

Investigación doctoral en Educación: Propuestas, diálogos y difusión

Juan Carlos Echeverri-Álvarez
Milton Daniel Castellanos Ascencio
Compiladores



Universidad
Pontificia
Bolivariana

© Universidad San Buenaventura
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

Investigación doctoral en Educación: Propuestas, Diálogos y Difusión

ISBN: 978-628-500-079-9

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-628-500-079-9>

Primera edición, 2022

Escuela de Educación y Pedagogía

Gran Canciller UPB y Obispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Pbro. Magíster Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Coordinadora (e) Editorial: Maricela Gómez Vargas

Coordinación de Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: María Isabel Arango Franco

Corrección de Estilo: Mateo Muñetones Rico

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2022

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Telefax: (57)(4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 2228-23-08-22

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Conversaciones sobre infancia y educación

13. Sentidos otorgados al comportamiento de los alumnos: una mirada a la construcción del *transgresor* en la escuela¹

Luisa Fernanda Acosta Castrillón

Universidad de Antioquia
fernanda.acosta@udea.edu.co

Andrés Klaus Runge Peña (director)

Universidad de Antioquia
andres.runge@udea.edu.co

Resumen

Se presentan los resultados parciales de la tesis de doctorado “La construcción social del alumno transgresor del orden escolar: un análisis de las prácticas y sus efectos performativos en la clasificación del alumnado en una escuela pública”. La investigación se orienta bajo un diseño cualitativo, desde el paradigma hermenéutico; se trata de un estudio de caso, con despliegue de entrevistas semiestructuradas, observaciones, análisis de documen-

¹ Capítulo de libro derivado del proyecto de investigación doctoral “La construcción social del alumno transgresor del orden escolar: un análisis de las prácticas y sus efectos performativos en la clasificación del alumnado en una escuela pública”.

tos institucionales, grupos focales y narrativas. A partir del trabajo de campo realizado se encontró que los niños al llegar a la escuela no son transgresores en sí mismos del sistema de normas escolares, sino que son los sentidos que le atribuyen los otros a sus comportamientos (docentes, directivos, compañeros) los que van configurando la diferenciación entre aquellos que cumplen con las expectativas frente a la conducta esperada y los que no. Sobre aquellos comportamientos de alumnos que son nombrados como inadecuados, desviados y desfavorables bajo etiquetas que estigmatizan y segregan, se configura una trama de sentidos que se sustenta en normativas de tipos sociales e institucionales que se rastrean en documentos como manuales de convivencia e indicadores de logros, así como en los discursos y prácticas que tienen lugar en el escenario escolar.

Palabras clave: alumnos, construcciones sociales, transgresor, escuela.

Introducción

Desde los planteamientos de Philippe Ariès se rastrea que, en los cambios en los modos de relación entre las nuevas y viejas generaciones, los niños pasaron de estar mezclados en las actividades adultas a ser escolarizados; salen del mundo privado a pertenecer al mundo de lo público y de lo común. Se cuenta así con referencias que plantean que los niños fueron retirados de la sociedad de los adultos y pasaron a estar encerrados en la escuela, perdiendo la libertad que tenían entre los adultos, por lo que entraron “en un régimen disciplinario cada vez más estricto, lo que condujo en los siglos XVIII y XIX a la reclusión total del internado” (Ariès, 2011, p. 108). La escuela fue así el proyecto moderno de educación masiva y símbolo de progreso.

No obstante, la educación institucionalizada, con unos propósitos formativos delimitados, no dejó esperar tensiones durante su implementación. Las formas de institucionalización centran la reflexión en comprender cuáles son los procesos que se llevan a cabo para introducir a los nuevos en un modo de vida ritualizada, legítima y validada en un espacio social y cultural. Frente a este concepto, Runge (2014) propone que la institucionalización hace referencia a un “esquema o patrón social que actúa de

una manera estructuradora –del comportamiento, de los saberes, de las prácticas– tanto en las organizaciones como por fuera de las organizaciones en la medida en que es legitimado y validado por ciertos órdenes” (p. 6). Ello implica entender que, como efecto de la institucionalización, estos esquemas incluyen coacciones llamadas a la permanencia y estabilidad en la vida cotidiana de los niños.

