

Ponencia: “¿Por qué estás acá? - Para ser *un* niño-”¹

Clara Inés Carreño Manosalva²
Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia

Marisol Marin Rojas³
University of Leicester, Reino Unido

Esta ponencia presenta una descripción y reflexión sobre las prácticas sociales y las relaciones que hacen posible la cotidianidad del internamiento de niños y niñas en un Centro de Protección de la ciudad de Bogotá denominado Centro único de recepción de niños que en adelante llamaremos Centro. A través de un recorrido por sus lugares se describe y analiza la forma como operan las relaciones de intervención en tres tiempos. Un tiempo para la vivencia del internamiento, vivido como ‘una espera’ de niños, niñas y familias, una pausa que se vive dentro del despliegue de un proyecto educativo para aprender con el cuerpo a desear el ‘cambio familiar’ y la individuación, es decir: a ser *un* niño. Otro tiempo es el ‘ABC institucional del cuidado’ que lo materializan mujeres contratadas por la institución y que plantea diversas tensiones sobre el cuidado como trabajo. Y está ‘el tiempo para transformar’, que cobra significado en las prácticas del saber poder de expertos que procuran una intervención orientada a lograr la reflexión ‘autónoma’ de los intervenidos y la reincorporación de ‘prácticas familiares adecuadas’ entre los adultos y niños intervenidos.

¹Esta ponencia conjuga las reflexiones de las investigaciones doctorales “Proteger para ordenar: Usos y significados de la protección Infantil en la Ciudad de Bogotá” y “Producing protection cases: an approach to child protection systems from Matters of Care in technoscience”. La ponencia usa principalmente material del trabajo de campo de la primera investigación (Observaciones, entrevistas y revisión de documentos) y reflexiones conjuntas de ambas autoras.

² Email: cicarreno@unisalle.edu.co

³ Email: mmr19@le.ac.uk

La conjugación de estos tres tiempos en la institución organiza la experiencia del internamiento o de la protección infantil institucional, que transcurre bajo la legalidad de las relaciones burocráticas que plantean la asistencia social del Estado como un *modus vivendi* institucional de los saberes expertos de la educación, la psicología, el trabajo social, la medicina y el derecho. Tales experticias despliegan interpretaciones coincidentes entre sus *saber poder* y su capital cognitivo con la jurisprudencia de los Derechos de los niños, hacia una forma controlada de impugnación biopolítica de las prácticas de cuidado de niños y niñas de mujeres habitantes de sectores empobrecidos o precarios de la ciudad. Este trabajo discute la protección infantil como una experiencia que excede los límites de la materialidad institucional exponiendo las contradicciones y movibilidades que la configuran como un espacio emergente, problematizando el carácter pasivo atribuido a niños y niñas en el proceso de individuación, y exponiendo la manera en que distintos tipos de experticia desplazan el saber de niños y niñas en la vivencia de su infancia.

Primer tiempo: “Usted no sabe cuándo me van a sacar de acá? Toca esperar a ver qué pasa”

Esperar, aplazar. Estos verbos expresan la estancia de los niños y niñas en el Centro. Una espera que empieza cuando sus nombres se escriben en un tablero blanco ubicado en frente de la oficina de la dirección. Entre los niños llaman ‘nuevo’ a los recién llegados y por algunos días los recién llegados también se identifican a sí mismos como: ‘soy el nuevo(a)’. En las entrevistas realizadas a niños y niñas, que duraron entre 15 a 25 minutos, se indagaba sobre una explicación de ellos y ellas a su presencia en el Centro que respondían generalmente con frases muy cortas que daba cuenta de la situación previa que había implicado la participación de otros estamentos de la

comunidad como policías, vecinos, familiares, profesores del colegio, etc., para demandar o plantear la situación de ‘riesgo’, algunas de estas frases fueron:

“un tío se pelió con mi mamá y llamó a la policía”, “nos trajeron fue engañados”, “a mí me trajeron por abandono”, “Por que trabajaba vendiendo verduras y frutas en la calle”, “los vecinos llamaron a la policía”, “yo me cansé y me fui para el CAI de la Libertad”, “la policía dijo que nos iba a traer donde un psicólogo y nos trajo p’aca”, “veníamos para Juan Rey y nos perdimos”, “...entonces me entregue al CAI 20 de julio”, “yo mismo le dije a mi mamá que me mandara pa’l bienestar”, “por el operativo en la calle del Bronx”, “unos señores que son de una institución nos trajeron para acá”.

