

## Adolescentes, jóvenes y adultos. Propuestas participativas en recreación

**Debora Kantor**  
CEDES  
Centro de Estudios  
de Estado y Sociedad  
Marzo, 2005

### Introducción

Este artículo analiza las posibilidades y los significados que adquieren las propuestas recreativas para adolescentes y jóvenes en tanto espacios participativos. Se propone para ello un recorrido temático que nos acerca a los sujetos (adolescentes, jóvenes, adultos), a los escenarios, a los propósitos y a las condiciones de la tarea; dialogando con realidades, situaciones y conceptos que ayudan a pensarlas.

En primer término se trabaja en torno a cómo **la adolescencia y la juventud** son percibidas, cómo se las nombra, qué se predica sobre ellas y cómo proponemos pensarlas. Discutiremos las representaciones hegemónicas que estigmatizan a los sujetos con los cuales trabajamos, y presentaremos una perspectiva y unos argumentos que, confrontando con dichas representaciones, propician miradas e intervenciones basadas en el reconocimiento de sus derechos, sus necesidades, sus posibilidades.

Indagaremos luego **el lugar de la recreación** en tanto espacio desde el cual es posible contribuir a la formación de adolescentes y jóvenes como ciudadanos sujetos de derechos. Se planteará la necesidad de diferenciarse de propuestas moralizantes y redentoras, de aprovechar y potenciar las condiciones favorables que suelen presentar los ámbitos no formales, y de preservar el alcance y la especificidad de los proyectos recreativos, de modo que las articulaciones con otros ámbitos o iniciativas no atenten contra sus propósitos y sus logros.

Los temas anteriores nos conducirán a abordar **la responsabilidad del adulto** en la formación de adolescentes y jóvenes y, consecuentemente, en el ámbito recreativo concebido como espacio y como oportunidad para educar. Responsabilidad que remite a la autoridad y a la confianza como condiciones de posibilidad de procesos valiosos, y que requiere ser reconstruida, interrogada, interpelada, en forma individual y colectiva en el marco del trabajo.

Retomando los principales ejes desarrollados en los apartados precedentes, nos dedicaremos finalmente a **la participación** como propósito y como modalidad de trabajo en el marco de actividades recreativas destinadas a adolescentes y jóvenes. Destacamos en este punto que lo participativo debe pensarse como un proceso que reconoce tiempos, condiciones, contenidos, responsables. Dentro de esa perspectiva discutiremos algunos supuestos generalizados y prácticas frecuentes que -a pesar de sus intenciones- no logran propiciar el protagonismo que pretenden, y sugeriremos encuadres de trabajo y líneas de acción posibles.

Antes de emprender el "recorrido" que acabamos de presentar, interesa señalar que *adolescentes y jóvenes* no designan sujetos, procesos y realidades iguales, equivalentes o intercambiables<sup>1</sup>. Ellos/as no son lo mismo en la vida cotidiana ni en los textos que analizan

---

<sup>1</sup> Cabe señalar, de todos modos, que las fronteras clásicas entre las "categorías" adolescencia y juventud se han alterado, y continúan alterándose, por imperio de las circunstancias. Los análisis que refieren a la infantilización prolongada, la adultización temprana, la maternidad y paternidad adolescente, los jóvenes no juveniles, la moratoria vital -y no ya "moratoria social"-, entre otros

su condición y sus avatares. Si lo reunimos tanto en los títulos como en las reflexiones que integran este artículo es porque, en lo que concierne a los temas que tratamos, son muchas y muy significativas las situaciones que los acercan y los emparentan. Ello no supone entonces homologar realidades o subsumir categorías que, a la hora de analizar otros asuntos, exigen abordajes diferenciados.

Esperamos que las ideas, las experiencias y las propuestas que se presentan en este artículo resulten de utilidad para quienes, en ámbitos diversos y desde distintos niveles de responsabilidad, trabajan con adolescentes y jóvenes con el propósito de enriquecer y fortalecer sus oportunidades y sus horizontes.

### **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 tres puntos (...) abren el juego que invitamos a jugar: el de la interpelación a quiénes predicán de ese modo de manera explícita o implícita, desde distintos marcos, y con intenciones diferentes.

Para aproximarnos a este asunto y ofrecer un punto de partida para la reflexión, presentamos dos situaciones relevadas en ámbitos vinculados al trabajo con 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. Sólo 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, a causa de 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. 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 declaran -por lo bajo- compartir la estrategia de autodefensa.

La primera de las situaciones presentadas nos sumerge de lleno en la expresión "problemática adolescente". Ella puede remitir a aquello que afecta a los/as adolescentes y

---

asuntos, dan cuenta de una complejidad que no se deja atrapar por precisiones relativas a atributos distintivos según rangos etarios (Margulis y Urresti, 1996).

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 distintos 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: la problemática estaría definida en este caso por las adicciones, el SIDA, la violencia, etc. 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: sólo 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 con libertad, genuinamente.

Retomemos ahora 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 los jóvenes, porque se confunde -hasta que se funde- con el miedo que ellos 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 (en el sentido de incorporadas y de pertinentes, muchas veces) 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, desigualdad e incertidumbre, 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.

Al analizar lo ocurrido durante los últimos años en nuestro país y en nuestra sociedad, S. Bleichmar (2002:43) señala que "lo brutal de los procesos salvajes de deshumanización consiste, precisamente, en el intento de hacer que quienes lo padezcan no sólo 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".

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, *la flor de la vida*. 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, en las formas de vida. Es en esta resignificación de cierto discurso clásico acerca de la juventud, en su absolutización como modelo y como aspiración, que tiene lugar la paradoja de la exaltación de sus atributos junto al estigma que recae sobre ella.

Ahora bien, es sabido que las adolescencias y las juventudes son muchas y distintas, y que los itinerarios vitales están fuertemente condicionados por los *datos duros* del origen que definen un lugar social para cada quién, 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". (G. Diker, 2004: 9).

