



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de Psicología
Universidad de la República

Trabajo Final de Grado
Ensayo Académico

Inclusión, Educación y Psicología: Cuestionando certezas.

Estudiante: Mariana Irisarri Peirano

Tutor: Prof. Adj. Dr. Rodrigo Vaccotti Martins

Revisor: Asist. Mag. Diego Cuevasanta

Montevideo, Uruguay

Octubre 2025

Índice

1. Resumen	Pág. 3
2. Introducción	Pág. 4
3. Interpelaciones	Pág. 5
4. Primer Bloque: ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación inclusiva?	Pág.6
Desarrollo conceptual	Pág. 10
Historización de la educación	Pág.
10	
¿De qué hablamos cuando hablamos de educación inclusiva?	Pág.
12	
5. Segundo Bloque: ¿Por qué la educación inclusiva es un problema para la Psicología? ¿Cuáles son los principales aportes para esta problemática?	Pág.
22	
6. Tercer Bloque. ¿Cuáles son las principales dimensiones que se desprenden de los conceptos de interseccionalidad e imbricación, que nos resultan de utilidad para pensar en una educación inclusiva?	Pág.
26	
7. Reflexiones finales: Promoviendo nuevos horizontes	Pág.
30	
8. Bibliografía	Pág. 35

1. Resumen

El presente *Ensayo Académico* se encuentra enmarcado en el Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República. En el mismo se propone abordar la problemática de la *educación inclusiva*, generando una lectura sistemática, acompañada de un análisis crítico, integrando la mirada de la autora. A lo largo del trabajo se recoge una serie de aportes de diferentes autores y posicionamientos, que, desde múltiples dimensiones, han reproducido lógicas normalizadoras y excluyentes que, entre otros efectos, han invisibilizado la diversidad de trayectorias y necesidades de los sujetos. A partir de una síntesis de las lecturas, se propone la necesidad de un abordaje integral, posible y necesario, con el objetivo de comprender la educación como un proceso profundamente social, subjetivo y transformador, que atraviesa todo el desarrollo del ser humano. En esa misma dirección, y como resultado de las discusiones que el trabajo instala, se propone una mirada sobre la inclusión que no la reduce a la mera presencia de estudiantes diversos en las aulas, sino que implica una transformación profunda de las prácticas, las relaciones pedagógicas y los supuestos sobre quien puede aprender y cómo es posible hacerlo.

Palabras clave: Psicología, Inclusión, Educación inclusiva.

2. Introducción

El presente *Ensayo Académico* se enmarca en el Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República. En función de los autores que se hacen presentes en este ensayo, a partir de una lectura sistemática sobre la temática, y en discusión abierta con el tutor, se generaron una serie de interrogantes que le dan orden y sentido a los primeros tres bloques conceptuales. En el primero de ellos, partiendo de la pregunta “¿De qué hablamos cuando hablamos de educación inclusiva?”, se trabajará acerca de la inclusión educativa como problema histórico y conceptual, a la vez que, en su dimensión política, haciendo hincapié en las principales tensiones que se despliegan en torno a esta dimensión.

En un segundo apartado, partiendo de las preguntas “¿Por qué la educación inclusiva es un problema para la psicología?” y “¿Cuáles son los principales aportes para esta problemática que podemos encontrar desde nuestra disciplina?”, se trabajará sobre las vinculaciones entre la educación inclusiva y la psicología como disciplina, desarrollando la especificidad y los aportes de la psicología que resultan clave, tanto para comprender las barreras que obstaculizan la inclusión, como para construir herramientas que favorezcan procesos de acompañamiento más humanizados y contextualizados. No obstante, también es necesario problematizar los enfoques psicológicos que, desde una perspectiva patologizante o normativa, han contribuido a la exclusión de ciertos sujetos del sistema educativo.

Avanzando hacia un tercer bloque temático, y a partir de la pregunta “¿Cuáles son las principales dimensiones que se desprenden de los conceptos de interseccionalidad e imbricación, que nos resultan de utilidad para pensar en una educación inclusiva?”. Para trabajar acerca de las nociones de interseccionalidad e imbricación, en sus vinculaciones con la educación inclusiva, se recuperarán los aportes de Kimberlé Crenshaw (1991) y Rita Segato (2013). Ambas autoras invitan a pensar la manera en la cual diferentes formas de desigualdad se entrecruzan, en este caso, poniendo el foco en las trayectorias educativas. De este modo, se apuesta por construir una perspectiva situada que habilite a repensar la educación inclusiva, no solo como una meta a alcanzar, sino como una práctica ética, política y profundamente transformadora.

3. Interpelaciones

La *educación inclusiva*, en tanto paradigma que interpela a las prácticas educativas tradicionales, no puede comprenderse ni abordarse sin una revisión crítica de los marcos que históricamente han sostenido las formas de enseñar, aprender y vincularse en el ámbito institucional (Booth, y Ainscow, 2015). Este nuevo enfoque se distancia de los modelos integradores centrados en la adaptación del individuo a la norma, para proponer una transformación cultural de las instituciones educativas que posibiliten la participación plena y significativa de todas las personas, reconociendo y valorando la diversidad como un derecho y no como una excepción (Echeita, 2013).

El saber educativo fue construido desde una matriz androcéntrica, eurocéntrica y adultocéntrica, donde lo científico y lo racional han sido privilegiados por sobre el conocimiento situado, emocional o experiencial. Como señala Catherine Walsh (2007) esto responde a una colonialidad del saber que impone un modelo único de conocimiento válido, dejando de lado la diversidad epistémica. Esta situación invita o plantea la necesidad de abrir la conversación educativa a otras voces, saberes y experiencias, no solo como acto de justicia, sino también como una forma de enriquecer la comprensión del proceso educativo en contextos diversos (Walsh, 2007).

Esto me lleva a cuestionarme: ¿Qué voces han sido históricamente legitimadas en la construcción del conocimiento educativo? La de los varones, blancos, occidentales, pertenecientes a clases sociales medias o altas y formados en instituciones académicas tradicionales, mientras esta hegemonía silenció otras formas de saber, como la de las mujeres, pueblos originarios, personas afrodescendientes, comunidades rurales, personas con discapacidad, sectores populares conjugando a la vez, otra amplia gama de población (Bourdieu y Passeron, 1995).

Coligado a lo anterior, me sigo interrogando: ¿Qué condiciones estructurales perpetúan formas sutiles (y no tan sutiles), de exclusión en nombre de la homogeneidad? Como menciona Bourdieu (1998), el sistema educativo tiende a reproducir las desigualdades sociales al naturalizar las diferencias y hacerlas pasar por méritos o fracasos individuales, cuando en realidad estas condiciones están profundamente estructuradas. Es decir,

refuerzan un modelo educativo que, en nombre de la igualdad formal, excluye de manera efectiva a quienes no se ajustan al ideal hegemónico, reforzando desigualdades preexistentes (Bourdieu, 1998). Es así entonces, que dentro de mi relevamiento de autores me aboco a la inclusión en educación en nuestro país.

4. Primer Bloque *¿De qué hablamos cuando hablamos de educación inclusiva?*

Educación en Uruguay hoy. ¿Inclusión o exclusión?

La educación inclusiva constituye una cuestión que, desde hace décadas, con diferentes implicancias en sus matices, ocupa un lugar de importancia en la agenda educativa de nuestro país.

La Ley N°18.437, promulgada en el año 2008, establece en su artículo 1ro. que la educación es un derecho fundamental. En este sentido, se establece que el Estado tiene la responsabilidad de promover, garantizar y facilitar el acceso a una educación de calidad para todos los habitantes, durante toda su vida, asegurando la continuidad en los procesos educativos. Asimismo, el artículo 8 de la misma Ley, reconoce y valora la diversidad y la inclusión como principios centrales del sistema educativo. En particular, el Estado asume el compromiso de proteger y promover los derechos de aquellos grupos que pertenecen a minorías o que se encuentren en situación de vulnerabilidad. Esto requiere garantizar la igualdad de oportunidades y el pleno ejercicio del Derecho a la Educación, interpretada como un Derecho Universal, indivisible e inalienable (Ley N°18.437, 2008).

Esta Ley me ha llevado a plantear la pregunta acerca de si la misma se ejerce en pleno y total ejercicio en Uruguay. En este sentido, resulta interesante el aporte de Ana María Fernández (2013), quien en su concepción de “diferencias desigualadas”, señala que no todas las diferencias son valoradas de la misma manera en la sociedad, algunas se transforman en desigualdades cuando se jerarquizan y se vuelven motivos de exclusión. La autora propone entonces pensar cómo las diferencias se construyen como desiguales a través de relaciones de poder, y como esas jerarquías se naturalizan en ámbitos de la

educación, invitándonos a desarmar esas desigualdades. Esto implica un proceso tanto personal como estructural, requiere visibilizar, cuestionar y transformar las relaciones de poder que convierten las diferencias en desigualdades. Para dicho fin, desnaturalizar lo que se presenta como “normal” es fundamental, revisando también las prácticas cotidianas para que permitan abrir espacios a otras formas de ser y de estar, escuchando las voces históricamente silenciadas. Algunas de esas voces podrían ser las de las mujeres, las disidencias, como sujetos productores de saber y así fomentar la reflexión crítica para poder trabajar desde la interseccionalidad, tomando la misma como un *rizoma*, para poder comprender que no se trata de una cuestión individual ni natural sino una construcción en sí misma social. Se trata de politizar la diferencia (Fernández, 2013).