Así, las situaciones más usuales enunciadas por niños y niñas para ingresar a la institución eran estar trabajando en la calle, las peleas familiares, operativos en calles asociadas con micro tráfico de estupefacientes y la búsqueda del mismo niño o niña de la institucionalización por hambre, soledad, peleas con la mamá y/o los hermanos.

Que sus nombres estén en el tablero indica que ya la ‘coordinadora de turno de las profesoras’ ha construido un documento de registro de ingreso el cual se hace en la sala de ‘bienvenidos’, que funciona de día y de noche. Este registro implica cierta habilidad de la coordinadora para traducir al niño/niña las preguntas implícitas del lenguaje institucional, tales como edad, nombre de padre, de la madre, quien lo trajo, etc. y considerar el estado de ánimo del recién llegado, que podía ser de llanto, gritos, resistencia corporal a dejarse tocar o hablar, o el silencio total, aunque también otros llegan tranquilos, con interés manifiesto por la novedad de la institución o saludando y preguntando por algunas ‘profes’ cuando son ‘reincidente’. Es así como la experiencia de los niños es transformada de acuerdo a un sistema de códigos de evaluación y clasificación.

De acuerdo a la edad del niño/niña prosigue la ubicación en un ‘nivel’ que se organizan por la edad con el que después pasaran día y noche. Un ‘nivel’ son grupos de niños y niñas de su misma edad y una mujer que los cuida y que ellos/ellas llaman: “mi profesora” o se referirían a este grupo diciendo: “cuando estaba con mi nivel...” o “es

que en mi nivel pasa que...”. En el día los niveles de ‘escolares’ están en el primer piso de su edificio, en actividades que se intercalaban entre los salones escolares, los baños, el comedor y la zona verde. Y en la noche toman la escalera al segundo y tercer piso donde se organizaba la actividad nocturna entre los dormitorios, los baños y dos amplias salas que usan para juego, realizar talleres o ver películas.

Los ‘párvulos’ y los ‘bebes’ pasan el día y la noche en el edificio contiguo a ‘escolares’. Este edificio dispone de espacios similares al de ‘escolares’, con excepción de salones para la actividad escolar y esta la sala materna donde están los ‘bebes’. Todos los objetos (sillas, mesas, camas, letrinas, etc.) que dotan este edificio son de un tamaño más pequeño que los del edificio de ‘escolares’, lo que conectaba nuestra observación del espacio con un sentimiento de ternura y/o de compasión (Aries, 1987), que se acrecentaba con la escucha de llanto, con el tono de voz de niños pequeños y con sus lenguajes, que usan todos sus recursos corporales para hacerse entender, entonces mostraban sus pequeñas manos, tiraban de la ropa para que fueran alzados o preguntaban ‘teno visita?’ o ‘mi mamá tá’ en la visita?’.

La experiencia de internamiento del niño y la niña se constituía en “estar en el nivel y en el turno de la profesora”. El turno sujetaba al niño a repetir el orden de las actividades que orientaba la profesora de su nivel y en horarios similares para los dos edificios, con un tiempo, un espacio, un propósito y el acompañamiento directo de las cuidadoras. Así las horas del día y de la noche eran un *continuo* entre dormir, lavado de manos, cuerpo y dientes, tomar los alimentos, actividad escolar y manual y actividad al aire libre y luego cuando termina la mañana, la tarde o la noche volver a empezar, solo había pequeños lapsos cuando “la profe nos entrega a la de turno” o “cuando me alistan para la visita” decían los niños. Niños, profesoras y equipo directivo llaman a estas actividades el ‘ABC del cuidado’.

