
Las construcciones de las clasificaciones en torno a la inclusión. La mirada de los niños y las niñas vs la mirada de los adultos y las adultas

Mesa temática a la que se presenta: MESA 5. Desigualdades sociales, políticas, instituciones educativas y experiencias alternativas

Mesa temática alternativa: MESA 56. Salir de las aulas. Epistemologías y metodologías de las prácticas educativas en Territorio

Cecilia Garcia garciacee@gmail.com Facultad de Educación- Universidad Nacional de Cuyo-
Florencia Urquiza florurquiza@gmail.com Facultad de Educación- Universidad Nacional de Cuyo

1. Desarrollo

En la Argentina, con una última resolución sancionada en el año 2016, la inclusión de personas con discapacidad se reconoce como garantizada en todos los niveles de curso obligatorio. La normativa vigente establece lineamientos concretos para la educación común y especial en materia de inclusión. La provincia de Mendoza, con una normativa más actual y coherencia con el marco legal nacional, también adhiere a una propuesta que respalda y garantiza las trayectorias educativas de personas con discapacidad en su curso formal de escolarización.

Las propuestas evidencian que las políticas educativas tienen iniciativa de incorporar los procesos de inclusión como prácticas que deben estar institucionalizadas en las escuelas. Sin embargo, la cotidianeidad escolar responde en otro sentido respecto de lo establecido en la reglamentación. El propósito de la investigación que está aún en curso, es recoger las experiencias de inclusión de los agentes que atraviesan o acompañan procesos de inclusión educativa en función de contrastar las realidades vivenciadas por quienes recorren el proceso y lo que la teoría/normativa establece. El objetivo de esta ponencia es destacar las diferentes perspectivas de agentes en los trayectos formales y agentes de los trayectos no formales de apoyo sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en escuelas primarias públicas del Gran Mendoza. Este trabajo forma parte del proyecto de investigación “Desigualdades socioculturales, clasificaciones escolares y experiencias formativas de niños y niñas en escuelas primarias del Gran Mendoza” (SECTyP, UNCuyo- 2019/21) cuyo objetivo es comprender las experiencias formativas de los niños y niñas de sectores populares en relación a las clasificaciones escolares en contextos socioculturales desiguales. A partir de los

resultados de una investigación anterior que aborda la situación de inclusión en escuela de sectores populares del Gran Mendoza, “Dinámicas escolares complejas: docentes, familias y niños de escuelas primarias del Gran Mendoza” (SECTyP, UNCuyo- 2016/18), en este proyecto abordaremos las clasificaciones escolares referidas al cuerpo, las inteligencias, las emociones y los sentimientos que actualizan los docentes y que son apropiadas por los chicos y chicas en sus experiencias formativas en las escuelas.

En los hechos, la inclusión educativa propuesta por las políticas educativas, es compleja, debido a la multiplicidad de procedimientos entre escuela común, escuela especial y los organismos gubernamentales responsables. Por su parte, los/las directivos, los/las maestros integradores, los/las docentes de apoyo, así como los/las maestros de los CAE activan dispositivos para la inclusión de los estudiantes con discapacidad, incluso con acciones que están por fuera de lo formalmente establecido. Los niños y niñas aceptan a sus compañeros con discapacidad en los espacios escolares, aunque, algunos padres señalan que sus hijos se sienten incómodos ante esta presencia. A partir de estos resultados, es que ahora abordaremos conclusiones parciales acerca de clasificaciones referidas al cuerpo, las inteligencias, las emociones y los sentimientos que actualizan los docentes y que son apropiadas por los chicos y chicas en sus experiencias formativas en espacios de escolaridad formal y no formal.

El análisis que a continuación se realiza está enmarcado en las posibilidades de la coyuntura histórico-sanitaria y lo que la misma ha permitido. El trabajo de campo de la presente investigación se acota a las entrevistas logradas previas a las medidas de aislamiento consecuentes a la pandemia COVID-19. Se trata de entrevistas realizadas a agentes del entorno escolar en materia de inclusión: Centros de Apoyo Escolar del Distrito de Las Tortugas y Equipo de Apoyo a la Inclusión del departamento de Godoy Cruz. Cabe señalar que la investigación aún se encuentra en curso, en miras de lograr conocer las voces de otros agentes protagonistas e intervinientes en las realidades de la inclusión educativa a fin de relevar información sobre sus perspectivas, relatos y prácticas.