Tomando en cuenta lo anteriormente escrito, resulta indispensable que las propuestas educativas contemplen y respeten tanto las distintas capacidades como las características individuales de las personas.

El concepto de inclusión educativa, tal como lo proponen Booth y Ainscow (2000), va más allá de la integración de estudiantes con discapacidad. Se entiende como un proceso dinámico orientado a identificar y eliminar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Estas barreras pueden encontrarse tanto en el interior de las instituciones educativas como en las políticas educativas, la comunidad o las estructuras del sistema en general. Desde esta perspectiva, la inclusión se vincula con la lucha contra toda forma de discriminación y exclusión, reconociendo que muchos estudiantes no acceden con equidad de condiciones a una educación que responda a sus características y necesidades personales (UNESCO, 2005)

En el contexto educativo uruguayo, tal como se estableció anteriormente, la inclusión se ha posicionado como un principio orientador de las políticas públicas, especialmente a partir de la promulgación de la Ley N°18.437, (2008), que reconoce expresamente la diversidad como valor y la obligación estatal de garantizar la igualdad de oportunidades educativas. Este marco se ve reforzado por la adhesión de nuestro país a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), decretada dentro de las Naciones Unidas (ONU, 2006), donde se impone la obligación de asegurar el acceso a la educación inclusiva en todos los niveles, sin discriminación y con ajustes razonables (Ministerio de Desarrollo Social, (MDS), 2025; UNESCO, 2021). Ejemplificamos con esta

integración de personas con discapacidad, sin olvidarnos la gran diversidad de personas que no pueden acceder a las instituciones educativas inclusivamente. La brecha entre el reconocimiento formal del derecho y su concreción efectiva persiste, configurando un escenario de avances normativos coexistiendo con desafíos estructurales y de sentido.

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) ha registrado en los últimos años, ciertos avances en la integración de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo común. Sin embargo, los datos muestran que una parte significativa de la población estudiantil con necesidades educativas específicas continúa en modalidades segregadas. En 2022, la matrícula de la educación primaria común alcanzaba los 244.000 estudiantes, mientras que la matrícula en educación primaria especial era de 6.003 estudiantes (ANEP, 2023). Esta relación evidencia que, si bien hay esfuerzos por ampliar la inclusión en aulas regulares, el sistema mantiene estructuras paralelas que funcionan como circuitos diferenciados, reforzando prácticas de segregación escolar.

La ausencia de datos desagregados por tipo de discapacidad, contexto socioeconómico o pertenencia a otros grupos históricamente vulnerados dificulta el monitoreo preciso de las trayectorias educativas. Informes técnicos como los del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, 2024) y el Mirador Educativo, desarrollado con apoyo de CEIBAL (2007) y UNICEF (2025), subrayan que esta falta de información limita la capacidad de diseñar políticas focalizadas y de evaluar su impacto.

En lo que refiere a los paradigmas, discusiones y posicionamientos actuales en torno al tema, El debate sobre la educación inclusiva en Uruguay se estructura alrededor de tres marcos conceptuales predominantes:

1. Enfoque de derechos humanos, sustentado en la CDPD (2006) y en políticas nacionales, que concibe la inclusión como un derecho universal e inalienable. Este enfoque exige transformar las estructuras y prácticas escolares, eliminando barreras físicas, curriculares y actitudinales (MDS, 2025; UNESCO 2021).
2. Modelo social de la discapacidad, que desplaza la comprensión del déficit individual hacia el análisis de las barreras del entorno. En este marco, la diversidad es un componente constitutivo de la sociedad, y la respuesta educativa debe orientarse al diseño universal del aprendizaje (ANEP, 2023; UNESCO 2021).

3. Perspectiva pedagógica inclusiva, que transita desde la integración (la mera incorporación del estudiante con apoyos puntuales) hacia la inclusión transformadora, que implica adaptar currículo, métodos y evaluación para responder a la diversidad de todos los estudiantes (ANEP, 2020–2024).

La tensión entre estos paradigmas se manifiesta tanto en la planificación de políticas como en su implementación cotidiana. Mientras el discurso oficial y los documentos estratégicos adoptan el lenguaje del enfoque de derechos, en la práctica coexisten modelos que mantienen espacios segregados o que limitan la inclusión a adaptaciones individuales sin transformar el modelo escolar.

Algunos desafíos actuales para la educación inclusiva en Uruguay

La situación actual de la educación inclusiva en el país enfrenta desafíos que, más allá de encontrarse fuertemente interrelacionados, a partir de las lecturas realizadas para el presente ensayo, se entiende que pueden organizarse en torno a cinco ejes:

Persistencia de la segregación escolar: la existencia de circuitos diferenciados para estudiantes con discapacidad, especialmente en educación primaria, evidencia que la inclusión plena aún no se materializa. Este fenómeno no solo refuerza el estigma, sino que priva a los estudiantes de experiencias de aprendizaje compartidas (ANEP, 2023).

Formación docente insuficiente: la capacitación en diseño universal del aprendizaje, ajustes razonables y gestión de la diversidad no está plenamente integrada en la formación inicial y continua de docentes. Esto limita la capacidad del sistema para sostener prácticas inclusivas consistentes (INEEd, 2024).

Falta de datos desagregados y monitoreo: sin información precisa sobre la situación de los estudiantes, se dificulta la evaluación de políticas y la planificación de intervenciones basadas en evidencia (CEIBAL 2007; UNICEF, 2025).

Limitaciones de infraestructura y accesibilidad: no todas las instituciones educativas cuentan con entornos accesibles física y tecnológicamente. La brecha digital y la carencia de materiales adaptados siguen siendo barreras relevantes (CEIBAL 2007; UNICEF, 2025).

Barrera actitudinal y estigma social: persisten prácticas discriminatorias que afectan no solo a personas con discapacidad, sino también a estudiantes migrantes, LGBTIQ+ y de

contextos socioeconómicos desfavorecidos, como han determinado la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE, 2023), que se conjuga posteriormente con el Instituto Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (INDDHH, 2024).

El estado de la educación inclusiva en Uruguay puede caracterizarse como un campo en transición: con avances normativos claros, un creciente compromiso institucional y el respaldo de marcos conceptuales alineados con estándares internacionales, pero aún condicionado por prácticas segregadoras, insuficiencias en la formación docente, vacíos de datos y limitaciones estructurales. Se entiende que el desafío central consiste en traducir el marco legal y las declaraciones de política en cambios sostenidos y profundos en la cultura escolar, garantizando que la inclusión deje de ser un objetivo programático para convertirse en una realidad cotidiana y verificable. Por tanto, se debe tener claro en qué consiste la inclusión educativa per se.

Desarrollo conceptual

Historización de la Educación

Desde la Antigüedad, el acceso al conocimiento ha estado limitado a ciertos sectores privilegiados de la sociedad. En las civilizaciones egipcia, griega y romana, la educación era un privilegio de varones, libres y acomodados, destinada principalmente a formar líderes, sacerdotes o funcionarios del Estado (Tedesco, 2000).

Siguiendo las palabras de Will Durant (1949), a lo largo de la historia, la educación ha sido concebida y organizada desde lógicas de poder, exclusión y funcionalidad social. Contrario a la idea de que educarse es un derecho inherente a toda persona, los sistemas educativos fueron diseñados originalmente para responder a fines selectivos, jerárquicos y productivos. En este sentido, es fundamental reconocer que la inclusión no constituye un "agregado" reciente a la educación, sino más bien una forma de reparar las bases históricamente excluyentes sobre las cuales esta fue construida. El autor describe cómo durante la Edad Media la Iglesia mantuvo un monopolio del saber, consolidando una educación moralizante, clasista, jerárquica y excluyente, orientada a la formación de una élite religiosa y política. La transmisión de la cultura fue emprendida por la familia, la Iglesia y la escuela. La educación moral se enfatiza en la Edad Media a expensas de la "iluminación intelectual". Esta postura ilustra cómo el control eclesiástico determinaba qué se enseñaba y a quien, preservando privilegios de élite religiosa.