En este sentido, las instituciones trabajan por inscribir en el sistema de expectativas vigentes a los sujetos que le son encargados. Sostiene Arias (2012) que la familia, el Estado, la Iglesia, la economía, el ejército y la escuela como sistemas organizados y en permanente gestión de las necesidades sociales, instituyen las pautas y normativas acordadas por el sistema de creencias y valores morales. Esto implica reconocer que históricamente estas instituciones, en el marco de las disputas de fuerzas e intereses formativos, “se han encargado de replicar en lo micro los dispositivos sociales que definen lo grueso de las maneras de pensar y actuar de los sujetos” (p. 65).

La escolarización como forma de institucionalización es una invención moderna que responde a los intereses pedagógico-domesticadores de la vida en sociedad durante la infancia. Según Giraldo (2014), “la escolarización se convierte en uno de los vehículos más importantes para promulgar las estructuras y discursos sociales” (p. 212), convirtiendo a aquel niño que llega a la escuela en un receptor y portador de expectativas adultas, quien, además, de ahora en adelante, asume el rótulo de alumno. Se puede apuntar así que la inscripción de los niños en la categoría *alumno* se enmarca en las configuraciones, decisiones y construcciones históricas, políticas, sociales y culturales “con notas características mutables que varían según el contexto histórico en que se inscriben... Esto lleva a considerar que hay diversas formas de hacer escuela y pensar infancias y por tanto de hacer (se) o producir (se) alumno” (Argentina, Ministerio de Educación, 2010, p. 14).

Los niños que llegan a la escuela inician unas prácticas de relacionamiento condicionadas por un sistema institucional portador de normas que regulan la estada de quienes llegan a ocupar el lugar de alumnos. Los niños que se integran a la escuela no son esencialmente cumplidores o transgresores del sistema de normas, sino que allí se desencadenan interpretaciones sobre las normas preestablecidas y se nivelan los modos de

relacionarse con aquellas expectativas que les son socializadas de manera implícita y explícita. Así, la evaluación de los comportamientos desviados o transgresores de los alumnos pasa por las valoraciones, interpretaciones y los sentidos que otros hacen sobre su conducta.

Uno de los autores que se ha ocupado recientemente del comportamiento desviado y que resulta de interés para este trabajo es Lothar Böhnisch. Böhnisch (2017), entiende por “comportamiento desviado” un proceso de construcción social al que le subyacen factores sociales, culturales, institucionales y psicológicos. La concepción de este autor resulta importante ya que unifica dos perspectivas teóricas ya existentes y, en parte, en disputa, a saber: la teoría de la anomia (Durkheim) y la teoría del etiquetamiento (Becker). Los defensores de la teoría de la anomia parten de la idea del condicionamiento social del actuar individual. Por ello, desde esta perspectiva, son las condiciones sociales estructurales la causa de la desviación. A mediados de los años setenta del siglo pasado, frente a la teoría de la anomia, se configuró una perspectiva interpretativa que para ese entonces se entendió como un cambio de paradigma: la teoría del *etiquetamiento* (*labeling approach*) desarrollada en Norteamérica, la cual buscaba explicar el comportamiento desviado, más allá de los condicionamientos socioestructurales, como una reacción social más situada, contextualizada y práctico-situacional. Los teóricos del etiquetamiento parten del presupuesto básico según el cual se plantea que no hay un acto desviado en sí mismo y que el desvío no es un hecho resultado del acto de comportamiento mismo, sino, más bien, algo que se constituye mediante la reacción social.

