! Ahí se podía ver algo de lo que les gustaba y lo que querían hacer de entrada, y también todo lo otro, lo que no conocían y que fueron descubriendo.

D: Tal vez, a diferencia de espacios que se centran en un tipo de actividad o de producción donde los pibes van a buscar y a aprender determinada cosa, en estas propuestas más «generales», parece que cada proyecto debe atravesar por el momento del «eso no le interesa a nadie» o «eso es aburrido» para después, bajo ciertas condiciones, poder despegar.

M: Sí, es un poco así, pero una vez puesta en marcha la cosa, disfrutan, se divierten, aprenden. Y les gusta compartir todo eso. Encuentran también un lugar donde son algo más que hijos o alumnos; otro tipo de institución. Hagan lo que hagan, sea una actividad deportiva, algo musical, un baile, un

viaje, lo que queda claro para nosotros y para ellos es que ahí se produce encuentro. Y tratándose de pibes que no disponen de muchas otras oportunidades, que muchas veces están muy solos, cada vez más a la intemperie en un montón de cosas, propiciar encuentro es muy importante. Y esto se extiende más allá del trabajo con nosotros: arman cosas solos, se juntan el fin de semana, establecen vínculos con pibes de otro lugar. Pienso, por ejemplo, en algunos jóvenes que empezaron a hacer cosas con chicos del barrio: deportes, salidas, esas cosas; los apoyan, los acompañan. No lo organizamos nosotros ni lo promovemos especialmente, lo organizan ellos. Lo que aprenden y lo que perdura, tanto entre ellos como con nosotros, se ve también en cómo buscan ayudarse y sostenerse. Muchas veces reaparecen cuando saben que alguno está pasando por una situación difícil: «Te venía a avisar que tal pibe, que ya no viene más, tuvo un problema, estuvo en el hospital». Saben que serán escuchados, saben que alguien va a agarrar un teléfono y va a llamar a ver cómo está, que hay adultos avisados, eso... formas de cuidarse y de cuidar al otro.

D: De acuerdo a la experiencia de ustedes, ¿qué formaciones, «perfiles», características de quienes trabajan directamente con los pibes permiten o facilitan llevar adelante propuestas de esta naturaleza?

G: Dentro del proyecto, la formación de los profesionales es muy diversa: hay docentes, psicólogos, trabajadores sociales, psicopedagogos, gente formada en Recreación, en Ciencias de la Educación, en Educación Física... Y hay un interés de base que es común: el trabajo con chicos y con adolescentes, y la predisposición o la apertura para trabajar con otros e integrar un equipo. En nuestro caso, se trata de personas que, a partir de esas diferentes formaciones y de la experiencia desarrollada en otras instituciones o dentro de este programa, son capaces de establecer un vínculo de confianza con los pibes, lo cual a su vez permite hacer un seguimiento de la escolaridad, de la salud, es decir, armar una red donde no la hay.

M: De manera general, creo que lo importante es tener una mirada y una escucha que pueda considerar la perspectiva de los pibes sin recurrir a la demagogia; estar dispuesto a debatir y a profundizar; tener ganas y preocupación, preocupación por los pibes, por pensar qué hacer, cómo hacer, por «rizar el rizo», por encontrarle la vuelta a las cosas. Y tener compromiso político con lo que se hace, preocupación por la justicia en el sentido de mejorar las condiciones en que viven los pibes. Personas cuidadosas de lo verdadero, de lo genuino.

D: Preocupación, cuidado, compromiso, justicia, estudio... Todo muy intenso, nada «liviano», digamos.

G: Pero no necesariamente «pesado». Pensar de verdad y aprender con otros también da satisfacción como profesionales, más allá del trabajo con los chicos. Y eso tiene algo de apasionante.

M: Yo hace muchos muchos años que estoy en esto y sigo descubriendo situaciones para las que «no encuentro la vuelta», que me hacen ir a buscar, a averiguar, a mirar otras cosas. Vos preguntás por características o estilos necesarios para realizar este tipo de trabajo, yo diría que por ahí está una de las claves: gente con ganas de aprender, que difícilmente va a estar cien por ciento satisfecha aun cuando las cosas salen bien, que cuando no puede con algo, en lugar de dejarlo pasar, lo piensa de muchas maneras... y que disfruta de todo eso.

D: La certeza y la convicción general acerca de que hay que seguir formándose (además de la predisposición para eso de quienes trabajan con ustedes), ¿aluden a una formación general y a una capacitación permanente de las personas que trabajan con pibes o a la necesidad de abordar algunos temas o problemas en particular?

M: Los temas de base remiten siempre a la idea de niño, de adolescente y de adulto, al lugar que ocupamos y a los sentidos de la propuesta; trabajar sobre esto es una necesidad permanente. También hay cuestiones específicas que giran en torno al marco jurídico de algunas intervenciones. Y otro gran tema es la inclusión efectiva de los adolescentes en la escuela media; esto es un problema: un problema para los pibes y, a veces, un problema para encarar un trabajo conjunto entre las instituciones. Por todo esto, entre otras cosas, lo que sigue siendo un asunto pendiente para nosotras es poder contar con alguna instancia externa para la formación y la capacitación. Hemos hecho cosas puntuales de este tipo, pero siempre soñamos con poder instalar un espacio que contemple un sistema de becas, vínculos más sistemáticos con algunas instituciones dedicadas a la investigación y la formación.

G: Yo diría que los temas o problemas que requieren atención pertenecen, por un lado, al nivel de las prácticas –porque sobre esto siempre hay cuestiones para analizar y para mejorar– y, por otra parte, al nivel de lo político o, mejor dicho, de las políticas. Este programa se ha ido instalando en un espacio estatal, y hay una pregunta que lo atraviesa desde el comienzo: ¿es esto una «experiencia» o es –o será, en algún momento– una política del área? ¿Se trata de repensar la experiencia como tal o de revisarla en dirección a su institucionalización dentro de las políticas de infancia y adolescencia del Gobierno de la Ciudad? Esto es un problema, no sé cómo se soluciona, pero hay que abordarlo.

M: Después, obviamente, están los temas o problemas tales como el embarazo adolescente, el consumo de drogas, etc. El *top ten* de los temas para quienes trabajan con pibes, que nosotros no solemos tomarlos en sí mismos, excepto para analizar alguna situación que se presenta. Lo que ocurre es que es difícil encontrar sintonía entre gran parte de los abordajes sobre estas cuestiones y nuestra manera de encarar el trabajo; y además, tampoco es bueno que todo lo que se lea y se piense sea hacia adentro, siempre hacia adentro y solo en función de los problemas. Nosotros tomamos esos asuntos como temas cuando constituyen un eje de trabajo con los pibes, como ocurrió con un proyecto grupal en torno a la temática del género o a la salud sexual y reproductiva; ahí sí buscamos, estudiamos, discutimos. Dentro de las posibilidades que tenemos, la capacitación y la revisión de lo que hacemos incluyen conocer otras experiencias para repensar cosas del proyecto, además de leer, de buscar material que tiene que ver con un problema que se está teniendo o de volver a leer un texto que a lo mejor se leyó veinte veces, pero con una pregunta nueva, tal vez surgida de una determinada situación con un pibe o con un grupo.