Nuevos cambios posteriores, teniendo como eje la Ilustración conformaron otra perspectiva educacional. Tomando los aportes de Skliar (2006), se entiende que es a partir del siglo XVIII, con la Ilustración y el surgimiento del pensamiento liberal, que se consolida la idea de que todos los seres humanos tienen derechos, incluyendo el derecho a la educación. Esta proclamación formal, no obstante, no se tradujo en igualdad real de oportunidades: las barreras por género, clase social, origen étnico y condiciones de salud o discapacidad persistieron.

Durante la Revolución Industrial, el desarrollo de los sistemas escolares modernos respondió más a las necesidades del mercado que a la garantía de derechos. La educación fue concebida como un dispositivo para formar sujetos obedientes, funcionales a los procesos de producción, homogeneizando saberes, ritmos y modos de aprender (Freire, 1970). Esta matriz tecnocrática y normalizadora sigue presente en muchas instituciones educativas contemporáneas. Silvia Duschatzky y Cristina Corea (2002) critican cómo las instituciones educativas reproducen lógicas de exclusión y fragmentación al intentar normalizar a los sujetos. Abordan las maneras en que los jóvenes resisten estas formas de disciplinamiento.

Resulta importante mencionar a Roberto Follari (2007), quien sostiene que la modernidad produce un imperativo de normalización, en tanto, la institución escolar no sólo enseña contenidos, sino también disciplina, homogeneiza y produce sujetos “útiles” para la sociedad industrial y moderna: “La escuela es hija de la modernidad; fue creada en función de los valores de la razón, del progreso, de la ciencia, del trabajo y de la disciplina” (p.17). Asimismo, menciona que: “la escuela se encuentra en un momento de desajuste: sus prácticas responden a una lógica moderna, mientras su entorno cultural se rige por códigos posmodernos” (p.42). Tomando las palabras del autor observamos que señala la tensión entre una escuela estructurada para el orden y la homogeneidad, y una sociedad que se mueve entre fragmentación, diversidad y fluidez.

Frente a esta historia de exclusión estructural, hablar hoy de inclusión implica más que integrar personas “diferentes” a un sistema ya dado. Significa reconocer que el sistema en sí debe transformarse para garantizar el derecho de todos y todas a aprender en condiciones de equidad, respeto y valoración de la diversidad (UNESCO, 2009).

¿De qué hablamos cuando hablamos de educación inclusiva?

De la discapacidad a la inclusión: una transformación conceptual en la educación

La manera en que las sociedades comprenden y abordan la discapacidad fueron atravesando profundas transformaciones a lo largo del tiempo, marcadas por cambios paradigmáticos que reflejan tensiones sociales, políticas y culturales. Estos enfoques no solo expresan distintas maneras de concebir la diferencia, sino que también han moldeado las prácticas educativas con relación a las personas con discapacidad.

Enfoque tradicional: el modelo médico-rehabilitador

Durante buena parte del siglo XX, la discapacidad fue entendida desde una perspectiva médica o rehabilitadora, centrada en el déficit individual. Según este enfoque, las personas con discapacidad eran vistas como portadoras de una condición patológica que debía ser corregida o compensada. La intervención se orientaba en la normalización, con el objetivo de lograr una adaptación al entorno dominante (Skliar, 2008). En este modelo, el lugar de estas personas era frecuentemente la exclusión o la institucionalización, al considerar que no podían participar activamente de la vida social ni de la educativa.

En este contexto, la educación especial surgía como una forma segregada de escolarización, dirigida exclusivamente a quienes no podían adaptarse a las exigencias del sistema educativo general. Como señala Echeíta (2006), este modelo consolidaba una doble estructura educativa: una ordinaria para la mayoría y otra especial para quienes presentan necesidades diferentes, reforzando así las jerarquías y las desigualdades.

Transición: el paradigma de la integración

Siguiendo a Skliar (2005), a partir de la segunda mitad del siglo XX, particularmente en las décadas de 1970 y 1980, se comenzó a cuestionar los límites del modelo médico y se fue configurando un nuevo paradigma: el de la integración escolar. Este enfoque reconocía el derecho de los niños con discapacidad a ser escolarizados en las escuelas comunes, pero bajo ciertas condiciones. La lógica dominante era que el estudiante debía adaptarse a la escuela, y no a la inversa. El autor refiere que el discurso de la integración escolar surgió como una crítica a la segregación de los sujetos con discapacidad, pero mantuvo una lógica de adaptación del diferente a la escuela común. Es decir, se integraba aquel que podía adaptarse al modelo escolar existente, sin que la escuela modificara su estructura ni su mirada. (Skliar, 2005). A lo dicho por Skliar (2005) asociamos las palabras de Bazán et al., (2019): “Entonces, no hay valoración de la diversidad sino segregación, pues, hay construcción de un diferente generalmente inferior, menor, negativo, prescindible, subnormal” (Bazán, et al.,2019, p.10). Resulta pertinente mencionar que inclusión no significa integración y viceversa

Autores como Ainscow (2011) y Blanco (2006) señalan que, si bien la integración representó un avance en términos de acceso y visibilidad, mantenía una perspectiva asimilacionista. Las diferencias eran toleradas siempre que no perturbaran significativamente las dinámicas educativas. Así, la presencia del alumno con discapacidad no implicaba necesariamente una transformación estructural del sistema educativo ni de sus prácticas pedagógicas.

La integración implicaba un proceso de incorporación condicionado, mientras que la inclusión desafía la estructura misma de la educación, proponiéndola transformada desde sus cimientos.

Hacia la inclusión: un cambio de paradigma

El concepto de inclusión comienza a emerger con fuerza en los años 90, influido por los movimientos de Derechos Humanos (DDHH), la crítica a los sistemas segregativos y la producción académica que pone en cuestión los modelos tradicionales. En este paradigma, la discapacidad deja de ser vista como un problema individual para pasar a ser comprendida como el resultado de la interacción entre las características de una persona y las barreras del entorno (Booth y Ainscow, 2011). Este giro implica una visión social y relacional de la discapacidad, donde la responsabilidad de la inclusión recae en las instituciones y no en la persona.

La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) fue un hito en la consolidación del enfoque inclusivo a nivel internacional. En ella se establece que las instituciones educativas deben acoger a todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, y se reconoce que las diferencias no son un problema, sino una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En esta línea, se entiende que la inclusión no se reduce al acceso físico o a la mera presencia del estudiante con discapacidad en el aula común. Supone el rediseño profundo de las prácticas educativas, los contenidos, los recursos y las actitudes para garantizar la participación plena de todos y todas. Tal como señala Echeíta (2012), se trata de construir "escuelas para todos" (p.14), capaces de responder a la diversidad y no de ajustarla a un molde preestablecido.

Tanto Skliar (2008), y Díaz (2007), coinciden en destacar que la inclusión no puede pensarse solamente como una política educativa, sino como una ética del reconocimiento del *otro*. Se trata de abandonar la lógica de lo "normal" como medida única y de abrir espacios de diálogo donde todas las voces sean legítimas.

Este recorrido evidencia que el paso del modelo médico al integrador y de éste al inclusivo no ha sido lineal ni exento de tensiones. Aún conviven en los sistemas educativos prácticas y discursos que responden a lógicas diversas, a veces contradictorias. No obstante, el paradigma inclusivo ofrece una perspectiva potente para pensar una educación más amplia, democrática, sensible a las diferencias y comprometida con la justicia social. Como advierte Booth (2000), la inclusión no es un estado que se alcanza de una vez y para

siempre, sino un proceso inacabado que interpela permanentemente a las instituciones educativas a revisarse, transformarse y abrirse a lo diverso.

En esta misma línea, Paulo Freire (1970) ocupa un lugar central al proponer una pedagogía orientada al desarrollo de la conciencia crítica y al cuestionamiento de las estructuras que generan opresión, donde educadores y educandos se reconozcan como sujetos activos del proceso educativo.

Siguiendo a Freire, me posiciono, a partir del planteo expuesto en su obra “Extensión o Comunicación” (1969), particularmente en la nota al pie donde reflexiona sobre la integración. Freire (1969) señala que la verdadera integración “no debe entenderse como asimilación o adaptación pasiva, sino como un proceso activo y liberador, que respeta y reconoce la identidad y cultura del otro” (p. 45). Si bien el autor está posicionado en un paradigma de integración dado su contexto social y cultural, tomo sus palabras y transmutó el término “integración” a “inclusión”, tomando en cuenta que la inclusión se concibe no sólo como una política educativa, sino como un paradigma ético y pedagógico que promueve el diálogo, la construcción colectiva del conocimiento y la valoración de la diversidad. La educación abarca al sujeto en todo su ciclo vital, por tanto, es importante como futura psicóloga tener en cuenta la mirada psicológica y pedagógica.