Las políticas educativas inclusivas involucran distintos agentes cuando aparece el fracaso escolar o dificultades de aprendizaje o de comportamiento. Dentro de la formalidad del Sistema Educativo encontramos a docentes, directivos, equipos técnicos, supervisores,

equipos de apoyo a la inclusión regionales. Pero también encontramos agentes externos a la escuela como son aquellos involucrados desde un rol de docente, directivos y/o psicopedagogos de Centros de Apoyo Escolar. Todos con diferentes miradas, aportes y formas de concebir la inclusión educativa, por lo tanto, sujetos de entrar en conflicto entre sí respecto de las propuestas y líneas de acción a implementar. Si bien la normativa pauta para los agentes escolares un rol, no establece lineamientos en función de quienes, por fuera de la escuela, prestan un servicio en pos de la inclusión, por lo que dichos agentes significan sus propios roles en función de las demandas, las experiencias, la formación de los profesionales, la vinculación con las familias, las demandas de los adultos referentes y los propios objetivos que, como organizaciones, se proponen.

Para abordar la cuestión de la inclusión educativa en la cotidianeidad escolar resulta significativo el aporte de S. Morel "*La medicalización del fracaso escolar en Francia* y de Manuel Angel Rio Ruiz. *Una forma contemporánea de etiquetaje de los alumnos con dificultades escolares.*" El etiquetaje/clasificación es un proceso complejo que se dispara cuando el estudiante con discapacidad no alcanza los logros esperados en la escuela, intervienen distintos agentes, las familias de forma diferencial. Tradicionalmente los estudios sobre etiquetaje o clasificación se centraban en los prejuicios del docente, hoy es entendido como un proceso complejo, producto de distintos factores y tensiones entre diferentes agentes; intervienen maestros, otros profesionales y padres que generan nuevas desigualdades.

Nos pareció sumamente importante su aporte para nuestro trabajo, debido a que en su investigación plantea como la importancia del logro educativo exige una identificación y tratamiento temprano de dificultades educativas, entrando aquí los nuevos etiquetamientos en el ámbito escolar. Estos diagnósticos a cargo de los docentes, subordinados a los diagnósticos de los especialistas, presiona a las familias a que sus hijos no caigan en un fracaso escolar y así realizan todo tipo de trámite necesarios para minorizar los efectos estigmatizadores.

El texto de Rio Ruiz, deja entrever cómo las clases sociales de los alumnos influyen en las expectativas que conducen a los etiquetamientos: los alumnos de clases populares tienden a estar representados con bajas expectativas respecto a su trayectoria escolar. Y está claro que

estas expectativas estereotipadas dañan y degradan a los alumnos en sus expectativas y percepciones.

Con respecto al texto de Morel, él habla de la medicalización en el fracaso escolar, un aporte interesante para nuestro trabajo, debido a que habla del proceso que se lleva a cabo para diagnosticar a un alumno con alguna dificultad en el ámbito escolar, las diferenciaciones que se realizan dependiendo del profesional interviniente. Él también recalca que las clases sociales también influyen en cómo será llevado a cabo ese diagnóstico y cómo afectará al niño con la implementación de medidas pedagógicas favorables. En las clases sociales populares sufren más la imposición de diagnósticos y son más estigmatizados.

Esto de la medicalización, para Morel, se traduce en la búsqueda de un etiquetaje médico que permita explicar las dificultades escolares, reconocer una discapacidad para que en el establecimiento se logre un dispositivo específico de ayuda y también recursos suplementarios que facilitan aprendizajes del alumno y trabajo del docente. Estos recursos están desigualmente distribuidos entre las familias de las distintas clases sociales.

Para realizar la investigación utilizamos una metodología cualitativa: estudio de casos. Se entrevistaron a la directora, a una docente y a la psicóloga del CAE del Distrito de Las Tortugas, y a una integrante del Equipo de Apoyo a la inclusión de Godoy Cruz.

Para este trabajo utilizaremos los siguientes criterios de análisis: expectativas de los docentes, expectativas familiares, agentes de la educación no formal, fracasos, proceso de etiquetamiento y normativa vs realidad.

