

Universidad de la República
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Trabajo Social

Licenciatura en Trabajo Social
Monografía final de grado

**Procesos de inclusión educativa en contextos de vulnerabilidad: el caso del
Club de Niños Maracaná**

Catalina Vera

Montevideo, 18 de noviembre de 2025

Resumen

El presente trabajo analiza los procesos de inclusión educativa de niños y niñas en proceso de psicodiagnóstico en contextos de vulnerabilidad social, tomando como estudio de caso el Club de Niños/as Maracaná, ubicado en el Municipio A de Montevideo. A partir de un enfoque cualitativo, situado e interdisciplinario, se indaga cómo se construyen prácticas inclusivas en dispositivos socio-educativos no formales, reconociendo los desafíos que enfrentan los equipos técnicos ante trayectorias infantiles marcadas por múltiples formas de exclusión.

La estrategia metodológica se basó en entrevistas en profundidad a integrantes del equipo interdisciplinario del Club, complementadas con el análisis de documentos institucionales.

El análisis permitió identificar los principales factores institucionales, familiares y comunitarios que inciden en los procesos de inclusión, así como las tensiones que emergen en torno al uso del psicodiagnóstico.

Los resultados evidencian que la inclusión no depende exclusivamente del acceso físico a los dispositivos, sino de las condiciones reales para la participación significativa de los sujetos. Asimismo, se destaca el rol del equipo técnico en la generación de estrategias situadas, en diálogo con el territorio y con una perspectiva crítica sobre las políticas públicas.

El trabajo también reflexiona sobre el rol del Trabajo Social en la intervención con infancias en contextos de vulnerabilidad, resaltando la importancia de construir prácticas inclusivas que reconozcan a los niños y niñas como sujetos de derechos y promuevan respuestas colectivas, éticas y contextualizadas.

Palabras clave: Inclusión educativa; Infancia; Psicodiagnóstico

Índice

Introducción	4
Objetivos	5
Preguntas orientadoras.....	6
Idea orientadora.....	6
Fundamentación	6
Estrategia metodológica.....	7
Organización del documento.....	8
Capítulo 1: Infancia como construcción social.....	9
1.1 Infancia, derechos y contextos: una mirada crítica desde la intervención socioeducativa.....	10
1.2 Infancia en Uruguay: entre el reconocimiento normativo y las desigualdades persistentes	13
1.3. Intervención con infancia: entre la lectura crítica y la articulación interdisciplinaria ...	14
1.4. Trabajo Social e infancia: intervenir en lo social, no sobre lo individual	17
Capítulo 2. Inclusión educativa: una apuesta ética, política y pedagógica.....	21
2.1. Inclusión: raíces conceptuales, transformaciones y sentidos actuales	21
2.2. Enfoque interdisciplinario de la inclusión socioeducativa	22
2.3. Factores que condicionan la inclusión educativa	23
2.3.1. Factores institucionales.....	24
2.3.2. Factores comunitarios	25
2.3.3. Factores familiares	25
2.4. Psicodiagnóstico e inclusión: tensiones y posibilidades	26
Capítulo 3: caso particular del Club de niños/as Maracaná	30
3.1. Presentación del dispositivo socioeducativo	30
3.2. Contexto territorial y condiciones de vulnerabilidad	31
3.3. El rol del Club de niños frente al acceso a la salud mental y psicodiagnóstico.....	32
3.4. Estrategias de acompañamiento emocional y contención cotidiana.....	33
3.5. Intervenciones personalizadas y grupales desde un enfoque interdisciplinario.....	34
3.6. Participación de las familias y redes comunitarias	35
3.7. Desafíos y limitaciones institucionales.....	37
Consideraciones Finales	40
Referencias.....	42
Anexo 1: Pauta de entrevistas:	45

Introducción

El presente documento corresponde al trabajo final de grado, requisito de formación curricular para finalizar el proceso de aprendizaje de la Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

En el mismo se pretende analizar y comprender el proceso de inclusión de los niños/as en situación de psicodiagnóstico en Montevideo, realizando un estudio de caso del Club de niños/as ubicado en el barrio Maracaná de Montevideo.

Los Clubes de Niños y Niñas constituyen dispositivos socioeducativos que forman parte de las políticas públicas orientadas a la protección integral de derechos de la infancia, principalmente en articulación con el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). Estos espacios se desarrollan desde una perspectiva de derechos y se proponen como ámbitos educativos no formales, de carácter comunitario y territorial, que buscan acompañar el desarrollo integral de niños y niñas en edad escolar, priorizando a aquellos que viven en contextos de vulnerabilidad social, económica y cultural. Su finalidad no se limita al cuidado o la asistencia, sino que apunta a generar oportunidades de participación, socialización, aprendizaje y construcción de ciudadanía, reconociendo a la infancia como sujeto activo de derechos y promoviendo trayectorias educativas significativas en diálogo con las familias y el entorno comunitario.

En este marco se inscribe el Club de Niños y Niñas Maracaná, un centro educativo comunitario que desarrolla su propuesta socioeducativa desde el año 1998 en el barrio Maracaná, al oeste de Montevideo. El club mantiene una trayectoria sostenida en el territorio y se configura como un espacio de referencia para niños, niñas y sus familias, desarrollando sus actividades en convenio con el Instituto de Promoción Económico Social del Uruguay (IPRU) e INAU.

Desde sus comienzos, el Club de Niños y Niñas Maracaná sostiene una misión orientada a promover el desarrollo humano integral de sujetos individuales y colectivos, priorizando a sectores de bajos ingresos y generando procesos de integración social que habiliten el ejercicio efectivo de los derechos humanos. En coherencia con esta misión, el proyecto socioeducativo del centro se propone como objetivo general promover, garantizar y restituir los derechos de niños, niñas y adolescentes del oeste de Montevideo, potenciando su desarrollo integral y atendiendo especialmente a situaciones de vulnerabilidad y exclusión social. A su vez, se desarrollan objetivos específicos vinculados al fortalecimiento de los procesos educativos individuales y colectivos, la promoción de la participación y la construcción de ciudadanía infantil, el acompañamiento y fortalecimiento de las familias en

sus contextos cotidianos, y la articulación con las distintas respuestas de las políticas públicas, promoviendo el acceso a recursos, servicios y redes comunitarias.

El Club de Niños y Niñas Maracaná se inserta territorialmente en el Municipio A, que abarca la zona oeste de Montevideo y concentra una población aproximada de 208.000 personas, con una alta presencia de niños, niñas y adolescentes. Se trata de un territorio que presenta indicadores sociales que evidencian mayores niveles de vulnerabilidad en comparación con otras zonas de la ciudad, con una incidencia de la pobreza superior al promedio montevideano, menores ingresos en los hogares y mayores tasas de desempleo, especialmente en mujeres y jóvenes. A ello se suman condiciones habitacionales precarias y dificultades en el acceso a recursos y servicios básicos, tales como saneamiento, transporte, salud, conectividad y educación secundaria, lo que impacta de manera directa en las trayectorias vitales y educativas de la población. En este contexto, el Club Maracaná adquiere un rol relevante como espacio socioeducativo de referencia, que no solo acompaña los procesos de desarrollo de niños y niñas, sino que también fortalece el entramado comunitario y la articulación territorial, constituyéndose como un actor clave en la promoción de derechos y la inclusión social en un territorio atravesado por profundas desigualdades.

Objetivos

Objetivo general:

Estudiar los procesos de inclusión de los niños/as en proceso de psicodiagnóstico, explorando los mecanismos, metodologías y prácticas que promueven su desarrollo. En particular, se estudiará el caso del Club de niños Maracaná.

Objetivos específicos:

- Describir las prácticas de inclusión implementadas en el Club de Niños/as Maracaná para los niños/as en proceso de sociodiagnóstico, identificando las estrategias utilizadas para fomentar su integración en actividades grupales.
- Analizar la percepción del equipo interdisciplinario del Club de Niños/as Maracaná sobre la inclusión de niños/as en el proceso de psicodiagnóstico.
- Examinar los factores externos e internos (institucionales, comunitarios y familiares) que influyen en el proceso de inclusión de estos niños/as en el Club, y cómo estos factores afectan su adaptación y bienestar.
- Reflexionar sobre las políticas y protocolos actuales que orientan la inclusión de niños/as en el proceso de psicodiagnóstico en los clubes de niños/as en Uruguay.

Preguntas orientadoras

- ¿De qué manera las prácticas y estrategias implementadas en el Club de Niños/as Maracaná favorecen la inclusión de niños/as en el proceso de psicodiagnóstico?
- ¿Cómo percibe el equipo interdisciplinario del Club de Niños/as Maracaná la inclusión de niños/as en el proceso de psicodiagnóstico y qué desafíos identifican en este proceso?
- ¿Cuáles son los principales factores institucionales, comunitarios y familiares que inciden en la inclusión de niños/as en el proceso de psicodiagnóstico en el Club de Niños/as Maracaná?

Idea orientadora

El Club de Niños/as Maracaná promueve la inclusión de niños y niñas en proceso de psicodiagnóstico a través de estrategias pedagógicas adaptadas, el trabajo interdisciplinario y la articulación con redes comunitarias.

Fundamentación

La elección de este tema se basa en un interés personal y en mi experiencia de dos años en el Club de Niños/as Maracaná, durante los cuales realicé la práctica preprofesional. Este tiempo me permitió observar la importancia del trabajo interdisciplinario y la colaboración entre profesionales para construir estrategias inclusivas que respondan a las necesidades específicas de niños/as en proceso de psicodiagnóstico.

Asimismo, el interés por este tema surgió, -además de mi participación en la práctica pre-profesional-, en el Taller de Investigación, donde llevé a cabo junto a tres estudiantes un proyecto de intervención titulado “Instituciones y contexto: ¿cómo se relacionan las estrategias socioeducativas del Club de Niños y Niñas Maracaná con el contexto barrial y comunitario?”. En el marco de esta investigación, tuve la oportunidad de conocer las perspectivas del equipo interdisciplinario respecto a su trabajo y su relación con el contexto barrial y comunitario. En este caso, conoceré otro punto de vista de estos al momento de incluir a los niños/as en proceso de psicodiagnóstico.

Por su parte, es relevante académicamente ya que si bien existen investigaciones orientadas a la educación formal (escuela), hay menos producciones sobre Clubes de Niños/as como programas socioeducativos no formales, por lo que este estudio ofrece una perspectiva particular a partir de su propia interpretación y conceptualización del problema. Se valora que a través de las interpretaciones de distintos profesionales que forman parte del equipo interdisciplinario del Club de Niños/as Maracaná, se logrará profundizar en el tema, lo cual permitirá comprender sus estrategias para incluir a los niños/as en proceso de

psicodiagnóstico. Esta comprensión es crucial, ya que al conocer las diferentes perspectivas que dichos profesionales construyen para pensar e implementar estas estrategias, se puede profundizar en qué medida han logrado un alcance esperado.

Estrategia metodológica

El tipo de estudio que caracteriza a esta investigación es exploratorio con un enfoque cualitativo, orientado a analizar y comprender el rol del Club de Niños/as Maracaná en los procesos de inclusión de los niños/as en proceso de psicodiagnóstico, explorando las estrategias, prácticas y metodologías que favorecen su participación y desarrollo en el contexto barrial y comunitario.

El estudio exploratorio tiene como propósito aproximarse a fenómenos escasamente estudiados o poco comprendidos, brindando un primer acercamiento que permita identificar variables relevantes y formular preguntas de investigación para estudios futuros. (Hernández et al., 2014). En este caso, se buscó indagar las prácticas inclusivas y las percepciones del equipo interdisciplinario en un contexto de vulnerabilidad.

La metodología cualitativa se centró en la recolección y análisis de los discursos, significados y experiencias de los profesionales del Club, permitiendo comprender las estrategias de inclusión desde la perspectiva de sus protagonistas y en el marco de sus contextos específicos. Este enfoque favoreció la interpretación de las prácticas desde una mirada situada y crítica (Flick, 2015).

La técnica utilizada fue la entrevista en profundidad, concebida como una herramienta flexible y abierta, que permitió acceder a los relatos de los miembros del equipo interdisciplinario sobre sus prácticas, desafíos, aprendizajes y formas de articulación comunitaria. Las entrevistas posibilitaron recuperar la complejidad de los procesos de inclusión, así como los sentidos que los profesionales asignan a sus intervenciones en el territorio (Kaufmann, 2011).

