

## **“Club de Niños tremendo simulacro”: entre realidades y representaciones**

Martín Bilche<sup>1</sup>

### **Resumen**

El tránsito por las instituciones propone un sinfín de frases, dichos, relatos que quedan en nuestra memoria, que traemos a menudo a modo de recuerdo. ¿Qué pasa si decidimos, reflexionar, analizar y dar trámite a esos enunciados? Tomando a los Clubes de Niño/as como propuesta socio-educativa, se decide abordar una línea de análisis a partir del relato de un adolescente que nos sumerge en algunos puntos de tensión, a los que nos enfrentamos a diario en estos proyectos. Con una mirada y un discurso que se nutre de la experiencia práctica, se profundiza en una situación, que propone intersecciones a ser pensadas en nuestro ejercicio profesional. Sin mayores grandilocuencias cual-quier persona que haya transitado por estos espacios, puede

rápidamente verse o sentirse reflejado/a con uno o varios puntos de este artículo.

Se busca poner en marcha una reflexión sobre una propuesta socioeducativa de trayectoria y gran potencial en la política de infancia, que no ha encontrado los procesos de análisis y sistematización necesarios que le permitan profundizar y construir un acervo significativo de producciones. Lejos de quebrantar este tipo de proyectos, se desea posicionar a los Clubes de Niños como referencia en el campo socioeducativo de las infancias.

**Palabras clave:** club de niño/as, relatos, educación social.

---

<sup>1</sup> Educador social. Posgrado en gestión de Instituciones Educativas y en Pedagogías de las Diferencias (Flacso Arg.). Profesor Área de las Prácticas de la Carrera de Educación Social en Paysandú y Rivera.

## Introducción

*Es que a veces nada es lo que parece, porque todos presumen de lo que carecen. (Roberto, El cuarteto de Nos)*

Reflexionar sobre los Clubes de Niño/as (de ahora en más CN) no deja ser una fuente inagotable de recursos que siempre están allí para ser re-pensados. Aparecen imágenes, frases, situaciones, en las que se vuelve una y otra vez, hasta que se decide encausar, elaborar y darle un lugar desde la reflexión a esas vivencias. Es en este marco que surge el presente artículo, que intenta introducir a quienes decidan oficiar de interlocutores a la vivencia de una experiencia. Experiencia que no se limita a un ámbito determinado, por el contrario, tiene la virtud de adaptarse a todas aquellas situaciones que las lectoras y los lectores decidan asociar.

Se propone un breve análisis de experiencia a partir de un relato anecdótico, tomando como insumo la práctica, la reflexión sobre la misma, algunos textos a modo de marco conceptual y por sobre todas las cosas, el trabajo de más de una década en CN y el intercambio constante con sus principales actores.

No pretende ser un texto absoluto, ni acabado, por el contrario, intenta “incomodar”, producir esa especie de enojo, que nos lleva a decir de inmediato “eso en mi centro no pasa”, pero cuando nos adentramos en la reflexión encontramos puntos concordantes. Es una invitación a habitar el “entre”, tal

como lo indica el título, visualizarse por momentos en el terreno de la perplejidad que produce el tránsito por las instituciones.

Luego de la presentación del tema, se desarrollan cinco momentos, que están unidos por la idea de simulacro que se exhibe desde el comienzo. El primero de los momentos: La institución y su des-institución: Simulacro 1, el segundo, Ausencia de identidad: Simulacro 2, le sigue, Club de Niño/as y Familia, más allá de la mirada precarizada: Simulacro 3, el cuarto momento, El mito del trabajo en red: Simulacro 4 y Palabra finales: Simulacro 5.

El trabajo culmina con algunas “frases para llevar y pensar”, que fueron escuchadas en CN -como la que da nombre a este artículo- y alguno/as actores decidieron compartir, esperando que se pueda poner en marcha cierta inquietud, que devenga en un análisis de nuestras prácticas educativas. Se torna crucial para pensar nuestro trabajo tomar como referencia la narración y la experiencia, a propósito, Jorge Larrosa nos dice:

La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la

delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio. (Larrosa, 2003: 94)

El tono intempestivo del texto en relación a la experiencia, busca que eso que nos “pase” tenga que ver más que el padecimiento, que con el disfrute, es en ese padecer que el pensamiento tiene su punto de partida, en eso que incomoda, molesta, enoja, eso que en definitiva me invita a pensar-me y en muchos casos a salir de ciertas estructuras de pensamiento inmóviles.

### **Club de Niños tremendo simulacro**

Quienes alguna vez transitaron la cotidianidad de los Clubes de Niño/as sin dudas han escuchado un sin fin de frases, que por su originalidad, desfachatez, ingenio y entre otras cualidades, quedan en el acervo de nuestros recuerdos.

Frases dichas en momentos justos, que si encuentran un proceso reflexivo posterior, son capaces de suscitar un análisis de lo acontecido. Si lo dicho, no tiene cobijo, queda solamente como un recuerdo anecdótico.