En las narraciones de los niños y niñas ‘escolares’ los turnos y la espera se expresaba la estadía en el Centro como “bonito al principio, como de vacaciones, pero después uno ya quiere volver”, o “Yo ya quiero quedarme en la casa mas bien y aguantarme los golpes”. De forma recurrente expresaron molestia por la condición de interno, que era especialmente tangible en la prohibición de salir a la calle y en el muro que rodeada la institución, al respecto Lina, una niña de 12 años decía “estar acá ha sido muy feo, como una cárcel y a mí lo que menos me gusta es estar encerrada, ni en mi casa ni acá” y Paula, una niña de 9 años, expresó “es que me castigaron quitándome mi libertad”.

No obstante, la rutina del internamiento y la aplicación del ‘ABC del cuidado’ vivía un ‘currículo oculto’ que fue develándose en la observación y en las entrevistas con los niños y niñas. Era oculto en tanto ellos y ellas suponían que ninguna funcionaria sabía de estas situaciones y las realizaban cuando se sentían no supervisados. Sofía, una niña que estaba con sus tres hermanas porque se habían perdido al tomar un bus hacia su casa hablaban de “acá tengo noviazgos, pero cuando me vaya se me va a olvidar todo”, por su parte María que había sido llevada al Centro cuando la policía había allanado varias casas de la calle del Bronx por expendio de estupefacientes en el 2013, dijo que “pasaban muchos problemas con otra niña y no le podía decir a nadie” develando los constantes y fuertes conflictos que entre niños y niñas se observaron por más de un año, en los que se disputaban el control de una actividad o materiales de trabajo manual, el cariño de una profesora, el liderazgo del grupo. Las disputas se desataban cuando usaban la burla, golpes, pellizcos o amenazas que sin embargo lograban ocultarla de las profesoras. Julio, un niño de 9 años que había llegado el Centro por una pelea de su mamá con una vecina dijo que se la pasaba pensando en “las cosas que cuando me visitan vienen y me cuentan de mi casa” y José, de 12 años, que venía con sus hermanos

menores de un municipio aledaño a Bogotá decía pasársela pensando en “los proyectos que quiero hacer, estar adelante, estudiar para ganar plata para mi familia”.

Para que sea posible el engranaje de la repetición de las actividades del ABC del cuidado es fundamental la condición de subordinación que asume el niño o niña desde que ingresa al Centro. La incorporación de esta condición y ‘sujetarse al turno de ‘su’ profesora’, garantiza la realización de las actividades de cuidado y permite constituir a la profesora como cuidadora, de esta forma las prácticas de cuidado institucional están mediadas por: i) la relación de subordinación entre profesora y niño, ii) la programación del uso de un tiempo y un espacio para cada actividad, introduciendo una idea de *orden* a la vida cotidiana, iii) el sentido de aprendizaje de ‘un propósito’ que tiene cada actividad, es decir, nada se hace al azar, así la relación entre la profesora y los niños es educativa o correctiva. Desde esta relación cobra sentido frases que el niño interno escucha y asiente sobre la postura recta del cuerpo, la modulación de la voz hacia un tono bajo, la repetición de expresiones de cortesía (buenos días, buenas tardes, gracias, por favor, etc.) y la incorporación del espacio vital individual en frases como: siéntate en tu silla, quédate en tu cama, limpia tus zapatos, ocupa tu lugar en la fila, etc. (Milstein y Mendes, 1999).