D: Graciela, María Ana, les agradezco mucho y vamos cerrando: ¿alguna otra reflexión o comentario que quieran agregar?

G: Yo enfatizaría que en el trabajo con chicos que viven en medio de mucho dolor, de mucho sufrimiento, tenés que estar todo el tiempo haciendo dos cosas que parecen opuestas: considerar esa situación (que, en realidad, se te impone) para poder acompañarlos y ponerla entre paréntesis para poder pensarlos como a cualquier otro pibe...

M: ...sosteniendo la preocupación por la calidad de lo que se les brinda, que es también una dimensión de lo político.

Trazar caminos de encuentro

Débora: Frente al problema de la droga, un asunto que preocupa, que golpea, hay diferentes miradas y formas de intervenir. ¿Cuál es la perspectiva de Intercambios y cómo se expresa en los proyectos que ustedes están llevando a cabo?

Paula: Empiezo haciendo una breve presentación: Intercambios es una institución que trabaja en los problemas asociados al uso de drogas. Hace muchos años, decidimos centrar gran parte de nuestras intervenciones en los sectores más empobrecidos. Actuamos sobre todo en el conurbano bonaerense, en los municipios de Avellaneda, Moreno y La Matanza. Básicamente, nuestro trabajo fuerte consiste en realizar un abordaje en los contextos donde los usuarios de drogas se encuentran. Muchas de las personas que usan drogas, sobre todo los más jóvenes, están y pasan gran parte de su vida en lo que podríamos denominar genéricamente *la calle*: las esquinas, los baldíos, los lugares de encuentro como pubs, pooles y plazas de los barrios. Desde hace mucho tiempo, venimos percibiendo que esos son espacios privilegiados de intervención. Esa perspectiva confronta con los discursos y las intervenciones más habituales. Las organizaciones comunitarias, por ejemplo, procuran generalmente sacar a los pibes de esos contextos; la idea que prima es que hay que correrlos de esos lugares y lograr que vayan a las instituciones para realizar determinadas actividades. Pero esas formas suelen derivar en la preocupación acerca de por qué falló la convocatoria.

* Licenciada en Trabajo Social. Coordinadora del Área de Intervención de Intercambios Asociación Civil. Docente e investigadora de la carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

D: El esfuerzo se concentra en «captarlos» y después viene la constatación: los pibes no se acercan o no pueden sostener lo que empiezan.

P: Ese es el recorrido más habitual. Nuestra propuesta hacia las organizaciones con las que trabajamos no es nada original en ese sentido; hay muchísimos antecedentes de lo que llamamos un *trabajo en calle*, en el sentido amplio de *calle*, con todas esas posibilidades y espacios que señalé antes. En definitiva, es eso: actuar donde los pibes se encuentran; ninguna pretensión, por lo menos en el inicio, de que los pibes dejen sus lugares para ir a algún otro a realizar un taller o una actividad. De lo que se trata es de establecer un diálogo, y podemos dialogar en esos espacios.

D: Es algo más que una estrategia, hay algo conceptualmente fuerte en esa premisa, en esa forma de abordaje.

P: Absolutamente, gran parte de la vida de los pibes, sobre todo de los sectores más pobres, pasa en esos espacios, y es ahí donde uno debe y puede poner una palabra, buscar y construir otros sentidos para ese espacio que es la calle. Y es allí donde se abre la posibilidad de establecer la confianza con los pibes, vínculos con ellos que facilitan otros objetivos, porque el primer objetivo, cuando encaramos el trabajo, es contactarnos, al comienzo no hay más que eso.

D: Entrar en contacto, ser admitido como un interlocutor.

P: Sí, y después, de a poco, mucho más que eso, después viene ese plus que se va construyendo junto con los grupos, con los pibes, con los usuarios, con quienes estás trabajando. Pero el primer objetivo es la confianza, no hay ninguna otra pretensión. Cuando lo que se plantea es «la reducción de daños» como enfoque y estrategia de trabajo, los objetivos básicos, iniciales, son sumamente cercanos, de bajo requerimiento. Posteriormente hay posibilidad de otros objetivos. En ese bajo requerimiento, sobre todo con los pibes con los cuales trabajamos –los más vulnerabilizados, los que viven en condiciones muy precarias–, el objetivo básico es establecer este contacto y que los jóvenes puedan llegar a identificar, a reconocer a ese promotor que está trabajando en la calle como un puente para el diálogo, como alguien que trae otros elementos simbólicos de discusión sobre el tema de drogas o sobre otros temas que preocupan a los pibes.

D: ¿Y qué respuestas obtienen por lo general? ¿Qué se produce en ese encuentro al comienzo y después de un tiempo?

P: Hay algo que no falla nunca: el asombro de los pibes, sobre todo cuando se es muy sistemático, absolutamente sistemático. En la calle pasan muchas cosas... está la policía o los pibes no están o hubo una razia y al día siguiente no los encontrás o están, digamos, *pasados* de sustancias y vuelve a ser

difícil establecer un diálogo. Hay que volver una y otra vez; intentamos ser supersistemáticos, respetuosos de que los días o los momentos en que pasamos sean siempre los mismos. Entonces, la primera respuesta que aparece siempre es el asombro: «¡Ah... volvieron!». Primero, ante todo, el asombro y, a partir de allí, un proceso largo en el cual lo que más importa es la interacción, el tipo de relación que se establece con los pibes.

D: ¿Los pibes valoran estos espacios o para ustedes es un esfuerzo supino sostenerlos?

P: Por momentos, se hace difícil, pero los pibes los valoran; de otro modo no se podrían mantener. Incluso los reclaman y muchas veces son ellos mismos quienes sostienen o impulsan propuestas. Por ejemplo, como nosotros mantenemos contacto con la Coordinadora Contra la Represión Policial e Institucional (CORREPI) y manejamos bastante la información que ellos producen para trabajarla con los pibes, armamos algunos encuentros con abogados de la CORREPI. Y un chico de una de estas banditas, uno de los grupos que están más en el borde, un día nos dijo: «¿Te acordás de la charla esa con los de la CORREPI? Nosotros queremos hacerla para los pibitos» (se refería a un grupito de pibes del barrio que son más chicos que ellos). Además de que está bueno para ellos que hagan este tipo de cosas que les permite correrse del lugar que ocupan en el barrio, ahí se puede ver el valor que les dan a esto.

D: Ustedes saben que en tal barrio, en tal esquina, en tal plaza, los pibes están y los grupos crecen. Pero entre ese dato o esa preocupación y la llegada de los promotores, están las organizaciones que los contactan a ustedes...