Las fuentes de datos construidas fueron de tipo primarias y secundarias. La fuente primaria se obtuvo mediante entrevistas en profundidad realizadas al equipo interdisciplinario del Club de Niños/as Maracaná. La fuente secundaria consistió en el análisis de documentos institucionales del centro y del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), tales como el Proyecto de Centro (IPRU, 2021) y el Protocolo de actuación en situación de vulneración de derechos (INAU, 2018). Estos documentos permitieron contextualizar las estrategias de trabajo, las líneas de acción institucional y las formas de articulación interinstitucional desarrolladas en el territorio.

Las entrevistas en profundidad fueron realizadas de forma individual a referentes institucionales del equipo interdisciplinario durante el proceso de investigación. La técnica

tuvo como propósito conocer y comprender las estrategias desarrolladas para incluir a niños/as en proceso de psicodiagnóstico, así como recabar los significados, miradas y desafíos que los profesionales identifican en este trabajo (Vasilachis, 2006).

La selección de los participantes se basó en su trayectoria y rol dentro del Club de Niños/as Maracaná, considerando su vínculo directo con las prácticas inclusivas y su conocimiento del territorio. La pertinencia de la técnica radicó en su capacidad para recuperar las experiencias y significados construidos por los propios protagonistas de las estrategias de inclusión (Guber, 2011).

Organización del documento

El trabajo final de grado está dividido en tres capítulos. El primer capítulo está centrado en el concepto de infancia, comprendido como una construcción social e histórica atravesada por factores estructurales, culturales, familiares e institucionales. Desde una mirada crítica y desde el campo del Trabajo Social, se problematizan las nociones de pobreza, exclusión y vulnerabilidad en la infancia, así como el impacto de las políticas en Uruguay.

En el segundo capítulo, se profundiza en el concepto de inclusión e inclusión educativa, entendida en sentido amplio: social, comunitaria y pedagógica. Se analizan los aportes de distintas disciplinas como la psicología, la pedagogía y el Trabajo Social en los procesos de inclusión, así como los factores institucionales, comunitarios y familiares que inciden en la trayectoria educativa de niños y niñas. Además, se presenta el concepto de psicodiagnóstico y su relevancia en el trabajo con la infancia. Se analiza su rol en la detección de necesidades específicas de niños y niñas, particularmente en contextos de vulnerabilidad social, y se reflexiona sobre su implementación en Uruguay.

El tercer capítulo está destinado a la presentación y análisis del caso particular de un Club de Niños/as ubicado en el barrio Maracaná de Montevideo, Uruguay. A partir de entrevistas a informantes calificados del equipo interdisciplinario del Club, se describen las estrategias metodológicas y de acompañamiento que se implementan, los desafíos que enfrenta la institución y las formas de articulación comunitaria que se desarrollan.

Para finalizar, se colocan las consideraciones finales a modo de cierre del documento.

Capítulo 1: Infancia como construcción social

Este capítulo propone una aproximación crítica, situada e interdisciplinaria a la infancia, entendida no como una etapa biológica o natural, sino como una construcción social atravesada por múltiples dimensiones históricas, culturales, políticas y económicas. Tal como lo señalan Grassi (2011) y Arias (2021), el análisis de las condiciones sociales que estructuran la vida cotidiana permite comprender que la infancia está fuertemente condicionada por relaciones de poder, desigualdades y tramas institucionales que la definen.

En este sentido, la infancia puede comprenderse, siguiendo a Grassi (2011) y Ariès (1987), como una construcción social e histórica, antes que una etapa biológica o natural del desarrollo humano. Esta perspectiva permite reconocer que la infancia no es una experiencia homogénea ni universal, sino que se configura de manera diversa según los contextos sociales, culturales, económicos y políticos en los que transcurre la vida de los niños y niñas. Así, cada sociedad define qué se espera de la infancia, qué prácticas y valores se le atribuyen, y de qué manera se la incluye o excluye de los espacios de participación social.

Desde este enfoque, los niños y niñas dejan de ser concebidos como “adultos en formación” para ser reconocidos como sujetos de derechos, con voz propia, necesidades específicas y capacidad de incidencia en su entorno. Esta mirada desafía los modelos tradicionales de tutela y protección que los han situado en un lugar de dependencia o pasividad, invitando a pensar la infancia desde la participación, la dignidad y la construcción de ciudadanía. Comprender la infancia de este modo implica asumir que las condiciones en que se desarrolla no dependen únicamente de factores individuales o familiares, sino de estructuras sociales más amplias que determinan las posibilidades reales de ejercer los derechos y de vivir una infancia plena.

A partir de este enfoque, el capítulo se organiza en diferentes secciones. En primer lugar, se cuestionan las miradas tradicionales que conciben a los niños y niñas como adultos en formación, y se los reconoce como sujetos de derechos, con voz y protagonismo en el presente (Ariès, 1987). Esta concepción interpela directamente las formas de intervención en espacios educativos no formales, como los Clubes de Niños, donde las prácticas cotidianas impactan significativamente en el desarrollo integral de la infancia.

Luego, se analiza el modo en que estas discusiones cobran sentido en el contexto uruguayo. Si bien Uruguay ha avanzado en la incorporación del paradigma de derechos en su legislación, particularmente con el Código de la Niñez y la Adolescencia, persisten desafíos estructurales que obstaculizan su implementación efectiva. Como plantea Leopold (2016), la atención pública a la infancia en Uruguay continúa arrastrando modelos centrados en la asistencia y la protección que dificultan la concreción de derechos. La persistencia de

desigualdades sociales, la distribución territorial desigual de servicios y las limitaciones en los dispositivos de atención a la infancia, ponen en evidencia la brecha entre la norma y la práctica, interpelando el rol del Estado y de los actores sociales.

Posteriormente, se abordan las intervenciones en infancia desde una mirada crítica que problematiza la producción institucional de las demandas y la forma en que se construyen sentidos sobre la niñez vulnerable. Se plantea que las instituciones no son neutras, sino que producen clasificaciones, otorgan valor o lo niegan, y construyen representaciones que muchas veces refuerzan estigmas o reproducen desigualdades (Rozas, 2004). En este marco, las intervenciones profesionales deben asumir una postura reflexiva y éticamente comprometida, capaz de leer más allá de la demanda explícita y comprender las múltiples dimensiones (materiales, simbólicas, afectivas) que atraviesan la vida infantil (Molina, 2006).

Finalmente, el capítulo profundiza en el rol del Trabajo Social en este campo, entendiendo que su intervención no se limita a la asistencia o al uso de técnicas, sino que implica una lectura crítica de la realidad, la construcción de conocimiento situado y la articulación de respuestas colectivas. Se destaca que el objeto del Trabajo Social son los procesos sociales que condicionan la existencia cotidiana de los sujetos (Rozas, 2004). En el caso de la infancia, esto supone intervenir no solo sobre necesidades materiales, sino también sobre vínculos, subjetividades y contextos estructurales que inciden directamente en su bienestar y desarrollo (Danani, 2021).

De este modo, el capítulo busca comprender la infancia desde una perspectiva compleja, crítica y comprometida con la transformación de las condiciones que vulneran derechos y obstaculizan la construcción de una sociedad más justa.

1.1 Infancia, derechos y contextos: una mirada crítica desde la intervención socioeducativa

Hablar de la infancia en el contexto socioeducativo implica ir más allá de su definición etaria o biológica. La infancia es una categoría socialmente construida, atravesada por dimensiones históricas, culturales, políticas y económicas (Grassi, 2011). Desde esta mirada crítica, deja de ser concebida como “futuro adulto en formación” (Ariès, 1987) para ser reconocida como un sujeto de derechos con voz en el presente. Esta perspectiva interpela profundamente las formas de intervención en espacios educativos no formales, como los Clubes de Niños, donde las prácticas cotidianas tienen un impacto directo en el desarrollo integral de niñas y niños. Como plantea Rodríguez (2010), repensar la infancia desde un enfoque situado implica desnaturalizar las desigualdades que la atraviesan y reconocer su carácter histórico y político.

Las estrategias de inclusión en estos dispositivos están directamente vinculadas con la concepción de infancia que sustenta cada intervención profesional. Lejos de ser una categoría homogénea, la infancia es una construcción social, y por tanto, su comprensión e intervención varía según el marco desde el que se aborde (Grassi, 2011). Cada institución, equipo técnico y política pública parte de una idea particular de infancia, la cual orienta sus prácticas, objetivos y nociones de inclusión. Como advierte Karsz (2006), toda intervención se apoya en una representación, explícita o implícita del otro, que en el caso de los niños y niñas, muchas veces se estructura sobre imágenes de carencia o inmadurez, lo que condiciona el modo de vincularse y de intervenir.

En este sentido, el enfoque del Club de Niños Maracaná se inscribe en una perspectiva crítica e integral, alejada de visiones asistencialistas, promoviendo la participación activa de niñas y niños como sujetos de derechos. Como plantea Eloísa Rocha (2009), las instituciones deben propiciar espacios donde los niños y niñas sean reconocidos como interlocutores válidos, capaces de expresar intereses, emociones y necesidades.

Como se desprende del análisis que va a ser presentado más adelante, esta concepción se traduce en prácticas inclusivas que buscan no solo integrar a los niños/as en actividades del Club, sino también garantizar su participación plena, significativa y digna (Mallardi, 2019).

Uno de los conceptos más presentes en los debates contemporáneos sobre infancia es el de “vulnerabilidad”. Sin embargo, su uso frecuente no siempre es problematizado, corriendo el riesgo de naturalizarse o volverse estigmatizante. Desde una mirada crítica y situada, la vulnerabilidad no debe entenderse como una condición inherente a ciertas niñas o niños, sino como el resultado de estructuras sociales, políticas e institucionales que limitan su acceso a derechos y su desarrollo integral (Rozas, 2004). Tal como plantea Molina (2006), esta categoría debe ser leída como una expresión concreta de la cuestión social, marcada por relaciones de poder, desigualdad y procesos de exclusión sostenidos históricamente.

Como señala Molina (2006), la vulnerabilidad infantil es una manifestación de las desigualdades estructurales propias del modelo capitalista en su fase neoliberal, donde el Estado ha reducido progresivamente su papel como garante de derechos, transfiriendo responsabilidades a organizaciones comunitarias, lo cual ha fragmentado las respuestas institucionales. En este marco, los clubes de niños funcionan no sólo como dispositivos de contención, sino también como espacios de resistencia, articulación territorial y construcción de ciudadanía desde la infancia.

Molina (2006) advierte que el abordaje de la infancia no puede desvincularse de los marcos epistemológicos y metodológicos que orientan la intervención profesional. Señala que esta no debe fragmentar la realidad en “problemas aislados”, sino considerar la integralidad de la vida de niños y niñas. En este sentido, un “problema de conducta” no puede analizarse

sin tener en cuenta las condiciones de vida, la historia familiar, la pertenencia territorial o las experiencias institucionales previas.

En la misma línea, Karsz (2006) enfatiza que las manifestaciones de la vulnerabilidad deben comprenderse como parte de procesos sociales, complejos, históricos y multideterminados. Desde esta perspectiva, se evita caer en miradas reduccionistas o descontextualizadas que invisibilizan las causas estructurales de dichas situaciones.

Asimismo, es imprescindible entender que la infancia no puede comprenderse como un proceso desvinculado del contexto en el que se desarrolla. Cada niño o niña crece, aprende y se construye en entornos particulares que inciden decisivamente en su bienestar y desarrollo integral. La infancia, en este sentido, no es homogénea. Existen infancias cuidadas, protegidas, habilitadas para soñar, y otras profundamente vulneradas, obligadas a sobrevivir en contextos marcados por la pobreza estructural, la violencia y la exclusión (Mallardi, 2019). En este sentido, no todas las infancias tienen las mismas oportunidades, derechos ni posibilidades.

Comprender la infancia desde una perspectiva integral implica necesariamente abordarla desde un enfoque interdisciplinario. Las múltiples dimensiones que configuran el desarrollo infantil (cognitiva, emocional, afectiva, social, educativa, cultural) no pueden abordarse ni intervenir desde una única disciplina. Solo la articulación entre saberes, miradas y prácticas diversas permite producir un conocimiento más complejo, situado y transformador (Grassi, 2011).