A la repetición de actividades día y noche Agamben (2007) la llamó el movimiento circular, que sumado a la regulación del lenguaje construye la espera propia del sujeto que deviene en niño. Un estado de suspenso de la vida en el que es debido esperar para ‘ser grande’ ‘para hablar’ ‘para decidir’. La espera se dilata entre las actividades del ABC del cuidado y su currículo oculto construidos en la experiencia de estar interno en una institución cerrada, en la que está prohibido salir y que guarda una apariencia de

colores e imágenes asociados al mundo infantil contemporáneo como idea de ‘ambiente infantil y pedagógico’. Así mismo, este suspenso en la vida de los niños y niñas tiene el propósito de propiciar el proceso de individuación (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997; Elias, 1998), en lo que aporta el ambiente escolar geométrico de los lugares del Centro, las frases correctivas de las profesoras y la conciencia de que existe un ‘mi’ familia, ‘mi’ psicólogo y ‘mi’ trabajador social atendiendo ‘mi caso’. La construcción de este sentido de individualidad proyecta destruir el conocimiento corporal y moral que el sujeto trae consigo, de la experiencia familiar o de la calle e incorporar la noción de infante como un tiempo individual de moratoria.

Segundo tiempo en tres tiempos: “cuidar, enseñar y criar los míos”.

‘La profesora como madre’ alude a una esencia que favorece la realización del trabajo de cuidado en la institución a través de mujeres funcionarias del Estado y quienes día y noche están con los ‘niveles’ de niños y niñas. La frase fue tomada de un informe institucional del DABS (1980), si bien su enunciación es recurrente en este grupo de funcionarias como modo de explicar su trabajo y como premisa de conversación entre ellas y la dirección del Centro. En las entrevistas a este grupo de funcionarias explicar su trabajo de ‘profesoras’ en ‘lo que hacen las madres’ se vinculó con dos aspectos: la experiencia de cuidado de niños desde muy temprana edad y la experiencia de ‘ser hija’ o ‘niña cuidada’, que otorga un valor importante al cuidado aprendido en un ámbito familiar y con la presencia de una mujer como madre, que Cecilia y Esther recordaron de esta forma:

“yo inicié mi vida laboral de cuidado de niños desde que yo estaba en el colegio, entonces yo cuidaba al niño de la vecina por decir algo mientras en la jordana de la mañana yo estudiaba en la jornada de la tarde cuidaba al niño o la niña, siempre tuve niños en edad de 3, 4 añitos... de que yo comencé cuidar niños más o menos a los catorce años, más o menos le daban a uno como la prioridad de como de desarrollarse o de trabajar entre comillas pero era en la casa,

entonces como que de ahí viene...” y “pues sí, lo que yo le digo es una formación que uno tiene en su casa, ósea como ve uno que su madre luchó, y yo lo digo porque vi como mis padres lucharon mucho, mi mamá sacó ocho- nueve hijos adelante y sacarlos sin problema y uno aprende a ser luchador, yo soy madre cabeza de familia, y yo con mi hijo lucho por sacarlo y sacarlo, superarlo y sacarlo y eso va en uno en lo que uno tiene hay adentro de uno querer superarse, sí.”

La noción de madre que se enuncia tiene un sentido moral que alude a significados fijos sobre expresiones como luchar, esfuerzo y superación. Un tipo de valores asociados a un sujeto que corporizara el sufrimiento por y con el hijo, sin queja, ‘sin poner problema’, para poder ‘superase y sacarlo adelante’. Encierra la ‘madre’ una noción de cuidado incontrovertible, en tanto los valores con los que se le identifica se asocian con el ideario cristiano y mariano que cristaliza el sufrimiento como acto sacramental (Moore, 1991; Ramírez, 2011).

Con el uso de esta enunciación la institución construye una relación de sinonimia entre ‘madre’, ‘profesora’ y ‘cuidadora’ que traspone tres periodos de la asistencia social a niños abandonados constituidos a lo largo del siglo XX en la ciudad de Bogotá. El primero, afirma a la ‘madre’ como paradigma del cuidado del niño abandonado en el ideario cristiano, el segundo introduce a la ‘profesora’ como gestora de la transformación a través de la práctica educativa y el tercero constituye a la ‘cuidadora’ como representación de la trabajadora que ejecuta un conocimiento contemporáneo valorado por las nuevas políticas estatales de infancia y familia y que hace parte de algunos cambios en las discusiones sobre los cuidados como trabajo (Ramírez, 2011; Comas d’Argemir, 2014; Federici, 2014; Tronto, 2013).