P: Sí, claro, por lo general se parte de un trabajo y unos acuerdos con algunas organizaciones. Con ellas acordamos la metodología y la adecuamos a la realidad de cada barrio. Una parte importante del trabajo es con la organización, también hay que ir construyendo allí, con ellos, eso es parte de la tarea (excepto en Avellaneda, donde desarrollamos nuestro programa, es decir, la intervención está bajo la dirección de nuestra institución). La idea es ir intentando, con cada organización, que dentro de las estrategias que suelen utilizar incluyan el trabajo en calle. Es cierto que muchos proyectos que trabajan con jóvenes tienen una lógica de abrir y ofrecer espacios dentro de las instituciones para que los jóvenes concurran, eso es absolutamente necesario, nosotros no decimos que eso no es válido y tampoco decimos que nuestra modalidad lo resuelve todo y es una panacea, ¡no! Aquello es necesario, y esto es difícil y es necesario también. Porque ciertos jóvenes, muchos grupos de pibes, sobre todo los más vulnerabilizados, aquellos que más rompieron lazos con casi todo, no van a ir de entrada o no van fácilmente a una institución.

D: En estos casos, no alcanza solamente con propuestas valiosas o con predisposición y buena voluntad.

P: Claro, por más valiosa que sea la propuesta, ¡no van a ir! Porque, por lo general, son los más estigmatizados, los que el barrio señala, los que señalan como los *drogones*, *barderos*, *chorros*, y esos no van a las instituciones. Pero, a su vez, es una población que necesita de las instituciones y que uno pretende acercar, cosa que solo es posible a través de una interacción diferente.

D: ¿Y qué les proponen ustedes una vez que se acercaron, que vuelven sistemáticamente –como decías– y que ellos aceptan de algún modo ese contacto, el intercambio con los promotores?

P: De todo. Todo lo que se nos vaya ocurriendo y mucho diálogo, sobre todo eso. Proponemos temas, charlamos, armamos discusiones. No te imagines «grandes temáticas». Es lo cotidiano lo que permite hablar, lo que produce acercamiento. Además, explicamos claramente que nosotros somos de una institución que trabaja con el tema drogas y que estamos muy preocupados con el asunto del VIH, sobre todo en la población que usa drogas por cualquier vía. Esto es fundamental porque, entre la población usuaria de drogas, el riesgo de transmisión del VIH es seis veces mayor que en la población en general.

D: Ustedes producen y utilizan una variedad de materiales, folletos, etc. ¿Cómo los introducen en el trabajo con los grupos?

P: Tenemos mucho, sí, tanto la folletería como los preservativos ayudan y mediatizan ese diálogo. Trabajar con una diversidad de materiales gráficos, unas veces para mostrarlos, otras para entregarlos, otras veces para generar discusión o para enriquecer el intercambio, para conversar sobre cuál es la experiencia de los pibes respecto de lo que dicen esos materiales. Todos tienen que ver con los cuidados en el uso de drogas, con la utilización o no del preservativo y, después, si pasa un tiempo y todo ese diálogo va fluyendo, aparecen propuestas que van desde trabajar con murales, hacer pintadas callejeras, transferir, transmitir un mensaje en el espacio público, crear... En algunos casos, tuvimos experiencias en torno al cine, pasamos películas en la calle si están los recursos disponibles y, si no están, les planteamos acercarnos a alguna institución que tenga lo necesario como para ver video o incluso TV... esas cosas. Algunas veces –cuando lo ofrecen– vamos a la casa de alguno de ellos o acordamos cuál es el espacio donde podríamos hacer tal o cual cosa.

D: ¿Qué películas, qué temas entran en escena? ¿Vinculados con el problema que están abordando o no necesariamente?

P: Películas de lo que sea... ¡películas! Ahí abrimos el abanico porque no podemos –y creemos que tampoco es bueno– estar todo el tiempo exigiendo

reflexión sobre la problemática. Los pibes tienen ganas de ver *Alien vs. Depredador*, por ejemplo, y nosotros los acompañamos en eso también. Quizá el propio proceso después te lleva a que uno pueda discutir otras cosas... o no. Pero no es que nos preocupe que cada cosa que hacemos tenga un mensaje educativo.

D: Bueno, tal vez la acción o el mensaje educativo esté vinculado con poder hacer cosas, con poder reconocerse en otras acciones: «nosotros decidimos», «nosotros podemos ver cine»...

P: Y «nosotros podemos tener un espacio de diálogo con un adulto», eso es clave. Un adulto que está en otra posición distinta a la de ellos, con el cual pueden sostener un vínculo y construir, plantearse objetivos, ver cómo hacer. Lo que queremos garantizar, sobre todo, es que recuperen alguna referencia con el adulto, porque ellos tienen claro que eso que hacen lo están haciendo con nosotros y que nosotros estamos propiciando ese espacio. En el punto en que están, no va a cambiar su vida porque en lugar de ver *Alien* veamos, no sé, *Ciudad de Dios* porque trabaja la problemática de las favelas (que es como un clásico de los recursos que se utilizan en estos casos) o *Pizza, birra, faso*, otro clásico. El asunto es dónde poner el foco. En la carrera de Trabajo Social, donde yo soy docente, escucho todo el tiempo ideas o estrategias de ese tipo: llevar esas películas a los grupos con que se trabaja para poder reflexionar a partir de ellas sobre la propia realidad de los pibes. Puede ser que a veces sirva, pero a veces hay derecho al ocio, a simplemente divertirse.

D: ¿Y qué cosas pasan cuando hacen ese tipo de actividades centradas en otros temas, es decir cuando «sacan los pies del plato» de las adicciones?

P: A partir de esas actividades, y no solo de ellas, sino de todo lo que se genera en el trabajo, en el intercambio, algunas veces los pibes pueden incorporar pautas de cuidado respecto de las adicciones, nos consultan sobre otros temas que les preocupan, hay quienes pueden retomar una vieja idea, un viejo sueño y hasta se animan a desarrollarlo. Pero quiero ser clara y cuidadosa con esto: a veces no pasa. De cuando sí pasa, recuerdo un ejemplo: en un grupo de pibes que tiene estas características de ser los *drogonos* y los *barberos* del barrio, en uno de estos diálogos, uno comentó que, en realidad, a él le gustaría estudiar un oficio. Y bueno, fue un trabajo y un proceso intenso, y el año pasado terminó el curso de soldadura en la Escuela de Oficios. Ese deseo se recuperó ahí.

D: Reapareció ahí, entre otras cosas, porque había quienes podían escucharlo, encontró oportunidad para expresarlo y también acompañamiento, porque seguro que sin eso le hubiera resultado una empresa imposible.

P: Pasó del «no sé dónde buscar, yo no me animo» a hacer el curso y terminarlo. Nosotros no teníamos el propósito expreso de promover estudios o la reinserción a la escolaridad, pero eso es lo que permite ese espacio y ese diálogo: que se reencuentren con otras cosas, que recuperen ganas y cuenten con la referencia de un adulto que permite que se destraben algunas cosas. Otros casos tienen que ver con el consumo de sustancias, con poder parar o «bajar un cambio», que yo traduzco como ideas de la moderación en relación con las drogas. Nos interesa trabajar en esa idea con los pibes, aunque no aparece así expresada con ellos. ¡Esto es todo un tema! Porque, en general, se tiende a ver el asunto en términos totales. A todos, a las organizaciones, a la gente que trabaja con pibes y jóvenes, se les dificulta ver que para muchos de ellos el uso de drogas va a ser un momento en sus vidas, y esa dificultad tiñe las respuestas institucionales, así como las formas de nombrar a los chicos: «Estos ya son...» o «se transformaron en...».