Creo tener presente cuando aquel adolescente muy enojado, se retiraba notificado que al otro día no podía concurrir la Centro por haber golpeado a un compañero. Habiendo conversado bastante, igual mantenía su desagrado, el que culmina con la enunciación de un veredicto, “Club de Niños sos tremendo simulacro”. Hasta acá se puede decir que es un recuerdo, de hecho el adolescente

retomó su presencia con los avatares propios de las adolescencias.

Si profundizamos, la experiencia propone lo punzante de una afirmación, que necesariamente lleva a reflexionar sobre algunas cuestiones que entretejen los CN, no sabemos si todos, tampoco nos queda claro si ninguno. Lo contundente del enunciado es lo que nos deja perplejos, nos hace pensar, para ensayar posibles respuestas, ante una declaración que nos envuelve.

Si bien el término por aquel tiempo estaba de “moda”, ocurría algo paradójico, se aplicaba a individuos, no a actos o situaciones como originalmente se conoce a la expresión. De ahí que una persona resultara discordante con lo que proponía ser o aparentar. Sumado a la paradoja anterior, el simulacro es la ficción de la situación real sin serla, asumiendo que nunca será. Como una especie de apronte para algo que no sucederá y en el caso que ocurra, son varios los elementos que intervienen complejizando la posibilidad de actuar según lo predispuesto.

En la expresión, el adolescente conjuga algunas cuestiones interesantes, nombra un espacio -CN- que conoce, habita y transita en su cotidianeidad hace bastante, quizás esa sea la razón que fundamenta la posterior afirmación. Es apreciable también el adjetivo que acompaña el enunciado, “tremendo”, según la RAE, es algo “*Terrible, digno de ser temido*”<sup>2</sup>, menciona a su vez, que puede ser “*Digno de respeto y reverencia*”, aunque también puede utilizarse como forma de asombro ante un suceso. Se desconoce si la

<sup>2</sup> <https://definicion.org/tremendo>

intencionalidad tuvo que ver con temor, respeto, asombro u otra expresión, simplemente amerita recordar el énfasis que este adjetivo logró en la pronunciación del relato.

Finalmente, la idea de simulacro, “una imitación, falsificación o ficción. El concepto está asociado a la simulación, que es la acción de simular.”<sup>3</sup> De esta forma, simulacro “implica la representación de algo, fingiendo aquello que no es.”<sup>4</sup> No caben dudas que lo ocurrente e ingenioso de la frase, nos pone de inmediato en el plano de la pregunta, pero no de cualquier pregunta, sino de esas que en principio incomodan, desacoplan, mueven.

La primera pregunta que vale la pena hacerse es ¿Es el CN un simulacro? ¿Qué implica que el CN sea un simulacro? En el caso que decidamos explorar la pregunta con una afirmación como respuesta, ¿Cuál sería del dispositivo “deseado” al cual el Club pretende parecerse? ¿Qué sombras nos despierta el adolescente en su afirmación?

Sin llevar orden alguno, se intentará abordar estas preguntas en un contrapunto que será permeado por la idea de simulacro, buscando algunas apoyaturas conceptuales, así como también, la experiencia de trabajo en el dispositivo. Sin el ánimo de menoscabar una propuesta con potencial educativo y social, se busca desarrollar un análisis crítico que permita repensar el papel de los CN en las políticas de infancia.

<sup>3</sup> <https://definicion.de/simulacro/>

<sup>4</sup> <https://definicion.de/simulacro/>

## La institución y su des-institución: Simulacro 1

Una de las primeras cuestiones que surgen luego de la enunciación del adolescente, tiene que ver con el imaginario de lo que es un CN y lo que realmente se constata en el tránsito por estas propuestas. De ahí que se proponga la idea de simulacro, como forma de ensayo a una versión “original”.

Según el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) los CN son:

(...) centros socioeducativos de atención diaria, pensados para complementar la acción de la familia y de la escuela en la educación, socialización, desarrollo, crianza y mejora de la calidad de vida de los niños y niñas. Son también propuestas de ampliación del tiempo pedagógico: incorporan nuevos contenidos educativos (complementando la Educación Formal) y amplían el tiempo de cuidado infantil.<sup>5</sup>

Si bien cada proyecto tiene autonomía para llevar adelante su propuesta, todos los Clubes comparten como principal objetivo, la promoción de derechos de niñas, niños y adolescentes.

Sin dudas lo que entra en tensión tiene que ver con lo que se espera de una institución y lo que en los hechos ésta muestra. Es indudable la importancia que han tenido los CN en los últimos años como propuesta dirigida a niños, niñas y adolescentes, que no ha sido acompañada por un proceso reflexivo.

Si tomamos como tamiz la definición propuesta por INAU, diríamos que no ha tenido mayores variaciones desde su comienzo, de hecho, aún se continúa definiendo.<sup>5</sup> <https://www.inau.gub.uy/infancia/clubes-de-ninos>

niendo por complementariedad. Es llamativo que una propuesta que lleva muchos años, no incorpore nuevas miradas, distintos análisis, diversas formas de trabajo en una realidad educativa y social signada por el cambio constante; cuestión que se acrecienta en el escenario de pandemia.