No obstante llama la atención la molestia y extrañeza que expresaron estas mujeres cuando se usaba en las preguntas sobre su trabajo expresiones como ‘cuidadora o profesora’, se observó también que para dirigirse o hablar de ellas en el Centro no se usa una de estas expresiones en forma homogénea. ‘Madre’ no se usa en ninguna ocasión,

‘cuidadora(s)’ es un término de reciente incorporación en el lenguaje institucional solo utilizado en tercera persona por algunos funcionarios con cargos directivos y con el cual este grupo de mujeres no se sienten identificadas, ‘profesora’ es la expresión usada por niños, niñas y familiares para dirigirse a ellas o hablar de ellas, así como por personas del equipo psicosocial y del pedagógico, y tomo relevancia otra expresión: ‘instructora(s)’, que es la forma más recurrente para nombrarlas por el grupo de administrativos y directivos, refiriéndose a su lugar en la escala salarial de la institución, así como también es la expresión más usada para nombrarse a sí mismas.

Su descontento y no identificación con las expresiones ‘cuidadoras y/o profesoras’ fue comprendido con la inconformidad sobre el lugar de subordinación que se hace explícito en no ser consultadas cuando la institución hace cambios en sus funciones. Rosita, una profesora que llevaba 5 años vinculada lo expresó así: “son cosas desde arriba y a uno le toca es cumplir”. Este ‘cumplir’ se asocia además con el requisito de profesionalizarse en áreas de la educación, que varias de ellas ya habían realizado pero en tiempos no laborales para poder mantener el empleo en la institución (Legarrieta, 2011). Se supuso en un primer momento la profesionalización como un logro en los derechos de estas mujeres trabajadoras y que de alguna manera su trabajo se “ennoblecía”, retomaba este supuesto de Arango (2011:93), y si bien existe un reconocimiento social hacia estas ellas como ‘profesoras’, incluidos el de los niños, ellas se referían a la profesionalización como una “obligación” para ascender salarialmente y mantener el empleo, que se ha hecho con muchos esfuerzos personales y poco apoyo de la institución, además, “tanto esfuerzo no se ve en el sueldo”, diría Elena, una profesora que llevaba 12 años en el Centro.

Por el contrario, la fuerte identificación con la denominación ‘instructora’ estaba relacionada con aspectos como la oportunidad salarial y laboral, dado que cuando

realizan turnos de noche y fines de semana aumentaba la mesada de su salario mensual, así como la organización de tiempos de descanso amplios, lo que consideran favorable para “hacer sus cosas personales y estar con su familia” y además, porque estas condiciones laborales si son producto de negociaciones en las que ellas habían participado en forma directa o por otros que ‘representaban sus intereses’, como los sindicatos y uno que otro ‘concejal’ de la ciudad como lo mencionaron las profesoras Silvia, Alicia y Esther.

En las molestias e identificaciones de este grupo de funcionarias con las expresiones ‘cuidadora’, ‘profesora’ e ‘instructora’ se advierte una fuerte tensión entre la constitución de la subjetividad con la realización de trabajos como los del cuidado, que están inmersos en fuertes debates políticos y económicos, desde donde se asignan categorías nominales con significados fijos y totalitarios que destruyen los procesos subjetivos producidos en el hacer mismo y que hacen parte de la crisis contemporánea de los cuidados (Comas d’Argemir, 2014; Federici, 2014; Tronto, 2013).

Tercer tiempo: “la satisfacción de verlos ‘cambiar’”

La intervención de profesionales de lo ‘lo social’ a niños y niñas de familias pobres ha sido instituida en el Centro desde su inicio a través de funcionarios titulados como trabajadores sociales, que se amplía con titulados en nutrición y psicología en razón del cumplimiento de la Ley 1098 del 2006. Las tres profesiones conforman el equipo técnico de apoyo al defensor o defensora de familia. Entre sus actividades esta atender a familiares, a niños y niñas, escribir en el computador informes para el defensor de familia, observar las visitas de familiares a niños internos, asistir a reuniones y capacitaciones y realizar visitas a los domicilios de las familias intervenidas. Si bien cada actividad tiene un objetivo puntual, varias de ellas están encadenadas en torno a un