Precisamente, Howard S. Becker (2008), la figura sobresaliente de este enfoque teórico, es quien sostiene que son ciertos grupos los que establecen ciertas reglas que llevan a que, una vez se violen, se constituyan comportamientos desviados y que esas reglas son referidas a ciertas personas o grupos con lo que se los termina por etiquetar como “outsiders”. Un individuo que presenta un comportamiento desviado es un individuo al que se le ha aplicado esa rotulación o etiquetado de manera exitosa, y se convierte en el raro o en el forastero que no se niveló de acuerdo con las expectativas sociales y culturales que circulan en el contexto. El comportamiento

desviado es un comportamiento que designa y construye así a un sujeto. Becker (2008) sustenta:

La desviación es creada por la sociedad. No me refiero a la manera en que esto se entiende comúnmente, que sitúa las causas de la desviación en la situación social del individuo desviado o en los 'factores sociales' que provocaron su accionar. [...] Desde este punto de vista, la desviación no es una cualidad del acto que la persona comete, sino una consecuencia de la aplicación de reglas y sanciones sobre el 'infractor' a manos de terceros. Es desviado quien ha sido exitosamente etiquetado como tal, y el comportamiento desviado es el comportamiento que la gente etiqueta como tal. (p. 28)

Por su parte, entre otros estudios que han abordado el tema de la transgresión al sistema de normas, se encuentran aquellos que están articulados a conceptos como indisciplina, falta de autoridad y violencia infantil. Estas pesquisas se centran en revisar problemas y experiencias de sujetos en conflicto con la norma escolar, dando como resultado clasificaciones y denominaciones que adjetivan a los niños y las niñas como "difíciles" o "problemáticos". Carrasco, *et. al.* (2016), Macías (2017), Velasco, Fonseca y Moreno (2011) muestran como las propuestas educativas suelen estar en función de lógicas de dominación adultocéntricas que terminan organizando los cuerpos y la vida de los sujetos de manera tal que los alumnos se escapan del sistema o hacen como si estuvieran (mímica), sin que la escuela se dé cuenta de este tipo de presencias o se generan estructuras de exclusión entre pares o maestros difíciles de remover, en las que los sujetos parecen inhabilitados para la aceptación y vinculación social.

La literatura muestra aquellos asuntos abordados y que han sido aportes a la comprensión de algunas dinámicas escolares que generan tensiones, malestares e inquietudes, pero en el rastreo bibliográfico aún queda un espacio para seguir indagando por los sentidos que les son atribuidos al comportamiento de los alumnos, identificando aquellos elementos que dan lugar a la configuración de un proceso de construcción social que lo convierte en portador de la etiqueta *desviado* y sus derivaciones.

Metodología

Según las características de la investigación cualitativa, el paradigma de investigación que permitió abordar comprensivamente el objeto de estudio es el hermenéutico (interpretativo). Para Bogdan y Biklen (2007) la potencia de la investigación cualitativa para la comprensión de los problemas mediada por este modo investigativo, radica en el sentido que se le confiere a los acontecimientos de la vida de los participantes, contribuyendo al abordaje de un problema de investigación en el marco de interrogantes sobre dónde, cómo y con qué circunstancias son producidos algunos hechos, sentidos y puntos de vista.

El estudio de caso (Stake, 1999) como enfoque permitió dar lugar a métodos de generación de la información como entrevistas semiestructuradas (Fontana y Frey, 2015), observaciones (Angrosino, 2012), análisis de documentos institucionales (Flick, 2004), grupos focales (Hamui y Varela, 2013), narrativas (Ángel, 2010) con maestros, alumnos, directivos docentes y familias de una escuela primaria del municipio de Bello, Antioquia. El caso seleccionado para el análisis ha sido la institución educativa, donde fueron revisadas aquellas situaciones que llegan al comité de convivencia escolar por su recurrencia en las faltas al sistema de normas. Así, la documentación institucional y las situaciones de convivencia que rotulan y señalan a algunos alumnos fueron analizadas de manera individual, persiguiendo las particularidades; también se generaron cruces que permitieron identificar puntos de encuentro, desencuentro y tensión entre la información recolectada.

Desde esta perspectiva, la construcción social del alumno transgresor se expone desde diversos puntos de vista, lo cual permite ampliar el panorama de sentidos sobre aquellos efectos del etiquetamiento, que van desde lo que el alumno denota de sí mismo, como aquello que es enunciado por otros integrantes de la comunidad educativa.

La información recolectada fue analizada considerando las fases de reducción, disposición y transformación, que llevaron a la obtención de los resultados (Rodríguez, Quiles y Herrera, 2005) que fueron interpretados siguiendo el horizonte de Bohnsack *et al.* (2010), en el que los datos ob-

tenidos pasan de la pregunta “*qué* es la realidad social en la perspectiva de los actores, a la pregunta de *cómo* se produce esta realidad o cómo se ha logrado en la práctica cotidiana de estos actores” (p. 102).