Raúl Anzaldúa (2017: 4) cita a Cornelius Castoriadis mencionando:

La sociedad es devenir histórico-social, es proceso en marcha, donde hay tensiones entre lo que se ha instituido (imaginario social efectivo: significaciones, creencias, normas, formas de relación, etc.) todo aquello que se ha establecido en las instituciones y buscan preservarse; que entran en tensión con lo imaginario social radical, que es la dimensión instituyente de la sociedad: creación de nuevas significaciones en el proceso de auto-creación de la sociedad en su devenir (Cfr. Castoriadis, 1998b: 314).

El adolescente con su afirmación nos introduce en la tensión que menciona el autor, unas formas instituidas que se ven reflejadas en la definición que se propone desde INAU: en los proyectos, en las áreas de trabajo, en los actores que allí habitan y sus relaciones, las condiciones de ingreso y egreso, las regla explícitas e implícitas, entre otras. Y por otro lado estas “nuevas significaciones”, que instituyen nuevas formas de habitar las instituciones. No existe ponderación posible, ambas son necesarias en el proceso de “auto-creación de la sociedad”. Quizás sea pertinente considerar que la falta de reflexión de la que hablábamos anteriormente, hace que el instituyente descienda, o se exprese

mediante otras formas, las que en vez de dialogar con el instituido, se le resisten. De esta manera el enunciado admite la tensión mencionada, a partir de la voz de uno de los principales actores, de ahí la necesidad imperiosa de hacer un análisis de reflexivo lo acontecido.

### **Ausencia de identidad: Simulacro 2**

En esta línea, se proponen tres características -a sabiendas que existen otras- que surgen de inmediato cuando pensamos en los CN, estas cuestiones - algunas viejas discusiones- aún tiene asidero en un territorio poco analizado y discutido, queremos traer como puntos reflexivos para este trabajo la idea de: educación integral, complementariedad y asistencialismo -en la situación actual del país-.

### **Educación integral**

Uno de los aspectos que siempre aparece de inmediato en los proyectos y discursos de los CN es la tendencia al desarrollo integral de los y las partic-pantes. Siendo proyectos que se enmarcan por fuera del formato escolar, tienden a ser propuestas más compensatorias que integrales. La no reflexión al respecto, representa un verdadero punto a ser tomado en cuenta como educadores y educadoras. Más aún, si los efectos en la práctica contribuyen más a la segmentación de niños y niñas, que al desarrollo integral que profesan. La pregunta que cabe hacerse es ¿Qué queremos decir con educación integral? ¿Se puede abarcar la integralidad de un/a sujeto en un CN? ¿Es posi-

ble, deseable y necesario hacerlo? Existen algunos rasgos que sin detenernos demasiado -quizás por las instituciones que nos han tocado habitar- traemos de las instituciones totales, uno de ellos es idea de completud. La institución que lo “abarca todo”, salud, educación, recreación, locomoción, etc. Cuando nos ponemos a pensar en esta idea, en relación a los equipos y su mirada a los niños y las niñas, muchas veces ocurre lo mismo, las diferentes profesiones que “integralmente” intervienen con los sujetos terminan por armar un puzle, en el cual cada uno/a lleva una parte, que parecería nada tiene que ver con el sujeto en cuestión. Pensar al educador/a social como un profesional desde esta lógica nos lleva a reconocernos como parte importante que contribuye a desarrollo educativo de los sujetos, tomando postura en este sentido y dando cuenta de dichos procesos, coincidimos en la necesidad de una relación de alteridad. Son varios los casos en que esta mirada segmentada, promueve la objetivación de niños y niñas, visualizando al otro como estigma, a propósito Goffman plantea:

Construimos una teoría del estigma, una ideología para explicar su inferioridad y dar cuenta del peligro que representa esa persona, racionalizando a veces una animosidad que se basa en otras diferencias, como por ejemplo, lo de clase social. En nuestro discurso cotidiano utilizamos como fuente de metáforas e imágenes términos específicamente referidas al estigma, tales como inválido, bastardo y tarado, sin acordarnos, por lo general, de su significado real. (2003:15)

Es habitual escuchar discursos que afirman la idea de estigma, cuando se menciona “es que están cuatro horas acá, después van a la casa y...”, “que querés con la familia que tiene...”, “ya sabemos que no pude, está en otra...”.

Proponemos a partir de la mirada de Emmanuel Levinas, a el otro como enigma: “el otro en cuanto otro no es aquí un objeto que se torna nuestro o que se convierte en nosotros, al contrario, se retira en su misterio.”(1993, pág.129) A partir de esta mirada el otro es devenir, es incertidumbre, es puro encuentro y desde allí se construye una relación en la que no existe objetivación posible, el otro es misterio.

Sabemos cómo educadores/as que somos un componente importante, pero no podemos concebir al otro de manera omnipotente y fundacional. De ninguna manera esto implica una negación al concepto integralidad, más bien, es una exhortación a revisar la forma acrítica en que muchas veces abordamos y habitamos algunos conceptos. Repararnos en la necesidad de profundizar el trabajo en equipo interdisciplinar, que asuma la magnitud y rigurosidad del concepto.