Llegado este punto conviene recordar que en Argentina más de la mitad de los jóvenes son pobres y que, entre los pobres, los niños y los 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 van de las aulas, ya sea porque no encuentran en ellas respuestas para mejorar su condición o porque deben garantizar la subsistencia propia y la de su familia. Que un millón y medio de personas entre 15 y 29 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 los protagonistas más frecuentes de los delitos cotidianos.

Todos estos jóvenes, que no pueden ser autores y protagonistas de su obra, devienen espectadores del propio drama, donde lo importante ya está escrito y el desenlace, además de previsible, es doloroso. Sin lugar para la ficción, 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. Han perdido la esperanza, a lo sumo creen en promesas. Y cuando se apropián del mensaje de que la vida no vale nada, y se drogan, y son violentos, el problema es las adicciones y la inseguridad. Y si no sucumben y aguantan, son marginales; y por eso mismo, una amenaza, un riesgo.

"Los jóvenes 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 sostiene en la necesidad de encontrar explicaciones plausibles a lo que sucede".<sup>2</sup>

En el caso de los sectores sociales medios o acomodados, la asociación adolescentes o jóvenes / riesgo o amenaza viene a señalar, en cambio, no tanto la peligrosidad potencial que conllevan cuanto 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, tanto como en las oportunidades de vida, la brecha entre unos/as y otros/as es inmensa. El recurso del plural (adolescencias, juventudes) viene a denunciar, entonces, 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.

#### Posicionarse: confrontar, contrarrestar, defender

La situación que atraviesan hoy adolescentes y jóvenes -en especial los de sectores más desfavorecidos-, junto al contenido y la potencia que en términos de asignación de identidades devaluadas tienen las representaciones hegemónicas acerca de ellos/as, obligan a tomar posición al respecto; tanto para reflexionar o realizar aportes (incluso en torno a la recreación, como en este caso) como para trabajar con ellos/as (en cualquier ámbito de actividad).

---

<sup>2</sup> Rossana Reguillo Cruz, entrevista, Guadalajara, 2004.

Es por eso que si procuramos que nuestra tarea contribuya a generar condiciones para vidas plenas y futuros (más) dignos, se hace necesario definir no sólo qué es lo que pretendemos hacer o es posible hacer en este contexto, sino también, y antes que nada, qué supuestos y mensajes habrá que contrarrestar, de qué improntas habrá que librarse, y qué es lo que vamos a defender.

La noción de 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, de protagonizar la propia vida.

Es necesario enfatizar esta cuestión en virtud de que, como señala G. 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".

Es en este sentido que la idea de derechos discute los etiquetamientos, las estigmatizaciones y las "existencias destino", y 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 y de su status de ciudadanos, procurará entonces oportunidades y condiciones para la demanda, la propuesta, la autonomía y la responsabilidad; y confrontará por eso tanto con los relatos expiatorios como con los propios adolescentes. Esto último, porque muchos de ellos han asumido, junto a la exclusión que estructura su vida cotidiana, la inevitabilidad de un recorrido marginal, de horizontes empobrecidos. Y también porque los/as adolescentes, entre el extrañamiento y la desorientación, la reapropiación del cuerpo, la resignificación de los espacios cercanos y la apropiación de lo social, precisan confrontación y ruptura para construir su identidad.

En este tránsito, las referencias identificatorias que se ofrece 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.

La identidad, señala G. 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".

Es por eso que las propuestas valiosas, los referentes significativos, los contextos respetuosos de sus necesidades y sus posibilidades, los espacios de participación, etc. son beneficiosos para todas las adolescencias y las juventudes; y para las más castigadas lo

son aún más porque representan una oportunidad privilegiada para propiciar inscripción y reconocimiento. Como vemos, la identidad de adolescentes y jóvenes es en gran medida *un problema nuestro*.

## El lugar de la recreación

"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" (J. 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 la recreación en la situación en que nos encontramos?, y antes que eso: ¿puede ser ella un lugar y no un objeto decorativo?.

Sí, puede; y más aún: debe serlo. Como decoración puede 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.

Pero la recreación tiene muchas caras. De las numerosas variables que contribuyen a caracterizar las propuestas existentes, siguiendo la línea argumental de este trabajo, nos dedicaremos a una de ellas: dime cómo miras a los adolescentes y a los jóvenes y te diré para qué (hacia dónde) recreas.

Quando decimos que la recreación puede ser un lugar -en los términos que propone Berger- no hablamos por cierto de espacios y propuestas que giran en torno a la prevención, la recuperación, la redención moralizante. Sea porque eso es lo que pretenden o porque no son capaces de articular otros discursos y otras prácticas, dichos espacios refuerzan las representaciones dominantes acerca de los/as adolescentes y jóvenes; y lejos de ponerlas en cuestión, que es lo que se impone si el propósito es contribuir a su emancipación, responden a ellas sin fisuras.

Insistimos: si adolescentes y jóvenes deben poder concluir su escolaridad, acceder a una buena educación sexual, practicar deportes, contar con oportunidades de inserción laboral, con propuestas alternativas para su desarrollo personal, etc. es porque *tienen derecho* a ello, y no *porque* de ese modo disminuyen males futuros, riesgos individuales y peligros sociales.

Esta perspectiva confronta con aquellas que, de una u otra manera y en forma más o menos explícita, se proponen frente a cualquier adolescente o joven, siempre, sobre todo, y antes que nada: prevenir, corregir, salvar(nos).

Recurrimos nuevamente a dos situaciones reales en las que es posible advertir la presencia, la profundidad de la presencia y las posibles consecuencias de este tipo de propósitos y representaciones.

### Situación 1

Los responsables de un proyecto recreativo para adolescentes y jóvenes en un pueblo muy pequeño, ubicado en un área semirural, manifiestan con pesar que en él hay poco y nada para hacer, nada interesante, nada divertido nada nuevo; que cada vez hay menos oportunidades de trabajo, que el alcoholismo ya es parte del folclore local y que la maternidad adolescente va en esa misma dirección. Son pocos los que

pueden salir, conocer otras cosas, pasear por otros lugares; 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, lo primero que surge con claridad son talleres y campañas de prevención (del alcoholismo y otras adicciones, del SIDA, etc.). Consecuentemente, para poder hacer algo relevante con y para adolescentes y jóvenes, parece imprescindible contar con profesionales o voluntarios del campo de la salud, o con capacitación en ese área.