Por una parte, se identifican tensiones en las interpretaciones en los distintos profesionales que intervienen en los procesos de inclusión, desde los médicos hasta los docentes, pasando por terapeutas, psicólogos e investigadores que analizan la materia. "Al mismo tiempo, los profesionales de la salud son cada vez más consultados para solucionar problemas escolares. Su contribución al proceso de etiquetaje se convierte a menudo en decisiva." (Morel, 2015). El primer paso respecto del etiquetamiento proviene de ese diagnóstico médico que va a generar el primer conflicto entre los agentes. Son, en este sentido, las familias quienes oficiarán de árbitros para movilizar unas interpretaciones frente a otras, según expresa Morel, ante el carácter no unificado del mercado de respuestas al fracaso escolar.

“Nosotros hemos tenido este año dos chicos, una que venía de la escuela se Cicchitti que, bueno ahí me gustaría que contaras vos (dirigiéndose a la directora del CAE) que la mamá vino que necesitaba, la niña ese año había sido, a principios de este año, había sido derivada a la escuela, Cicchitti y ella consideraba que la nena podía un poquito más. Entonces quería que nosotros le apoyáramos y diéramos otra visión, pero no hemos tenido experiencias, no han sido muchas las experiencias que hemos tenido, al menos acá, pero bueno.” (Entrevista a Psicopedagoga).

Vale la aclaración en base al tipo de diagnóstico respecto de los fracasos escolares, ya que se establecen diferentes conflictos entre los agentes según la etiqueta diagnóstica atribuida al fracaso escolar: “Como veíamos, todos los diagnósticos no tienen la misma “rentabilidad” en el mercado escolar: el diagnóstico de trastorno específico del aprendizaje concita más expectativas y respuestas escolares por parte de los profesores que el de debilidad intelectual o de alteración psíquica. De hecho, la carrera escolar del alumno con dificultades escolares depende de su carrera como paciente.” (Morel, 2015). Así reconocemos, en la misma normativa que habilita los procesos de inclusión, etiquetas diagnósticas posibilitantes de dichas trayectorias, dejando por fuera de la propuesta a quienes no cuentan con dicha etiqueta o a quienes poseen un diagnóstico que no está incluido dentro de las etiquetas establecidas.

“...es tan importante tener a los chicos que tienen el CUD o la certificación, porque antes teníamos algunos chicos que no tenían nada de eso, pero no hay nada formal para mantenerlos. En este caso es DOAITE quien hace todo el seguimiento. Para aquellos chicos que tienen un trastorno del aprendizaje, supongamos, DOAITE, es quien hace el abordaje, porque no es discapacidad. Siempre, siempre lo digo a esto, que es fundamental esta diferencia entre un trastorno del aprendizaje y una discapacidad intelectual. En las escuelas comunes, cuando hay un trastorno del aprendizaje, ahí no más a escuela especial o necesita un CUD y no es discapacitado porque por alguna razón momentánea, no significa que es permanente ni tampoco global, sino en algunas áreas, porque es una dificultad que con tratamiento sale adelante. En cambio, cuando hay una discapacidad intelectual permanente y global en todas las áreas, entonces bueno, ahí sí se necesita de este PPI y se necesita este acompañamiento en toda su trayectoria” (Entrevista integrante Equipo de Apoyo).

Asimismo es importante en función de las etiquetas resaltar el involucramiento de las familias, que en ocasiones se establecen como agentes activos que eligen y deciden la propuesta que consideran más adecuada para sus hijos; o, en ocasiones, pasivos que sufren la misma clasificación de sus hijo/a. en este sentido cabe señalar que las desigualdades socio económicas impactan de manera diferenciada en cada sistema familiar, en palabras de Morel: “Durante mucho tiempo, la medicalización ha sido analizada por las ciencias sociales como un proceso de control social de la población, sobre todo de las clases populares, impulsado por el Estado o sus representantes –médicos, psicólogos– implicados por ejemplo en las políticas de higiene pública (Foucault, 1988, 2003; Donzelot, 1977). En esta perspectiva, la medicalización del fracaso escolar suele ser interpretada como un intento de normalización de los comportamientos desviados de los niños en el marco escolar o en instituciones especializadas y, a través ello, de normalización de sus familias, percibidas como al origen de las desviaciones de sus vástagos. Por lo tanto, en esta perspectiva, los padres son etiquetados a través de sus niños. Sin embargo, la difusión de los saberes médico-psicológicos fuera de su entorno médico original, así como su apropiación relativa por los profanos, conducen a revisar esta interpretación monolítica de la medicalización y a hacer hincapié en la contribución activa de las familias a este proceso. Estas no son únicamente etiquetadas a través de sus niños, sino que contribuyen a la construcción del etiquetaje médico, eligiendo o rechazando diagnósticos.” (Morel, 2015). En este sentido las etiquetas que las familias seleccionan y toman como válidas también depende de los recursos culturales y económicos desigualmente distribuidos entre esas familias; es pues en función de los recursos económicos y familiares, es la posibilidad de los referentes adultos buscar proactivamente información sobre: diagnóstico, tratamientos, profesionales, opciones de escolaridad, entre otros. Como explica el autor citado con anterioridad la clase social es un factor que dispone o no la idea parental de que se posee un derecho legítimo, tanto para hacer elecciones entre las varias interpretaciones del fracaso formuladas por los profesionales, como para intervenir con frecuencia en la escuela, a fin de que las adaptaciones pedagógicas decididas sean implementadas. La disponibilidad económica y la posibilidad de permitirse el lucro cesante de algún referente adulto también establece diferencia en la vinculación de las familias con las posibilidades escolares y de tratamiento, ya que un niño o niña con discapacidad o dificultades escolares requerirá un acompañamiento a sus terapias semanales, reuniones con profesionales, asistencia a consultas que, posibilitan otros