Aportes de la Psicología y la Pedagogía Crítica

La educación constituye un proceso dinámico que impacta profundamente en la constitución de la subjetividad, no limitándose a la transmisión de saberes, sino implicando la producción de sentidos, valores e identidades (López, 2008). Freire, en su texto “La pedagogía del oprimido” (1970), sostiene que la educación no cambia el mundo por sí misma, sino que cambia a las personas y son ellas justamente quienes pueden cambiar el mundo. De esta manera propone una educación que logre empoderar a los educandos, problematizar la realidad y establecer una relación horizontal entre educador y educandos, enfatizando la importancia de desarrollar una conciencia crítica en los estudiantes para que puedan analizar y cuestionar la realidad en la que viven.

La complejidad del fenómeno exige abordar lo educativo desde una perspectiva intra e interdisciplinaria, donde convergen saberes provenientes de la pedagogía y la psicología.

Estas disciplinas aportan marcos teóricos centrales para comprender no sólo el acto educativo, sino también sus efectos en la construcción de sujetos sociales.

Desde la pedagogía crítica, Henry Giroux (1990) sostiene que la enseñanza no puede entenderse como una mera transmisión de contenidos, sino como un acto intencionado y situado. Esto significa que enseñar implica tomar decisiones éticas, políticas y culturales en un contexto social determinado. El docente, lejos de ser neutral, actúa con una intención formativa y transformadora, consciente de que educar es también intervenir en las formas en que los sujetos comprenden el mundo y se posicionan en él. Por eso, para Giroux (1990), enseñar es siempre un acto político que debe reconocer las desigualdades existentes y buscar generar condiciones más justas y democráticas dentro y fuera del aula. En esta línea, resulta interesante el aporte de Fernández et al. (1986), quienes destacan que toda práctica educativa está atravesada por lo político, ya que enseñar implica siempre una toma de posición sobre qué saberes se consideran valiosos, qué tipo de sociedad se busca construir y qué clase de sujetos se pretende formar. La educación para estos autores y en este sentido, no es neutral, sino una forma de ejercer poder que puede reproducir o cuestionar el orden social existente. Así, educar supone elegir, de manera consciente o no, una visión del mundo, de la justicia y de la ciudadanía.

En este entramado, la cultura, pensada como noción polisémica, se presenta como un espacio simbólico en el cual los procesos educativos cobran sentido y reproducen o transforman representaciones sociales (Geertz, 2000).

La psicología educacional puede ser entendida como la rama de la psicología relacionada con el estudio científico del aprendizaje humano. Fernández et al. (2021) afirman que el estudio de los procesos de aprendizaje, tanto desde perspectivas cognitivas como conductuales, permite a los investigadores comprender las diferencias individuales en inteligencia, desarrollo cognitivo, afecto, motivación, autorregulación y autoconcepto, así como su papel en el aprendizaje.

Jean Piaget (1936), autor de referencia para la psicología del desarrollo y de la educación, propuso que el desarrollo cognitivo ocurre en etapas, cada una caracterizada por una forma única de pensar y entender el mundo. Piaget sostuvo que los niños aprenden a través de la asimilación (incorporar nueva información a esquemas existentes) y la

acomodación (ajustar esquemas para adaptarse a nueva información). En este aprendizaje activo, enfatizó la importancia de la experiencia y la exploración activa del aprendizaje.

Lev Vygotsky (1995), por su parte, definió la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como el rango de tareas que un niño puede realizar con la guía de un adulto o de un compañero más “capaz”, pero que no puede realizar de manera “independiente”.

Ambos autores ofrecen perspectivas valiosas sobre el desarrollo cognitivo y el lenguaje en la Psicología y la educación. Mientras que Piaget (1936) se enfocó en el desarrollo individual y la experiencia activa, Vygotsky (1995), destacó que el desarrollo de las funciones mentales superiores tiene un origen esencialmente social. Esto significa que las capacidades cognitivas —como la atención voluntaria, la memoria lógica, la planificación o la autorregulación— no emergen primero dentro del individuo, sino en la interacción con otras personas dentro de un contexto cultural.

La clave de su planteo está en la interiorización, el proceso mediante el cual las interacciones sociales se transforman en procesos psicológicos internos. Lo que inicialmente se realiza entre personas (alguien guía, explica, señala, media) se convierte luego en una operación interna realizada por el propio sujeto.

En este marco, el lenguaje cumple un papel central porque actúa como herramienta mediadora que organiza el pensamiento. Primero funciona como un instrumento comunicativo externo y, progresivamente, se convierte en habla interna, reguladora y estructurante de la actividad mental.

Desde esta perspectiva, la cultura no es un mero entorno, sino un factor constitutivo del psiquismo. Las herramientas culturales, los modos de interacción y los significados compartidos moldean la forma en que las personas piensan, aprenden y se desarrollan.

Si bien la visión de estos autores invita a pensar al ser humano como sujeto educativo individual, destaco que la inclusión apunta y emerge como un principio ético y político que orienta la transformación no de los sujetos individuales, sino de los sistemas educativos para garantizar el reconocimiento y la participación de todos los estudiantes, superando las lógicas de homogeneización y exclusión (Booth, et al. 2000).

La educación inclusiva es el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes mediante una mayor participación en el aprendizaje,

las culturas y las comunidades educativas, y reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO, 2005).

Sumamos a lo anterior las palabras de Booth y Ainscow (2011), quienes mencionan: “La inclusión es vista como un proceso interminable de intentar responder a la diversidad de los estudiantes, reduciendo la exclusión en la educación” (p. 34).

La consecuencia de que el déficit sea depositado en lo individual invita a pensar en la discusión sobre la normalización homogénea de los sujetos, que nos insta a plantearnos si estamos construyendo espacios diversos o estamos ratificando esa “normalidad” impuesta.

Pararse desde la integración suele producir efectos subjetivos ligados a la adaptación del individuo al sistema. Esto puede reforzar experiencias de normalización, de vigilancia sobre el propio desempeño y de dependencia de apoyos externos para ser aceptado. El sujeto queda ubicado en un lugar de “falta”, donde su valor se mide en función de cuán cerca logre situarse del estándar dominante. En cambio, pararse desde la inclusión produce efectos subjetivos centrados en el reconocimiento y la pertenencia plena. La persona deja de percibirse como alguien que debe adecuarse y empieza a experimentarse como alguien legítimo en su singularidad, sin condiciones previas. Subjetivamente se habilita un lugar de voz, no solo de presencia física: el sujeto es parte constitutiva de la comunidad y no un agregado que debe justificar su estar.

La tensión integración–inclusión, por lo tanto, no es solo conceptual o institucional, sino que tiene efectos directos en la subjetividad. Según dónde se coloque el foco —en ajustar al sujeto o en transformar el entorno— se produce una vivencia interna muy distinta: o bien se refuerza la desigualdad naturalizada, o bien se habilita un modelo relacional que sostiene la participación, la diversidad y el reconocimiento mutuo.

De la integración a la inclusión: tensiones, paradojas y desafíos del sistema educativo actual

Hablar de inclusión en educación nos enfrenta a una serie de tensiones profundas que obligan a repensar el sentido mismo del acto educativo. Aunque hoy se reconoce ampliamente que educarse es un Derecho Humano fundamental, el modo en que los sistemas educativos se organizan, reproducen estructuras que obstaculizan la plena participación de muchas personas en condiciones de equidad.

En muchos discursos institucionales, la inclusión aparece como un valor aspiracional, un objetivo a alcanzar o incluso como una meta voluntaria que puede incorporarse gradualmente. Sin embargo, esta perspectiva resulta insuficiente e incluso peligrosa, en tanto mantiene la lógica de que lo normal es excluir, y que incluir es una acción “extra” que requiere esfuerzos especiales. Tal enfoque naturaliza la desigualdad y reproduce la idea de que algunas personas deben adaptarse al sistema, en lugar de cuestionar si el sistema está realmente diseñado para la diversidad humana (Pérez de Lara, 2015).

Más aún, en numerosas prácticas educativas, se observa una confusión entre los conceptos de integración e inclusión. Mientras que la integración implica la incorporación de personas al sistema ya existente, con mínimos ajustes y desde una lógica compensatoria, la inclusión exige transformaciones estructurales: en la cultura educativa, en los saberes que se valoran, en las estrategias pedagógicas y en la concepción misma del sujeto que aprende (Booth y Ainscow, 2011).

En este contexto, y a partir de las lecturas realizadas, surgen algunas preguntas:

¿Es posible hablar de inclusión sin revisar las bases mismas de nuestro sistema educativo? ¿No estamos acaso solo integrando a personas en una educación que fue históricamente pensada para excluirlas?

Estas preguntas nos llevan a una paradoja fundamental: el sistema educativo sostiene que busca incluir, pero no deja de ser el mismo, es decir, sin alterar sus normas, tiempos, espacios, contenidos ni criterios de éxito. Tal como afirma Skliar (2006), podemos pensar que esta lógica produce una inclusión excluyente, donde las personas deben adecuarse a modelos que no las reconocen, en lugar de ser la educación misma quien se

reconfigure para moldear la diferencia. Frente a esta lógica paradójica me pregunto si hoy día, donde existen tantas reconfiguraciones del sistema educativo, ¿apostamos a la inclusión o seguimos integrando?