## Situación 2

Transcurre durante una jornada de capacitación de coordinadores de propuestas recreativas dirigidas a adolescentes y jóvenes, en el marco de un proyecto que comenzaría a implementarse en poco tiempo. Tema: el lugar del adulto y rol del coordinador en tanto referente y responsable de las actividades y del sentido del proyecto. Consigna: presentar ese lugar y ese rol a través de un dibujo que incluya a los actores, las tensiones y los desafíos de la tarea. Producción de un grupo de coordinadores: el club de jóvenes es un taller, el coordinador es el mecánico. Del lado de afuera, antes de la entrada, están los jóvenes: maltrechos. Adentro del taller está el coordinador: laborioso, esforzándose, rodeado de herramientas de precisión, trabajando sobre uno de ellos. Afuera, pasando la puerta de salida, hay muchos jóvenes... bien distintos a los de antes: claramente, estos ya fueron arreglados; se los ve contentos, satisfechos.

La primera 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. Creemos que frente a la única opción que se les presenta: matar el tiempo, lo que se impone ofrecerles es motivos para que quieran revivirlo (o mejor aún: para que *re* quieran vivirlo), y no sólo 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.

Retomando la segunda situación, claramente atravesada por una perspectiva redentora, destacamos el lugar del adulto en tanto reparador exitoso de jóvenes que andan mal, no funcionan o tienen fallas. 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 unos (adultos?) y arreglados por otros. Todo lo cual, sumado al contraste entre la intensa actividad del mecánico y la espera en la puerta de entrada o la tranquilidad a la salida, confronta con la participación y el protagonismo juvenil que -con entusiasmo y genuina adhesión de todos los coordinadores- se anunciaba como propósito del proyecto a implementar. La recreación aquí es tomada por asalto por la omnipotente idea de la salvación, sustentada en la ilusión de que los jóvenes -tarde o temprano- se someterán a la intervención, y de que buenas herramientas garantizan los resultados. (Retomaremos más adelante la cuestión de las herramientas).

Es evidente que las propuestas recreativas no son inmunes a las imágenes y las representaciones hegemónicas que venimos analizando, sino todo lo contrario: están atravesadas por ellas en la medida en que los supuestos, los juicios y los prejuicios que las sustentan definen los propósitos y el sentido de la tarea, y generan expectativas sobre los responsables y los destinatarios de las acciones. Es en esta misma operación que la pretensión normativa subyacente en las miradas estereotipadas y discriminatorias, termina estructurando las propuestas y señalando contenidos y características de las actividades.

Dentro de la perspectiva que proponemos desarrollar, la prevención podrá ser corolario, o incluso eje y motivo en determinadas situaciones, pero no 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 necesitan la adolescencia y la juventud de hoy porque son, por definición, víctimas reales o potenciales, o bien victimarios en ciernes.

En este sentido decimos, junto con R. Efron (1996:40), que "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". La recreación en tanto espacio educativo, con sus instituciones y sus adultos, es un lugar pertinente, y puede ser un lugar potente, para ese tipo de intervenciones.

### Condiciones, desafíos y alertas

La potencialidad de la recreación a que hacemos referencia, reside no sólo en el modo en que se tramita lo relativo a las representaciones acerca de los destinatarios, sino también en el "buen uso" que se haga de las características que por lo general ella presenta: la flexibilidad de tiempos, espacios y formas de trabajo, la amplitud y la capacidad de convocatoria, la participación voluntaria, la diversidad de áreas, asuntos o contenidos que pueden abordarse desde proyectos y actividades, las producciones individuales y colectivas que promueven, los agrupamientos diversos, los márgenes de libertad para definir los formatos de las actividades, la naturaleza de los vínculos intra e inter generacionales que permiten y facilitan, la consideración de los intereses y las expectativas de los destinatarios, etc.

Estas características diferencian a las propuestas no formales y de tiempo libre de otras instancias o ámbitos de trabajo con adolescentes y jóvenes. Se trata de condiciones que no son ni necesarias ni suficientes para generar espacios valiosos; pero en tanto condiciones favorables, dejan planteada la posibilidad y el desafío de diseñar propuestas que les ofrezcan la oportunidad de crear y re-crearse, de disfrutar, de aprender cosas valiosas, de ejercitar prácticas sociales relevantes.

Llegado este punto, cabe señalar otras tensiones y alertas que es necesario tener en cuenta a la hora de diseñar y desarrollar propuestas recreativas como las que estamos propiciando. Nos referimos al riesgo de invasión de lo que es propio de otros ámbitos, a aquellas situaciones en las que proyectos recreativos, pensados con propósitos y sentidos específicos, terminan colonizados por actividades y objetivos compensatorios de las deficiencias o ineficiencias de otras instancias e instituciones.

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

La invasión de lo escolar es frecuente y paradigmática, pero no es la única. También están el mercado de trabajo achicado e injusto, el estado ausente 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. Proliferan entonces los emprendimientos productivos que terminan no siendo tales ni enseñando estrategias viables; las actividades solidarias que sustituyen sin interpelar a quienes deberían estar actuando en la situación (y confunden mano de obra barata con participación ciudadana); y las articulaciones forzadas o inapropiadas al servicio de la

implementación de proyectos que no necesariamente tienen relevancia para los adolescentes y los jóvenes a quienes se involucra.

Es sabido que propuestas y situaciones de este tipo, incluso 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 práctica, puede terminar definiendo modalidades de trabajo que desdibujan y desmerecen los espacios que nos interesa consolidar.