Resultados

Los sentidos, concebidos como la forma en que un sujeto carga de significado una experiencia y lo que esto representa para él, muestran las relevancias, creencias, valoraciones y los modos de relacionarse con este hecho. Por esto, un mismo acontecimiento cobra distintos sentidos para distintos sujetos y así las acciones o respuestas se sustentan en una red de significados particulares y legítimos para la trama simbólica que dota de interpretación. Los sentidos otorgados a los comportamientos de los otros, en este caso de los niños y las niñas escolares, se sustentan, argumentan y justifican desde diversos *frames* o marcos.

Dos de los hallazgos frente a los sentidos otorgados al comportamiento de los alumnos hacen alusión, por un lado, al incumplimiento de los deberes que deben hacerse en el marco del orden escolar regulado por el manual de convivencia y los indicadores de logro o de desempeño y, por el otro, las interpretaciones y adjetivaciones venidas de observar y describir los comportamientos de los alumnos, en dispositivos como el observador o anecdotario, así como las actas de los comité de convivencia, los cuales determinan de manera “objetiva” la descripción de la trasgresión, los descargos del estudiante y las acciones que se desarrollan siguiendo los protocolos de atención a situaciones de convivencia escolar, según sea el caso (Situaciones Tipo I; II; III).

En este sentido, la regulación de los comportamientos que se hace con base en el manual de convivencia expone que los alumnos se desvían de la norma y son clasificados en niveles de desviación en relación con sus faltas como leves o graves. Sustentados en la Ley 1620, por la cual se establece el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, se cataloga la clasificación de la falta

como Tipo I, cuando no se atenta sobre los otros pero se interfiere en el alcance de los propósitos escolares; Tipo II, cuando es una falta repetida y sistemática; y Tipo III, cuando es un presunto delito al Código Penal colombiano, Ley 599 de 2000 y el Código de Infancia y Adolescencia Ley 1098 de 2006.

Con estos lineamientos, determinar quién se desvía de la norma social en la escuela se enmarca en una regulación más amplia, reglando asuntos como: la asistencia institucional, las relaciones interpersonales, el desarrollo integral de la persona, los valores intangibles, los procesos de aprendizaje y los bienes y materiales del entorno, por lo que el alumno es valorado en relación con las acciones que involucran su encausamiento social frente a situaciones que tienen que ver directamente con dimensiones que conciernen a la escuela y también sobre otras que involucran un contexto más amplio, como son las condiciones que exceden el contexto escolar.

No obstante, la regulación y los sentidos dados a los comportamientos de los alumnos no solo se manifiestan en las medidas legislativas e institucionales. Estas fungen como orientaciones, a modo de marcos generales, en las que se debe valorar el comportamiento del colectivo de estudiantes. Sin embargo, es en la materialización de las normas en la cotidianidad escolar cuando las prácticas (vistas en las relaciones entre maestros y alumnos; entre maestros, familias y alumnos; entre maestros, familias, alumnos y directivos docentes), configuran otros marcos interpretativos con los cuales se otorgan sentidos a los comportamientos de los alumnos y se sustenta el performance² escolar y los modos en que se interpela a los sujetos alumnos nombrados como desviados.

Se ha hallado que los sentidos sobre los alumnos que no conducen su comportamiento en relación con el sistema de normas escolares devienen en sujetos nombrados y etiquetados con expresiones en los registros del observador del estudiante como *necios, groseros, mal educados, desobedientes, desjuiciados, desordenados, irresponsables, con comportamientos inadecuados,*

² Para Butler (2004), el acto performativo inaugura la producción de efectos en la realidad y "hacen el decir": desencadenan rituales, prácticas discursivas (decires) y no discursivas (haceres); esto es también que, un discurso/acto performativo "es eficaz no sólo cuando realizo el acto, sino cuando a partir de ese acto se derivan un conjunto de efectos" (Butler, 2004, p. 38).

distraídos, poco participativos o desmotivados, lo cual se relata en función del acompañamiento familiar, las prácticas de crianza y la historia familiar con la que llega el niño o la niña a la institución.