Esta perspectiva se vuelve aún más urgente en contextos de vulnerabilidad social. Los niños y niñas que acceden a dispositivos como los clubes de niños no lo hacen a partir de una única dificultad puntual, sino con trayectorias vitales marcadas por múltiples formas de exclusión, tales como la pobreza, discriminación, lecturas patologizantes de sus situaciones, vínculos familiares frágiles y ausencia de respuestas institucionales adecuadas y sostenidas. Por eso, el trabajo interdisciplinario no debe ser visto como un valor agregado, sino como una condición fundamental para intervenciones éticamente comprometidas y técnicamente pertinentes ante la complejidad de cada situación (Mallardi, 2019).

En definitiva, asumir una mirada integral sobre la infancia no significa negar la complejidad sino trabajar desde ella. Implica construir hipótesis amplias, articular con otros actores, sostener la escucha activa y contextualizar cada situación (Freire, 1997). Al mismo tiempo, requiere un posicionamiento ético firme: los niños y niñas no son responsables de las condiciones en que viven. Es el Estado, junto a las instituciones y a la sociedad en su conjunto, quienes deben garantizar entornos seguros, dignos y protectores. Como afirma Luis Pedernera (2018), reconocer a la infancia como sujeto de derechos implica asumir una corresponsabilidad colectiva en la generación de condiciones estructurales que hagan efectivos esos derechos en la vida cotidiana.

1.2 Infancia en Uruguay: entre el reconocimiento normativo y las desigualdades persistentes

Abordar la infancia en el contexto uruguayo implica reconocer los avances normativos y políticos en materia de derechos, así como también las tensiones, desafíos y desigualdades que persisten en la vida cotidiana de muchos niños y niñas. Uruguay es uno de los países de la región que ha incorporado con mayor claridad el paradigma de derechos en su legislación sobre infancia, particularmente a partir del Código de la Niñez y la Adolescencia (Ley N°17.823, 2004), que adopta los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y reconoce a los niños y niñas como sujetos plenos de derechos. A nivel institucional, el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) es el principal órgano rector de las políticas públicas dirigidas a la infancia y la adolescencia. En coordinación con otras organizaciones de la sociedad civil, despliega dispositivos orientados a la protección, educación, recreación y participación. No obstante, como advierte Grassi (2011), la existencia de un marco legal avanzado no garantiza por sí sola su aplicación efectiva. La distancia entre la norma y la práctica cotidiana continúa siendo una de las principales tensiones del campo.

Sin embargo, la implementación del paradigma de derechos en la práctica enfrenta múltiples obstáculos que deben ser comprendidos desde una mirada crítica, situada y estructural (Arias, 2021). En muchos barrios persisten altos niveles de pobreza, violencia, fragmentación institucional y cobertura desigual de servicios básicos para la infancia.

Como señala Rodríguez (2010), los territorios periféricos o empobrecidos suelen concentrar las mayores vulneraciones, evidenciando cómo las condiciones materiales y simbólicas inciden directamente en la vivencia de los derechos. Esto genera una distancia entre la normativa y la realidad, que debe ser abordada desde una mirada crítica y situada.

En este contexto, los dispositivos gestionados por INAU asumen un rol que va mucho más allá de lo educativo. Estos espacios cumplen un rol clave como ámbitos de contención emocional, fortalecimiento de vínculos afectivos, acceso a políticas sociales, detección oportuna de situaciones de vulneración de derechos y articulación con el entramado institucional presente en el territorio. Como plantea Mallardi (2019), estas intervenciones no pueden pensarse de manera aislada, sino como parte de un sistema integral de protección que requiere articulación intersectorial y sostenimiento político.

Si bien en Uruguay se han registrado avances significativos en las políticas dirigidas a la infancia, persisten desafíos estructurales que condicionan su efectividad e impacto. Uno de los principales obstáculos es la distribución territorial desigual de los dispositivos socioeducativos. Además, la implementación de estas políticas depende en gran medida de organizaciones de la sociedad civil, lo que muchas veces conlleva condiciones laborales

precarias para los equipos, escasos recursos materiales y una débil supervisión estatal. A esto se suman procesos de fragmentación institucional que obstaculizan la articulación intersectorial entre los ámbitos de salud, educación, protección y desarrollo social. Como advierte Claramunt (2019), el modelo de gestión basado en convenios con organizaciones de la sociedad civil también ha implicado condiciones laborales precarias, baja asignación de recursos y una débil supervisión estatal. Esta tercerización de la política pública ha contribuido, en muchos casos, a la fragmentación de respuestas, debilitando la capacidad de garantizar derechos en forma integral.

Desde el Trabajo Social, estas tensiones son leídas como expresiones concretas de la cuestión social (Molina, 2006). Intervenir con la infancia en Uruguay hoy implica sostener un posicionamiento ético-político que no naturalice la desigualdad, sino que la problematice y dispute su transformación (Rozas, 2004). Se trata de una práctica comprometida con el reconocimiento de los sujetos y con la exigibilidad de derechos, asumiendo que no alcanza con el diseño normativo si este no se traduce en acciones concretas, recursos suficientes y condiciones institucionales dignas para quienes intervienen.

En este sentido, abordar la infancia en el contexto uruguayo implica articular el marco normativo como una comprensión situada de las realidades sociales y territoriales. El paradigma de los derechos, por tanto, no puede limitarse a declaraciones formales; requiere materializarse en políticas públicas consistentes, con asignación presupuestal adecuada, fortalecimiento de los equipos de intervención y prácticas cotidianas que reconozcan a cada niño y niña como sujetos con voz, dignidad y agencia (Pedernera, 2018).

Pedernera (2018) plantea que se debe asumir a la infancia como sujeto de derechos y exige una corresponsabilidad estatal y social en la generación de condiciones estructurales que permitan el ejercicio efectivo de esos derechos.

1.3. Intervención con infancia: entre la lectura crítica y la articulación interdisciplinaria

Comprender la infancia en el contexto socioeducativo implica no solo analizar los procesos educativos, sino también indagar las condiciones sociales, culturales y económicas que permiten o limitan el desarrollo integral de los niños y niñas. Esto requiere reconocer que toda infancia es situada, que las intervenciones se dan en contextos atravesados por relaciones de poder, y que el rol del trabajador o trabajadora social, como sostiene Karsz (2007), no se ejerce desde una posición neutral, sino desde un posicionamiento ético-político que busque ampliar derechos y transformar desigualdades estructurales.

Desde esta mirada, Gabriela Rotondi (2009) sostiene que la intervención profesional debe partir del análisis de la demanda institucional, identificando las lógicas que la producen y los marcos ideológicos que la sostienen. En el caso de la infancia vulnerable, muchas veces la demanda no proviene directamente del niño o niña, sino que es construida por el sistema institucional (escuelas, servicios sociales, equipos técnicos) a partir de determinados comportamientos considerados problemáticos o déficits percibidos. Esto exige del profesional una vigilancia epistemológica permanente, como lo plantea Grassi (2011), para no reproducir sentidos que estigmaticen o reduzcan la complejidad de las situaciones.

Karsz (2007), en la misma línea, advierte que toda intervención social conlleva una producción de sentido sobre la realidad intervenida. No se trata simplemente de detectar un problema preexistente, sino de interpretarlo, resignificarlo y actuar sobre él desde una determinada perspectiva ideológica. En palabras del autor: "El trabajo social no se limita a tomar nota de problemas que le preexistirían, sino que juega siempre un papel activo en su definición" (p. 43). Esto implica reconocer que los diagnósticos institucionales nunca son neutrales: seleccionan, clasifican, otorgan valor o lo niegan.

En este marco, la desigualdad que afecta a la infancia no se reduce a la carencia de recursos económicos. Se expresa también en el acceso desigual a la salud, la educación, la cultura, la recreación, el afecto, la palabra y el reconocimiento. Estas desigualdades inciden en la capacidad de imaginar futuros posibles y de construir una vida digna. Como plantea Danani (2021), la desigualdad se transforma en ideología cuando es naturalizada, individualizada o explicada a partir de supuestas falencias familiares. El Trabajo Social, entonces, debe intervenir desde una lógica de restitución de derechos y no desde una práctica que culpabilice o patologice.

De esta misma manera, la infancia, en contextos marcados por la pobreza estructural, no solo se encuentra expuesta a la falta de recursos materiales, sino también a múltiples formas de exclusión simbólica, institucional y afectiva. Lejos de ser sinónimos, pobreza, exclusión y vulnerabilidad son dimensiones interrelacionadas que profundizan las inequidades. Molina (2006) aporta a esta reflexión al señalar que la pobreza debe comprenderse como una privación múltiple que afecta no solo el ingreso, sino también el acceso a cuidados, redes sociales, autoestima y participación. Estas privaciones, particularmente graves durante la infancia, impactan en la constitución subjetiva y emocional de los niños y niñas.

La exclusión, por su parte, se manifiesta cuando ciertos sectores son sistemáticamente ignorados o expulsados por las instituciones llamadas a garantizar derechos. Esto puede tomar la forma de falta de acceso a dispositivos, o bien expresarse en discursos y prácticas institucionales que invalidan o deslegitiman las experiencias y saberes de los sectores más vulnerados. Como advierte Rodríguez (2010), los mecanismos de

exclusión institucional no solo omiten, sino que también marcan, clasifican y normalizan, muchas veces sin reconocer el carácter histórico y estructural de estas exclusiones.

Rotondi (2009) enfatiza que las instituciones operan muchas veces desde criterios normalizantes, etiquetando a los niños y niñas según criterios diagnósticos o conductuales sin atender al contexto social y afectivo que condiciona esas expresiones. De este modo, se corre el riesgo de medicalizar lo social y despolitizar lo estructural. En este marco, la vulnerabilidad no puede ser entendida como una característica intrínseca del niño o niña, sino como una condición históricamente producida. Karsz (2007) señala que uno de los mayores desafíos del Trabajo Social es intervenir sin reforzar identidades estigmatizantes, sin convertir al “vulnerable” en una figura estática. “No hay usuarios por naturaleza, sino en relación con contextos que los hacen aparecer como tales” (p. 44).

Las instituciones no son espacios neutros. Karsz (2007) lo expresa con contundencia: “Los usuarios no transitan impunemente por las instituciones sociales” (p. 55). Estas producen subjetividades, generan clasificaciones, otorgan o niegan valor, y muchas veces reproducen las mismas desigualdades que dicen combatir. Por eso, el rol del trabajador/a social es también el de un agente ético y crítico que interroga los mandatos institucionales y abre espacios de resignificación.

Como plantea Mallardi (2019), toda intervención debe considerar también lo que no se dice: los silencios, las tensiones latentes, lo que subyace a la demanda institucional. En el caso de las infancias, muchas veces los problemas que se visibilizan (conducta, rendimiento escolar, socialización) son apenas manifestaciones de otras dimensiones silenciadas: vínculos frágiles, pobreza estructural, experiencias previas de maltrato o exclusión institucional.

Además, los equipos técnicos enfrentan tensiones permanentes entre demandas institucionales, marcos normativos rígidos, escasez de recursos y objetivos de inclusión. Estas contradicciones exigen procesos de revisión permanente, formación continua y fortalecimiento colectivo. Rotondi (2009) subraya que el profesional no debe limitarse a gestionar carencias, sino asumir el compromiso político de acompañar procesos de transformación y emancipación.

Aquín (2006) señala que el objeto del Trabajo Social se construye en el encuentro entre las necesidades y los recursos. En el caso de la infancia, esas necesidades no son solo materiales (alimentación, vivienda), sino también simbólicas y vinculares: juego, afecto, palabra, estabilidad emocional. Este enfoque, profundamente ético y relacional, demanda comprender la infancia en su integridad y en relación con los múltiples factores que la configuran.

El enfoque interdisciplinario, en este marco, no es una suma de saberes sino una construcción dialógica y colectiva que reconoce la complejidad de las situaciones. Como

afirma Claramunt (2019), en contextos de precariedad social la articulación entre disciplinas no es un lujo metodológico, sino una condición ética. Espacios como los Clubes de Niños expresan esta necesidad de intervención situada, donde el Trabajo Social articula lo institucional, lo territorial, lo comunitario y lo subjetivo en una misma práctica.