D: «Están perdidos»...

P: Claro, «está perdido». Hay que tener muchísimo cuidado con eso porque, si en los temas sociales en general deberíamos ver la realidad y las intervenciones como un proceso, más aún cuando estás trabajando con pibes. Más obligado estás a verlo como un proceso donde a lo mejor eso es un momento; puede ser un momento muy sufriente, muy traumático para los que están cerca de él, para los familiares, para las organizaciones, pero me parece que estamos obligados a entenderlo así. A ver cómo los ayudamos a transitar ese momento con el menor daño posible, con el menor riesgo posible. Esto es algo que hay que trabajar mucho también con los adolescentes y con los jóvenes. La idea de la moderación, y no la de la prohibición, abre una puerta distinta para el diálogo. Yo sé que el discurso de la moderación puede causar asombro porque no se encuadra en el discurso prohibitivo.

D: Y más que asombro... seguramente mucho rechazo, ¿verdad? ¿Cómo se diferencia esta postura, este discurso, de la legitimación de ese estado de cosas que muchas veces es sufriente y riesgoso, como vos decís?

P: Bueno, tampoco los aplaudimos por lo que hacen, está claro... Y ellos lo saben, y saben que estamos ahí porque nos preocupan algunas cosas. Pero sí, es un discurso que cuesta, sobre todo con los adultos de las organizaciones. Y es interesante señalar que esas reacciones se generan en las organizaciones, o en los adultos, pero no en los pibes. O mejor dicho: si los pibes nos pueden escuchar es justamente porque tenemos ese discurso. Y es a partir de allí que es posible desarmar también la impronta que muchos de ellos tienen sobre su propio consumo y su propia identidad, porque ellos se presentan así: «Yo ya estoy perdido», «yo estoy entregado».

D: Escuchan otra voz, alguien que viene y dice: «Yo trabajo en el tema drogas, a mí me preocupa este asunto, pero no creo que estés perdido ni te recomiendo que pares ya porque, si no, no vas a poder para nunca».

P: Exactamente. Sobre todo cuando se trabaja con pibes que ya tienen un recorrido por instituciones, muchas veces por instituciones que trabajan particularmente el uso de drogas o instituciones de internación, los chicos vienen con esa impronta. Fracasaron en la comunidad terapéutica, fracasaron en el ambulatorio, fracasaron en ir al psicólogo y, entonces... «no, yo ya estoy perdido». Bueno, hay que desarmar eso. Y, a la vez, ir señalando: «Esto que hacés tiene riesgos». Muchas veces, los pibes que están muy «jugados» por los efectos de las sustancias, más el contexto, más la mirada social, más las estrategias inapropiadas, más las políticas sociales... todo eso hace un «combo» lamentable que produce más riesgos.

D: Esta idea de moderación tiene que ver con el bajo requerimiento que mencionabas al comienzo. Pero antes de seguir con esto, me detengo en otro asunto: es claro que en tu discurso no utilizás la expresión *adictos*, te referís en cambio a *usuarios*, *personas que usan drogas*, *pibes que consumen*... ¿Qué intencionalidad o conceptualización sustenta el uso de unas categorías y no de otras?

P: Partimos de la definición de que todos somos usuarios de drogas, todos: vos, yo, ¡todos! De drogas diversas, con diversas frecuencias, con diversos tipos de consumo. Nos relacionamos de maneras distintas con las sustancias, pero todos somos usuarios de drogas. Ocurre que hay algunas sustancias y algunos tipos de consumos que están estigmatizados socialmente, muy fuertemente. Este estigma no ayuda ni colabora en nada para que uno pueda trabajar con estas ideas de la moderación o de la regulación.

D: *Adicto*, *drogadicto*, *drogón* son palabras muy connotadas; hay una valoración fuerte, hay un juicio moral detrás de ellas.

P: Lo que intentamos hacer es dar vuelta el problema, incluso desde lo nominal: no connotar a las personas desde ese lugar. Todos somos usuarios de drogas, algunos tienen unas relaciones mucho más problemáticas con las drogas, y otros, que también usan drogas, tienen relaciones menos problemáticas o directamente no tienen relaciones problemáticas con ellas y las usan. En esa gama vamos a transitar, dentro de ese arco trabajamos.

D: Un punto especialmente delicado, supongo, es si existe la posibilidad de tener relaciones no problemáticas con algunas sustancias en particular. Pero volvamos a las organizaciones, a experiencias o situaciones de trabajo que hayas conocido en torno a estos temas con adolescentes y jóvenes, independientemente de la intervención de ustedes. Son muchos los proyectos o las instituciones que desarrollan actividades con pibes y, aunque no sea ese

su cometido inicial, dadas las circunstancias, terminan abordando el problema de las drogas.

P: Me parece que en las organizaciones suele haber una tensión en relación con este tema, hay cierto discurso para el cual cualquier propuesta es válida dentro de lo que siempre se denominó como *prevención inespecífica*. Cualquier cosa: fútbol, pintura, cualquier propuesta sirve o puede tener lugar en este gran rubro de la prevención inespecífica. En el polo opuesto de esa tensión está el atribuir exclusivamente a los especialistas el saber y poder hacer algo en este tema. Yo creo más en distribuir responsabilidades cuando se trata de grupos que ya están consumiendo, atribuir toda la capacidad y la responsabilidad a la prevención inespecífica es un exceso, como también lo es suponer que solamente el especialista puede abordar la temática. Lo que ocurre a menudo en las organizaciones que vienen trabajando hace mucho en la cuestión de la prevención, y empiezan a tener pibes que consumen, es el gran fracaso que sienten, la frustración: «Les dimos el taller de esto y de lo otro, abrimos nuevos espacios y empezamos con el proyecto de tal cosa y... igual están consumiendo». Esa tensión que te digo es para explorar un poco más. Hay un problema en darle a la prevención inespecífica una capacidad que no tiene, y también en no valorarla por lo que muchas veces vale en sí misma como propuesta. Por otra parte, hay un problema también en el reclamo de que solo los especialistas pueden abordar el tema, y también en no advertir que en muchas ocasiones resulta indispensable la intervención de especialistas. En relación con este asunto, últimamente estamos observando una tendencia preocupante: las instituciones o programas públicamente abocados a este tema desdibujan su propia especificidad y promueven que sean las organizaciones de la comunidad, por ejemplo, las que aborden el problema.

D: Uno estaría tentado a decir: «Por lo que vienen haciendo o lo que vienen logrando, mucha diferencia a lo mejor no hay», pero es una clara desresponsabilización o un reconocimiento de no saber cómo actuar mezclado con la asunción de que –bien o mal– gran parte del trabajo lo hacen como pueden las organizaciones.