estímulos y optimizan la calidad de vida ya que dotan de herramientas para la inclusión en los espacios socialmente transitados por las personas. Si de clases socio económicas se trata no es menor resaltar el rol diferenciado de adultos referentes que han podido acceder a altos niveles de escolarización de aquellos que no han cursado con la misma posibilidad. La posibilidad de acompañamiento respecto de sus hijos e hijas con discapacidad o dificultades escolares no resultarán iguales, por el contrario, agravarán la brecha estableciendo mayores niveles de desigualdad en las posibilidades de inclusión real.

Las condiciones sociales de las familias también inciden en las decisiones de la asistencia a establecimientos educativos ya sea en la modalidad de educación especial como en la modalidad de educación común, Morel lo plantea partir de sus estudios: “Estas desigualdades tienen repercusiones sobre los procesos de orientación. A no ser que sus hijos experimenten un trastorno obvio y muy grave, los padres con más recursos consiguen a menudo evitar la orientación de sus menores hacia las clases (clases d’inclusion scolaire –CLIS– en primaria) o establecimientos especiales para alumnos discapacitados, logrando mantenerlos en clases normales. Cuando aceptan este tipo de orientación es, generalmente, porque se les ofrecen clases especiales particulares, como las recientemente creadas reservadas a niños que sufren trastornos específicos del aprendizaje. Por estas razones, la enseñanza especial sigue siendo muy segregativa al nivel social, a pesar de que los criterios de admisión tendrían que ser únicamente definidos a partir de consideraciones médicas.” (Morel, 2015).

Por otro lado, nos encontramos con las prácticas individualizantes de atención a la diversidad, tanto en escuelas de educación común, de educación especial como en espacios terapéuticos específicos. “Muchos dispositivos han sido creados en las escuelas para institucionalizar la individualización de la ayuda a niños con dificultades. Esto ha conducido al fortalecimiento, en el profesorado, de representaciones divididas del fracaso escolar (de un lado los alumnos “normales” y de otro lado los que tienen trastornos que no se pueden solucionar sin pedagogía especializada). También ha llevado a la multiplicación del recurso a profesionales de la salud para los alumnos con más dificultades.” (Morel, 2015). En este sentido nos encontramos con el conflicto de excluir dentro de las mismas políticas de inclusión, aspecto que solo centra la inclusión desde un aspecto pedagógico relegando la inclusión real (participación activa en todos los ámbitos) a aquellos espacios por fuera de la escuela en los que las actividades sociales permiten a todas mismas oportunidades de participación. Para hacer referencia a la