Lo anterior, en el marco de las valoraciones a los comportamientos que tienen que ver con las faltas de orden académico-formativo y a la convivencia escolar, no solo es el producto de las respuestas a las demandas que realiza la escuela (mayoritariamente el maestro) al alumno sobre los saberes escolares que debe apropiar. Estas situaciones atañen a la actuación del sujeto alumno en el espacio escolar y a la imagen y al concepto que de él los otros configuran, no solo por las respuestas a las evaluaciones que miden y regulan sus conocimientos sobre un tema determinado, sino también por la forma de relacionarse con los otros, el espacio, los materiales y el currículo escolar.

Los sentidos que se otorgan a estos comportamientos, además de circular en la cotidianidad de los llamados de atención verbal para convocar al trabajo escolar del alumno, se ven reflejados en los registros que se sistematizan en el dispositivo escolar denominado observador del alumno. Este formato permite generar descripciones de eso que para el maestro es importante que sea registrado para que perdure en el tiempo, como una memoria de aquello que no puede ser olvidado y a la cual se puede volver para servir de insumo en la toma de decisiones o para notificar a otras instancias, como el comité de convivencia y a la familia del alumno, por ser considerado un agravante o posible atenuante del comportamiento.

Con este registro, los hechos se convierten en inscripciones en el mundo simbólico del grupo de los transgresores a la norma escolar, y genera una clasificación dicotómica de aquel que porta una anotación y quien no, como buenos y malos alumnos. Se observa en la forma de registro, que los modos mediante los cuales los niños y las niñas se relacionan en la escuela con el otro, comportan una interpretación por parte del maestro, para este caso negativa, que merece ser documentada por no contribuir a los objetivos del encuentro en el aula y con los fines educativos.

Figura 1. Registro del observador del estudiante

TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ ACUDIENTE	P PED
0	Reunión con padre de familia Compromiso Académico del estudiante.	no bailar en clase concentrase más no jugar en clase y no volver a abrir los cuadernos	
I	Intermite constantemente la clase con sus juegos y conversaciones. Falta de disciplina.	cambiar y no Abrir	
I	No trabaja en clase. Quiere jugar y bailar constantemente Juan Alexis Muñoz	x no quiere jugar en clase	
I	Mal comportamiento durante la charla y explicación del Concurso Reciclaje de Área 17c. tropalebana.		
II	El estudiante intermite la clase juega, grita, conversa y no trabaja, genera desorden e indisciplina toda la clase.	no bailar en clase.	

Fuente: archivo del trabajo de campo.

Jugar y bailar se consideran acciones naturales de una trasgresión al sistema de comportamientos esperados. Sin embargo ¿Cómo podría ser valorado y evaluado el hecho de bailar y jugar en una clase de educación física en la que se privilegia el desempeño corporal?

Un punto para resaltar es que el sentido de un comportamiento desviado no subyace en el comportamiento mismo—como una característica objetiva del mismo—, sino en la adscripción y sentido dado que es una cuestión negociada entre sí por los participantes de la interacción. Dicho con otras palabras, el sentido es atribuido y hace parte de las negociaciones interactivas de los individuos y grupos, lo cual quiere decir, por ejemplo, que un movimiento corporal —o un comportamiento o un ruido de la voz— no poseen sentido en sí mismos, sino que el sentido es atribuido: movimientos corporales en la clase pueden ser entendidos como indisciplina, mientras que los mismos movimientos en un partido de fútbol, pueden ser entendidos como parte de una celebración. Lo desviado no puede ser explicado entonces como una propiedad ontológica, sino como una adscripción de sentido sociointerpretativo construido.

Igualmente, se pudo observar que este mismo instrumento de registro permite hacer un descargo y compromiso del estudiante o el acudiente. En el instrumento, por un lado, el sujeto alumno y su familia tienen la posibilidad de aceptar, validar o refutar y resistir aquello que es nombrado de él. De manera regular, lo que la investigación ha mostrado es que los niños y las niñas se ven interpelados a lo que es dicho sobre ellos tal y como el maestro, el directivo docente o el profesional de apoyo, lo nombra, aceptando aquellas descripciones.