P: Hace unos días, un centro de atención dependiente de la Secretaría de Adicciones de un gobierno provincial se presentó diciendo: «Nosotros somos una organización más, como cualquiera de las que están acá», y las que estaban ahí eran escuelas, un centro cultural, un comedor, etc., y... ¡no es cierto!, ¡eso no es cierto! Eso es trabajar desde un lugar mentiroso, hipócrita, porque un organismo del Estado que tiene que definir y ejecutar políticas públicas para abordar la temática no es lo mismo que un comedor

comunitario. No se puede desdibujar así la especificidad que tiene; hay que hacerse cargo, hay que dar respuestas.

D: Es notable, porque esto que señalás es congruente con la omnipresencia y la centralidad de *lo preventivo* que yo vengo observando en muy diversos ámbitos de trabajo con adolescentes y jóvenes. Entonces, mientras la prevención avanza sobre cualquier otro cometido, los organismos cuyo objetivo es la prevención y el trabajo en torno al problema del uso de drogas desdibujan su función. O sea: unos compran rápido lo que no deberían y otros regalan lo que en realidad les corresponde conservar.

P: Claro, si somos todos iguales, ¿a dónde recorro? ¿Qué hacemos, entonces, ante esas situaciones que nos desbordan? Esto genera o aumenta esa sensación que abunda en barrios desamparados. ¿Qué hace la señora del comedor si le dicen que el centro de atención del barrio es lo mismo que ella o haría lo mismo que ella? ¿Qué hace el profesor de fútbol cuando ve un pibe en situación muy comprometida? Hacen lo que pueden y ahí, muy frecuentemente, se da la aparición de las respuestas y los discursos más duros: «Internémoslo, encerrémoslo, no tiene solución». Cuando las instituciones o los dispositivos específicos transmiten esa lógica de irresponsabilidad, lo que aparece después son las respuestas más duras.

D: ¡Cuántos significados y cuántas connotaciones tiene *perdidos*! Las instituciones *pierden* a los pibes cuando ellos se alejan de esos ámbitos, los *pierden* en parte cuando los marcan, se considera que están *perdidos* porque «cayeron en la droga», ellos mismos se perciben *perdidos* por eso o porque no encuentran el camino...

P: Aquí reaparece esta idea de ver a los pibes perdidos en lugar de verlos en un proceso y entender más ese consumo como un momento en su vida, un momento en que si hay algo que precisa es no se ser abandonado ni catalogado como una pérdida, sino todo lo contrario: necesita ser pensado en el marco de una estrategia que intente sostenerlo, brindarle apoyo, que no es fácil muchas veces, pero no es imposible. Y ese apoyo contrasta con lo primero que aparece en los relatos: «Se perdió», «cayó en la droga», «lo perdimos». Bueno, hay que encontrarlo de vuelta al pibe, trazarle un camino de encuentro. ¡No son pibes que están muertos!, son pibes que quizá salieron de una institución para pararse en la esquina, para pararse en la calle. Y vuelvo a la idea del comienzo: construir esos puentes de encuentro es fundamental.

D: A lo largo de esta conversación, mencionaste algunas claves para construir esos puentes sin caer en los discursos más duros. ¿Cuáles otras te parece importante destacar?

P: La proximidad es una de ellas, trabajar con estrategias que sean próximas a los pibes. Al principio de la conversación, hice hincapié en la proximidad geográfica, hablé mucho de la calle, del barrio, etc., pero me gustaría que quedara claro que la proximidad no es solo geográfica, sino que también radica en lo que uno dice, en lo que uno habla, de qué uno habla. Lo próximo se establece también por un sentido de utilidad, de código común con el otro. Cuando alguien dice: «Esto me resulta próximo, me resulta familiar, puedo escucharlo, puedo entenderlo», entonces, esa proximidad no es solo geográfica, es también de sentido, es inherente a la naturaleza de la propuesta. Hay que estar atento a aquello que al otro, y sobre todo a los pibes, le resulta escuchable. Otra clave, muy vinculada a la proximidad, tiene que ver con el manejo de la información. El esfuerzo aquí está puesto en poder transferir alguna información, en pasar o hacer circular información que sea útil; en el caso particular del uso de drogas: información acerca de los cuidados, de los riesgos que existen.

D: ¿Son cosas que, en general, los pibes no conocen o conocen pero las desconocen en sus prácticas?

P: Muchas veces, no conocen. A veces, saben mucho sobre los efectos de ciertas sustancias o tienen una experiencia absolutamente subjetiva respecto a los efectos, pero no tienen demasiado claro algunos riesgos que eso conlleva o, en algunos casos, tienen nociones acerca de pautas de cuidado, pero no es un cuidado efectivo. En ese sentido, hablar sobre lo que saben y sobre lo que no saben, sobre lo que hacen o no hacen, es muy importante. En ese contexto es posible decir, por ejemplo: «Yo sé que vos sabés tal cosa, pero cuidate bien, porque lo que estás haciendo la verdad que no va, no es efectivo. Me doy cuenta de que lo estás intentando, pero no es efectivo». Por eso, un criterio para definir y hacer circular información es la utilidad, y cuando digo *útil*, siempre digo que sea útil para el otro, no útil para mí. No útil porque a mí me parezca importante decirlo o porque yo me sienta bien escuchándolo, sino porque al otro le puede ser realmente útil. Sobre todo trabajando con estas poblaciones, en este tipo de temas, me parece que uno está obligado todo el tiempo a renunciar a ciertos estereotipos de la información, a cierto deber ser, a la idea de que «esto debería ser así» o «esto tendría que ser así». El mundo del *debería* y del *tendría*, ¡no!, el mundo de lo que es, de lo que se puede y de lo que el otro puede en cada momento. Es esto lo que refuerza la posibilidad de seguir creciendo en ese diálogo, en esa interacción. El *debería* no permite demasiados encuentros, en general te coloca más cerca del fracaso: frente al «vos *deberías* hacer tal cosa», el pibe responde «¡no puedo!».

D: Y «no puedo» es «se acabó», porque, así planteado, es difícil sostener el diálogo.

P: Por eso, nuestra propuesta es «vamos a trabajar con lo que podés, quizá eso te dé la base para dar otro saltito». Esa idea tiene un efecto terapéutico impresionante, aunque no se proponga hacer terapia. Cuando no los dejamos flotando en el fracaso de «lo que deberían hacer e igual no van a hacer», les estamos dando la posibilidad de que hagan alguna otra cosa que les resulte posible, que realmente logren y que los haga sentir bien porque están pudiendo. Lo otro los deja en un lugar difícil, sobre todo si es uno como adulto quien los conduce a ese lugar; eso me parece terrible, perverso incluso. Porque muchas veces se sabe que los pibes no van a poder con ciertas cosas e igual se los coloca en ese lugar de fracaso. Recuerdo muchísimos ejemplos de jóvenes usuarios que intentaban cumplir con el mandato de *debería* regular el consumo, propuestas demasiado ambiciosas para ellos, que solo reforzaban la imposibilidad. Cuando uno les propuso ciertos permisos posibles en ese consumo, funcionó mucho mejor.