Ahora bien, si esa tendencia es tan evidente como frecuente, se debe no sólo o no siempre a la acción de lo/s que avanza/n, sino también, en numerosas ocasiones, a la desorientación y a la carencia de (mejores) ideas y propuestas por parte de quienes tienen responsabilidad sobre los espacios recreativos y no formales.

Señalamos entonces la necesidad de calificar los proyectos recreativos preservando propósitos y formas de trabajo que no deberían ser compatibles con cualquier propuesta, con cualquier actividad, por más convocantes que éstas sean, por más relevantes que parezcan.

Todo esto muestra a la vez que los espacios no formales constituyen un escenario propicio para el desarrollo y la afirmación de ideas y prácticas vinculadas más a la potencialidad que a la impotencia que atraviesa otros espacios desgastados, que se han quedado sin respuestas o sin legitimidad para formularlas. También en esto reside la potencialidad de los lugares alternativos, sin perjuicio de que esos otros espacios deban reconstruir o refundar su legitimidad y su capacidad para proponer y responder. Insistimos entonces: no se trata de reemplazar ni de competir; y tampoco de custodiar fronteras, sino sentidos.

En este marco se torna posible y necesario advertir la responsabilidad social que conlleva el trabajo con adolescentes y jóvenes en el área de la recreación en los distintos ámbitos, instituciones y contextos en los que se desarrolla. Unas *sencillas* actividades (artísticas, deportivas, campamentales, culturales, etc.) tanto como proyectos abarcativos e integrales, inscriptos o no en programas de gran escala, portan y transmiten significados en lo personal y en lo social.

La recreación, no como objeto decorativo sino como lugar -lugar como extensión de una presencia o como consecuencia de una acción-, pone de manifiesto la dimensión política de la tarea.

### **Re-crear al adulto**

El título elegido no alude por cierto a la intención de abordar aquí la recreación de adultos; pretende en cambio subrayar la necesidad de redefinir el espacio que ocupan los referentes de cierto tipo de actividades, si las concebimos como escenario de procesos críticos y complejos vinculados con la educación de las jóvenes generaciones. Un espacio que, como vimos, está atravesado por tensiones y contradicciones propias de la época y de la naturaleza de la tarea, y también de los sujetos que ella reúne.

Cuando decimos *re-crear al adulto* aludimos entonces a dos cuestiones que 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, del lugar desde el cual entramos en diálogo con ellos y construimos discursos y prácticas que habiliten dichos procesos.<sup>3</sup>

"El recorrido del viaje adolescente -señala R. Efron (1996: 39)- 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 enceguecedores 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".

Irrumpen en este punto algunos conceptos que (afortunadamente en ciertos casos) han perdido eficacia para orientar las reflexiones y las prácticas en el ámbito de la educación y la recreación, pero que resulta imprescindible volver a explorar y a definir. La autoridad es uno de ellos, clave a la hora de pensar la relación adultos-jóvenes.

Devaluada por la mala praxis (errática, demagógica y/o autoritaria) y sitiada por la mala prensa (bajo una supuesta incompatibilidad con la democracia y la participación), la autoridad adulta requiere ser reconstruida. Y esto sólo es posible sobre la base de algunas certezas que permitan sobreponerse al desconcierto que generan las que no tenemos, que sumergen a los adultos en el mismo desamparo que padecen los jóvenes hoy en día (P. Zelmanovich, 2004).

Es a partir de la convicción de que los adultos son necesarios para la formación de adolescentes y jóvenes que enfatizamos la importancia de la autoridad y la responsabilidad adulta, como claves de una presencia que educa en torno a la confianza, en dirección a la emancipación. En esta perspectiva, entonces, no se trata de reponer unas prácticas caídas en desuso o unos conceptos abandonados relativos a la autoridad; no es verdad (ni siquiera en este terreno, o sobre todo en él) que *todo tiempo pasado fue mejor*.

Según L. Cornu (2002:58), "si la educación es una responsabilidad respecto de otro y simultáneamente autoridad sobre éste, 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

---

<sup>3</sup> El término "adulto" no remite aquí a una determinada edad o condición, sino a una posición en relación con 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 los contenidos que se ponen en juego y por el significado que adquiere en términos de su formación. En este sentido, la edad, el recorrido vital, la distancia, etc. es una variable importante pero no siempre definitiva (dentro de ciertos límites, claro está, que deben advertirse o establecerse en las situaciones singulares). Sin embargo, es necesario señalar que a menudo se prefiere que sean jóvenes quienes trabajen con jóvenes bajo el supuesto de que a mayor proximidad, mayores posibilidades de resultar referentes válidos, y que proximidad significa "ser parecido", es decir: compartir códigos, perspectivas, estilos, problemas. Este supuesto y las expectativas que conlleva generarán problemas a la hora de posicionarse como adulto. En todo caso, lo que deseamos destacar es que, cuando se trata de asumir la responsabilidad de procesos formativos de adolescentes y jóvenes: 1- ser joven no garantiza constituirse en referente válido y (sin embargo) puede no ser incompatible con la adopción de una perspectiva adulta; 2- no ser (tan) joven, en el sentido de proximidad y semejanza, no garantiza una mirada adulta, responsable y valiosa, y (o pero) tampoco es obstáculo para establecer vínculos significativos con ellos/as.

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".

Siguiendo estas reflexiones afirmamos que es porque no renunciamos a educar que no renunciamos a la autoridad. Y que es a partir de la autoridad y de la responsabilidad que implica, que debemos crear nuevos marcos para pensar el vínculo con adolescentes y jóvenes, y las acciones que hacia ellos/as dirigimos. Porque necesitan adultos que los contengan y los desafíen, que les amplíen el horizonte de lo posible y que puedan poner límites, que permitan y que prohíban, que sepan a la vez estar cerca y dejarlos solos, que confíen en ellos, que les discutan, que transmitan cosas valiosas, que enseñen.