Michael Apple (2002), en su libro "Educar como Dios manda: Mercados, niveles, religión y desigualdad, analiza el giro conservador en la educación". Es decir, las políticas públicas orientadas a la inclusión, aunque necesarias, a menudo se centran en aspectos administrativos o superficiales, sin transformar la matriz epistemológica y pedagógica de fondo. Se habla de adaptar, flexibilizar o acompañar, pero pocas veces se cuestiona qué conocimiento se legitima, quién lo produce, y desde qué visión del sujeto se enseña. Desde esta perspectiva crítica, muchas veces los educadores y las autoridades son entendidos desde una visión tecnocrática y normativa del sujeto, que los concibe como ejecutores de políticas predefinidas, más que como agentes reflexivos y transformadores. Esto limita su capacidad de cuestionar el conocimiento legitimado y reproducir prácticas inclusivas reales.

Pensando en las palabras del autor, la educación, en tanto encuentro con la diversidad y lo singular, no debería pensarse como un mecanismo de reparación de la precariedad, sino como un espacio que interrumpe lógicas de destino. Asumir su potencia implica reconocerla como una práctica que habilita oportunidades y no como un trayecto predeterminado por condiciones sociales.

Por tanto, pensar una educación verdaderamente inclusiva implica un ejercicio político, ético y profundamente crítico. Requiere desplazarnos de una mirada que busca "corregir" al estudiante para que encaje, hacia una mirada que se interroga por las injusticias estructurales que impiden que todos puedan aprender con dignidad. Se trata, en última instancia, de transformar la educación desde dentro, entendiendo que la diversidad no es un problema para resolver, sino la condición natural y enriquecedora de toda experiencia educativa.

Transformar la educación desde dentro, no tiene un único adentro. Ese adentro es múltiple y está en las Direcciones Generales de ANEP, en las instituciones educativas, en las aulas, y también en la formación de profesionales de la educación y la salud, son capas que se interpenetran. Un adentro que también está condicionado por un afuera que nunca queda realmente afuera: las políticas públicas que el Estado define como garante del derecho a la educación, los marcos normativos, las asignaciones presupuestales y las condiciones

materiales que permiten —o impiden— la transformación. A la vez, el afuera incluye a las familias, comunidades, movimientos sociales y actores territoriales, que moldean sentidos, demandas y legitimidades.

Así, el adentro-afuera se conjuga como una frontera porosa: el Estado establece las condiciones estructurales; los centros y docentes las traducen en prácticas; y la sociedad disputa y resignifica lo educativo. Transformar “desde dentro” implica reconocer que ese dentro existe en todos los niveles, pero que solo se vuelve posible si el afuera —las políticas públicas y la trama social— acompaña, tensiona y sostiene la dirección del cambio.

5. Segundo bloque ¿Por qué la educación inclusiva es un problema para la psicología? ¿Cuáles son los principales aportes para esta problemática?

La Inclusión Educativa como problema para la Psicología

La educación inclusiva representa tanto un reto como una oportunidad para la psicología, al interpelar los modelos tradicionales de nuestra disciplina, que invita a la comprensión del desarrollo humano, del aprendizaje y de la intervención educativa, pensamos que es imprescindible interrogarnos sobre nuevos modos de abordaje. Interpelaciones que pueden observarse tradicionalmente en cómo la psicología ha operado desde un enfoque basado en el déficit, así como en el diagnóstico, detección y/o clasificación de “anormalidades”, tanto como “disfuncionalidades” dentro del curso curricular esperado en un estudiante y su rendimiento (Skliar, 2006). Necesitamos facilitar la comprensión y abordaje de la singularidad del estudiante, juntamente con las etiquetaciones y conceptos del sujeto concebido en un estado pasivo que debe ajustarse al sistema. En este contexto, se vuelve necesario revisar críticamente los enfoques psicológicos que han predominado en la práctica educativa, y al mismo tiempo destacar los aportes valiosos que la psicología puede ofrecer para consolidar una educación verdaderamente inclusiva.

La noción de “educabilidad” trabajada por Baquero (2001), que recoge la herencia de la pedagogía clásica, ha sido retomada en discursos educativos contemporáneos para referirse a las posibilidades de aprendizaje de estudiantes en contextos de pobreza. Esta reapropiación tiende a enfocarse en las condiciones que los y las alumnos/as deberían reunir para acceder exitosamente a la educación, dejando en un segundo plano el carácter relacional y situado del aprendizaje. Así, se promueve una visión de la educabilidad como capacidad individual, mensurable o incluso biologicista, que desconoce las dimensiones subjetivas y socialmente construidas. Desde el enfoque de Baquero (2001) se insiste en que la educabilidad no se reduce a una aptitud técnica, sino que remite a una potencialidad humana que se realiza en vínculo con otros, en el marco de prácticas educativas y culturales que posibilitan la constitución subjetiva y la humanización del sujeto. Reducir a la cuestión en una capacidad medible y comparable invita a preguntarnos ¿cómo enseñar todo a todos?

Reducir la educabilidad a una capacidad medible entre individuos, implica, tal como advierte Gould (1984), un riesgo de jerarquizar a las personas en función de supuestos grados de humanidad, reproduciendo lógicas comparativas propias del pensamiento evolutivo darwiniano. Muchos enfoques reducen el aprendizaje a lo individual, sin considerar su dimensión social y situada. Desde una perspectiva sociocultural como por ejemplo la de Lev Vigotsky (1995), se plantea la necesidad de revisar los marcos que usamos para pensar el aprendizaje, entendiendo que tanto el desarrollo como la educación son construcciones históricas y culturales, y no realidades naturales o neutrales. De esta manera la educabilidad (Baquero, 2002), no es una condición individual previa, sino el resultado de la interacción entre las características singulares de los y las sujetos/as y la situación educativa. Evaluarla aisladamente implica abstraer el proceso de su contexto y perder su sentido real. Se busca analizar todas las experiencias que logran inclusión, aprendizaje y reducción de violencia en contextos vulnerables, para comprender qué condiciones las hacen posibles. Este enfoque se centra en recuperar el sentido profundo de la experiencia educativa, (Baquero,2002).

La inclusión nos exige trabajar con nuestro marco teórico en cuanto a las bases del desarrollo, y así también que se reconozca la diversidad como parte constitutiva del proceso educativo y no como una excepción, parte del todo. “La psicología debe superar la lógica del diagnóstico y centrarse en el análisis de contextos y la construcción colectiva de soluciones” (Arnaiz, 2006, p. 92).

La psicología de la educación enfrenta el desafío de abordar la diversidad no sólo en términos identitarios, ya sean culturales, familiares, sociales y afectivos, sino también cognitivos y del desarrollo. Sin embargo, muchas veces se cae en una paradoja: al definir la diversidad como aquello que no encaja en la escolaridad común, se corre el riesgo de homogeneizar a los sujetos "incluidos", invisibilizando sus diferencias reales. Este problema no solo afecta a estudiantes con necesidades “singulares”, sino también a quienes provienen de grupos étnicos o culturales distintos, revelando que el desafío de la diversidad atraviesa a toda la educación, no solo a la educación especial. “El discurso de la diversidad, cuando queda confinado al campo de la educación especial, corre el riesgo de producir un efecto paradójico: la homogeneización de los incluidos y la invisibilización de sus diferencias” (Baquero, 2002, p. 116).

La educación inclusiva, entendida como proceso que busca garantizar el derecho a una educación de calidad para todos/as los y las estudiantes, sin importar sus condiciones personales, sociales o culturales, representa un desafío profundo para la psicología. Esta interpelación se da en tanto la inclusión promueve una comprensión amplia del aprendizaje y del desarrollo humano, lo cual entra en tensión con los enfoques tradicionales que han predominado en el quehacer psicológico, especialmente en el ámbito educativo. Silvia Duschatzky (2001) enfatiza que la escuela, y con ella las disciplinas que en la misma operan como la psicología, están llamadas a revisar sus matrices de inteligibilidad para no seguir reproduciendo prácticas de etiquetamiento y jerarquización de subjetividades.

Uno de los aspectos fundamentales que la inclusión cuestiona, es un enfoque clínico y patologizante que históricamente ha presentado la psicología en algunos de sus enfoques. Este modelo, basado en el déficit, (Skliar, 2006), ha contribuido a etiquetar a ciertos alumnos como casos especiales, favoreciendo su derivación a espacios segregados y reforzando una mirada excluyente de la diversidad. La educación inclusiva, en cambio, propone abandonar esta lógica y centrarse en las capacidades, los intereses y los apoyos que cada estudiante necesita para participar activamente en el aula común (Echeita, 2008). Requiere transformar no solo las respuestas educativas, sino las propias estructuras que definen qué, cómo y para quién se enseña.