D: Estamos hablando todo el tiempo de *los pibes*; ahora te pregunto, más allá del uso genérico del masculino para referirnos al conjunto de adolescentes y jóvenes, ¿la población con la cual ustedes trabajan está compuesta mayoritariamente por varones o no?

P: Mayoritariamente sí; en casi todos los lugares son mayoritariamente varones. Hay pibas también, pero son las menos.

D: ¿Se debe a que las chicas o las mujeres en general consumen menos o a que lo hacen de manera menos visible, no se exponen tanto, circulan por otros ámbitos?

P: No aparecen tanto en el espacio público, el escenario para ellas, por lo general, no es la calle, sino las casas, lo hacen más en privado. El consumo de las mujeres suele estar muy atado también al consumo del varón. En el uso de drogas, en el consumo de sustancias, siempre los varones predominan sobre las mujeres. Eso indican todos los estudios, por lo menos en lo que se refiere a drogas ilegales. Después, si mirás por separado, si analizás el consumo de algunas sustancias en particular y a su vez considerás franjas etarias o sectores sociales, ahí sí aparecen diferencias e incluso predominancia de mujeres; por ejemplo, el uso de psicofármacos en clase media y clase media alta es más femenino que masculino.

D: Claro, al preguntar yo doy por sobrentendido que me refiero a los consumos ilegales... y vos no lo dejás pasar: a través de tu respuesta vuelve a quedar claro que, si hablamos de drogas, hablamos de uso de muy diversas

drogas por parte de diferentes sectores de la población, es decir, de las sustancias ilegales y también de consumos naturalizados y admitidos.

P: Es que es un asunto que no podemos dejar de considerar. Por un lado, hay una alarma social enorme con respecto a la pasta base, por ejemplo, y más allá de que sea un problema que hay que pensar y atender, yo no puedo dejar de señalar que junto a eso hay una enorme invisibilización de otros consumos que son tanto o más problemáticos... el consumo de alcohol, por ejemplo. Tanto en la vida de los pibes como en la vida de los adultos, el consumo de alcohol es mucho más masivo y problemático que el de muchas de las drogas ilegales, en todas las franjas etarias. En el caso del alcohol, la alarma o la discusión aparece fuerte, irrumpe en la escena cuando se conoce un caso que afecta más a la clase media.

D: Los casos de coma alcohólico, las situaciones en torno a la bebida en los viajes de egresados, en los boliches...

P: Ahí todo el mundo se consterna, pero después de esa irrupción la cosa se desdibuja. Por otro lado, hay una alarma muy pero muy fuerte con el tema de la pasta base que está tiñendo muchas de las discusiones en este campo; ese es un asunto que hay que mirar con mayor detenimiento, es un fenómeno muy particular atravesado por muchas variables que no siempre se consideran. Pero eso es muy largo y muy complejo para tratarlo acá. Y con respecto a cómo impacta este problema según sectores socioeconómicos, hay que decir claramente que el problema afecta a todos, a los de mayores y a los de menores recursos, pero se expresa más duramente, más cruelmente, en los sectores más vulnerabilizados. Si hay algo que atraviesa a todos es que todos los pibes enfrentan o sufren el desamparo. Las referencias con los adultos están fallando, están faltando, los estamos dejando muy solos. Cuando se trata de adolescentes o jóvenes de clase media o de clase media alta, como los casos de consumo de éxtasis que cada tanto salen a la luz, también cabe preguntarnos dónde están las instituciones, dónde están los referentes que puedan tender un lazo.

D: Pareciera que la consternación y la alarma generalizada no solo no se acompañan de respuestas, sino que las obturan.

P: Sí, algo así. Entre el desprestigio de las instituciones y el no hacerse cargo del asunto hay demasiado lugar para un vacío de respuestas o estrategias de intervención. Y ese vacío se parece bastante al desamparo.

D: ¿Los pibes perciben ese desamparo? ¿Se refieren de algún modo a eso?

P: Los pibes lo sufren, lo viven. Solo en algunos casos, cuando dejan de padecerlo, lo pueden nombrar: «Me quedé en pelotas», «no tenía con quien...» son algunas expresiones claras al respecto.

D: Y en contextos donde los pibes no son usuarios de drogas o, al menos, la mayoría no lo es o no están muy «enganchados», pero la preocupación está instalada porque el consumo crece, ¿qué experiencia tienen ustedes? ¿Qué proponen allí?

P: En general, no nos dedicamos a esas situaciones, sino al trabajo con los que ya consumen. Incluso en los mismos barrios donde trabajamos hace mucho tiempo, salvo alguna excepción, por ejemplo, nunca hemos ido a dar charlas a las escuelas, aunque nos lo piden bastante. En general, no vamos.

D: ¿Es una postura, una decisión? ¿A qué se debe?

P: Es una decisión que tiene que ver con varias cosas; es en parte el resultado de una ecuación: dónde poner la prioridad, dónde poner los recursos. Pero, además, lo que está en la base de esta posición, es «nosotros trabajamos en la calle con determinada población, ustedes en la escuela, el club o lo que sea, con otra población». Claro que tenemos algo en común, porque los pibes que están en la calle son los que se van de esos espacios o tienen una relación fluctuante con ellos; desde ese punto de vista, es bueno trabajar de manera articulada, procurar puentes, favorecer la vuelta cuando se puede. Pero los que están en la escuela, están en la escuela, y ahí ese espacio debería funcionar como referencia.

D: Entiendo, estás enfatizando que allí hay o debería haber referentes, diálogo, propuestas. De todos modos, una escuela, un centro recreativo o lo que sea pueden verse en situación de necesitar orientación, pistas para enfrentar una realidad que no sabe cómo pensar. Una cosa es no asumir lo que le compete a cada espacio o la preocupación basada en el estigma y en un estado de alerta desmesurado, y otra bien diferente es la preocupación genuina ante situaciones nuevas y complejas que, por cierto, no se resuelven con un taller, claro. Ahora, si lo que más les piden son talleres para los chicos, el asunto no es el motivo por el que ustedes van o no van, sino cómo se está pensando la cuestión, dada la demanda que se hace.

P: Es que eso es lo que me interesa señalar, la articulación entre distintos servicios o instituciones es más posible cuanto más cada uno cumpla la función que debe cumplir. Y de esa forma es más fácil, cuando aparece una situación que no se puede manejar, que desconozco como abordarla, relacionarme con otros que quizá tengan más experiencia o sepan cómo hacerlo. Pero eso es muy diferente a salir corriendo a pedir charlas o talleres de urgencia a los especialistas.

D: Es una construcción que hay que hacer en cada lugar donde se trabaja con pibes, que no necesariamente empieza o termina con la intervención de especialistas —como decías antes— y que puede, o no, requerir su intervención

en algún momento. Pero si el punto de partida, cuando aparece cierta preocupación, es que hace falta un taller o un especialista, lo que sigue es el abandono de un lugar que, en todo caso, hay que fortalecer.