### **Complementariedad**

La noción de complementariedad surge de inmediato cuando es necesario contar que hacemos en los CN. Acciones complementarias a la escuela y a la familia, nunca -o en pocas ocasiones- con éstas. Es ineludible establecer cierta disconformidad con el término, ya que en muchas veces la complementariedad termina siendo vista como un complemento de

“segunda mano”, o de menor tenor. No es posible en los hechos afirmar que el CN complementa a la escuela, tampoco podemos asegurar que es a la inversa, por lo que preferimos hablar de articulación, como unos de engranajes que conjuntamente con otros trabajan cooperativa, colaborativa y coordinadamente.

Se habla de la extensión del tiempo pedagógico, pero cuando eso es llevado a la práctica -y muchas veces al relato- éste se ve asociado al apoyo escolar, deberes vigilados o espacios de consulta con la maestra. Este punto no deja de ser un desafío que como educadores/as sociales tenemos cotidianamente, por un lado extender el concepto de pedagogía más allá de lo asociado al formato escolar. Podemos pensar en términos de articulaciones entre los dispositivos de política social y los aspectos pedagógicos, enfatizando y clarificando lo educativo social. Es decir, articular con otros profesionales, con otras instituciones, pero siempre como parte de un “engranaje”, que reconoce que no actúa solo, pero a su vez su aporte es valioso en términos pedagógicos. Unido a la complementariedad y la visión -que muchas veces se tiene- de lo pedagógico asociado a lo formal/escolar, es fundamental establecer una mirada educativa amplia. Sin caer en denominaciones de formalidad/no formalidad/informalidad, porque generalmente esta última manifiesta solamente las condiciones de vida a las que niños y niñas están expuesto/as en términos de desigualdad social. Por lo que definir una propuesta por su formalidad, no formalidad e informalidad, es perderse en una discusión dubitativa que no pone el énfasis en la potencia de lo edu-

cativo de estas propuestas. Esto se ve plasmado en las orientaciones para las planificaciones anuales promovidas desde las propias supervisiones de INAU, donde ambiguamente se hace referencia a contenidos socioeducativos asociados -solamente- a la recreación, tiempo libre y actividad física, y cuando se menciona lo educativo, lo hace exclusivamente enfocado al acompañamiento escolar. Sin el ánimo de generar una falsa oposición, consideramos necesario algunas discusiones que den luz a este tema.

### **Asistencialismo**

Es necesario enfatizar en todo lo que tiene de educativo la propuesta, aunque eso implique lidiar con la propia institución -I.N.A.U- tradicionalmente asociada a la protección y al control de niños/as y adolescentes. Establecer objetivos, acciones para llevarlos adelante, constituir los tiempos para alcanzarlos y evaluar su cumplimiento -o no-, son algunas de las quehaceres que se deben poner en juego. Quizás existan intentos de que esto ocurra pero generalmente no son sostenidos en el tiempo y finalmente siempre se termina por acentuar lo asistencial.

El libro *Itinerario para educadores* hace referencia a:

(...) lo complejo que resulta delimitar lo educativo (contenidos, objetivos, tiempos, evaluación) en instituciones que no fueron pensadas para la educación y que están en un contexto de políticas sociales de asistencia, protección, prevención o control social. (2015: 13)

Este es un punto que los CN deben seguir conversando, no en términos de oposición, ya que se considera que ambos -educación y cuidado- son necesarios debidamente articulados, con una coherencia entre lo que se discursa acerca del sujeto y lo que realmente se lleva adelante en la práctica, he aquí otra forma del simulacro.

Concebir la protección como mero asistencialismo -distinto de la asistencia- y control, corre algunos riesgos para lo educativo que se pretende defender en el CN.

A su vez, reconocemos que hoy día, “La educación se enfrenta a la tramitación de diversas acciones que rondan la experiencia del dolor y están incidiendo en las posibilidades de la realización de lo educativo.” (Silva, D. (2008: 35).

En esta línea existen situaciones en las cuales intervenir desde una mirada educativa es complejo, si bien sabemos que no es posible educar sin las condiciones dadas para que ello ocurra, tampoco nos puede paralizar el sufrimiento del otro/a.

Joan Mèlich advierte que:

“La ética es el principio constitutivo de la educación y de la subjetividad humana. La subjetividad humana no es cuidado de sí, sino cuidado del otro: su muerte es mi muerte, su sufrimiento es mi sufrimiento. El Otro es mi problema” (2000: 88).

Esa identificación con el Otro de la que habla el autor, es la que muchas veces se ve interrumpida por las situaciones complejas de niños y niñas y

termina por hacer natural el dolor del que se habla. Richard Sennett en su libro *El respeto: sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, expone la noción de la “fatiga de la compasión” que representa el agotamiento de nuestras simpatías ante realidades persistentemente dolorosas. (2003: 152)

Esta indiferencia ante el dolor del otro, agudiza las situaciones de desigualdad, que terminan por desproteger al sujeto del sujeto bajo el lema de velar por sus derechos.