Es por eso que, entre las múltiples imágenes geométricas que suelen convocarse a la hora de llevar a cabo discusiones sobre esta cuestión (verticalidad, horizontalidad, radialidad, distancia, etc.), optamos por enfatizar la asimetría. Una asimetría que no remite, por cierto, a la prerrogativa ni a la imposición arbitraria, sino a la responsabilidad que recae sobre uno de los términos de la relación, en razón de su formación, de la función que desempeña y del lugar que ocupa dentro de ella.

El filósofo y pedagogo francés J.Y.Rochex propone pensar a los adultos como aquello "contra" lo cual los adolescentes y los jóvenes se constituyen como sujetos, utilizando la expresión "contra" en el doble sentido que ésta puede tener: de sostén (apoyarse contra) y de confrontación. La imagen que surge de esta expresión hace evidente la dificultad que enfrentan los jóvenes cuando no tienen *contra qué* (o quién) apoyarse, y el desafío que implica para los adultos constituirse a la vez en punto de apoyo y de confrontación.<sup>4</sup>

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, o cuando se refieren a espacios más flexibles, menos formales, que a menudo reivindican su carácter alternativo respecto de los otros ámbitos, junto al principio 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 argumenta a favor del carácter formativo que pueden tener, y es bueno que tengan, las propuestas recreativas y de tiempo libre para adolescentes y jóvenes. Como se ha dicho, 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 señalado también, no es el mero *estar allí* lo que opera como condición de posibilidad, sino las formas y los significados que adquiere esa presencia.

Todo ello conduce a destacar la importancia de la formación y la capacitación de quienes trabajan con adolescentes y jóvenes, y pretenden hacerse cargo de la complejidad de la tarea y de la responsabilidad que implica. ¿Cómo contrarrestar sino el discurso hegemónico y estigmatizante que impregna las miradas y sesga el vínculo con ellos/as?, ¿cómo abordar la devaluación de la autoridad adulta y las confusiones en torno a ella, las ilusiones redentoras, o la naturalidad con que se percibe el desplazamiento hacia los espacios recreativos de lo que es propio de otros ámbitos, etc.?

La voluntad, el compromiso, la mística, a menudo principales sostenes de la tarea de operadores, animadores, coordinadores de grupos o incluso responsables de proyectos y

---

<sup>4</sup> Conceptos presentados por Jean Yves Rochex durante una conferencia ofrecida en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, 2003.

programas, no sólo son insuficientes para semejante empresa, sino que además -como hemos ejemplificado- pueden ser socios peligrosos de las perspectivas con las que es necesario confrontar.

Las propuestas de formación y capacitación que se muestran potentes para orientar la reflexión crítica sobre las prácticas de profesionales y voluntarios son aquellas que logran interpelarlas, que interrogan acerca de los sentidos y las consecuencias de las acciones, de las contradicciones que las atraviesan, y que permiten detectar nuevos problemas y ensayar respuestas -seguramente provisorias- para abordarlos.

Propuestas de esta naturaleza no priorizan, por cierto, las técnicas, el *qué* o el *cómo hacer*. Optar por trabajar en torno al significado de las prácticas y a los procesos que ellas habilitan en los sujetos con los que se trabaja, coloca lo instrumental en un plano distinto del que suelen ubicarlo la demanda y la oferta más frecuentes.

A favor de las *herramientas* podríamos decir, como en el caso de las brujas: "yo no creo en ellas... pero que las hay, las hay". La dimensión instrumental indudablemente debe ser atendida, pero 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, deseo) de que son ellas las que garantizan la direccionalidad de los procesos y la calidad de las propuestas y los resultados. Complementariamente, porque no desdeñamos los saberes prácticos ni desconocemos su especificidad, no creemos que ellos puedan derivarse en forma automática o mecánicamente de "buenos" encuadres político-pedagógicos para la tarea; pero señalamos que son estos últimos los que marcan rumbos y albergan las estrategias.

Es por eso que formar, capacitar, re-crear al adulto que trabaja con adolescentes y jóvenes con la intención de ofrecerles nuevas oportunidades de desarrollo y de vida exige, más que el acopio de herramientas -o en todo caso como marco para discernir sobre ellas-, la conmoción de nuestros supuestos y de nuestras prácticas. Una *experiencia*, en los términos que propone de G. Diker (2004:10, 11, 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. Nos referimos a la experiencia en tanto "transformación de sí"; en palabras de Heidegger, a eso "que nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma". 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 sólo a diagnosticar, clasificar, pronosticar, anticipar, sino también y sobre todo, a educar (...)".

Algo (nos) conmovemos y algo (nos) transformaremos, entonces, re-creando al adulto sobre la base de la autoridad y la responsabilidad que le permitan constituirse en referente significativo y valioso para adolescentes y jóvenes.

### **La participación como práctica compleja**<sup>5</sup>

La participación tiene halo de estrella... "*una propuesta puede ser buena, pero si es participativa es mejor*". Y tanto más si se trata de propuestas dirigidas a adolescentes y

---

<sup>5</sup> En este apartado se retoman y se desarrollan ideas presentadas en artículos anteriores (Debora Kantor, 1994), los cuales recuperan, a su vez, discusiones y experiencias provenientes de muchos años de trabajo en recreación y campamentos con adolescentes en la *Colonia Zumerland*,

jóvenes: "a los adolescentes no les interesa nada, tal vez si les ofrecemos algo más participativo...", "los problemas de los jóvenes sólo podrán solucionarse con la participación de ellos". Frente a "la falta de inquietudes, a las actitudes consumistas y pasivas", a que nadie les pregunta nada, a la prepotencia del autoritarismo: *a participar se ha dicho*.

Algunos de estos motivos y diagnósticos vuelven a centrarse en prejuicios. Pero no es eso lo que abordaremos ahora, sino los supuestos y las expectativas acerca de la participación, y lo que ella implica en el marco de propuestas recreativas.