El riesgo performativo en este caso, hablando en términos de Judith Butler (2004), es que el lugar de los actos ilocucionarios y posiblemente los perlocucionarios en la interpelación mediante estas descripciones que se configuran en etiquetas que recibe el niño o la niña, es que se conviertan en influjos apoyados en las fuerzas de control social con los que el sujeto organiza y estructura su actuar y su identidad. Vale hacer la pregunta ¿Cómo interpreta el alumno el sentido de ser nombrado y descrito como mal comportado, indisciplinado y desordenado? En este sentido, “es indiscutible la capacidad de las palabras de prescribir bajo la apariencia de describir, así como también la de denunciar bajo la apariencia de enunciar” (Kaplan y García, 2006, p. 44).

Estos hallazgos se encuentran en estrecha vinculación con los resultados de Naranjo (2015), quien en su investigación *Los sentidos de ser alumno en un grupo de escuela primaria. Un análisis multidimensional* evidencia la distancia entre los significados que los niños y las niñas otorgan al ser alumno y el contraste con la idea de ser niño que tienen otros agentes de la escuela. La brecha que se genera entre agentes, produce una interpelación que tensiona las luchas entre el ser niño, y el deber ser alumno; el primero, en su condición de ser humano, desea jugar, comer, dormir y desarrollar otras actividades diferentes a las que se realizan en la clase; los otros agentes deben responder a “la norma del buen alumno: permanecer en su lugar, quieto y en silencio mientras se aborda el contenido” (Naranjo, 2015, p. 1059).

Así las cosas, el sujeto alumno deberá emprender un trabajo de encarnar un personaje deseable e idealizado por las normativas institucionales, hasta que su cuerpo, su forma de pensar y sus acciones respondan al llamado que

hace el adulto: maestro, directivo docente u orientador, mediante interacciones constantes sustentadas o no en los manuales de convivencia.

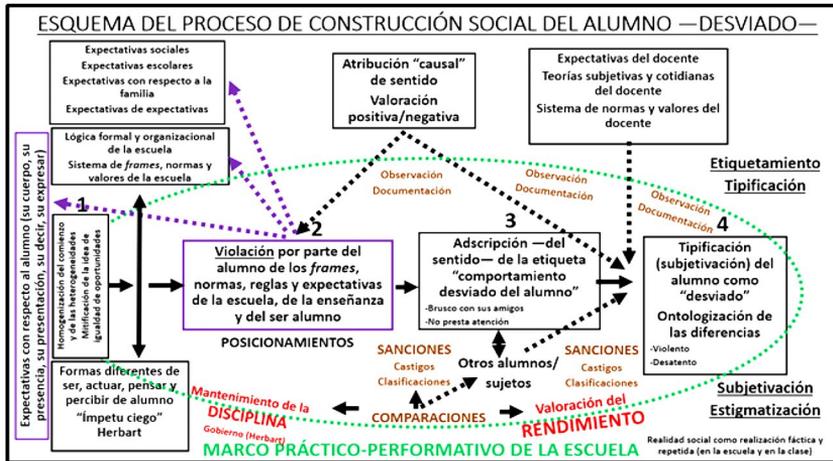
Discusión y conclusiones

La figura 2 esquematiza el proceso de construcción social del alumno y, en especial, del alumno desviado o alumno transgresor del orden escolar. En ella se presenta cómo los sentidos sobre el alumno se configuran en expectativas del cumplimiento de imperativos o deberes ideales. Así, quien interpreta estas expectativas y se adapta a la imagen deseable del alumno en la carta de navegación escolar (manual de convivencia) o en las adjetivaciones del comportamiento que sobre él se hace en el registro del proceso escolar, se escapa de caer en la valoración dicotómica que lo pone del lado del transgresor del orden o de la expectativa escolar.

Como se puede ver en la imagen, se parte de la idea de que la desviación tiene que ver con una “violación”, desatención o resistencia a los marcos (*Frames*, siguiendo a Goffman y Guinsberg, 1970), normas, reglas y expectativas de la escuela, de la enseñanza, de los docentes con respecto al alumno (normal y esperado). Esa violación compromete el marco normativo institucional e involucra las condiciones y características del comienzo o inicio en la escuela, así como de las experiencias que allí tengan lugar.