P: Exacto, porque esos son los lugares y esas son las referencias que tiene los adolescentes y los jóvenes antes de ir a parar a la esquina. Para nosotros, eso es lo central; eso y el modo de concebir la problemática, insisto: tener presente que el campo del uso de drogas es el campo de la diversidad: diversidad de consumos, de sujetos, de frecuencias o de relaciones con las sustancias, de efectos... Si juntás todas esas variables, es imposible la respuesta única, la estrategia eficaz para cualquier circunstancia. Miradas masivas, homogéneas, totales no producen respuestas adecuadas. Para formular estrategias hay que pararse en ese lugar, hacerse cargo implica también abrir el juego a la diversidad de respuestas y a la flexibilidad con que se debe operar.

D: Seguramente, como en otros asuntos, las respuestas van apareciendo en el transcurso de un proceso en el que la mayor parte de las cosas no son anticipables. Por lo que contás, ustedes establecen un encuadre, unas premisas básicas, pero lo demás se va armando.

P: Un grupo con el que trabajamos hace mucho tiempo, una bandita de pibes que realmente están al límite de todo, donde también se cruzan mucho las cuestiones delictivas, defendía mucho ese lugar de interacción que ofrecíamos y reclamaba todo el tiempo hacer cosas... en la calle, afuera, en otros lados. ¡Es que los pibes no salen del barrio ni por casualidad! Ese es su lugar seguro, su lugar de protección. Con ese grupo fuimos mucho al cine e incluso al *shopping*. Antes de ir, ya nos imaginábamos a todos los de seguridad detrás de nosotros. Las miradas que caían sobre los pibes eran impresionantes, y ellos... ¡unos duques!: «Pase usted primero, señora», «cuidado con esto, cuidado con lo otro». Con esos mismos pibes, en otra oportunidad, fuimos a una muestra de fotografía; era impresionante la fascinación de los pibes por la imagen; se quedaron tildados con la exposición de fotos, mucho más que con el cine incluso.

D: Claro, los pibes ven imágenes todo el tiempo, pero se encontraron viendo de otra manera, algo de eso los conmovió. Ir expresamente a mirar fotos, detenerse a mirar, mirar con otros, en un ambiente especial.

P: ¡Fascinados estaban! Los atrapé una secuencia de ventanas y puertas. Te digo la verdad: nosotros fuimos porque nos habían regalado las entradas y les preguntamos si querían ir. Y ellos quisieron, sin mucha expectativa, pero quisieron. A nosotros tampoco nos parecía una propuesta muy tentadora (mmm... ¿mirar fotos?). Pero era otra excusa para circular por otros espacios, un momento de algo distinto, códigos diferentes, otros temas que surgen.

D: La experiencia de conmovearse con cosas insospechadas. Y lo insospechado para ustedes, incluso, que no confiaban demasiado en esa actividad. ¿Creés que a la larga tiene efectos, confiás en que produce algo, aunque no sea de un día para otro?

P: La verdad, prefiero insistir en que no sé, prefiero ser cauta, ver qué pasa. A ese grupo que menciono pertenecen los dos pibes que hicieron el curso de oficios, uno que volvió a la escuela y la terminó y otro que la está cursando. Pero no puedo asegurar ni que ellos mismos ni que los demás dejarán de *cho-rear* o de consumir compulsivamente. Estamos en Argentina... muchos de estos pibes no pueden otra cosa, no logran otra cosa, porque no encuentran el modo o no tienen las oportunidades y las condiciones para otra cosa, para vivir de otra manera. El mundo del empleo, para estos pibes, se perdió hace rato. En estas circunstancias, es pedirles mucho a las salidas al cine. Pero lo que sí tenemos claro es que sin eso los dejamos sin referencias, sin información, sin puentes, sin red. Y no me refiero solo al cine, obviamente, sino a esa presencia, a esa oportunidad para el diálogo que nosotros intentamos abrir en los barrios y que los pibes precisan en todos lados.

Bibliografía

- ANTELO, Estanislao (2003), *Lo posible escolar. Notas sobre lo que no sabemos*, Posgrado en Gestión Educativa, Buenos Aires, Flacso.
- , Estanislao y Ana L. Abramowsky (2000), *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía aburrimiento, violencia e indisciplina*, Rosario, Homo Sapiens.
- ARENDT, Hannah (2003), *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península.
- ARMUS, Diego (2007), *La ciudad impura. Salud, tuberculosis y cultura en Buenos Aires 1870-1950*, Buenos Aires, Edhasa.
- AUGÉ, Marc (1998), *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, Barcelona, Gedisa.
- BALARDINI, Sergio (2006), *Jóvenes, tecnología, participación y consumo*, en bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/balardini.doc [consulta: octubre de 2008].
- BAUCHAU, Henry (2006), *Edipo en el camino*, Buenos Aires, Del estante.
- BAUMAN, Zygmunt (2005), *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BERGER, John (2004), *El tamaño de una bolsa*, Buenos Aires, Taurus.
- (2005), *Mirar*, Buenos Aires, De la Flor.
- BLEICHMAR, Silvia (2002), *Dolor país*, Buenos Aires, Del Zorzal.
- BRASLAVSKY, Cecilia (1986), *La juventud argentina: informe de situación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- CABEDA, Luis (2004), «Para coparte», en Inés Dussel y Silvia Finocchio (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- CANÉ, Miguel (1964), *Juvenilia*, Buenos Aires, Eudeba.
- CORNU, Laurence (2002), «Responsabilidad, experiencia, confianza», en Graciela Frigerio (comp.), *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*, Buenos Aires, Santillana.
- (2003), «El cuerpo extranjero», en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares*, Buenos Aires, cem/Noveduc.
- DERRIDA, Jacques (2001), *¡Palabra! Instantáneas filosóficas*, Madrid, Trotta.
- (2006), *Dar la muerte*, Buenos Aires, Paidós.
- DIKER, Gabriela (2003), «Palabras para nombrar», en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. Cuando la educación discute la noción de destino*, Buenos Aires, cem/Noveduc.
- (2004), «Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias», en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*, Buenos Aires, cem/Noveduc.
- (2005), «Los sentidos del cambio en educación», en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del estante.
- DURAS, Marguerite (1993), *La vida material*, Buenos Aires, Plaza & Janes.
- DUSCHATZKY, Silvia (1999), *La escuela como frontera. Reflexiones sobre las experiencias escolares de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires, Paidós.
- (2007), *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*, Buenos Aires, Paidós.
- y Cristina Corea (2002), *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.
- EFRÓN, Rubén (1996), «Subjetividad y adolescencia», en Irene Konterllnik y Claudia Jacinto (comps.), *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*, Buenos Aires, Losada/Unicef.
- (2003), «Arbitrariedades punitivas. Subjetividad de la esquina», en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*, Buenos Aires, cem/Noveduc.
- EHRENBERG, Alain (2000), *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- FEIXA, Carles (1998), *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*, Barcelona, Ariel.
- FERNÁNDEZ, María del Carmen (2003), «Tan lejos, tan cerca: ¿ciudadanos o beneficiarios?», en AAVV, *Lo que queda de la escuela*, Rosario, Laborde/Centro de Estudios en Pedagogía Crítica.
- FERRÁNDIZ, Francisco y Carlos Feixa (eds.) (2005), *Jóvenes sin tregua. Culturas y políticas de la violencia*, Barcelona, Anthropos.