Quizás ocurra lo mismo cuando Freire nos habla de lo negligente de quien:

(...) asume la ideología fatalista incrustada en el discurso neoliberal, (...) y aplicada preponderantemente en las situaciones en que el paciente son las clases populares. No hay nada que hacer, el desempleo es una fatalidad de fin de siglo. (2004: 56)

En nuestro caso se escucha “son los niños/as que nos tocan hoy”, “las familias y el barrio están complicados”, entre otras. Estos son los riesgos del desequilibrio de lo socio-educativo, por un lado lo socio, limitado al asistencialismo, la protección, el cuidado y el control, por otro lado lo educativo, signado por contenidos, objetivos, tiempos para éstos y evaluación de los mismo. Consideramos que si ambos no mantienen cierta coherencia, diálogo, articulación, siempre uno prevalecerá. Nuestra tarea no puede pasar por proveer “champions”, por contener crisis, por alimentar o por generar vínculos, solamente. Más allá que estas actividades se realizan a diario, no es ahí donde encontramos lo educativo. Podemos intentar justificar que existen



elementos educativos en lo que se genera afectivamente dentro de la propuesta, pero sabemos que no son más que situaciones que favorecen para que lo educativo ocurra.

Según lo presentado anteriormente estas acciones son necesarias, aunque no alcanzan, no son suficientes para una ética del trabajo educativo, “Si no se enseña algo de forma sistemática y planificada no hay educación.” (Domínguez, P. Lahore, H. Silva, D. 2012: 13).

Es fundamental despejar los aspectos educativos de aquellos de corte asistencial, punitivo o terapéutico que tiene las políticas sociales en que nos desempeñamos. Violeta Núñez pregunta:

¿Cómo hacer para que no se establezcan categorías diferenciales de individuos, los cuales son gestionados a través de procesos de distribución y circulación en circuitos especiales?” (1999: 44-46)

En este punto es propicio hacer mención a Paola Fryd y Diego Silva Balerio cuando exponen que:

En la medida que las políticas focalizadas están dirigidas a población “vulnerable” o “en riesgo” la mayoría de proyectos en que trabajamos los y las educadores/as sociales están subyugados por las acciones de asistir, controlar o prevenir. En esa lógica de gestión apenas quedan brechas para la educación. En tal sentido, la educación social no es mera asistencia económica o personal, acompañamiento afectivo o control social de personas o sectores de la población que son designados como vulnerables, en dificultad o riesgo social, la educación social no renuncia a su función de redistribución del

patrimonio cultural, no estando determinada por la condición social o económica de las personas. (2005: 21)

En el escenario de pandemia esta es una discusión por demás necesaria, el contexto actual está signado por el aumento de la pobreza, siendo los niños y niñas los más afectados. Sería interesante saber cómo se posicionan los CN, dentro de una coyuntura que los hace realmente trascendentes. En la medida que logren las articulaciones necesarias, para proteger y promocionar los derechos de niños y niñas, pueden darse ciertas conversaciones que devengan en posicionamientos firmes en referencia a la política de infancia y poner en juego de forma coordinada y precisa los recursos humanos que intervienen en la cotidianidad de los proyectos CN.

### **CN y Familia más allá de la mirada precarizada: Simulacro 3**

La diada familia y CN, viene siendo una de las cuestiones que, desde el comienzo de estos proyectos, se ha venido solidificando, al menos desde el discurso de algunos actores. El trabajo con familias no aparecía en los primeros peldaños de los discursos en el surgimiento de los CN. Es bastante posterior el énfasis al abordaje de las familias y se destinan roles específicos dentro de éstas propuestas. Parecería que la potestad para el trabajo con familias en los CN -por lo menos en varios de ellos-, está limitada a determinados profesionales. Existe cierta dicotomía en el trabajo con el niño/a y su familia, ambos

con miradas diferentes, con profesionales distintos, los que siendo parte de un mismo equipo, obtienen sus propios adjetivos marcando -en muchos casos- un corte abrupto, que parece no tener punto de unión. Es así que vemos comúnmente equipos técnicos y/o psicosociales y equipos educativos.

P. Minuchin, J. Colapinto y S. Minuchin, refieren que en varias Ocasiones:

El movimiento pendular en la política de "rescatar", a los niños y la de mantener a la familia unida no proporciona una solución ponderada a este dilema básico. Las instituciones se refieren a los procedimientos y son globales. Son bien intencionadas pero no lo bastante útiles en situaciones específicas. (1998, pág. 37)