Se puede concluir que los sentidos sobre el comportamiento del alumnado recaen en una práctica subjetivante, en la que los alumnos se vuelven objeto de valoración interna y externa, propia y foránea. El sujeto alumno “es” lo que el conjunto de valoraciones, expresiones, adjetivaciones, describen de él, lo cual genera, por vía de la interpelación performativa (Butler, 2004), formas de respuesta en las interacciones del alumno y modos de autovalorarse y describirse en el escenario escolar y por fuera de él.

Figura 2. Proceso de construcción social del alumno



Referencias

- Ángel Pérez, D. A. (2010). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de Filosofía*, 4, 9-37.
- Angrosino, M. (2012). Recontextualización de la observación: Etnografía, pedagogía y las perspectivas de una agenda política progresista. En N. Denzin y Y. Lincoln (coords.), *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Arias Gómez, D. H. (2012). Subjetividades contemporáneas: Dinámicas sociales y configuración de las nuevas generaciones. *Pedagogía y Saberes*, 37, 63-72.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. https://cmappublic2.ihmc.us/rid=1T8T4PR1F-4GNBGH-3VP6/El_nino_y_la_vida_familiar.pdf
- Becker, H. S. (2008). *Forasteros*. Simon y Schuster.
- Bogdan, S. K. & Biklen R. C. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (4ª ed.). Allyn and Bacon.
- Böhnisch, L. (2001). *Abweichendes Verhalten: Eine pädagogisch-soziologische Einführung*. Beltz Juventa.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Síntesis.
- Carrasco-Aguilar, C. L., Verdejo-Valenzuela, T., Asun-Salazar, D., Bustos-Raggi, C., Ortiz-Mallegas, S., Pavez-Mena, J., y Valdivia-Hennig, N. (2016).

- Concepciones de infancia en una escuela con altos índices de violencia escolar de estudiantes a profesores. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1145-1159.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fontana, A. y Frey, J. H. (2015). La entrevista: De una posición neutral al compromiso político. En N. Denzin y Y. Lincoln (coords.), *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Giraldo-Gil, E. (2014). Revisando las prácticas educativas: Una mirada posmoderna a la relación género-curriculo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 211-223.
- Goffman, E. y Guinsberg, L. (1970). *Estigma: La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60.
- Kaplan, C. y García, S. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Ministerio de Educación.
- Macías Gómez, L. D. (2017). *La producción de subjetividades en estudiantes “desertores” y “desertores presentes” en la Institución Educativa Alirio Vergel Pacheco de Norte de Santander* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Ministerio de Educación. (2014). *Algunas consideraciones sobre el “oficio del alumno”*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/documentos/El%20Oficio%20de%20Alumno%202014.pdf>
- Naranjo, G. (2015). Los sentidos de ser alumno (a) en un grupo de escuela primaria: Un análisis multimodal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1055-1079.
- Pfaff, N., Bohnsack, R. y Weller, W. (2010). Reconstructive research and the documentary method in Brazilian and German educational science: An introduction. En N. Pfaff, R. Bohnsack y W. Weller (eds.), *Qualitative analysis and documentary method in international educational research* (pp. 7-38). B. Budrich.
- Rodríguez Sabiote, C., Herrera Torres, L. y Lorenzo Quiles, O. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos: Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades: Sociotam*, 15(2), 133-154.

- Runge-Peña, A. K. (2020). Ordenamiento generacional y gobierno de la infancia: Una perspectiva instituéctica. En A. K. Runge-Peña, H. F. Ospina y Y. Pino (eds.), *Voces infantiles heterogéneas en contextos institucionales cambiantes* (pp. 192-233). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Morata.
- Velasco Beltrán, A. M., Fonseca Velancia, P. y Moreno Riveros, V. A. (2011). *Niños, niñas y jóvenes en conflicto con la organización escolar: Estudiantes en riesgo de exclusión escolar. Estudio de caso* [tesis de maestría, Centro de Estudios Avanzados de Niñez y Juventud].