Existen discursos institucionales donde la inclusión aparece como un valor *aspiracional*, un objetivo a alcanzar o incluso como una meta voluntaria que puede incorporarse gradualmente. Sin embargo, esta perspectiva resulta insuficiente e incluso peligrosa, en tanto mantiene la lógica de que lo normal es excluir, y que incluir es una acción extra que requiere esfuerzos especiales. Tal enfoque naturaliza la desigualdad y reproduce la idea de que algunas personas deben adaptarse al sistema, en lugar de cuestionar si el sistema está realmente diseñado para la diversidad humana (Pérez de Lara, 2015).

La psicología y algunos de sus enfoques más tradicionales han tendido a concebir el aprendizaje como un proceso individual, universal y lineal. Esta visión ha generado prácticas educativas que establecen estándares rígidos de rendimiento, invisibilizando los distintos ritmos y estilos de aprendizaje presentes en el aula. En contraposición, y tomando las palabras de Arnaiz, (2006), la educación inclusiva plantea que el aprendizaje es un

proceso social, contextual y diverso, profundamente influido por factores culturales y relacionales. Desde esta perspectiva, las dificultades de aprendizaje no deben entenderse únicamente como una condición interna del estudiante, sino como una manifestación de las barreras que impone el propio sistema educativo.

La inclusión, desde una mirada ética, política y de acción, invita a revisar el rol profesional del psicólogo en la educación. En lugar de asumir funciones centradas exclusivamente en la evaluación psicométrica y la intervención individualizada, se espera que los psicólogos adopten un enfoque preventivo, colaborativo, interdisciplinario e intersectorial (Rydel et al.,2022). Esto implica trabajar con los docentes, los equipos de trabajo, los educando y familias para analizar los contextos, identificar barreras para el aprendizaje y construir entornos educativos más accesibles, equitativos y flexibles (Arnaiz, 2006,). Este cambio de paradigma posiciona a la psicología no como una herramienta de selección, sino como recurso fundamental para la transformación de las prácticas educativas. Realizar cambios pertinentes en la sociedad, la educación y la cultura, es imprescindible tomar los conceptos de interseccionalidad e imbricación.

Resulta importante señalar puntualmente: la educación inclusiva y la inclusión educativa como nociones que no remiten semánticamente a un mismo concepto. La primera se fundamenta en que todas las personas son sujetos de derecho, se trata de una perspectiva estructural del sistema educativo y de sus actores. La inclusión educativa, en cambio suele aparecer como un programa dentro del sistema existente, como estrategias, proyectos o medidas de apoyo, siendo dispositivos que buscan integrar a personas ya segregadas por el sistema y funcionando como una intervención, no como un cuestionamiento estructural.

La diferencia no es menor, la educación inclusiva es un paradigma transformador y la inclusión educativa remite a una acción puntual dentro del sistema. Posicionarse sobre una u otra define como entendemos la desigualdad, si es un problema estructural o individual, así como que lugar le damos a los estudiantes considerados como diferentes. Desde el marco de la educación inclusiva se reconoce que la diversidad no es el problema, sino las barreras generadas por las instituciones. La tarea ética es desmontar las lógicas de normalización para si poder abordar los múltiples ejes de desigualdad. La inclusión no es un

acto de benevolencia, sino una reorganización institucional basada en derechos. No es la educación la que incluye, es el sistema que dejar de producir exclusiones.

¿La educación aparece como adjetivante de la inclusión o viceversa?

En la tradición burocrática y administrativa de los sistemas escolares, la educación aparece como adjetivante de la inclusión (“inclusión educativa”), reduciendo la inclusión a un objeto técnico gestionado por la escuela. Sin embargo, desde el paradigma crítico de la educación inclusiva, se propone el movimiento inverso: que sea la inclusión —como principio ético, político e interseccional que reconoce la imbricación de múltiples desigualdades— la que adjetive y reconfigure a la educación. De este modo, la inclusión deja de ser un campo subordinado a lo escolar y se convierte en la fuerza transformadora que redefine qué entendemos por educación y cómo garantizamos el derecho a aprender.

6. Tercer Bloque. ¿Cuáles son las principales dimensiones que se desprenden de los conceptos de interseccionalidad e imbricación, que nos resultan de utilidad para pensar en una educación inclusiva?

En el marco de una educación inclusiva, los conceptos de interseccionalidad e imbricación ofrecen herramientas teóricas fundamentales para comprender cómo las desigualdades se entrecruzan en la experiencia educativa de los sujetos. Ambos conceptos permiten ir más allá de una visión fragmentada de la exclusión, aportando una mirada compleja y situada de las múltiples formas de discriminación que afectan a los estudiantes. La interseccionalidad, acuñada por Kimberlé Crenshaw (1991), plantea que las categorías sociales como género, clase, etnia, discapacidad, entre otras, no actúan de forma aislada, sino que se interrelacionan y producen experiencias específicas de opresión o privilegio. Aplicada al ámbito educativo, esta perspectiva obliga a considerar que las dificultades de acceso, permanencia y participación de ciertos estudiantes no pueden explicarse por una única variable, sino por la confluencia de múltiples ejes de desigualdad (Crenshaw, 1991).

Por su parte, el concepto de imbricación, desarrollado en el pensamiento latinoamericano por autoras como Ochy Curiel (2007) y Rita Segato (2013) y refieren a cómo estas categorías de poder no sólo se cruzan, sino que se estructuran mutuamente,

generando sistemas de dominación interdependientes, que están entrelazados desde su origen. La imbricación rompe la idea de que hay opresiones separadas que luego se combinan y afirma que todas las formas de dominación están constituidas por otras. En términos educativos, esto implica que la exclusión no es un hecho aislado ni neutral, sino que está atravesada por relaciones históricas de poder, colonialismo y patriarcado, lo cual demanda una intervención pedagógica profundamente crítica y situada (Curiel, 2007). Los aportes de imbricación e interseccionalidad nos permiten entender la exclusión como un fenómeno multidimensional con raigambres en las estructuras sociales.

En este sentido y teniendo en cuenta ambos conceptos, resulta fundamental avanzar desde enfoques meramente multidisciplinarios hacia una perspectiva interdisciplinaria, que permita integrar saberes de manera compleja, dialógica y transformadora (Morin, 2000; Pineau, 2001).

Esta articulación entre disciplinas es clave para abordar problemáticas complejas como la inclusión educativa, donde las categorías sociales (género, clase, discapacidad, etnia, raza) no actúan de forma aislada, sino que se imbrican y se interseccionan, configurando condiciones específicas de desigualdad y exclusión. Solo una mirada situada, interseccional (Crenshaw, 1989) imbricada (Curiel, 2007; Segato 2013) e interdisciplinaria (Elichiry, 2007) e intersectorial (Rydel et al., 2022) permite comprender las múltiples dimensiones que inciden en los procesos de desarrollo, aprendizaje y participación.

Desde una perspectiva constructivista, la idea de interdisciplina que también toma Crenshaw (1989), se basa en reconocer la realidad como compleja, estructurada y contradictoria. A diferencia de una mera superposición de saberes, implica interacción, cooperación y transformación mutua entre disciplinas, donde cada una aporta desde su especificidad, aprendiendo a la vez de una disciplina diferente. Esta articulación no se da solo a nivel teórico, sino también en la práctica concreta de los equipos heterogéneos de trabajo, donde la colaboración de diferentes actores es clave para abordar problemáticas educativas desde una mirada integral y situada.

En América Latina, la formación educativa (especialmente en el nivel universitario) se caracteriza por una organización fuertemente disciplinaria, basada en una lógica fragmentada del saber que responde a una concepción positivista y excesivamente especializada. Esta estructura genera una escisión entre teoría y práctica, dificulta la

integración entre disciplinas y reproduce una débil vinculación con las necesidades sociales y laborales del país (Elichiry, 2007).

De estos enfoques se desprenden tres dimensiones claves para pensar una educación inclusiva:

Lo estructural nos invita a analizar cómo las instituciones educativas reproducen jerarquías sociales y requieren transformaciones profundas, no sólo ajustes superficiales, promoviendo desigualdades. Podríamos mencionar, como ejemplo el uso del uniforme, en una institución educativa, impuesto, de pertenencia y asistencia a quienes son alumnos del lugar, sin considerar los factores económicos tanto como culturales del estudiante para poder o no cumplir con tal requisito.

Desde una mirada interseccional, no basta con adaptar contenidos para un estudiante con discapacidad, sino que se deben cuestionar las lógicas del currículo, los métodos de evaluación y las expectativas normativas de “éxito escolar”, muchas veces construidas desde una visión homogénea, blanca, occidental y de clase media (Curiel, 2007).

Una educación inclusiva no solo incorpora al otro diferente, sino que se transforma estructuralmente para acoger todas las diferencias (Segato, 2013).