Retengamos antes que muchas veces la estrella se estrella, y otras voces resuenan. "Acá hablan de participar pero ya está todo `cocinado`, si al final deciden todo por nosotros, ¿para que nos preguntan?". "O sea ¿vamos a poder hacer lo que nosotros digamos?". "Nosotros ya participamos, ahora les toca a otros, ¿o vamos a ser siempre los mismos tontos?, al final, los demás son unos cómodos, se aprovechan". "Y, nosotros sobre esto... qué se yo... no podemos opinar, decídanlo ustedes".

Entendemos a la participación como un derecho y una práctica social de significado valioso, tanto para la formación de adolescentes y jóvenes como para el medio donde se desenvuelven. En consecuencia, es inherente a las propuestas participativas su carácter alternativo y de confrontación respecto de las representaciones que giran en torno a la devaluación de la adolescencia y la juventud. Los aprendizajes y las prácticas que dichas propuestas habilitan suponen entonces el cuestionamiento y el "desaprendizaje" de las prácticas y los mensajes predominantes vinculados con la indiferencia, la expectación, la carencia o la pobreza de iniciativa individual y de ideales colectivos, etc.

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 desarrollo de acciones, 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.

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 y alcances distintos (pero iguales significados) según remita a los grupos de actividad, a los proyectos en curso, a las organizaciones e instituciones que los albergan, o al contexto social más amplio.

En cualquier caso, ámbitos cercanos con ciertos contenidos e interacción fluida, o grandes escenarios con otra agenda, con pluralidad de actores y relaciones más mediatizadas, las propuestas participativas remiten a una dimensión política más macro 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 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 recreativas no se deriva necesariamente de postular la participación como característica o como propósito de la tarea, sino que se vincula 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, animadores, educadores, tienen allí un tarea de proporciones: traducir el propósito en modalidad de trabajo de modo que la participación se convierta en atributo real de la propuesta.

Facilitar la participación consiste en 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.

Porque se trata de promover aprendizajes, de brindar oportunidades, de preservar el sentido de un proceso, éste compromete decisiones que deben adoptar los adultos-referentes. Decisiones relativas, entre otras cuestiones, a quién/es toma/n las 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 pese a 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. En ese sentido puede formularse la siguiente pregunta: ¿acaso se favorece la libertad y la autonomía de un grupo de jóvenes, cuando el poder de operar sobre cuestiones que le atañen recae en alguien en virtud de su rol, de su cargo, de un espacio definido y legitimado externamente?.

La asimetría vuelve a la escena. Remitimos a los conceptos de autoridad y responsabilidad antes abordados para afirmar que el hecho de que el adulto sea 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 su autoridad sea legitimada durante el desarrollo del proyecto, y de que sus intervenciones permitan avanzar desde la iniciativa externa -modo en que suelen iniciarse los proyectos y actividades que nos ocupan- hacia la gestión compartida y la autonomía de los integrantes del grupo.

Numerosas experiencias con adolescentes y jóvenes en el campo de la recreación, la salud, el deporte, el arte, muestran que la propuesta y la intervención externa es una de las claves para que adolescentes y jóvenes se nucleen en torno a proyectos participativos y socialmente relevantes, y que ella no implica *per se* contradicciones insalvables entre jóvenes y adultos, o entre la participación y la direccionalidad del proceso.

La participación como meta y como modalidad de trabajo, inscripta en la responsabilidad de educar y en el derecho a una educación integral, no define un espacio vacío, una "zona liberada" de adultos, al contrario: está profundamente impregnada de acción pedagógica.

#### Opinan, votan, colaboran... ¿participan?

Generalmente se presupone que en los espacios recreativos o no formales las propuestas democráticas y participativas se logran más fácilmente y con mayor frecuencia que en otros ámbitos. Este supuesto se sustenta en ciertas características que, como hemos mencionado, suelen tener dichas propuestas: bajo impacto de prescripciones formales -o menor que el que recae sobre otros espacios-, 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 favorecen el protagonismo que pretenden sino que permanecen en 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, o colaborar en ciertas tareas; prácticas que a menudo constituyen objetivos en sí mismos, posibilidades excluyentes que se

brindan a adolescentes y jóvenes, y/o parámetros 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, no en una clasificación de estrategias, métodos o 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 específicas circunstancias. 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 permiten decidir acerca de las situaciones haciéndose cargo de ellas de manera más integral y más profunda.

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

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

En este proceso adquieren particular importancia ciertas figuras o roles que por lo general contemplan las propuestas hacia adolescentes y jóvenes. Nos referimos a delegados, representantes, referentes del grupo o de la comunidad, etc. que asumen responsabilidades diferenciadas durante el desarrollo del proyecto. Estos roles -que están más o menos instituidos según el diseño de la propuesta-, además de facilitar el funcionamiento grupal y la toma de decisiones, pueden resultar relevantes para procesos participativos, a condición de que la dinámica y el sentido que se genera en torno a ellos favorezca prácticas de representación y delegación responsables, y no la cristalización de procedimientos burocráticos o de democracia formal.

Será necesario entonces trabajar conjuntamente -adultos y jóvenes- en torno al sentido y la dinámica que implican estas figuras, órganos o "instituciones", lo cual implica abordar asuntos tales como: las razones, el sentido, de la asignación de responsabilidades diferenciadas, las incumbencias, los criterios para la elección de las personas a las cuales se confía cierta capacidad decisoria y de representación de los pares, la duración de los "mandatos" y sus motivos, la responsabilidad del conjunto sobre la tarea que está en marcha y sobre el desempeño de los representantes, la importancia del consenso y del disenso, la aceptación de decisiones colectivas o de las que se toman en instancias diferenciadas, etc.

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. Llegado este punto 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) 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 rol, su experiencia, deben asumir el manejo de ciertas situaciones dadas las características que ellas presentan, las variables que entran en juego, las implicancias que tienen, etc. Es decir, es tan contraproducente no brindar a los adolescentes y a los 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.

Por eso señalamos que, en los procesos que nos interesa promover, existen momentos donde la participación es más una meta que una práctica actual y permanente. En esos 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 que se apropien de ella.