Esta articulación exige, como plantea Rozas (2004), un posicionamiento que no fragmente la vida infantil en áreas separadas, sino que la aborde en su totalidad. El Trabajo Social aporta una mirada crítica, porque interroga los discursos instituidos. Una mirada ética, porque se funda en el respeto por la dignidad humana; y una mirada integral, porque reconoce las múltiples dimensiones que atraviesan la vida de niñas y niños (Arias, 2021).

En definitiva, comprender la infancia desde esta perspectiva crítica e interdisciplinaria permite construir intervenciones contextualizadas, corresponsables y orientadas a la transformación. Como plantea Pedernera (2018), asumir a los niños y niñas como sujetos sociales y políticos implica garantizar no solo su protección, sino también su participación y su derecho a soñar con una vida digna. El objetivo del Trabajo Social no es gestionar la pobreza, sino construir junto a otros condiciones estructurales que hagan posible el ejercicio pleno de los derechos.

1.4. Trabajo Social e infancia: intervenir en lo social, no sobre lo individual

Desde una perspectiva crítica del Trabajo Social, la intervención profesional se comprende como una acción que se activa cuando los procesos de reproducción cotidiana de la existencia se ven obstaculizados, ya sea por condiciones materiales o por construcciones simbólicas. Como plantea Aquín (2006), estos procesos configuran el campo de acción del Trabajo Social, el cual no se define por intervenir sobre personas aisladas, sino por incidir en las relaciones sociales, institucionales y estructurales que condicionan la posibilidad de una vida digna. En esta línea, Rozas (2004) advierte que el trabajo profesional no debe confundirse con una acción técnica desprovista de contexto, sino que implica siempre una lectura crítica de las determinaciones históricas y políticas que producen la cuestión social.

Este enfoque se vuelve particularmente relevante cuando se trabaja con la infancia. Los niños y niñas que asisten a espacios como los Clubes de Niños no lo hacen únicamente por una carencia de recursos materiales, sino porque sus necesidades han sido interpretadas, desde marcos institucionales, como problemáticas sociales que requieren intervención (Rodríguez, 2010). Sin embargo, este reconocimiento no es neutro ni automático: está mediado por matrices ideológicas y decisiones políticas que definen qué infancias son

visibilizadas y cuáles permanecen invisibilizadas o excluidas (Aquín, 2006). Así, las políticas sociales y los dispositivos de intervención no se limitan a resolver problemas, sino que también los producen y definen.

En este sentido, Karsz (2007) advierte que la intervención social no parte de datos objetivos, sino que construye su objeto a partir de una “materia prima” siempre mediada ideológicamente. En sus palabras: “La materia prima es resignificada o reestructurada según una dominante ideológica. Es principalmente desde el punto de vista de las ideologías en juego que un problema se torna socialmente significativo y, por ende, tratable en términos de Trabajo Social” (p. 50). Esta advertencia resulta clave para el análisis de las intervenciones con infancia, donde muchas veces se patologizan conductas o se medicalizan problemas que tienen raíces estructurales y sociales profundas.

Tanto Aquín (2006) como Karsz (2007) coinciden en que el Trabajo Social no interviene sobre realidades fijas, sino sobre construcciones sociales dinámicas y situadas. Las conductas consideradas “problemáticas” en la infancia responden a criterios normativos que varían según el contexto institucional, la clase social y las representaciones dominantes sobre lo que se espera de niñas y niños. Como sostiene Claramunt (2019), toda intervención profesional se inscribe en relaciones de poder y debe ser consciente de sus implicancias políticas. Intervenir desde una mirada crítica implica cuestionar la neutralidad aparente de las instituciones y construir lecturas que restituyan complejidad a las experiencias infantiles.

Este abordaje integral se vincula con la necesidad de generar conocimiento situado y politizado. La intervención no es un acto técnico, sino un proceso de construcción de sentido que debe considerar las condiciones estructurales que afectan a los sujetos. En esta línea, Danani (2021) sostiene que las políticas sociales y las prácticas profesionales deben revisar las deudas históricas con las infancias vulneradas, cuestionando cómo se asignan responsabilidades y cómo se distribuyen los recursos y oportunidades que garantizan el acceso a derechos.

Aquín (2006) subraya que comprender los procesos que configuran las condiciones de vida de los sujetos permite actuar promoviendo el acceso a satisfactores materiales y simbólicos, restituyendo derechos y articulando respuestas en múltiples niveles: familiar, comunitario, institucional y estatal. “El campo de Trabajo Social es el campo de la reproducción cotidiana de la existencia” (p. 5), lo que significa intervenir sobre la totalidad de las condiciones que sostienen o vulneran el bienestar de los sujetos.

En el caso de la infancia, esta mirada integral es imprescindible. No basta con atender necesidades individuales o realizar derivaciones técnicas: es necesario intervenir sobre el entramado de condiciones que posibilitan o limitan el desarrollo integral. Esto incluye el análisis del entorno familiar, los recursos del barrio, las redes comunitarias, las políticas públicas, y el entramado institucional presente. Como plantea Grassi (2011), la intervención

profesional debe ser también investigativa: capaz de construir saberes desde la práctica y en diálogo con las experiencias concretas de las infancias.

En este marco, el/la trabajador/a social cumple un rol clave como mediadora, articuladora y facilitadora del acceso a derechos. Como enfatiza Molina (2006), el profesional debe comprender que la vulnerabilidad no es una condición personal, sino una manifestación concreta de la desigualdad estructural en contextos marcados por la retracción del Estado y la delegación de funciones a organizaciones comunitarias con escasos recursos.

El aporte específico del Trabajo Social radica en su capacidad para leer lo social, comprender las tramas vinculares y comunitarias, y construir puentes entre los sujetos y los recursos existentes. Desde esta perspectiva, el/la trabajador/a social no se limita a contener o gestionar demandas, sino que actúa como agente político, promotor de derechos y generador de nuevas narrativas posibles sobre la infancia. Como afirma Pedernera (2018), garantizar los derechos de niños y niñas implica asumir una corresponsabilidad colectiva que atraviesa a los actores estatales, institucionales y comunitarios.

Por tanto, el objeto del Trabajo Social, como plantea Aquín (2006), no son los individuos aislados, sino los procesos sociales que condicionan su existencia cotidiana. Esta definición obliga a superar enfoques focalizados o asistencialistas, y a construir intervenciones articuladas, éticas y transformadas. Implica también sostener una práctica profesional que no naturalice la desigualdad, que no culpe a las familias, y que reconozca la infancia como un campo prioritario de acción política y de producción de derechos.

Síntesis del capítulo

A lo largo de este capítulo se ha abordado la noción de infancia desde una perspectiva crítica, situada e interdisciplinaria, reconociéndola como una construcción social atravesada por dimensiones históricas, culturales, políticas y económicas. Lejos de concebirla como una etapa homogénea o una categoría biológica, la infancia se presenta como un campo de disputa simbólica, política e institucional, donde se configuran derechos, desigualdades y posibilidades de desarrollo (Claramunt, 2019).

Desde el Trabajo Social, esta comprensión implica asumir un rol activo en la transformación de las condiciones estructurales que afectan a las infancias más vulneradas. Como afirman Aquín (2006) y Rozas (2004), intervenir en lo social supone actuar sobre las relaciones, procesos y estructuras que limitan el acceso a derechos, visibilizando las múltiples dimensiones de la cuestión social. Las intervenciones en espacios socioeducativos no formales, como los Clubes de Niños, se inscriben en esta apuesta por generar respuestas contextualizadas éticamente comprometidas y técnicamente fundamentadas.

Se destaca la importancia de comprender la vulnerabilidad no como un atributo individual ni como una falla del entorno familiar, sino como el resultado de procesos sociales complejos que combinan exclusión económica, desigualdad en el acceso y ejercicio de derechos, estigmatización institucional y precarización de las políticas públicas (Rodríguez, 2010). Esta mirada exige construir abordajes integrales que contemplen tanto lo material como lo simbólico, lo vincular y lo comunitario, y que reconozcan a los niños y niñas como sujetos activos en la construcción de su presente.

Asimismo, se reafirma la necesidad de contar con marcos normativos coherentes con políticas públicas sostenidas, equipos técnicos fortalecidos y una práctica profesional basada en el respeto, la escucha activa y la articulación interdisciplinaria (Danani, 2021). Como plantea Pedernera (2018), garantizar los derechos de la infancia no es solo una obligación jurídica, sino un imperativo ético y político que interpela a todas las dimensiones del accionar institucional y profesional.

Intervenir con la infancia es, en definitiva, intervenir sobre el entramado complejo de relaciones sociales que configuran las posibilidades reales de vivir una infancia digna. Incluir a la infancia como centro de la intervención supone, como afirma Aquín (2006), construir conocimiento situado, contextualizado y politizado, capaz de articular acciones concretas con transformaciones estructurales.

Este enfoque no solo interpela al rol del Estado, las instituciones y los equipos técnicos, sino también a toda la sociedad, en tanto corresponsable de garantizar entornos protectores, equitativos y habilitantes. Reconocer a los niños y niñas como sujetos plenos de derechos implica no sólo enunciar principios, sino trabajar cotidianamente para hacerlos efectivos en todos los planos de la vida. Como señala Karsz (2007), la intervención profesional sólo cobra sentido si se orienta a desnaturalizar las desigualdades y a habitar nuevas formas de habitar la infancia.

Capítulo 2. Inclusión educativa: una apuesta ética, política y pedagógica

Este capítulo se propone profundizar en el concepto de inclusión desde una perspectiva crítica, situada e interdisciplinaria, en continuidad con el análisis realizado previamente sobre la infancia como construcción social. Hablar de inclusión no implica únicamente aludir a una técnica o a un conjunto de dispositivos que permiten el acceso formal de los sujetos a determinados espacios institucionales. Por el contrario, implica recuperar su dimensión política, ética y pedagógica, entendiendo que incluir supone transformar las condiciones de participación, reconocimiento y acceso efectivo a derechos de los sujetos históricamente excluidos (Booth & Ainscow, 2002). Esto se vuelve especialmente urgente cuando se trata de infancias atravesadas por múltiples desigualdades sociales, educativas y emocionales.

Desde esta perspectiva, la inclusión es comprendida como un proceso relacional y dinámico, que exige revisar críticamente las estructuras institucionales, los discursos hegemónicos y las prácticas cotidianas que reproducen lógicas de exclusión (Karsz, 2007). Tal como advierte Paulo Freire (1997), educar implica tomar posición frente a la realidad: la educación no transforma directamente la realidad, sino que forma sujetos críticos capaces de transformarla. Incluir, entonces, no puede limitarse a admitir a niños o niñas en espacios predefinidos, sino que implica repensar las condiciones en que esos espacios se configuran y a quiénes están destinados.

Este capítulo se estructura en cinco apartados. En primer lugar, se indagan las raíces conceptuales del término inclusión, su evolución histórica y sus sentidos actuales. Luego, se abordará el enfoque interdisciplinario como posibilidad para construir prácticas inclusivas desde la psicología, la pedagogía y el trabajo social. A continuación, se analizan los principales factores que condicionan la inclusión educativa: institucionales, comunitarios y familiares. En el cuarto apartado, se desarrolla una reflexión crítica sobre el uso del psicodiagnóstico en contextos socioeducativos. Finalmente, se presenta una reflexión de cierre que retoma las principales problematizaciones, reafirmando la inclusión como un horizonte ético, político y colectivo.

2.1. Inclusión: raíces conceptuales, transformaciones y sentidos actuales

El concepto de inclusión, tal como se lo entiende hoy en el campo socioeducativo, tiene un recorrido complejo y en constante transformación. Su etimología remite al latín *includere*, que significa “encerrar dentro” o “hacer parte de un conjunto”. Sin embargo, el uso actual alude a la necesidad de generar condiciones para que todas las personas,

independientemente de sus características, participen activamente en la vida social y educativa en condiciones de igualdad, dignidad y reconocimiento (UNESCO, 2020).

Durante décadas, el paradigma dominante fue el de la integración, entendido como la incorporación de “alumnos diferentes” a estructuras educativas sin transformaciones sustanciales. Bajo esta lógica, el niño o niña debía adaptarse a un sistema preexistente. Frente a este modelo adaptativo y excluyente, emergió con fuerza la noción de inclusión, que no solo propone recibir al otro, sino transformar los espacios para que todos y todas puedan participar desde su singularidad (Booth & Ainscow, 2002).