Retomando la idea de simulacro, vemos en este caso lo precario del trabajo con familias, considerando la inversión de tiempo y recursos humanos puestos en juego. Si bien es cierto que siempre van a faltar condiciones para el abordaje en temas familiares, es acertado decir, que la falta de estrategias sólidas e intencionadas termina por desgastar a los equipos, mientras las familias atendidas, están muy por debajo de la media de las que presenta el padrón. Siempre se termina por hacer énfasis en aquellas situaciones que sí fueron contempladas, que generalmente coinciden con las que "saltan a la vista" o proponen cierta urgencia por su complejidad. Si bien esto es sumamente necesario, no contempla otras situaciones familiares, no marca una estrategia que proponga acciones concretas para el trabajo, por lo tanto, no se fundamentan las for-

mas de intervención y se orientan a "solucionar" el emergente. Los autores citados anteriormente advierten que, "la buena voluntad y la motivación para trabajar con las familias no son suficientes; el cambio depende de los detalles", (1998, pág. 294)

Interpretando las ideas de los autores, como profesionales siempre debemos tener presente que:

Las actividades hacia los pobres siguen siendo perniciosas: críticas, a veces sutilmente racistas, insuficientemente sensibles a la situación de las mujeres carenciadas que tratan de criar a sus hijos en medio de obstáculos casi invisibles. A pesar de un credo democrático de valores positivos que incluye la ayuda a los necesitados, se considera a esa población como responsable de su pobreza, debido a su holgazanería y falta de voluntad. (1998: 294).

Como profesionales pertenecientes a la primera línea, en un escenario de desigualdades sociales, es fundamental tener presente que:

(...) es imperativo acabar con la inercia y las actividades punitivas que mantienen la presencia de sistemas de intervención ineficaces y destructivos en la vida de las familias pobres. (1998, pág. 294)

He aquí otro de los puntos para hablar de simulacro, un proyecto que dice trabajar con familias y cuando nos acercamos, constatamos que aparecen varios elementos que lo distancian del trabajo deseado.

No se pretende generalizar, lejos de afirmar que todos los CN transitan por las mismas experiencias -lo cual sería un

error cabal-, la idea es poner en tensión estos temas.

Se busca proponer una mirada a la díada Familia-CN, que pueda suscitar una estrategia de intervención en la que todo el equipo sea parte, logrando poner en juego los distintos saberes articuladamente, dejando atrás cuestiones compartimentadas entre niño/a-familia. Que se desarrollen acciones previendo lo complejo de las situaciones y se establezcan tiempos y espacios diferenciados. Que de la misma forma que se presenta un seguimiento, las estrategias puedan ser evaluadas, con el fin de continuar -sí es necesario- o cerrar el proceso inmediato, que no implica desentenderse de la situación, por el contrario refiere a la disminución en la intensidad del trabajo.

Finalmente es esperable que dentro de un equipo profesional se pueda realizar sistematizaciones de experiencias, dando a conocer al campo académico los alcances y la importancia del trabajo con familias en los CN, existen pocas producciones al respecto; la mayoría son de estudiantes que por cuestiones académicas han optado por la propuesta para llevar adelante sus trabajos de grado o posgrado. Pero el número de trabajos es muy escaso si tomamos en cuenta los años e incidencia que los CN vienen teniendo en las políticas de infancia.

#### **El mito del trabajo en red: Simulacro 4**

Cuando se menciona el trabajo con la escuela u otras instituciones por las que transitan niños y niñas, a menudo se remite al concepto de trabajo en red.

Cuando se avanza en la conversación, verificamos que lo que se presenta como trabajo en red, refiere -en el mejor de los casos- a algunas coordinaciones puntuales con algunos referentes institucionales de los niños y niñas. Y es constante la sensación de insuficiencia en las interacciones con otras instituciones. En muchos CN este tema es proyección año tras año y siempre termina siendo un deseo plasmado no realizable. Hay coordinaciones muy buenas por cierto, pero no alcanzan para integrar la noción de red. Es que cuando no se llega a comprender la magnitud del concepto, generalmente se tiende a vaciarlo de contenido. Y se da por sentado que la red es algo que está ahí, que las coordinaciones implican el trabajo en ella y lejos de construirse, trazarse, cartografiarse aparecen como una adición de interacciones.

Para clarificar el concepto de red, Ana Laura García (2018) refiere que Fernand Deligny:

Piensa la red como una experiencia de “lo humano”. Lo humano no tiene nada que ver con los “humanismos” ni con la idea de “Hombre” que han edificado nuestras sociedades modernas: el Hombre como ser de conciencia, razón y lenguaje. Para Deligny, la red es un espacio vital hecho de gestos, trazas, líneas de trayectos, emociones y silencios. (párr. 3)

Desde esta perspectiva la red es inherente al ser humano, por lo que es algo en permanente construcción y movimiento, a la vez que se aleja de categorizaciones, técnicas y metodologías. Esta cuestión cobra real importancia en el mo-

mento de transitar algunos espacios desde los CN, como los nodos de familia, las visitas a las escuelas, a otros profesionales, incluso las visitas a las familias. Estos encargos que en muchas oportunidades son destinados a los roles “técnicos”, admiten -desde esta perspectiva- una discusión al respecto. Discusión que está marcada por la mirada que los propios profesionales le imprimen a la tarea, así como también es necesario pensar a la interna de los CN que se quiere decir cuando se habla de los equipos, como por ejemplo el “técnico”. Este es otro de los elementos que podemos pensar a partir de la idea de este trabajo, ¿Qué técnicas tiene el/la técnico/a? ¿Tiene sentido el despliegue de técnicas en situaciones que en su mayoría son complejas? ¿Hasta qué punto la técnica no cosifica a los sujetos?