Lo relacional genera vínculos ya sea como espacios de inclusión o exclusión. Las prácticas y maneras en que se desarrollan nuestros vínculos se reproducen en el ámbito familiar, tanto como el espacio educativo en donde pueden generarse acciones discriminatorias, en ocasiones por no poder mirar más ampliamente lo ocurrido. Un ejemplo en un aula, que puede tomarse como tal, es el caso que un docente interprete el silencio de una alumna inmigrante en clase como falta de interés, sin considerar las barreras lingüísticas o el miedo a la discriminación, se estaría, de esta manera, reproduciendo una exclusión simbólica.

Desde la idea de interseccionalidad, se entiende que la participación no es igual para todos y todas y que es necesario generar entornos relacionales seguros, afectivos y respetuosos de las diferencias (Crenshaw, 1991). Esto implica revisar nuestras propias prácticas: ¿qué cuerpos y voces legitimamos?, ¿a quién escuchamos?, ¿quién queda invisibilizado?

Lo identitario y cultural, es eje para reconocer la complejidad de cada persona. Incluir no es solamente aceptar a alguien distinto, es también reconocer que cada estudiante es portador de múltiples identidades (género, origen, lengua, orientación sexual, identidad de género) que se entrelazan y generan experiencias únicas, singulares.

Según Capasso (2019), existió en Brasil el caso de Marielle Franco, activista, afrodescendiente, lesbiana, asesinada en Brasil, quien fue un símbolo de lucha en referencia a los derechos humanos estudiantiles, siendo su vida atravesada por múltiples ejes de exclusión. Fue asesinada siendo ya una egresada universitaria, que siguió siendo, como sostiene Skliar (2008), aquello diferente que incomoda a la normalidad. Justamente, Marielle representó una diferencia radical que los sistemas educativos, políticos y sociales que buscaban excluir o neutralizar (Capasso, 2019). Su asesinato no fue solo un hecho político sino un síntoma pedagógico que ha mostrado como la escuela educa en la invisibilización del otro. En este trágico ejemplo pensamos que necesitamos políticas y pedagogías que valoren la diversidad, sin caer en la homogeneización ni en los estereotipos, para así poder atender la voz y la trayectoria de Marielle, pensando en cómo el sistema discrimina de forma continua lo diferente.

Incorporar los enfoques de interseccionalidad e imbricación permite que la educación inclusiva se convierta en una práctica política y ética que busque transformar las estructuras, los vínculos y las representaciones en el espacio educativo. Esta mirada tiene implicancias para la psicología, en la interpelación del rol que ocupamos en las instituciones educativas, en desarrollar marcos de análisis y prácticas profesionales que reconozcan la complejidad identitaria de los sujetos, así como las múltiples formas en que operan las exclusiones en la educación. Esto implica, por ejemplo, comprender cómo el racismo, la pobreza, el capacitismo o el sexismo se interseccionan e imbrican con las trayectorias de aprendizaje, cómo estas desigualdades deben ser abordadas desde la condición subjetiva de cada uno/a, hacia una mirada de equidad.

La educación inclusiva ha cobrado relevancia en los debates contemporáneos en torno al derecho a la educación, desafiando modelos tradicionales centrados en la homogeneidad, la normalización y la adaptación individual. Más que una política de integración, la inclusión educativa implica una transformación profunda de las estructuras

institucionales, las prácticas pedagógicas, la cultura continuamente cambiante y los modos de concebir la diversidad.

7. Reflexiones finales: Promoviendo nuevos horizontes

Evidentemente la temática planteada excede a este trabajo. No obstante, sin dudas, una buena parte de sus planteos siguen siendo horizontes necesarios, en tanto las instituciones se muestran con rigidez. Mediante esta serie de lecturas, hemos evidenciado que la *inclusión educativa* no puede entenderse únicamente como una cuestión de integración o de acceso, sino como un proceso atravesado por lo ético, político, y que es profundamente subjetivo. La inclusión exige reconocer la diversidad como un valor y no como una desviación, interpelando no solo lo institucional y las formas de lo instituido, sino también los marcos teóricos y epistemológicos desde los cuales se construye el conocimiento educativo.

Pensar la educación invita a desarmar estructuras simbólicas y materiales que puedan estar sosteniendo e invisibilizando desigualdades. En este sentido es necesario revisar las prácticas pedagógicas, así como los discursos institucionales que, muchas veces, de forma velada, reproducen estas desigualdades y exclusiones en nombre de la normalidad y de la homogeneidad. Pensar el rol psicológico en la educación es no ir acorde a una disciplina diagnóstica, categorizante o que adapte sujetos a moldes preestablecidos, sino una práctica de escucha y visibilización que habilita la singularidad y acompaña procesos de subjetivación. Miradas psicológicas comprometidas con la inclusión invitan a preguntarnos por las condiciones que hacen posible al aprendizaje, el deseo de saber y la participación genuina de todos los participantes.

La educación se configura como un campo complejo y en constante construcción, donde las tensiones entre igualdad, diversidad y justicia social invitan a una reflexión profunda, compleja y multidimensional. Lejos de plantear certezas absolutas, la inclusión, debe ser entendida como un proceso dinámico que desafía las estructuras tradicionales de poder, conocimiento y relación social presentes en las instituciones educativas (Booth y

Ainscow, 2015; Bourdieu y Passeron, 1996). Los procesos de aprendizaje y participación no pueden desvincularse de las condiciones subjetivas, culturales y políticas que atraviesan a los sujetos, por lo que se vuelve imprescindible incorporar miradas que problematicen la normalidad y visibilicen las exclusiones simbólicas y materiales (Fernández y Montero, 2014; Ramos, 2012; Skliar, 2006).

Al mismo tiempo, la *pedagogía crítica* propuesta por Freire (1970) abre la posibilidad de concebir la educación como un acto político que puede contribuir a la transformación social, a la emancipación social, enfatizando la importancia de crear espacios donde las voces históricamente silenciadas tengan un lugar legítimo para expresarse y participar. Sin embargo, esta transformación no es lineal ni homogénea; está atravesada por desafíos estructurales que requieren repensar no sólo las prácticas educativas, sino también los sistemas de formación docente, las políticas públicas y las culturas institucionales que las sostienen (Echeita, 2017; Booth y Ainscow, 2015).

Por ello, la invitación final que surge a partir de este ensayo es a mantener una postura abierta, crítica y reflexiva, intentando reconocer las complejidades y contradicciones inherentes a la inclusión. Más que alcanzar un estado final, se trata de sostener una tensión productiva entre lo posible y lo pendiente, entre la universalidad y la particularidad, para avanzar hacia una educación que, sin dejar de ser aspiración, se construye cotidianamente en diálogo con la diversidad y la justicia social. Esta apertura no solo es un reconocimiento ético, sino una condición epistemológica fundamental para que la inclusión deje de ser un añadido y se convierta en el horizonte mismo del proyecto educativo (Booth y Ainscow, 2015; Freire, 1970; Bourdieu y Passeron, 1996). Resulta imprescindible sostener una actitud interrogativa frente a aquello que se presenta como “normal, natural o necesario”.

¿Qué queda por fuera cuando hablamos de inclusión? Pienso que suele quedar por fuera la dimensión estructural que sostiene las desigualdades: las políticas macroeconómicas, la distribución del poder y la persistencia de imaginarios sociales que definen quién “merece” participar plenamente (Bourdieu y Passeron, 1996; Skliar, 2006). Adicionalmente se invisibiliza que la inclusión no es solo acceso físico o normativo, sino transformación de las prácticas, del currículum y de las relaciones de poder en el aula (Echeita, 2014). En este sentido, las instituciones educativas pueden “incluir” a un

estudiante y, sin embargo, seguir reproduciendo exclusiones simbólicas y epistémicas (Booth y Ainscow, 2015).

En algún momento nos preguntamos ¿Quién define qué es educar y para qué? Definir qué es educar y para qué significa un acto político y cultural, en el que intervienen tanto las instituciones estatales como los marcos ideológicos dominantes (Apple, 1986). La educación no es neutral: responde a intereses y proyectos de sociedad, reproduciendo o transformando las estructuras de poder existentes (Bourdieu y Passeron, 1996; Freire, 1970).

Al mismo tiempo, ¿Cómo se construyen las voces que importan en un salón de clases y cuáles se silencian? Las que importan se construyen a partir de relaciones de poder que legitiman ciertos saberes y modos de expresión, mientras relegan a otros y otras al silencio (Bourdieu y Passeron, 1996). El currículo, los materiales y las prácticas docentes tienden a privilegiar las perspectivas alineadas con la cultura dominante, invisibilizando las experiencias y lenguajes de grupos subalternados (Apple, 1986; Skliar, 2006). Así, se consolida una jerarquía simbólica donde no todas las voces tienen igual derecho a ser escuchadas ni a influir en el conocimiento que circula. Estas preguntas buscan inaugurar otro tipo de pensamiento, abierto a nuevos sentidos. Porque educar es transformar. Entonces, necesitamos imaginar otras formas posibles de estar, de acompañar y habilitar el lazo con otros y otras.