No nos referimos tanto a ciertas cuestiones que aparecen claramente como difíciles o complicadas por su envergadura, su complejidad o sus condicionamientos, como a aquellas que -aún cuando parezcan sencillas- dificultan que adolescentes y jóvenes consideren 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 inclusive quienes constituyen una instancia de decisión diferenciada, 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 inconsultamente o sostienen su criterio en oposición al de los/as adolescentes y jóvenes. Asimismo, no necesariamente carecen de opinión o son endebles e inseguros cuando en específicas circunstancias "dejan hacer" y no intervienen directivamente.

El significado de las intervenciones del coordinador aparece sólo al considerar hacia dónde éstas se dirigen, las razones en las que se 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. No devienen de un vínculo basado en el control, de la voluntad sistemática de imponer por parte del referente, ni de su inclinación por no tomar parte en aquello que debiera, tampoco expresan un exceso de confianza en el grupo, sino que ponen de manifiesto un ejercicio responsable de la autoridad adulta.

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

determinar en "qué", "cuándo" y "cuánto" pueden y deben participar los sujetos a lo largo de un proceso, no son suficientes ni válidos los diagnósticos iniciales o los formatos predeterminados; es necesario analizar las posibilidades a medida que se desarrolla el proyecto y que las condiciones son transformadas por la experiencia de todos, incluida la del coordinador. Y es sólo a partir de ello que será posible definir lo relativo al "cómo"; es recién allí donde 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 gestión, 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, será objeto de reflexión, se la pondrá en cuestión, será eje de evaluaciones y de nuevos proyectos colectivos. Importa que ellos/as sean concientes 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, paso a paso, 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, cómo y para qué contactar o articular con organizaciones de la comunidad, qué hacer frente a compañeros/as que son remisos a las propuestas, que no respetan los acuerdos, o que tienen dificultades para apropiarse de los espacios que se les brinda, etc. los destinatarios se constituirán en protagonistas.

Sin embargo, no es sólo 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 actividad sexistas y estereotipadas con la satisfacción que les da la certeza de estar respondiendo a los intereses de unos y otras, arman patrullas de control comunitario para identificar y comunicar peligros(os) que acechan, se abroquelan en torno a la música local contra toda otra manifestación que perciben como nociva por "foránea", etc. Están tomando decisiones concernientes a la propuesta recreativa, 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 nos interesa impulsar porque los significados que adquieren son contrarios al respeto de los derechos, a la construcción de identidades autónomas y plurales, al ejercicio de una ciudadanía responsable. A lo sumo podrán ser 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.

Recapitulando: una propuesta destinada a adolescentes y jóvenes que se pretende participativa será coherente con lo que postula, y relevante para su formación, cuanto más considere y de curso a la posibilidad de que ellos/as incidan en las decisiones, cuanto más promueva protagonismo y responsabilidad, en un proceso formativo de contenidos valiosos.

## Responder a los intereses ... un camino de cornisa

En línea con la situación recién planteada, abordaremos ahora brevemente una de las situaciones en que suelen ponerse de manifiesto las tensiones relativas al ejercicio de la autoridad y la responsabilidad adulta, en el marco de proyectos recreativos que se proponen ser participativos: aquella que se genera en torno a la premisa de "responder a los intereses de los jóvenes".<sup>6</sup>

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 sistemática; pero no como instrucción para la acción. ¿Por qué hacer esta aclaración? Porque extremando la premisa y en nombre del "respeto a los intereses de los jóvenes", la función de coordinadores o animadores puede quedar acotada 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 ése el tipo de presencia que venimos definiendo y defendiendo para los responsables de proyectos y actividades.

No se trata, nuevamente, de establecer aquí bajo qué condiciones es posible y deseable respetar todo, mucho o algo, o qué es aquello que puede y debe respetarse siempre, algunas veces o nunca; tales precisiones son falsas, incorrectas o imposibles. De lo que se trata, en cambio, es de tener claro que adolescentes y jóvenes no sólo precisan espacios donde se los valore y se los escuche, donde les sea posible desplegar unos intereses que otros espacios obturan, que otros agentes 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, y también -especialmente- aclararlo con quienes son sus destinatarios; salvo que estemos dispuestos a postular una cosa y hacer otra, o bien a manipular, o bien a aplicarlas *a la letra*, asumiendo las consecuencias que conlleva cada una de estas opciones.

Una cosa es concebir y procesar *lo que se releva* en términos de horizonte de intereses y demandas a tener en cuenta, y otra muy distinta -incorrecta a nuestro modo de ver, cuando adquiere carácter de "ley"- es 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 culturales y sus producciones, etc. 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 y las actividades que se concretan, entre los intereses expresados y las prioridades que se definen, se recorta y se despliega la responsabilidad del coordinador en la orientación del proyecto; y en ese marco,

---

<sup>6</sup> En este punto se retoman discusiones sostenidas en el marco del proyecto *Centros de Actividades Juveniles*, CAJ – MECyT, 2004.

el análisis necesario, la *negociación* posible, la argumentación, y también su 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 ellos/as formulan. Pero ocurre a menudo que estas formulaciones expresan lo que conocen, lo que ya hacen, lo que ocupa un lugar privilegiado en los medios o en el mercado, lo que suponen se espera que ellos/as propongan, etc. Es en este marco que subrayamos la importancia de generar(les) propuesta, diferencia, interpelación, posibilitando así otros recorridos.

Entonces, es responsabilidad (y no prerrogativa) del coordinador cuestionar, problematizar e incluso desalentar ciertas demandas. 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 (aún cuando no "convenzan del todo" a los jóvenes), y no como imposiciones arbitrarias difíciles de justificar y de sostener. En este marco, que adolescentes y jóvenes se sientan respetados y valorados precisamente porque (y no a pesar de que) les discutimos algunas cosas y les proponemos otras, es un propósito y un logro interesante.