exclusión que se genera dentro de la propuesta inclusiva recurrimos a las investigaciones de Liliana Sinisi. La autora plantea que la inclusión educativa, en tanto categoría, está sosteniendo políticas educativas impulsadas por organismos internacionales -UNESCO y UNICEF- con el fin de generar prácticas e instituciones que se encaminen a ese fin. Sin embargo, podría suceder que las cuestiones discursivas avancen hacia ese rumbo mientras que las prácticas escolares cotidianas transiten por un camino diferente (Sinisi, L., 2010). En este sentido se pregunta si la sola enunciación de un cambio de paradigma modifica automáticamente prácticas educativas para la inclusión que necesariamente implican la visibilización, el reconocimiento y el respeto por la diversidad humana (Sinisi, L., 2010). Para más, advierte cierta tensión y se pregunta si este paradigma de la inclusión está invisibilizando, encubriendo/ocultando la exclusión de los niños y las niñas con discapacidad que no se adaptan a un modelo de estudiante previamente pensado sin que ningún agente escolar se responsabilice ni por el proceso de enseñanza ni por el proceso de aprendizaje que pudiera estar fracasando. Por lo cual la antropóloga se pregunta también sobre los modos en que las niñas y los niños incluidos producen su experiencia escolar cotidiana muchas veces cercana a la segregación, la discriminación, la marginalización constituyéndose, así como los excluidos de adentro (Sinisi, L., 2010:14).

Los agentes de instituciones educativas no formales, reconocen los límites de la inclusión de les niños con discapacidad en las escuelas debido a la presencia de clasificaciones médicas y sociales.

Docente del CAE“...También tenemos niños que por ahí no tienen problemas en cuanto a los contenidos, pero siguen viniendo porque necesitan socializar, porque son chicos muy violentos, que por ahí esas mismas conductas disruptivas en el aula hacen que los marginen y que después ellos tengan esto como un retraso en cuanto a contenidos, en cuanto, no sé, a operaciones básicas que tendrían que hacer, porque también son dejados de lado, por la maestra por ahí, por la cantidad de chico o por los compañeros. Entonces también por ahí esas conductas no se ven tanto, o sea, no se pueden catalogar como una discapacidad o como algo así, y los afecta durante toda su vida, como que también nosotras nos dedicamos un poco a eso, a la gestión de las emociones, de la conducta y a lo social” (Entrevista Directora y docente CAE).

El fracaso resulta dentro del etiquetamiento como el factor disparador. Son los fracasos escolares, sociales, vinculares los que desencadenan los procesos de medicalización, tratamiento, escolarización especial, etcétera. Es el fracaso el predisponente a colocar a los sujetos en el foco del etiquetamiento. Y no solo son los sujetos con dificultad los que ven expuestos sus fracasos sino las familias y demás agentes de apoyo:

Psicóloga del CAE : “nos encontramos con chicos en segundo ciclo, sin alfabetizar y sin más logros propios de primero o segundo, entonces como hace la maestra para dar continuidad a un proceso con ese nivel de logros. Entonces la pregunta es ¿qué es lo que pasó antes? Por qué esta promoción no tiene que llevar a invisibilidad las dificultades y lo que, el apoyo que hacemos acá parte de lo que notan las maestras.”

Directora del CAE “Y nos ha pasado que por ahí la escuela se demora muchísimo en hacer los estudios básicos para las chicas, no es que se demore, se demora en hacer la primer derivación y después los grupo, los gabinetes son escasos. Entonces se pierden dos o tres años. En tercer grado, cuando pasan a cuarto y ya saben que se dan cuenta que no están alfabetizado, que hay alguna dificultad, ahí es cuando recién se empieza a pedir las derivaciones”

“Y otra cosa que vemos que por ahí es la falta de articulación dentro de las mismas escuelas, porque tenemos chicos que hasta que la docente o el directivo empiezan seguir la continuidad del año anterior; nos ha pasado que ha habido legajos de chicos con muchos problemas de aprendizaje que este año se derivó a una de esas nenas a la escuela Day, el legajo no tenía nada; la maestra que lo tomaba no tenía idea que el año anterior la niñita no había logrado un montón de cosas y que había que hacer un trabajo personalizado, individualizado, adecuar los contenidos.”

Por su parte los docentes, a partir del discurso moralizador que desde la propuesta educativa se instala delinear sus propias expectativas respecto de la inclusión a la que se ven sujetos las personas que son incluídas, lo que asimismo conlleva su propio nivel de etiquetamiento respecto de los objetivos propuestos estableciendo quién es el sujeto que aprende según lo

que “no pudo”, una vez más estableciendo clasificaciones centradas en el fracaso. Así nos lo relatan los docentes y directora del CAE

Docente del CAE: “Este año me ha pasado que tiene muchísima, muchísima dificultad a nivel fonológico, ya que no pueden pronunciar bien y aparte no escuchan. Entonces pasan primer grado sin saber siquiera las vocales. Entonces ahí ya empezamos a hablar. ¿Qué será? Será un problema de audición. Capaz que no escucha bien porque tampoco habla bien. Será un problema a nivel de la casa, que no le habla, que no puede tener conversaciones. Entonces ahí empezás a ver todas las posibilidades y empezás a probar. Por eso nosotros hacemos tanto hincapié en la asistencia que les cuesta tanto a las familias, porque este es un proceso y nosotras vamos intentando. No es que tenemos protocolos y también la mayoría de la capacitación es a través de nosotros mismos, o sea, de las ganas que tenemos de lograr que los chicos salgan adelante.”