‘caso de un niño’ y/o a un informe. La totalidad de profesionales de este equipo expresó en las entrevistas grandes satisfacciones por el ejercicio de su profesión en el Centro. Consideraron que su trabajo presta una labor que ayudaba a la sociedad. Ese sentido de satisfacción se plantea en las siguientes citas de Alberto, psicólogo y Verónica, trabajadora social, respectivamente:

“Desde joven tome la psicología como un estilo de vida, mi ideal es ayudar a la gente, y cambiar y transformar es lo que lo mantiene a uno...” y “esto es para mí como una fantasía cumplida, es esa satisfacción personal de que si se pudo hacer algo por ellos, que sí pudieron cambiar, es que es más gratificante que recibir el sueldo... Eso me llena y me lleva a seguir haciendo lo que estoy haciendo”

Esta satisfacción también se explica en la incorporación de los sentimientos modernos hacia la infancia que les permite expresar cierta ‘obviedad’ en nombre de la defensa de los derechos de los niños y niñas y una narración de su ‘éxito profesional’ que se justifica con una alta valoración de su obligación ciudadana (Ariès, 1987).

Sus actividades involucran un tipo de escritura y/o verbalización con la forma propia de la academia moderna, es decir, la narración se guía por una lógica cartesiana usada en forma absoluta para explicar situaciones de ‘los otros’ consideradas no debidas o irregulares. Esta narrativa tiende a explicar el ‘caso’ de un niño/niña y su familia con un conocimiento axiomático sobre los comportamientos ‘debidos de la familia’ expuestos como causa o efecto de una situación. Mercy, trabajadora social planteó: “Acá hay muchos papas que no tienen normas, pues cuando hay niños se es familia, y se debe cumplir algo, si, tener normas básicas, autoridad y el respeto, mi hijo no va a ser mi mejor amigo, sin desdibujar que yo soy esa autoridad, porque estas bajo mi cuidado”, siguiendo a Castel (1995) como profesionales de lo social, este grupo sigue un paradigma sobre la familia que se introduce como una magistratura moral desde la que rigen sus intervenciones como agentes del Estado.

A esta narrativa se suma la observación de la ‘visita’ al niño interno y las visitas a los domicilios de las familias, dos expresiones concretas de panóptico que les confiere a estos profesionales la potestad de juez sobre la vida de las familias intervenidas. Así, su mirada se localiza en encontrar hechos que se constituyen como ‘pruebas periciales’ narrados desde una escala de valoración de ‘lo debido y lo indebido’ en la familia, dando especial atención al proceso de individuación, el tratamiento de las emociones y la comunicación y a la distinción del papel de madre. La aplicación esta escala de valores se relacionaba en forma intrínseca con los lugares del ámbito doméstico, razón de la visita domiciliaria. Todo en conjunto constituyen un sistema de saber poder para administrar justicia hacia las familias pobres en nombre de los derechos de sus hijos (Illoz, 2007); Serre, 2011; Wacquant, 2009).

Los profesionales de la asistencia social están intrínsecamente involucrados con la administración de una forma de justicia que orienta la intervención del Estado a partir de un proceso en fases, que inicia con la demanda, sigue el diagnóstico, continua con la exigencia de pruebas de laboratorios de toxicología y certificaciones de tratamientos psicológicos para verificar el estado mental del familiar, se acompaña con la verificación de condiciones materiales en la visita domiciliaria y la observación de las visitas del familiar al niño internado. Todas estas fases se alternan con el ‘ofrecimiento’ de algunas indicaciones a seguir para mejorar la vida familiar y en su conjunto todas constituyen el proceso jurídico administrativo que se desenlaza en la audiencia con la defensora o defensor de familia y la decisión que allí se tome.