Cuando se piensa este asunto en términos de dicotomía: respetar / no respetar; ellos / nosotros, responder a los intereses de los jóvenes se torna *un camino de cornisa* porque nos sitúa frente a una disyuntiva: los respetamos y por eso arriesgamos a salirnos del camino que creemos correcto, o bien no los respetamos y creemos que precisamente por eso nos apartamos del camino correcto. Ahora bien, ¿hay caminos correctos?, ¿y si arriesgamos, o efectivamente nos salimos del camino, siempre sobreviene una catástrofe?

Por lo general, hay caminos que son correctos y otros que no lo son. 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. No siempre es fácil distinguirlos, y a veces no tenemos la certeza de cuáles son. Pero arriesgar no siempre es sinónimo de irresponsabilidad; también es sinónimo de confianza. Y no siempre apartarse del camino previsto tiene consecuencias graves; es más: los/as jóvenes pueden mostrarnos caminos alternativos, desconocidos, 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, cuando no avanzamos, cuando creemos que vamos bien sólo 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, cierto misterio, algo de vértigo.

En cualquier caso, somos responsables de decidir acerca de las opciones y las alternativas que se presentan, aún 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 razones valederas para asumir la decisión, para *abrir el juego*, o para dejarlo en manos de ellos/as. Es en torno a esas razones que 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 en el trabajo a partir de -o en torno a- los intereses está en juego la autoridad, la responsabilidad, la confianza. Autoridad no en tanto capacidad de mando

para autorizar *lo que traen* o para sustituirlo por *lo nuestro*, sino en tanto responsabilidad de advertir cuándo, cómo y por qué es conveniente discutir ciertas demandas, o bien respetarlas a rajatabla, o bien ofrecer otras alternativas. Responsabilidad para enhebrar estas decisiones en un proceso con sentido. Confianza en tanto disposición a aceptar opciones y criterios distintos a los nuestros, y en tanto convicción de que adolescentes y jóvenes pueden construir, junto con nosotros, condiciones bajo las cuales se enriquezcan sus oportunidades y sus expectativas, y su autonomía se consolide a partir de un protagonismo creciente.

Como puede verse, en la perspectiva que desarrollamos a través de los distintos temas, propuestas recreativas donde la participación se afirme como propósito y como modalidad de trabajo, no constituyen la solución fácil para los problemas relativos al trabajo con adolescentes y jóvenes. Representan en todo caso un desafío permanente que concierne a todos los involucrados en la experiencia. Un desafío que apela e interpela a los adultos porque los reconoce necesarios para instalar y consolidar escenarios, miradas, prácticas que, lejos de la sospecha y en contra de los estigmas, propician reconocimiento, inscripción, emancipación, confianza. Un desafío que implica a adolescentes y jóvenes en procesos que los requieren y los habilitan no (solamente) como destinatarios sino como protagonistas responsables y activos.

Las identidades que se construyen en la experiencia de ser respetado/a, de participar, de crear, de transformar lo dado, de producir con otros, tendrán más posibilidades de quebrar etiquetamientos, sean estos relativos a los adolescentes y a los jóvenes en general, o a los más pobres en particular. Es en este sentido que las propuestas recreativas participativas hacen diferencia y abren horizontes en un contexto atravesado por temores e incertidumbres que (nos) alcanzan a todos, por la desorientación que a menudo es desesperanza, por diagnósticos y pronósticos que con frecuencia dan cuenta de prejuicios, por diferencias que expresan injusticias.

Es posible y necesario entonces pensar dichas propuestas como espacios donde -o a partir de los cuales- adolescentes y jóvenes encuentren y construyan nuevos modos de vincularse consigo mismos, con los demás, con lo de todos, con lo público. Espacios que, por lo mismo, invitan a desplegar proyectos cuyo sentido actual y cuya prospectiva enriquecen tanto a los/as adolescentes y jóvenes como a la sociedad en su conjunto.

## BIBLIOGRAFÍA

BERGER, John. El tamaño de una bolsa. Taurus. Buenos Aires, 2004

BLEICHMAR, Silvia. Dolor País. Libros del zorzal. Buenos Aires, 2002.

CORNU, Laurance. *Responsabilidad, experiencia, confianza*, en Frigerio Graciela (comp.), Educar: rasgos filosóficos para una identidad. Santillana. Buenos Aires, 2002.

DIKER, Gabriela. *Palabras para nombrar*, en Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. Cuando la educación discute la noción de destino. Coedición Noveduc- Fundación CEM. Colección Ensayos y experiencias. Buenos Aires, agosto 2003.

DIKER, Gabriela. *Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias*, en Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad. Coedición Noveduc-Fundación CEM. Colección Ensayos y experiencias. Buenos Aires, febrero, 2004.

EFRON, Rubén. *Subjetividad y adolescencia*, en Irene Konterllnik y Claudia Jacinto (comps.), Adolescencia, pobreza, educación y trabajo, Losada - Unicef. Buenos Aires, Buenos Aires, 1996.

FRIGERIO, Graciela. *La identidad es el otro nombre de la alteridad*, en Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad. Coedición Noveduc-Fundación CEM. Colección Ensayos y experiencias. Buenos Aires, febrero, 2004.

KANTOR, Debora. *La participación. Propósito educativo y modalidad de trabajo*, en Grupo de Consulta sobre Metodologías participativas en el trabajo con adolescentes, Organización Panamericana de la Salud - Fundación W.K. Kellogg, San Paulo, Brasil, 1994.

KESSLER, Gabriel. *Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión*, en Irene Konterllnik y Claudia Jacinto (comps.), Adolescencia, pobreza, educación y trabajo, Losada - Unicef. Buenos Aires, Buenos Aires, 1996.

MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo. *La juventud es más que una palabra*, en Mario Margulis (comp.), La juventud es más que una palabra. Biblos, Buenos Aires, 1996.

REGUILLO CRUZ, Rossana. Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Editorial Norma. Buenos Aires, 2000.

ZELMANOVICH, Perla. *Contra el desamparo*, en Inés Dussel y Silvia Finocchio (comps.) Enseñar hoy. Una introducción a la Educación en Tiempos de Crisis. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2004.