La inclusión, así entendida, no es una medida técnica ni una política compensatoria, sino una apuesta ética y pedagógica que interpela los marcos institucionales, los vínculos y las prácticas cotidianas (Freire, 1997). Lejos de la lógica de la caridad o de la tolerancia, la inclusión se concibe como un derecho. Desde el enfoque de derechos ampliamente difundido en América Latina, todo niño y niña debe poder crecer en condiciones de dignidad, afecto, identidad, salud y participación (UNICEF, 2014).

Sin embargo, hablar de inclusión en clave crítica implica también desnaturalizar las prácticas de exclusión que persisten en las instituciones. Muchas veces, lo que se presenta como “normal” es una forma de homogeneización que sanciona la diferencia. Como sostiene Karsz (2007), toda intervención está cargada de ideología, de poder, de criterios sobre lo que debe ser el sujeto. La inclusión, por tanto, no es neutral: es una toma de posición frente a la desigualdad.

Por último, es importante destacar que la inclusión no es un estado fijo, sino un proceso relacional, inacabado y en disputa permanente (Danani, 2021). Se construye en los vínculos, en las decisiones pedagógicas, en la organización institucional y en los modos de reconocer, o no, a los sujetos. Supone revisar críticamente las barreras que impiden la participación plena y transformar colectivamente las condiciones que generan exclusión (Rodríguez, 2010).

2.2. Enfoque interdisciplinario de la inclusión socioeducativa

La inclusión educativa, entendida como un proceso complejo, situado y relacional, no puede abordarse desde una única perspectiva disciplinar. Por el contrario, exige un enfoque interdisciplinario que articule saberes, prácticas y sensibilidades provenientes de distintos campos profesionales. En contextos marcados por la vulnerabilidad social, esta articulación se vuelve indispensable para garantizar intervenciones pertinentes, sostenidas y éticamente comprometidas con los derechos de la infancia (Claramunt, 2019).

La psicología, por ejemplo, aporta herramientas fundamentales para comprender los procesos subjetivos, emocionales y vinculares que atraviesan a los niños y niñas. Desde una mirada psicodinámica, muchas de las conductas leídas como “problemas” o “trastornos”, como la desatención, la agresividad o el retraimiento, pueden ser respuestas adaptativas ante contextos hostiles (Rotondi, 2009). La psicología también permite acompañar procesos complejos como duelos, experiencias traumáticas, situaciones de violencia o abandono, y también para intervenir preventivamente desde la escucha, la contención emocional y el vínculo sostenido.

Por su parte, la pedagogía contribuye al diseño de propuestas educativas que reconozcan la diversidad. La inclusión pedagógica implica romper con la lógica homogeneizante de la escuela tradicional y abrirse a metodologías flexibles, participativas y sensibles a los ritmos, intereses y trayectorias de cada niño y niña (UNICEF, 2020). Esta transformación pedagógica se expresa en el vínculo, las prácticas evaluativas y el clima afectivo del espacio educativo.

El trabajo social, a su vez, introduce una mirada crítica sobre las condiciones estructurales que condicionan la experiencia infantil. Su intervención no se centra en el sujeto aislado, sino en la red de relaciones sociales, económicas e institucionales que lo atraviesan. Tal como lo plantea Aquín (2006), el trabajo social actúa cuando se interrumpe la reproducción cotidiana de la existencia, y busca restituir condiciones de dignidad y derechos. Esta perspectiva permite pensar la inclusión como una responsabilidad colectiva, no como una estrategia individual.

Además, el trabajo social aporta herramientas para fortalecer redes de cuidado, acompañar a las familias y mediar entre los distintos actores del entramado institucional. Esta mirada situada y relacional permite construir estrategias de inclusión más realistas y sostenidas (Molina, 2006).

El trabajo interdisciplinario no supone homogeneizar enfoques, sino construir colectivamente sentidos desde el diálogo y el respeto por las especificidades (Rozas, 2004). Como sostiene Karsz (2007), ninguna disciplina puede agotar por sí sola la comprensión de lo social. En contextos de exclusión estructural, esta articulación resulta clave para construir espacios educativos sensibles, protectores y transformadores.

2.3. Factores que condicionan la inclusión educativa

La inclusión educativa, entendida en su sentido más amplio, no depende únicamente de la voluntad individual o del compromiso de los equipos profesionales. Por el contrario, se encuentra fuertemente condicionada por una serie de factores estructurales que atraviesan a

las instituciones, a las comunidades y a las familias. Estos factores no son accesorios ni externos al proceso educativo: son parte constitutiva del mismo, y deben ser reconocidos, analizados y transformados para garantizar una inclusión real y sostenida (Karsz, 2007).

2.3.1. Factores institucionales

Las instituciones educativas, sean formales o no formales, constituyen escenarios clave donde se disputa el derecho a la inclusión. En ellas se juegan múltiples dimensiones: la posibilidad de acceso, la permanencia, la participación significativa, el reconocimiento de la diversidad y la generación de vínculos protectores. Sin embargo, muchas veces estas instituciones operan en condiciones materiales y simbólicas adversas que obstaculizan la tarea inclusiva (Booth & Ainscow, 2002).

En los dispositivos socioeducativos de atención a la infancia, estas limitaciones se expresan en la precariedad edilicia, la escasez de recursos materiales, la sobrecarga de funciones, la alta rotación del personal y la falta de formación específica en inclusión. Estas condiciones no solo afectan la calidad de las propuestas educativas, sino también la estabilidad emocional de los equipos y la posibilidad de sostener vínculos significativos con los niños y niñas (Danani, 2010).

Además, la lógica organizacional de muchas instituciones continúa reproduciendo modelos normalizantes centrados en la disciplina, el rendimiento y la homogeneidad. Esta estructura tiende a excluir a quienes no encajan en el molde esperado. Como advierte la UNICEF (2020), “no se trata de insertar a sujetos diversos en estructuras rígidas, sino de transformar las estructuras para que sean capaces de alojar la diversidad” (p. 37).

Las metodologías también cumplen un rol determinante. Las propuestas pedagógicas que promueven el juego, la participación, el trabajo en equipo y el vínculo afectivo favorecen la inclusión de todos y todas. En cambio, aquellas que privilegian la repetición, la obediencia y la evaluación estandarizada tienden a reproducir desigualdades, especialmente entre niños y niñas con trayectorias fragmentadas o marcadas por la violencia (Freire, 1997).

Finalmente, la formación del equipo educativo es un factor determinante. No basta con la buena voluntad: se requiere conocimiento técnico, reflexión crítica, supervisión profesional y actualización constante para enfrentar los desafíos de la inclusión. Como señala Freire (1997), “la práctica sin teoría es activismo vacío, así como la teoría sin práctica es palabrería estéril” (p. 15). La inclusión exige, entonces, una práctica profesional fundamentada y situada.

2.3.2. Factores comunitarios

El territorio donde se insertan los dispositivos educativos influye de forma directa en las condiciones de vida y desarrollo de las infancias. En contextos de pobreza estructural, inseguridad, hacinamiento y fragmentación social, los desafíos para construir procesos inclusivos se multiplican (Rodríguez, 2010) .

El entorno barrial condiciona la movilidad, la accesibilidad a los servicios, la participación en actividades culturales y deportivas, y la posibilidad de construir redes de apoyo. Muchos niños y niñas viven en hogares con escasos recursos, sin espacios adecuados para estudiar o jugar, y con experiencias institucionales previas atravesadas por la exclusión y el maltrato (Aquín, 2006).

A esto se suma el peso de los estigmas territoriales. Muchas instituciones tienden a asociar el origen barrial con características personales, reforzando etiquetas como “conflictivo”, “violento” o “irrecuperable”. Esta mirada sesgada no sólo limita las oportunidades de los niños y niñas, sino que profundiza su exclusión (Claramunt, 2019).

La construcción de redes comunitarias es, en este contexto, una estrategia central. Estas redes pueden incluir escuelas, centros de salud, organizaciones sociales, vecinos/as y familias ampliadas. El trabajo articulado permite compartir información, evitar la fragmentación de las intervenciones y construir respuestas más integrales y sostenidas. Sin embargo, estas redes no siempre están consolidadas y requieren de una apuesta sostenida en el tiempo para construirse, fortalecerse y sostenerse (Pedernera, 2018).

2.3.3. Factores familiares

Las familias son actores fundamentales en los procesos de inclusión educativa, pero su participación está condicionada por las condiciones sociales, económicas y vinculares en las que viven. En contextos de vulnerabilidad, muchas enfrentan obstáculos estructurales que dificultan su involucramiento en la escolaridad de sus hijos e hijas: inestabilidad laboral, múltiples trabajos, experiencias institucionales de exclusión o falta de recursos para el cuidado (Molina, 2006).

Desde una perspectiva crítica, se rechaza una lectura culpabilizadora de las familias. Las dificultades de participación no responden al desinterés, sino a condiciones objetivas que limitan su tiempo, su energía y su confianza en las instituciones. El desafío profesional es habilitar su participación desde una lógica de encuentro, empatía y respeto por los saberes populares, no desde la exigencia (Aquín, 2006).

Los testimonios y entrevistas evidencian múltiples estrategias para reconstruir el vínculo con las familias: reuniones periódicas, entrevistas personales, participación en actividades comunitarias y un trato horizontal que reconoce el valor de la experiencia cotidiana. Esta lógica de cuidado transforma el lugar de la familia en el proceso educativo, no como simple “aliado condicionado”, sino como actor legítimo con saberes y trayectorias propias (Grassi, 2011).

Además, es necesario reconocer que muchas conductas interpretadas como “problemas de adaptación” en niños y niñas tienen raíces profundas. La precariedad, el hacinamiento, la violencia intrafamiliar o la ausencia de redes impactan en el bienestar emocional y en la disposición al aprendizaje. Pensar en la inclusión sin atender a estos condicionamientos sería incurrir en una lectura fragmentada del problema (Danani, 2021).

2.4. Psicodiagnóstico e inclusión: tensiones y posibilidades

El psicodiagnóstico puede definirse como un proceso de evaluación psicológica orientado a comprender la singularidad del sujeto a partir de sus manifestaciones emocionales, cognitivas y vinculares, más que limitarse a clasificar o etiquetar conductas. Pichon Rivieré (1985) plantea que todo diagnóstico debe entenderse como una lectura dinámica de la realidad psíquica y social, en la que el sujeto está estrechamente vinculado a su contexto. En esta línea, Claramunt (2019) sostiene que el valor del psicodiagnóstico radica en el modo en que se utiliza: puede constituirse en una herramienta de comprensión y acompañamiento, o transformarse en un mecanismo de exclusión si se aplica sin una perspectiva ética y situada.

En los últimos años, la presencia del psicodiagnóstico en el campo educativo y socioeducativo ha ido en aumento, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad social, donde las trayectorias infantiles aparecen marcadas por múltiples dificultades: inestabilidad familiar, violencia, problemas de aprendizaje, desregulación emocional, entre otras. En este escenario, el psicodiagnóstico se presenta como una herramienta que promete “poner nombre” a estas dificultades, organizar la intervención y facilitar la articulación con otros dispositivos. Sin embargo, su uso no está exento de tensiones, riesgos ni contradicciones (Claramunt, 2021).

Desde una perspectiva crítica, el psicodiagnóstico no debe ser pensado como un fin en sí mismo, sino como un instrumento contextual, situado y relacional. Su sentido no es etiquetar o patologizar al niño o niña, sino aportar a una comprensión más profunda de su experiencia, necesidades y recursos. Como señala Karsz (2007), toda intervención está

cargada de ideología, relaciones de poder y construcciones sociales: “No hay intervención inocente” (p. 42). En ese marco, el diagnóstico debe ser siempre problematizado.

Una de las principales tensiones radica en el riesgo de que el diagnóstico se transforme en una forma de exclusión encubierta. Cuando se lo utiliza como argumento para derivar, separar o justificar la no inclusión, deja de ser una herramienta de comprensión para convertirse en un mecanismo de control. Como advierte la UNICEF (2020), “el diagnóstico no puede convertirse en una barrera nueva, sino que debe ser una puerta de acceso a mayores recursos y mejores condiciones de acompañamiento” (p. 39).