Existe una capacidad que en la mayoría de los casos incapacita a los equipos, incapacitados para hablar, para actuar, para armar una estrategia -conjuntamente con las personas involucradas-, en función de la situación que se presenta. Muchas veces la mejor técnica sería -justamente-, no tenerla. Para no terminar subjetivando a niños, niñas y familias, hay que correrse un poco, a menudo se juega la parálisis de la técnica. Esa imposibilidad de hacer frente de forma profesional a determinadas situaciones.

Para intervenir hay que tener otro/s encuadre/s. El lente que nos ponemos desde la técnica muchas veces, deja algunas cosas fuera de perspectiva. Nos aferramos a un montón de palabras, hay algo de nuestros trabajos que no es tecnificable. No se puede quedar

entrampado en el lenguaje de la técnica que nos encorseta. Tendríamos que tomar distancia de algunos nombres, el problema de la técnica es que el otro pasa a ser un objeto. Arrastra una expectativa sobre esa propia técnica. La idea no es ir desprovistos de cuestiones disciplinares, lo recomendable -quizás- es no llevar a éstas como miradas predecibles o decibles a priori.

Esto nos lleva a otra pregunta, ¿Que necesitan tener o tramitar quienes deciden abocarse al trabajo con Otros? Hay algo cuando decido trabajar en este ámbito, que se conmueve en nuestras propias vidas y eso incide por efecto en las vidas de los otros. Se afecta directamente las vidas de los otros, eso nos mueve y nos estremece, es un saber difícil de aceptar. No hay modo de estar ahí sin implicancia. Es importante reflexionar ¿A qué palabras apelamos para decir lo que hacemos? ¿Quiénes decimos que somos?

Asistimos a un tiempo de cambios e incertidumbre, ya no alcanza con un cambio de paradigma, no entendemos nada, estamos perturbados y a menudo inciertos. Es necesario parar, reflexionar y buscar nuevos sentidos a viejas y nuevas palabras que nos sujetan.

### **Palabra finales: simulacro 5**

Hablar sobre los CN es mencionar proyectos con un fuerte potencial educativo, de gran importancia para la infancia, su trabajo adjetivado para cierta tipo población infantil, deja de lado el carácter de filial de la propuesta, en tanto oportunidad de encuentro de niño y niñas

con un universo adulto no familiar. Este es un punto que necesariamente debe ser reflexionado desde los Clubes, porque esto echaría luz a algunas cuestiones que mantienen cierto velo, a la vez que propone una verdadera mirada inclusiva y diversa de sus participantes.

Proponer la idea de simulacro, además de reflexionar sobre un hecho concreto, ofrece la oportunidad para poner algunos conceptos en tensión y de esa forma analizarlos. En varias ocasiones luego de una jornada de trabajo nos retiramos de los CN, con esa sensación de haber realizado muchísimas cosas que coinciden con lo propuesto, lo intencionado, con lo “esperable”. En otras sin embargo, aparece esa sensación del simulacro, y nos llegamos a cuestionar nuestra propia tarea, la de quien muchas veces coordinando, des-coordina, la técnica de las técnicas, porque el/la psicóloga (en algunos casos) no aborda situaciones, ni deriva, porque los educadores no proponen acciones educativas, pudiendo seguir con cada integrante del equipo y con la propia referencia conceptual de éste. Si bien no se pretende generalizar, sabemos que estas luces y sombras hacen al trabajo cotidiano, reconocemos también que en la mayoría de los casos los niños y las niñas no son causantes de estas situaciones, pero sí quienes las soportan.

Estas imágenes -entre otras- que transitamos en la cotidianidad de los CN, son las mismas que Byung Chul Han (2014), hace referencia a partir de Heidegger:

La imagen es para Heidegger el medio a través del cual nos apoderamos del ente y lo tenemos a disposición. Esta teoría de la imagen no explica las imágenes mediáticas de hoy, pues estas son simulacros que ya no representan ningún “ente”. En su fondo no está la intención de poner el ente ante sí y de tenerlo constantemente ante sí como así puesto. Como simulacros sin referencia ellas llevan, por así decirlo, una vida propia. Pululan también más allá del poder y del dominio. Son en cierto modo más entitativas y vivas que el “ente”. (2014: 78)

Estas cuestiones *entitativas y vivas*, quizás son aquellas que debemos comenzar a pensar desde los CN como propuestas enmarcadas dentro de políticas de infancia, no para evidenciar las falencias, sino para proponer un rumbo colectivo a la propuesta. Sin la necesidad de reparar en los impedimentos que impiden pensar sobre estas cuestiones, proponer y promover espacios de discusión, reflexión y análisis ya sea a la interna los propios equipos, con resonancia en el programa.