- FOGEL, Jean François (2006), «La audiencia ha muerto... ¡Viva la audiencia!» (entrevista de Ivana Costa), en *Revista Ñ*, 28 de octubre de 2006, Buenos Aires.
- FRIGERIO, Graciela (2003), «Hacer del borde el comienzo de un espacio», en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*, Buenos Aires, cem/Noveduc.
- (2004), «La identidad es el otro nombre de la alteridad», en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*, cem/Noveduc, Buenos Aires.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1995), *Consumidores y ciudadanos. Consumos multiculturales en la globalización*, México, Grijalbo.
- HARVEY, David (2007), «Una geografía urbana posible», en John Berger y David Harvey, *Boulevard Central*, Buenos Aires, Edhasa.
- HASSOUN, Jacques (1996), *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, De la Flor.
- IRVING, John (1996), *Príncipes de Maine. Reyes de Nueva Inglaterra*, Barcelona, Tusquets.
- ISLA, Alejandro y Daniel Míguez (2003), «De las violencias y sus modos. Introducción», en *Heridas urbanas. Violencia delictiva y transformaciones sociales en los noventa*, Buenos Aires, Editorial de las Ciencias/Flasco.
- JELINEK, Elfriede (2005), *Los excluidos*, Buenos Aires, Mondadori.
- KANTOR, Débora (2005), «Adolescentes, jóvenes y adultos. Propuestas participativas en recreación», documento de trabajo, Buenos Aires, CEDES.
- (2007), «El lugar de *lo joven* en la escuela», en Ricardo Baquero, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (comps.), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante.
- KESSLER, Gabriel (1996), «Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión», en Irene Konterllnik y Claudia Jacinto (comps), *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*, Buenos Aires, Losada/Unicef.
- (2002), «Entre fronteras desvanecidas. Lógicas de articulación de actividades legales e ilegales en los jóvenes», en Sandra Gayol y Gabriel Kessler (comps.), *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*, Buenos Aires, Manantial/Universidad Nacional de General Sarmiento.
- MÁRAI, Sándor (2005), *La mujer justa*, Barcelona, Salamandra.
- MARGULIS, Mario y Marcelo Urresti (1996), «La juventud es más que una palabra», en Mario Margulis (comp.), *La juventud es más que una palabra*, Buenos Aires, Biblos.
- MARTÍN CRIADO, Enrique (2005), «La construcción de los problemas juveniles», en *Revista Nómadas*, nº 23, Buenos Aires/Bogotá, Cono Sur/Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos de la Universidad Central.
- MEIRIEU, Philippe (2004), *El maestro y los derechos del niño: ¿historia de un malentendido?*, Barcelona, Octaedro/Rosa Sensat.

- MÍGUEZ, Daniel (2002), «Rostros del desorden. Fragmentación social y la nueva cultura delictiva en sectores juveniles», en Sandra Gayol y Gabriel Kessler (comps.), *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*, Buenos Aires, Manantial/Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (2006), «Estilos musicales y estamentos sociales. Cumbia villa y transgresión en la periferia de Buenos Aires», en Daniel Míguez y Pablo Semán (eds.), *Entre santos, cumbias y piquetes. Las culturas populares en la Argentina reciente*, Buenos Aires, Biblos.
- MOUFFE, Chantal (2007), *En torno a lo político*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- NARODOWSKI, Mariano (2004), «De *Oliver Twist* a Los pibes chorros. Cumbia villera e infancia desrealizada», en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*, Buenos Aires, cem/Noveduc.
- NÚÑEZ, Violeta (2003), «Infancia y menores: el lugar de la educación frente a la asignación social de los sentidos», en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*, Buenos Aires, cem/Noveduc.
- PAÍN, Abraham (1994), *¿Recrear o educar? Memoria compartida sobre las actividades de la Colonia Zumerland 1956-1969*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- REGUILLO CRUZ, Rossana (2000), *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Buenos Aires, Norma.
- (2004), entrevista de Daniela Gutiérrez, Guadalajara.
- ROUDINESCO, Élisabeth (2007), *Filósofos en la tormenta*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- SEMÁN, Pablo (2006), *Bajo continuo. Exploraciones descentradas sobre cultura popular y masiva*, Buenos Aires, Gorla.
- SONTAG, Susan (2007), *Cuestión de énfasis*, Buenos Aires, Alfaguara.
- SVAMPA, Maristella (2004), *La brecha urbana. Countries y barrios privados*, Buenos Aires, Capital Intelectual.
- TERIGI, Flavia (1998), «Reflexiones sobre el lugar de las artes en el *currículum* escolar», en AAVV, *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Buenos Aires, Paidós.
- TOUZÉ, Graciela (2001), «Uso de drogas y VIH. De la medicalización a la ciudadanía», en *Encrucijadas*, año 1, n° 8 (“Drogas ilegales: hipocresía y consumo”), Buenos Aires, UBA.
- TURKLE, Sherry (1997), *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet*, Barcelona, Paidós.
- UNTOIGLICH, Gisela (2004), «Intersecciones entre la clínica y la escuela», en Beatriz Janin, *Niños desatentos e hiperactivos. Reflexiones críticas acerca del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad*, Buenos Aires, Noveduc.

- URRESTI, Marcelo (1999), «Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela», en Emilio Tenti Fanfani (comp.), *Una escuela para los adolescentes*, Buenos Aires, Unicef/Losada.
- VIRILIO, Paul (2006), *Ciudad pánico. El afuera comienza aquí*, Buenos Aires, Del Zorzal.
- WALSH, María Elena (1947), *Otoño imperdonable*, Buenos Aires.
- ZELMANOVICH, Perla (2004), «Contra el desamparo», en Inés Dussel y Silvia Finocchio (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- ŽIŽEK, Slavoj (2005), *La suspensión política de la ética*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Acerca de la autora

Débora Kantor es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Presenta una amplia experiencia de trabajo con adolescentes y jóvenes en ámbitos no formales y recreativos. Durante muchos años dirigió propuestas pedagógicas extraescolares y campamentos para adolescentes en el marco de Colonia Zumerland.

En el ámbito de la educación formal, coordinó programas y proyectos gubernamentales tales como el *Programa de Fortalecimiento de la Escuela Media de la Ciudad de Buenos Aires* de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y el *Proyecto Centro de Actividades Juveniles* del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Actualmente se dedica a la formación y el asesoramiento de profesionales y referentes de organizaciones comunitarias y de instituciones escolares que trabajan con adolescentes y jóvenes. Coordina proyectos en esta materia, tanto en Argentina como en diversos países de América Latina (Centro de Estudios de Estado y Sociedad –CEDES–), y espacios de formación profesional relativos a la educación de adolescentes y jóvenes en situaciones complejas (Centro de Estudios Multidisciplinarios –cem–).

Esta edición de 1.150 ejemplares se terminó
de imprimir en el mes de noviembre de 2008 en
TGS INDUSTRIA GRÁFICA, Echeverría 5036,
Ciudad de Buenos Aires, Argentina.