Otro riesgo habitual es la sobredimensión de una mirada individualizante y psicologizante, que focaliza exclusivamente en el niño o niña (su conducta, desarrollo cognitivo o desempeño escolar) sin considerar los contextos familiares, comunitarios e institucionales que también inciden en su subjetividad. Esta mirada fragmentada tiende a responsabilizar al sujeto por las consecuencias de una estructura social desigual. Como advierte Aquino (2006), “no hay problema individual que no esté socialmente mediado” (p. 6).

Frente a estas tensiones, es posible resignificar el psicodiagnóstico como una herramienta ética y políticamente útil, siempre que se inscriba en un enfoque interdisciplinario, situado y respetuoso de la singularidad. Esto implica que el proceso diagnóstico no se reduzca a la aplicación de pruebas o tests, sino que se construya colectivamente, en diálogo con las familias, los equipos técnicos y el entorno territorial (Claramunt, 2019).

En muchos dispositivos socioeducativos, el psicodiagnóstico se plantea como una demanda urgente ante situaciones de desborde, dificultades escolares o malestar emocional. Sin embargo, el acceso real a estas herramientas se ve limitado por las condiciones estructurales del sistema de salud: listas de espera prolongadas, escasez de profesionales, criterios restrictivos y barreras burocráticas que desalientan o agotan a las familias (Danani, 2021). En este contexto, las instituciones se constituyen como espacios de primera escucha, observación y orientación, asumiendo un rol clave en el acompañamiento inicial y sostenido.

Desde esta posición, resulta fundamental rechazar las lógicas de etiquetamiento y promover una mirada comprensiva, amorosa y pedagógica. Se trata de preguntar por el sentido de los comportamientos, por las condiciones estructurales que los producen y por las estrategias colectivas que permitan que el niño o niña pueda desplegar sus potencialidades más allá de un diagnóstico. Como sostiene Freire (1997), “nadie se educa solo ni se salva solo” (p. 25). El diagnóstico sólo cobra sentido si se inscribe en un proceso colectivo de acompañamiento, cuidado y transformación.

En definitiva, el psicodiagnóstico puede ser una herramienta valiosa para la inclusión, siempre que no se utilice como mecanismo de clasificación o exclusión, sino como parte de una mirada compleja, contextual y ética. Esto requiere revisar críticamente las prácticas institucionales, fortalecer los dispositivos de acompañamiento y garantizar que todo proceso

diagnóstico esté al servicio del sujeto, no de reproducción del orden institucional (Booth & Ainscow, 2002).

Reflexión final del capítulo: hacia una inclusión situada, crítica y sostenida

La inclusión, tal como ha sido analizada a lo largo de este capítulo, no puede entenderse como un simple recurso técnico ni como una categoría neutra. Se trata de una práctica profundamente política y ética, que implica tomar posición frente a las múltiples formas de exclusión que persisten, y muchas veces se reproducen, dentro del sistema educativo y los dispositivos socioeducativos (Karsz, 2007). Incluir no es solamente permitir el ingreso de un niño o niña a una institución, sino interrogarse sobre las condiciones reales que hacen posible su permanencia, participación y desarrollo con dignidad.

Desde una perspectiva situada, la inclusión debe pensarse a partir del territorio, de los vínculos, de las condiciones materiales y simbólicas que configuran la vida cotidiana de cada niño o niña. No existe una única forma de incluir, ni recetas universales: cada contexto demanda una lectura crítica y sensible, capaz de reconocer las particularidades sin renunciar a los principios de justicia social y equidad (Claramunt, 2019).

Asimismo, se reafirma que la inclusión es un proceso colectivo, inacabado y sostenido en el tiempo. No es posible garantizar desde la acción aislada de un equipo comprometido, sino que requiere una apuesta estructural que articule políticas públicas intersectoriales, formación continua, condiciones materiales adecuadas y marcos institucionales que habiliten prácticas afectivas, democráticas y flexibles (Danani, 2021).

Tal como sostiene Paulo Freire (1997), educar implica creer en la posibilidad de transformación del mundo, pero también asumir la responsabilidad de actuar sobre él. La inclusión, en este sentido, es una forma concreta de luchar contra la injusticia, de disputar sentidos, de abrir caminos donde antes solo había barreras. Supone confiar en el otro, en sus potencialidades, en su derecho a ser reconocido más allá de cualquier diagnóstico, dificultad o diferencia.

Este capítulo no puede ofrecer respuestas acabadas, sino habilitar preguntas, reflexiones y compromisos. ¿Qué prácticas sostenemos, consciente o inconscientemente, que excluyen?; ¿Qué transformaciones estamos dispuestos a impulsar para que nuestros espacios sean verdaderamente inclusivos?; ¿Qué lugar damos a la diferencia, al malestar, a lo imprevisible en nuestros vínculos con los niños y niñas?.

Avanzar hacia una inclusión crítica, situada y sostenida implica asumir esas preguntas como parte de nuestra práctica cotidiana. Implica también reconocer que el derecho a ser incluido no puede depender del esfuerzo individual ni de la adaptación forzada del sujeto, sino de una transformación colectiva de las condiciones que hacen posible, o imposible, que ese

derecho se ejerza. En contextos de vulnerabilidad, esta tarea es urgente, ineludible y profundamente esperanzadora.

Capítulo 3: caso particular del Club de niños/as Maracaná

3.1. Presentación del dispositivo socioeducativo

El Club de Niños Maracaná constituye un dispositivo socioeducativo perteneciente al Instituto del Niño, Niña y Asolescente del Uruguay (INAU), gestionado en convenio con el Instituto de Promoción Económico Social del Uruguay (IPRU). Su propuesta se inscribe dentro de la red de atención diaria dirigida a niños y niñas de entre 5 y 12 años en situación de vulnerabilidad social, cumpliendo un rol complementario al de las familias y de las instituciones educativas. Desde una perspectiva de derechos, su propósito central es favorecer el desarrollo integral de la infancia mediante estrategias educativas, recreativas y psicosociales que apuntan a la inclusión, la participación y la protección emocional (INAU, 2019).

Ubicado en el barrio Maracaná, en el Municipio A de Montevideo, el Club se inserta en un territorio marcado por profundas desigualdades estructurales: altos niveles de pobreza, precariedad habitacional, inseguridad y fragmentación comunitaria (Proyecto de Centro Club de Niños Maracaná- IPRU, 2021). Esta realidad social condiciona de forma directa las trayectorias infantiles, configurando escenarios de riesgo que exigen respuestas integrales, articuladas y sostenidas en el tiempo.

En este contexto, el Club de Niños Maracaná se presenta como una experiencia concreta que permite analizar los procesos de inclusión educativa, con especial atención a aquellos niños y niñas que atraviesan psicodiagnósticos o presentan desafíos emocionales, sociales o de aprendizaje. El presente capítulo busca recuperar esa experiencia desde una mirada crítica, situada e interdisciplinaria, reconociendo tanto los logros alcanzados como las tensiones y desafíos persistentes. A través del estudio de trabajo cotidiano del equipo interdisciplinario, se propone reflexionar sobre las categorías desarrolladas, las redes de articulación institucional y comunitaria, y las condiciones necesarias para garantizar una atención verdaderamente integral y respetuosa de la diversidad infantil.

El análisis también incluyó documentos institucionales que orientan la práctica cotidiana del Club, como el Proyecto de Centro del Club de Niños Maracaná (IPRU, 2021) y los lineamientos del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay sobre atención y protección integral de la infancia (INAU, 2018). Estos materiales fueron fundamentales para comprender las estrategias de intervención y los marcos de actuación que guían el trabajo interdisciplinario dentro del dispositivo.

3.2. Contexto territorial y condiciones de vulnerabilidad

El Club de Niños Maracaná se encuentra ubicado en el barrio Maracaná, en el Municipio A de Montevideo, una zona caracterizada por altos niveles de pobreza, precariedad habitacional, inseguridad y acceso desigual a servicios básicos como salud, educación, transporte y recreación. Estas condiciones configuran un entorno adverso que incide directamente en las oportunidades de desarrollo de la infancia y en las trayectorias vitales de los niños, niñas y sus familias (Proyecto de Centro Club de Niños Maracaná- IPRU, 2021).

A nivel social, se observa un debilitamiento de los lazos comunitarios, con escasos espacios de participación y fuertes impactos de la violencia cotidiana, lo cual genera aislamiento y profundiza la exclusión, especialmente en la infancia. (Claramunt, 2019). Muchos de los niños y niñas que asisten al Club provienen de hogares con recursos limitados, sobrecargados y con reducidas redes de apoyo adulto.

En el plano económico, la informalidad laboral y los bajos ingresos son factores estructurales que dificultan el acceso a una alimentación adecuada, una vivienda digna, vestimenta y material escolar. Estas carencias básicas repercuten directamente en la continuidad educativa y en el bienestar físico y emocional de los niños y niñas, dando lugar a rezagos escolares, inasistencias frecuentes y elevados niveles de deserción (Danani, 2021).

Desde una perspectiva cultural, la ausencia de propuestas educativas, recreativas y artísticas accesibles restringe las posibilidades de desarrollo integral. La falta de espacios de socialización, esparcimiento y expresión artística profundiza las brechas de exclusión, reduciendo las oportunidades de aprendizajes significativos y vínculos positivos (UNICEF, 2014).

A nivel institucional, la débil presencia del Estado en el territorio se expresa en la saturación y precariedad de los servicios públicos. Las familias enfrentan importantes barreras para acceder a derechos básicos, ya sea por la lejanía de los servicios, la falta de cupos o los altos niveles de burocratización. Esta ausencia estatal profundiza las desigualdades existentes, dejando a las infancias expuestas a múltiples formas de vulneración (Karsz, 2007).

En este escenario, el Club de Niños Maracaná cumple un rol esencial al constituirse como un espacio protector, afectivo y significativo para muchos niños y niñas del barrio. Las entrevistadas lo reconocen como “una segunda casa” y un “lugar de referencia para gurises

y familias”, no solo por las actividades que allí se desarrollan, sino por la posibilidad de construir vínculos de confianza, contención y articulación territorial (L. Iglesias, comunicación personal, 4 de febrero de 2025).

3.3. El rol del Club de niños frente al acceso a la salud mental y psicodiagnóstico

En contextos de vulnerabilidad social, el acceso a servicios de salud mental y psicodiagnósticos constituye una de las principales barreras que enfrentan los niños y niñas. El Club de Niños Maracaná se encuentra interpelado cotidianamente por esta problemática, ya que gran parte de los niños y niñas que concurren presentan dificultades emocionales, conductuales o de aprendizaje que requieren acompañamiento especializado. Sin embargo, los recursos disponibles son escasos, los dispositivos públicos están saturados y el acceso al ámbito privado resulta económicamente inaccesible para muchas familias.

Las entrevistas realizadas evidencian la urgencia de respuestas eficaces. Un integrante del equipo expresa: “tenemos que pensar rápidamente estrategias para responder a las necesidades de los niños y niñas y acompañar a sus familias en el proceso” (Comunicación personal, 14 de febrero de 2025). Esta urgencia contrasta con la realidad de las listas de espera, la ausencia de servicios específicos en el territorio y las limitaciones estructurales del sistema de salud.

Frente a esta situación, el Club asume un papel clave en la detección temprana de señales de alerta. A través de la observación cotidiana, las entrevistas con las familias y el trabajo sostenido en equipo, se identifican situaciones que ameritan una evaluación más profunda. Este proceso no responde a protocolos rígidos, sino que se construye en la práctica diaria, desde una mirada interdisciplinaria que integra lo educativo, lo social y lo emocional.

La importancia del psicodiagnóstico radica en que permite comprender de manera más ajustada las dificultades que atraviesan los niños y niñas, facilitando así el diseño de estrategias de intervención adaptadas. También posibilita una mejor articulación con escuelas, servicios de salud y organizaciones comunitarias, lo que favorece la continuidad de los tratamientos y el acceso a recursos específicos (UNICEF, 2020).

No obstante, las limitaciones del sistema generan sentimientos de frustración tanto en las familias como en el equipo. Muchas veces los procesos de acompañamiento deben sostenerse sin un diagnóstico formal o sin una red de apoyo adecuada, lo que genera tensiones e incertidumbre. Como expresa una profesional: “no hay un manual para eso (...) incluso dentro de un diagnóstico, también las formas de vivirlo pueden ser muy amplias”

(Comunicación personal, 13 de febrero de 2025). Otra entrevistada agrega: “el acceso a este espacio de evaluación no es tan universal, no es tan rápido, no es tan adecuado” (Comunicación personal, 27 de febrero de 2025).