A lo largo del texto se busca expresar como una frase dicha, despliega una línea de análisis que pone en movimiento algunas cosas, para reflexionar a la interna de los CN, como dijimos al principio, no sabemos sí a todos, pero creemos que ninguno está exento. Algo que puede verse como ínfimo, encuentra ribetes en lo general. Cuando miramos las políticas de infancia vemos que el simulacro se mantiene y pese a todos los intentos -que siempre son insuficientes-, cuando hablamos de niños, niñas y adolescentes siguen siendo

las poblaciones más damnificadas, violentadas y vulneradas en el ejercicio pleno de sus derechos.

En esta línea es necesario enfatizar dentro de una política de infancia en lo que Henry Chiroque (2005) menciona:

Debemos de fundamentar la vigencia plena de los Derechos del niño, a través de un marco normativo, canales de intervención y mecanismos de atención y promoción, para la defensa y promoción de los niños y adolescentes, fomentando una cultura de respeto por la infancia, desarrollando actividades de manera coordinada y articulada con instituciones y/o organizaciones, contra toda situación que afecte y violente los derechos de los niños y adolescentes, así como incluyendo su participación en la elaboración y contribución en la formulación de propuestas en defensa de sus derechos" (2005, s/n.)

Es mediante esta mirada y la reflexión sobre las cosas que acontecen día a día, que podemos pensar que las propuestas sean acordes a niños y niñas, que tengan realmente una mirada puesta de la promoción de derechos y logren habilitar aquellos espacios que la infancia tiene vedados. Y no continuar creyendo que se promueven proyectos a modo de panacea, que en lo concreto, son artilugios de simulacro.

La intención de este trabajo ha sido motivar la reflexión, mirar de cerca algunas cuestiones que cotidianamente no le prestamos la atención debida y que por diferentes motivos terminamos por muchas veces por naturalizar.

## **Frases para llevar y pensar**

Para terminar, se propone algunas frases, esas de los cotidianos de los CN, con el fin de que puedan ser revisadas a la luz de un análisis reflexivo que proponga cierta incomodidad a partir de un discurso, que como vimos es la mayoría de los casos es mucho más que eso.

*Quienes trabajamos en el Club, trabajamos para quedarnos sin trabajo...*

*Del club se tienen que ir cansados...*

*No es para ellos -niños y niñas-, no lo van a sostener.....*

*El Club es como la escuela, desde la entrada tienen que estar en la aulas....*

*Y con la madre que tiene, no se puede esperar otra cosa....*

*Queda poco, ya está por egresar....*

*Los dejan acá en el Club para no aguantarlos en la casa...*

*Y que querés si la madre va a bailar todos los finde con los tambores...*

*El Club es un "achique"....*

*Hay familias que se piensan que este centro es un depósito de niños...*

*Al Club van a que los ayuden con la escuela o con los deberes...*

## **Referencias bibliográficas**

- Anzaldúa, R. (2017). Reflexiones sobre la educación: una mirada desde Cornelius Castoriadis. Universidad Pedagógica Nacional – AJUSCO
- Castoriadis, C. (1998b). Hecho y por hacer. Buenos Aires: Eudeba.
- Castro, O. Espiga, H. Pérez, G. (2015). Poner en práctica la educación social: Acción – reflexión he incertidumbre. Intercambios N 2, Diciembre.
- Chiroque, H. (2005). Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales N°39 (Edición Digital). Recuperado de <https://www.margen.org/suscri/margen39/chiroque.html>
- Domínguez, P. Lahore, H. Silva, D. (2012). Itinerario para educadores: Aproximación al trabajo socio educativo con adolescentes. Montevideo: La Barca.
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa, San Pablo: Paz e Terra.
- García, A. (2018). El concepto de red en la cartografía de Fernand Deligny y sus contribuciones a la Pedagogía Social. Artículo presentado en las Jornadas de Investigación del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad de la República. Uruguay. Recuperado de <https://anudamientospsi.com.ar/?p=313>
- Goffman, E. (2003). Estigma. La identidad deteriorada. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Larrosa, J. Skliar, C. (2003). Experiencia (y alteridad) en educación. Rosario: Homo Sapiens/FLACSO.
- Lévinas, E. (1993). Entre nosotros. Valencia: Ed. Pre – textos.
- Mèlich, J. (2000). El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto? Revista Enrahonar n.º 31, 81-94. Barcelona.
- Moyano, S. (2003): Experiencias: Nuevas maneras de hacer, un ejemplo. En TIZIO, H. [coord.]: Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. Barcelona: Gedisa.
- Núñez, V. (1999). Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio. Santillana, Buenos Aires.
- P. Minuchin, J. Colapinto y S. Minuchin (1998). Pobreza, infancia y familia. Amorrortu, Buenos Aires.
- Silva, D. (2008). Experiencias del dolor y la práctica educativa social. Novedades Educativas n.º 213. Buenos Aires.

Silva, D. Fryd, P. (2005). *Adolescencia y Educación Social. Un compromiso con los más jóvenes. Adolescentes sujetos de la educación social y vulnerabilidad. Ensayo sobre la adjetivación de los sujetos de la educación.* Montevideo, INAU-CENFORES.