Directora del CAE: “Y después, cómo organizar y capacitar a las docentes para poder dar respuestas. Nosotros sabemos que hay muchos chicos que tienen el certificado único de discapacidad, que están incluidos en las escuelas, que van las docentes a acompañar los procedimientos, los procesos, pero no es suficiente porque a veces va y la docente que va tres veces a la semana está un rato con el chico y funciona porque esa docente que está capacitada puede trasladar al niño, pero los días que no esté o los momentos que no esté por ahí la docente en un grupo grande no puede llegar a ese chico, entonces se pierde tiempo. A mí me preocupa este tema del tiempo. El tiempo se pierde mucho tiempo y es la niñez de nuestros chicos, no podemos, no podemos...”

Concretamente las familias también generan sus propias expectativas, las cuales entran en conflicto con las de los demás agentes de la escolarización, poniendo en eje aquellos aspectos que terminan quedando por fuera de lo que abarca la escuela, ya que al hacer hincapié en lo pedagógico las demás esferas en las que se desenvuelven los sujetos quedan relegadas a las posibilidades socioeconómico-culturales que transita cada familia, como bien se explicita párrafos antes:

Es entonces cuando las familias recurren a los agentes de la escuela no formal, quienes sin ninguna regulación y desde sus propios objetivos se vinculan con el sistema de apoyos a la

inclusión, estableciendo, por supuesto, sus propias clasificaciones que convergerá es su propia etiqueta respecto de la discapacidad y las dificultades escolares:

Directora del CAE “nosotros como apoyo, a nosotros nos resulta más fácil, porque nosotros no tenemos por ahí la presión de llegar”

Docente del CAE: “a cierto contenido, de entregar notas y eso también lo que hace un poco es reforzar la autoestima, porque nosotros tratamos de que vengan y le decimos no te ponemos nota, entonces ahí como que relajan y es un vínculo distinto.”

“También pensamos la tarea específicamente para los niños por ahí, a los que van un poquito mejor o los que son más independientes los dejamos más solitos que copien, que resuelvan, pero para los chicos que tienen más dificultad, con ellos si nos sentamos, desde tener que escribirles toda la tarea o hasta incluso valorar solo oralmente”

2. Consideraciones finales

El fracaso escolar está cada vez más estrechamente vinculado al entorno médico-psicológico, con etiquetamientos en su mayoría estigmatizantes.

La cotidianeidad los agentes involucrados en los ámbitos no formales de educación, reconocer procesos de clasificación en las escuelas y frente a ellos realizan múltiples estrategias para lograr avances en sus alumnos y también para lograr que la estigmatización, más en ámbitos de zonas populares, no siga afectando a los niños.

La cotidianidad escolar respecto a la inclusión, muestra un sentido totalmente diferente a lo establecido en la reglamentación. Las experiencias rescatadas en este trabajo en particular y en la investigación en particular, evidencian que queda un arduo camino por recorrer y que a los agentes involucrados en este proceso se les debe acompañar más, capacitar y comprometernos con acciones de incidencia ciudadana que movilicen la remoción de las distintas barreras que impiden o generan los procesos de inclusión educativa.

3. Bibliografía

Donzelot, J. (2008). *La policía de las familias. Familia, sociedad y poder*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Morel, Stanislas. Medicalización del fracaso escolar en Francia. Una forma contemporánea de etiquetaje de los alumnos con dificultades escolares. *Revista de la asociación de sociología de la Educación*. rase.ase.es. Pag 312-320. España

Rio Ruiz, Manuel Angel. Proceso de etiquetaje en el ámbito escolar. *Revista de la asociación de sociología de la Educación*. rase.ase.es. Pag 312-320. España

Sinisi, Liliana. 2010. Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, Nº 01. Diciembre, 2010, 11-14.