Estas reflexiones refuerzan la necesidad de fortalecer los servicios de salud mental en clave territorial, ampliar la disponibilidad de evaluaciones diagnósticas accesibles y garantizar la formación continua de los equipos que trabajan en primera línea con la infancia. En un territorio atravesado por la exclusión, el derecho a la salud mental infantil sigue siendo una deuda pendiente que solo puede abordarse desde políticas públicas sostenidas, intersectoriales y con enfoque de derechos (Claramunt, 2019).

3.4. Estrategias de acompañamiento emocional y contención cotidiana

En un contexto donde el acceso a dispositivos especializados de salud mental es limitado, el Club de Niños Maracaná desarrolla estrategias de contención emocional cotidianas que se convierten en pilares fundamentales de su intervención. Estas prácticas buscan no solo mitigar el impacto de las dificultades detectadas, sino también generar un entorno seguro y afectivo donde los niños y niñas puedan sentirse acompañados, escuchados y validados en su singularidad.

El equipo interdisciplinario del Club impulsa diversos dispositivos que apuntan al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, tales como espacios de escucha activa, actividades de expresión artística, dinámicas grupales de reflexión y juego cooperativo. Estas herramientas permiten a los niños y niñas explorar sus emociones, canalizar tensiones y construir vínculos positivos con adultos y pares. Una de las entrevistadas señala: “lo que intentamos es estar cerca, escuchar y acompañar desde lo cotidiano, porque muchas veces eso es lo que más necesitan: alguien que los escuche, que esté ahí” (Comunicación personal, 27 de febrero de 2025).

Estas acciones no reemplazan los tratamientos clínicos, pero sí cumplen un rol esencial en la primera línea de atención, funcionando como redes de sostén y contención mientras se gestionan derivaciones o se espera el acceso a otros servicios. El acompañamiento cercano, basado en el vínculo cotidiano, se convierte en una estrategia afectiva clave para abordar las emociones, miedos e inseguridades que muchas veces atraviesan las infancias del barrio.

Además, estas intervenciones cotidianas permiten al equipo del Club construir una comprensión más profunda de cada niño o niña, reconociendo sus ritmos, intereses y modos

de expresión. Esta mirada situada, atenta a lo singular, favorece procesos de acompañamiento más respetuosos, adaptativos y efectivos. El hecho de que muchos niños y niñas vivan situaciones de violencia intrafamiliar, inseguridad barrial o precariedad material hace que estos espacios de contención adquieran un valor aún mayor: son lugares donde es posible reconstruir la confianza, recuperar la palabra y habilitar nuevas formas de vincularse con el mundo.

En definitiva, las estrategias de acompañamiento emocional que se despliegan en el Club constituyen un sostén indispensable en la vida cotidiana de muchos niños y niñas, ofreciendo cuidados que el sistema institucional no siempre garantiza. Estas prácticas, aunque simples en apariencia, son profundamente significativas y revelan el compromiso ético del equipo por construir una infancia más protegida, contenida y acompañada, incluso en condiciones de alta vulnerabilidad.

3.5. Intervenciones personalizadas y grupales desde un enfoque interdisciplinario

Uno de los pilares de la propuesta del Club de Niños Maracaná es la articulación entre intervenciones grupales e individualizadas, desarrolladas desde un enfoque interdisciplinario que combina lo pedagógico, lo emocional, lo social y lo terapéutico. Esta estrategia permite abordar de forma integral las necesidades de los niños y niñas, respetando sus trayectorias singulares sin descuidar la importancia del trabajo colectivo.

El equipo del Club está conformado por profesionales de distintas disciplinas (educadora social, psicóloga, trabajadora social, maestra psicopedagoga y talleristas- que trabajan de forma articulada, valorando el rol específico de cada integrante. Las reuniones periódicas, la coordinación constante y el intercambio horizontal permiten compartir miradas, construir estrategias conjuntas y ajustar intervenciones según las necesidades emergentes. “Nos reunimos seguido para pensar casos, compartir miradas y definir cómo seguir, nadie actúa por su cuenta” (Comunicación personal, 27 de febrero de 2025). Esta forma de trabajo fortalece la respuesta institucional ante situaciones complejas y favorece una mirada integral sobre los procesos infantiles.

Las actividades grupales tienen un lugar central en la vida cotidiana del Club. A través de talleres artísticos, deportivos, lúdicos y reflexivos, se promueve la socialización, la expresión emocional y el desarrollo de habilidades. Estos espacios permiten construir sentido de pertenencia, estimular la participación activa y fomentar valores como la cooperación, el respeto y la empatía. “Los talleres en grupo permiten que los niños se expresen, se escuchen

entre ellos, aprendan a despertarse... es un espacio de encuentro muy importante” (Comunicación personal, 14 de febrero de 2025).

Simultáneamente, el Club desarrolla intervenciones personalizadas orientadas a acompañar a niños y niñas que atraviesan situaciones especialmente complejas, ya sea por diagnósticos específicos, desbordes emocionales o contextos familiares críticos. Estas intervenciones incluyen sesiones individuales de apoyo pedagógico, juegos terapéuticos, técnicas de regulación emocional y dinámicas adaptadas a los ritmos y necesidades particulares. “Trabajamos desde lo emocional, desde lo corporal, desde lo artístico.. para que puedan empezar a estar mejor, a encontrar otra forma de estar con otros” (Comunicación personal, 13 de febrero de 2025).

La combinación de ambas estrategias (lo grupal y lo individual) permite generar intervenciones más completas y sostenidas. Mientras los espacios colectivos fortalecen la dimensión social y relacional, las acciones individualizadas habilitan la construcción de vínculos de confianza, la expresión íntima de emociones y el trabajo específico sobre dificultades particulares. Esta articulación es clave para garantizar procesos de inclusión reales, que no fragmenten ni estandaricen a los sujetos, sino que reconozcan la complejidad y diversidad de las trayectorias infantiles.

Tal como afirma una profesional del Club de niños, “los espacios individuales nos permiten trabajar más en profundidad con cada gurí, entender qué necesita, cómo se siente, y acompañarlo desde ahí” (Comunicación personal, 13 de febrero de 2025). De este modo, el enfoque interdisciplinario y situado que guía las intervenciones permite construir respuestas sensibles, respetuosas y efectivas frente a las múltiples dimensiones que atraviesan la infancia en contextos de vulnerabilidad.

3.6. Participación de las familias y redes comunitarias

El trabajo con las familias y con el entorno comunitario constituye uno de los pilares fundamentales de la propuesta del Club de Niños Maracaná. Lejos de concebir la inclusión infantil como una acción individualizada, el Club entiende que el contexto familiar y barrial cumple un rol decisivo en los procesos de bienestar, protección y desarrollo de los niños y niñas. Por esta razón, promueve activamente la participación de las familias, la articulación con instituciones del territorio y la construcción de redes de apoyo comunitario.

Las acciones con las familias incluyen reuniones periódicas, talleres de orientación, entrevistas personales, eventos comunitarios y actividades compartidas con los niños y niñas.

Estos espacios permiten fortalecer los vínculos entre adultos y referentes del Club, brindar herramientas para el acompañamiento a la crianza, y construir un canal de diálogo abierto con las familias, reconociendo sus saberes, sus experiencias y sus necesidades. Una profesional señala: “acompañar a la familia en lo estresante que puede ser [...] les deja como cierta tranquilidad, cierto apoyo, cierto no estás sola, estamos acá para acompañarte” (Comunicación personal, 14 de febrero de 2025).

Además, las celebraciones, jornadas recreativas y actividades compartidas entre niños, niñas y sus familias tienen un valor simbólico y vincular importante. En contextos atravesados por la fragmentación social, la desconfianza y la precariedad, estos encuentros comunitarios se convierten en oportunidades. Estos encuentros comunitarios se convierten en oportunidades para fortalecer el sentido de pertenencia, el reconocimiento mutuo y la construcción de redes solitarias entre las propias familias del barrio. Como afirma una entrevistada, “cuando logramos que las familias se acerquen, que participen, se empieza a construir algo distinto, una red que sostiene” (Comunicación personal, 27 de febrero de 2025).

El Club de niños también cumple un rol activo en la articulación con otros actores comunitarios, como escuelas, centros de salud, servicios sociales, organizaciones barriales y programas públicos. Esta articulación busca garantizar el acceso de las familias a recursos existentes en el territorio, facilitar gestiones, acompañar en trámites y derivaciones, y construir estrategias interinstitucionales más efectivas. “Sabemos que hay que trabajar en red, sabemos que hay que tener los contactos y poder coordinar una entrevista y en qué momento” (Comunicación personal, 27 de febrero de 2025).

La participación de las familias no solo impacta positivamente en el desarrollo de los niños y niñas, sino que también fortalece el anclaje comunitario del proyecto del Club. Cuanto más involucradas están las familias, mayor es la posibilidad de construir intervenciones pertinentes, respetuosas de la realidad local y sostenidas en el tiempo. Esta perspectiva reconoce que acompañar a la infancia implica necesariamente acompañar también a quienes ejercen su cuidado y crianza.

De este modo, el trabajo con las familias y la comunidad forma parte indisoluble de la estrategia de inclusión del Club de Niños Maracaná, reafirmando que los procesos de transformación social no pueden pensarse sin un compromiso activo con los territorios, los vínculos y las redes que sostienen la vida cotidiana de la infancia vulnerable.

3.7. Desafíos y limitaciones institucionales

A pesar del compromiso y la creatividad del equipo interdisciplinario, el Club de Niños Maracaná se enfrenta cotidianamente a una serie de limitaciones que condicionan su capacidad de respuesta frente a la complejidad de las situaciones que atraviesan los niños y niñas. Estas limitaciones, de carácter estructural e institucionales, reflejan las tensiones que surgen cuando se intenta garantizar derechos en contextos atravesados por múltiples formas de desigualdad.

Una de las principales dificultades identificadas es la escasa formación específica en estrategias inclusivas con la que cuentan algunos integrantes del equipo. Si bien existe una sólida trayectoria de trabajo socioeducativo, muchas veces los desafíos que presentan los niños y niñas, especialmente aquellos con psicodiagnósticos, exigen herramientas técnicas más actualizadas. La falta de instancias de capacitación continua limita las posibilidades de generar intervenciones más eficaces, ajustadas a las necesidades particulares de cada situación. Esta carencia también produce sentimientos de frustración en los propios trabajadores: “reconocemos que necesitamos capacitarnos permanentemente para ofrecer mejores respuestas” (Comunicación personal, 27 de febrero de 2025).

Otra limitación relevante es la insuficiencia de recursos humanos y presupuestales. El equipo del Club es reducido en comparación con la cantidad de niños y niñas que atiende, y con la diversidad de problemáticas que aborda. Esta limitación impide sostener procesos de acompañamiento más intensivos, realizar intervenciones individuales con la profundidad necesaria o diversificar las propuestas socioeducativas. A esto se suman restricciones presupuestales que dificultan la incorporación de materiales, la financiación de actividades específicas o la mejora de la infraestructura. Como señala una profesional: “los dispositivos son acotados en herramientas [...] muchas veces tenés una limitación y tenés que ver cómo la afrontás” (Comunicación personal, 13 de febrero de 2025).

La infraestructura del Club también presenta limitaciones importantes. Si bien se trata de un espacio seguro y cuidado, no siempre cuenta con ambientes adecuados para realizar intervenciones individuales que requieren privacidad, calma y condiciones específicas para el trabajo emocional o pedagógico. La ausencia de estos espacios afecta la calidad de las intervenciones y genera tensiones tanto para el equipo como para los niños y niñas.

Otro desafío significativo es la dificultad para articular de forma efectiva con instituciones del sistema educativo, de salud y de protección social. A pesar del esfuerzo sostenido del Club por generar redes muchas veces los tiempos institucionales son lentos,

los circuitos de derivación son engorrosos, y la comunicación interinstitucional es escasa o ineficaz. Esta desconexión impacta directamente en el acceso de los niños y niñas a los servicios que necesitan, provocando demoras, discontinuidades en los procesos y sobrecarga en el equipo del Club.