Toda la intervención de los profesionales tiende a ser de carácter pericial, no clínica o social, por ello la disposiciones de la madre y/o familiares a seguir o no seguir las fases y las recomendaciones que se dan son un elemento probatorio más para el proceso jurídico administrativo que se adelanta en nombre del niño hacia la familia. No obstante

la intervención del defensor, del psicólogo y del trabajador social, así como la estadía del niño/niña en el ‘nivel’ y con la profesora, tienen un componente de ‘normalización del ambiente familiar’ que toma como sujeto central a las mujeres-madres con el propósito de re aprender su papel de madre a través de lo que en el lenguaje de la institución se denomina ‘aprendizaje de pautas de crianza’, que centra sus planteamientos en la necesidad de reconfigurar la familia con la presencia de una serie de prácticas de cuidado provenientes de la clase media tales como: la práctica del aprendizaje propio de la escolarización, las características de una madre ‘suficientemente buena’ centradas en el equilibrio en la comunicación y el afecto, la materialización de una dieta nutricional equilibrada y de un espacio propio para el niño en su casa (cuarto, cama, armario para su ropa, sitio de estudio, juguetes, etc.) entre otros (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997; Serre, 2011; Castel, 1995; Winnicott, 1965).

De esta forma el ‘restablecimiento de derechos’ es la intervención de un saber experto en los programas de asistencia social del Estado, que en nombre de los derechos, plantean un nuevo orden ideológico institucional de la protección infantil. Una forma reeditada de la concentración de un tipo de capital simbólico, constituido con los capitales económico y cultural de la clase media-alta que detenta una forma de poder sobre las familias empobrecidas por inequidad en el acceso a estos mismos capitales.

Una intervención que crea, transforma y moviliza experiencias de vida en “casos” como múltiples espacios de encuentro que no se restringen a los espacios institucionales, pues las relaciones a través de las cuales los niños y las niñas sienten y actúan exceden los límites espaciales y temporales del Centro.

Bibliografía

- Agamben, G (2007) *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora
- Arango, LG (2013) Emociones, saberes y condiciones de trabajo en los servicios: manicuristas en Colombia y Brasil en *Revista Latino-americana de Estudos do Trabalho*, Ano 18, nº 30, pp 103-132
- Ariès, P. (1987) [Original: 1973]. *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. México: Taurus.
- Castel, R (1995) *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris: Gallimard
- Comas d'Argemir, (2014). *La crisis de los cuidados como crisis de reproducción social. Las políticas públicas y más allá*. XIII Congreso de Antropología Tarragona.
- Federici, S (2014). *La inacabada revolución feminista*. Bogotá: desde Abajo
- Illouz, E (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*, Buenos Aires: Katz Editores
- Elias, N. (1998). *La civilización de los padres*. En V. Weiler (Comp.), *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Legarrieta M. (2011). *El tiempo donado en el ámbito doméstico. Reflexiones para el análisis del trabajo doméstico y los cuidados*. En *El Trabajo y la ética del Cuidado*. Compiladoras Arango Gaviria, L. y Molinier P. Medellín, Colombia. La carreta Editores
- Milstein, D. y Mendes, M. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid: Niño y Dávila.
- Moore, H. (1991). *Antropología y feminismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Ramírez, MH (2011) *Oficios de cuidado: borrando fronteras* en *El Trabajo y la ética del Cuidado*. Compiladoras Arango Gaviria, L. y Molinier P. Medellín, Colombia. La carreta Editores
- Saenz, J.; Saldarriaga, O.; Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia. 1903-1946*. Colciencias, Ediciones Foro nacional por Colombia, Ediciones Uniandes. Editorial U. de Antioquia. Medellín. 2 volúmenes.
- Serre, D (2008). *Une écriture sous surveillance : les assistantes sociales et la rédaction du signalement d'enfant en danger* en *Langage et société*, 2008/4 nº 126, p. 39-56.
- Tronto, J (2013). *Caring Democracy. Markets, equality and Justice*. New York: New York University Press
- Wacquant, L (2009). *Castigar a los pobres*, Barcelona: Gedisa

Winnicott, D. W. (1965). *The Family and Individual Development*.
Tavistock Publications Limited.