Estas limitaciones no anulan el impacto positivo del trabajo realizado, pero sí evidencian las condiciones adversas en las que se sostiene la intervención. La inclusión, en este marco, no depende solo de la voluntad o del compromiso de un equipo, sino de un entramado más amplio de políticas, recursos y estructuras que deben ser fortalecidas. La experiencia del Club de Niños Maracanã interpela, por tanto, a una responsabilidad colectiva y estatal más profunda en relación al derecho a la inclusión, la salud mental y el desarrollo integral de la infancia en contextos de vulnerabilidad.

Síntesis: logros, desafíos y horizonte necesario

La experiencia del Club de Niños Maracanã muestra que es posible construir espacios de inclusión genuina para niños y niñas en contextos de alta vulnerabilidad. A partir de una propuesta socioeducativa integral, el Club de niños logra sostener intervenciones que promueven la protección emocional, la participación activa, la socialización y el acceso a derechos fundamentales como la educación y la salud. En un escenario territorial marcado por la exclusión, el Club se constituye como un actor clave que no sólo acompaña las trayectorias infantiles, sino que también articula con familias, instituciones y redes comunitarias.

Uno de los logros más relevantes es la construcción de un entorno afectivo, seguro y respetuoso, donde los niños y niñas pueden expresarse, ser escuchados y desarrollar vínculos significativos. El enfoque metodológico adaptado, basado en la flexibilidad, el trabajo interdisciplinario y la atención personalizada, permite responder a la diversidad de trayectorias y necesidades, especialmente de quienes atraviesan procesos de psicodiagnóstico. “Cuando vemos a un niño que al principio no hablaba y ahora participa, sonríe, se vincula... sabemos que algo está funcionando, que ese acompañamiento tiene sentido” (Comunicación personal, 27 de febrero de 2025).

Asimismo, el trabajo en red y la vinculación con el territorio han sido elementos fundamentales en la consolidación del proyecto. La articulación con escuelas, centros de salud, organizaciones barriales y programas sociales amplía las posibilidades de respuesta, genera nuevas oportunidades de inclusión y contribuye al fortalecimiento del tejido comunitario.

No obstante, para que estas experiencias puedan sostenerse y profundizarse, es necesario atender las limitaciones estructurales que las atraviesan. La falta de recursos humanos y materiales, las debilidades en infraestructura, la escasa formación especializada y las dificultades en la articulación interinstitucional representan obstáculos que impactan directamente en la calidad y el alcance de las intervenciones. Estas condiciones no deben naturalizarse ni individualizarse, sino comprenderse como parte de un entramado desigual que exige respuestas desde las políticas públicas.

En este sentido, es indispensable que el Estado asuma un rol más activo en el fortalecimiento de este tipo de dispositivos territoriales. Esto implica mejorar el financiamiento, ampliar los equipos profesionales, garantizar instancias de formación continua y construir mecanismos más ágiles y efectivos de coordinación entre instituciones. La inclusión no puede depender exclusivamente del compromiso de un equipo o de una organización, sino que debe ser garantizada como un derecho.

Tal como señala, una de las profesionales del Club de niños, “la inclusión es un proceso que requiere comprensión [...] acompañar, comprender, validar lo distinto” (Comunicación personal, 13 de febrero de 2025). No se trata de una meta estática sino de una construcción colectiva, dinámica y situada, que implica reconocer la diversidad como valor y el acompañamiento como práctica ética. El desafío es que esta inclusión no sea un privilegio para algunos, sino una realidad posible y sostenida para todos los niños y niñas, más allá del territorio que habiten o las condiciones que enfrenten.

Consideraciones Finales

El presente estudio permitió aproximarse de manera situada y crítica al proceso de inclusión educativa de niños y niñas en proceso de psicodiagnóstico en el Club de Niños Maracaná, reconociendo tanto las potencialidades como las tensiones que atraviesan esta experiencia. A lo largo del trabajo se evidenció que la inclusión, más allá de su formulación normativa, se construye cotidianamente en el entramado de prácticas, discursos y vínculos que sostienen el hacer institucional en contextos de alta vulnerabilidad social.

Uno de los principales hallazgos refiere al rol activo del equipo interdisciplinario en la producción de estrategias inclusivas, que se alejan de enfoques asistencialistas y medicalizantes. Estas estrategias, sustentadas en una concepción integral de la infancia, buscan no solo integrar a los niños y niñas a las dinámicas del Club, sino reconocerlos como sujetos plenos de derechos, con trayectorias singulares, historias complejas y potencialidades por desplegar. Esta apuesta requiere un trabajo constante de resignificación, escucha y construcción colectiva de respuestas, que no siempre encuentra el respaldo suficiente en las políticas públicas o en los dispositivos interinstitucionales.

En este sentido, se visualizan tensiones importantes entre los marcos normativos y las condiciones reales de intervención. Si bien Uruguay cuenta con una legislación avanzada en materia de derechos de la infancia, la aplicación efectiva de estos derechos enfrenta obstáculos estructurales: fragmentación de las políticas, debilidad en las articulaciones interinstitucionales, precariedad laboral en los equipos técnicos y escasez de recursos. Estas limitaciones se expresan con particular crudeza en los territorios más vulnerados, donde los equipos con particular crudeza en los territorios más vulnerados, donde los equipos socioeducativos deben sostener múltiples funciones sin el acompañamiento adecuado del sistema estatal.

Otro de los aspectos relevantes que emergió del análisis es la necesidad de revisar críticamente el lugar que ocupa el psicodiagnóstico en los procesos de inclusión. Si bien se lo reconoce como una herramienta que puede facilitar la comprensión de ciertas dificultades, también se advierte el riesgo de que sea utilizado como criterio de exclusión o como justificación para la derivación. En contraposición, el Club de Niños Maracaná asume una posición ética y política que busca evitar el etiquetamiento y promover la participación activa de los niños y niñas, más allá de los diagnósticos formales. Esta postura, sin embargo, también enfrenta tensiones con otros dispositivos del sistema educativo y de salud, que muchas veces operan desde lógicas clasificatorias.

Asimismo, el trabajo permitió visibilizar la importancia de los factores familiares y comunitarios en los procesos de inclusión. Lejos de culpabilizar a las familias por las dificultades que enfrentan los niños y niñas, el equipo del Club intenta construir vínculos de confianza y acompañamiento, reconociendo los saberes populares y las condiciones materiales que muchas veces obstaculizan una participación más activa. Este enfoque empático y situado se revela como una herramienta potente para generar procesos inclusivos sostenidos.

Finalmente, las reflexiones a las que se llega invitan a continuar profundizando en la articulación entre inclusión educativa, vulnerabilidad social y prácticas profesionales en espacios socioeducativos no formales. El Club de Niños Maracaná se configura como un espacio de resistencia y cuidado, donde la intervención profesional se orienta a la restitución de derechos y a la construcción de vínculos protectores. Sin embargo, su accionar no puede sostenerse únicamente en el compromiso de los equipos: es necesario que las políticas públicas asuman una mayor responsabilidad en garantizar los recursos, la formación y las condiciones laborales necesarias para que la inclusión no sea solo un ideal normativo, sino una práctica cotidiana posible.

En suma, este trabajo aporta a la reflexión sobre los sentidos, límites y posibilidades de la inclusión en contextos de vulnerabilidad, resaltando la necesidad de una intervención crítica, situada e interdisciplinaria que dispute sentidos y construya colectivamente espacios dignos para todas las infancias.

Referencias

- Aquín, N. (2006). *Intervención en lo social: categorías y estrategias*. Espacio Editorial
- Arias, M. (2021). *Infancias en situación de vulnerabilidad social: desafíos para las políticas públicas*. Revista de Ciencias Sociales. 155-172.
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Index for Inclusion*. CSIE.
- Claramunt, C. (2019). La intervención profesional en clave de derechos: perspectivas críticas desde el Trabajo Social. En C. Claramunt (Comp.), *Trabajo Social y derechos humanos: aportes a la intervención profesional*. Ediciones de la Universidad de la República. 47-69.
- Claramunt, L (2019). *Infancias, políticas y prácticas sociales: desafíos para el trabajo interdisciplinario*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la Republica.
- Danani, C. (2021). *Políticas sociales e infancia: lecturas críticas desde el Trabajo Social*. Ediciones UNGS.
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata
- Freire, P (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Grassi, M (2011). *Niñez, ciudadanía y políticas sociales: ¿cómo se construye la infancia hoy?* Revista de Trabajo Social. 17-28.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (g.º ed.). McGraw-Hill.
- Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay. (2018). *Protocolos de actuación en situaciones de vulneración de derechos*. Montevideo: INAU.

INAU (Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay). (2019). *Infancia*. Recuperado de <https://www.inau.gub.uy/infancia>

IPRU (Instituto de Promoción Económico Social del Uruguay). (2020). *Áreas y Proyectos*. Recuperado de <http://www.ipru.edu.uy/programasyproyectos>

Instituto de Promoción Económico del Uruguay (IPRU) (2021) *Proyecto de Centro Club de Niñas y Niños Maracaná. Unidad 1277 - 1277- IPRU- INAU*.

Karsz, S. (2006). *El Trabajo Social en debate*. Gedisa.

Karsz, S. (2007). *El Trabajo Social en paradoja*. Gedisa.

Kaufmann, j.C. (2011). *La entrevista comprensiva*. Morata

Leopold, S. (2016). *Los derechos de la infancia en Uruguay: avances y desafíos. Cuadernos del CLAEH*. 45-67.

Ley N° 17.823 (2004). *Código de la Niñez y la Adolescencia*. República Oriental del Uruguay

Mallardi, C. (2019). *Infancias, intervención y prácticas inclusivas*. Noveduc.

Molina, M. C. (2006). *La intervención en lo social: hacia una práctica crítica*. Espacio Editorial.

Pedernera, L. (2018). *Infancia y políticas públicas: debates actuales desde un enfoque de derechos*. Ponencia presentada en Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

Rodríguez, M. (2010). *Niñez, pobreza y políticas sociales en Uruguay*. Fundación Voz y Vos.

Rocha, E. (2009). *La intervención socioeducativa en infancia: desafíos para la práctica en contextos de vulnerabilidad*. Revista de Ciencias Sociales, 2(22), 45–59.

Rotondi, G. (2009). *La intervención profesional desde el análisis institucional*. En M. Grassi (Comp.), *La intervención en lo social: aportes críticos para el Trabajo Social* (pp. 85–104). Espacio Editorial.

Rozas, M. (2004). *La cuestión social contemporánea y la intervención profesional como campo problemático*. En M. Rozas (Comp.), *La intervención profesional en relación con la cuestión social: el caso del Trabajo Social* (pp. 15–50). Espacio Editorial.

Uruguay. Parlamento. (2004). *Código de la Niñez y la Adolescencia: Ley N° 17.823*. Diario Oficial, 7 de setiembre de 2004.

Rocha, E. (2009). *La participación infantil como derecho: prácticas socioeducativas en clave de ciudadanía*. En A. Villagrán y M. Tapia (Comps.), *Infancias y adolescencias: derechos, participación y políticas públicas* (pp. 101–115). UDELAR.

Pichon Riviére, E. (1985). *El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social*. Nueva Visión.

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNICEF. (2014). *La infancia en el centro de la agenda social*. Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

UNIPE (Universidad Pedagógica Nacional). (2020). *Escuela, diversidad e inclusión*. Buenos Aires: UNIPE.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa

Anexo 1: Pauta de entrevistas:

1. ¿Hace cuánto tiempo que trabajas en el Club de Niños/as? ¿Cuál es tu rol en él?
2. ¿Cuáles son las principales prácticas y metodologías que implementas para promover la inclusión de los niños/as en proceso de psicodiagnóstico en el Club de Niños/as Maracaná?
3. ¿Has recibido formación específica para intervenir con niños y niñas que tienen un psicodiagnóstico?
4. ¿Qué desafíos encuentras al trabajar en el proceso de inclusión de niños en situación de sociodiagnóstico?
5. ¿De qué manera los factores institucionales, comunitarios y familiares afectan la inclusión y el bienestar de dichos niños/as en el Club?
6. ¿Qué acciones o áreas identificas como positivas y que fortalecen la inclusión y el desarrollo integral de los niños y niñas con un psicodiagnóstico?