De acuerdo con lo trabajado hasta aquí en este apartado, y llegando hacia el final de la producción, surgen, a partir de la síntesis realizada, algunas preguntas que funcionan como disparadoras para producciones futuras.

Me pregunto: *¿Cómo se puede construir una institución que no tenga que incluir a nadie porque ya está pensada desde el inicio para todos y todas?* Una institución que no “tenga que incluir” porque ya ha sido concebida desde su origen para todos y todas implica diseñar entornos educativos desde un paradigma inclusivo, no como una adaptación posterior, sino como principio fundante. Esto requiere una planificación que reconozca y valore la diversidad como elemento constitutivo del aprendizaje, eliminando las barreras desde el inicio (Booth y Ainscow, 2015). Supone, además, un cambio cultural profundo que desafíe las estructuras de poder que jerarquizan saberes y sujetos (Bourdieu y Passeron,

1996) y una pedagogía crítica que promueva la participación de todas las voces en igualdad de condiciones (Freire, 1970).

Entonces, *¿Qué transformaciones necesita la formación docente para que la inclusión no sea un añadido sino una perspectiva transversal?* Se requieren transformaciones estructurales que integren la inclusión como un eje transversal y no como un contenido aislado o complementario. Esto implica desarrollar competencias críticas para identificar y dismantelar las barreras que excluyen, incorporando desde el inicio de la carrera docente marcos teóricos y prácticos que comprendan la diversidad como valor educativo (Booth y Ainscow, 2015). Asimismo, es necesario promover una reflexión constante sobre las propias creencias y prácticas, para evitar reproducir desigualdades estructurales (Bourdieu & Passeron, 1996), y fomentar un enfoque pedagógico emancipador que conciba la educación como un acto político de liberación y participación plena (Freire, 1970).

Cuestionarnos, *¿Qué papel puede jugar la psicología en el diseño de políticas públicas educativas más justas?* La psicología, desde un enfoque psicoeducativo, social y contextual, puede aportar herramientas fundamentales para el diseño de políticas públicas educativas más justas en Uruguay, al visibilizar las múltiples dimensiones que afectan el aprendizaje y la participación de estudiantes diversos (Fernández y Montero, 2014). Su rol consiste en identificar y analizar las barreras psicológicas, sociales y culturales que generan exclusión, así como proponer intervenciones que promuevan la equidad y el respeto a la diversidad en el sistema educativo (Ramos, 2012). Además, al entender la educación como un proceso político y cultural, la psicología puede contribuir a diseñar políticas que no solo atiendan necesidades individuales, sino que transformen las estructuras institucionales y sociales que reproducen desigualdades (Freire, 1970; Bourdieu y Passeron, 1996).

Pensando en estas desigualdades, surge la pregunta *¿Cómo trabajar con el malestar de los excluidos sin medicalizar ni expulsarlo del salón?* Implicaría reconocerlo como una manifestación legítima de las tensiones sociales, culturales y personales que atraviesan a los estudiantes (Fernández y Montero, 2014). En lugar de patologizar, se debe promover un espacio de escucha activa y acompañamiento emocional que permita transformar el malestar en oportunidad para el diálogo y la reflexión crítica (Freire, 1970). Este abordaje considera la escuela como un espacio político donde el sufrimiento puede dar

lugar a nuevos procesos de subjetivación y empoderamiento, evitando la exclusión o la estigmatización (Ramos, 2012).

Finalmente, *¿Qué estrategias permiten que la diferencia no sea un obstáculo sino una potencia para el aprendizaje colectivo?* Esto significaría incluir la valorización de la diversidad cultural, cognitiva y social como recurso educativo, y la implementación de prácticas pedagógicas flexibles que respondan a las necesidades particulares sin homogeneizar (Booth y Ainscow, 2015), o más bien, tomando los aportes de Skliar (2008) reduciendo al *otro* a *lo mismo*. Estas prácticas implican diseñar currículos inclusivos, fomentar la participación de todos y todas los y las estudiantes y generar espacios de diálogo donde se reconozcan y respeten las distintas identidades y saberes (Echeita, 2017). Así, la diferencia deja de ser vista como un déficit y pasa a ser un motor para la construcción colectiva de conocimiento, promoviendo la equidad y la justicia social en la escuela (Freire, 1970; Skliar, 2008).

8. Bibliografía

Administración Nacional de Educación Pública. (2020–2024). *Plan de desarrollo educativo 2020–2024*. ANEP.

Administración Nacional de Educación Pública. (2023). *Variantes posibles en cada grupo de discapacidad*. ANEP.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Narcea.

Apple, M. W. (2002). *Educación “como Dios manda”: Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.

Apple, M. W., & Enguita, M. F. (1986). *Marxismo y sociología de la educación* (Vol. 79). Ediciones AKAL.

Arnaiz, P. (2006). *Hacia una escuela inclusiva*. Aljibe.

Baquero, R. (2002). La educación y la cuestión de la educabilidad: Algunas consideraciones psicopedagógicas. En G. Tiramonti (Comp.), *Estado y educación en la Argentina* (pp. 1

Bazán, D.; Sanhueza, R.; Valladares, M.A. y Chible, C. (2019). Pedagogía de las diferencias (cuando el problema no es el otro, sino el que mira a ese otro). En: Bazán, D. (2019). *La Escuela Inclusiva*. Rosario: Homo Sapiens. 05–128). FLACSO.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1–15.

Booth, T. (2000). *Against the odds: Developing inclusive education in schools*. Routledge.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Índice de inclusión: Desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas*. Consorcio Iberoamericano de Educación Inclusiva.

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. [Editorial no especificada].

Bourdieu, P. (1998). *La miseria del mundo* (2.^a ed.). Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia.

Capasso, V. (2019). Negra, favelada, lesbiana y feminista: activismo artístico y recursos estéticos en el espacio público. El caso de Marielle Franco. *Estudos em comunicação*, (29), 227-239.

CEIBAL & UNICEF. (2025). *Estudio diagnóstico para la identificación de estudiantes: accesibilidad*. CEIBAL / UNICEF.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.

Curiel, O. (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo afrocolombiano. *Nómaditas*, 26, 54–67.

Díaz, M. (2007). De la integración a la inclusión: Una propuesta para mejorar la escuela. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(2), 11–Duschatzky, S., & Corea, C. (2002). Chicos en banda. Buenos Aires: Paidós 26

Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, (340), 27–43.

Echeita, G. (2008). *Inclusión educativa: El sueño y la pasión*. Narcea.

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, “voz y quebranto.” *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99–118.

Echeita, G., & Verdugo Alonso, M. Á. (2012). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio.

Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(1), 39–54.

Elichiry, N. (2007). *Construcción interdisciplinaria del conocimiento. Pensar la universidad desde la complejidad*. Miño y Dávila.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) Instituto Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (INDDHH). (2024). *Informe sobre el derecho a la educación en Uruguay 2023*. FHCE.

Fernández, A. M. (2013). *Politizar la diferencia*. Nueva Visión.

- Fernández Enguita, M., y Apple, M. W. (Eds.). (1986). *Marxismo y sociología de la educación* (Vol. 79 de Akal universitaria: Educación). Madrid: Ediciones AKAL.
- Freire, P. (1969). *Extensión o comunicación* (Vol. 16). Icaria.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Follari, R. A. (2007). *¿Ocaso de la escuela? Los nuevos desafíos educativos*. Rosario: Homo Sapiens.
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas* (Vol. 1). Gedisa. (Original de 1973).
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales* (pp. 171–178). Paidós.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2024). *Memoria 2024: Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021–2022*. INEEEd.
- López, J. O. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10.
- Macazana Fernández, D. M., Sito Justiniano, L. M., & Romero Díaz, A. D. (2021). *Psicología educativa*. NSIA
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. ONU: Asamblea General. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*
- Pérez de Lara, N. (2015). ¿Incluir en la exclusión? Reflexiones sobre las políticas inclusivas en contextos segregadores. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 25–40.

Rydel, D., Dogmanas, D., Casal, P., & Hidalgo, L. (2022). El Psicólogo en el Primer Nivel de Atención de Salud: desafíos para Uruguay. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 12(1), 129-154

Segato, R. L. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos*. Prometeo.

Skliar, C. (2005). *Incluir las diferencias. Lo normal, lo anormal, lo patológico*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

Skliar, C. (2006). *Pedagogía de las diferencias: Necesidades educativas especiales y construcción social*. Ediciones Novedades Educativas.

Skliar, C. (2008). *¿Y si el otro no estuviera ahí?*. Noveduc.

Tedesco, J. C. (2000). *El nuevo pacto educativo*. Ariel.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. UNESCO.

UNESCO. (2005). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>

Uruguay. (2008). *Ley General de Educación N.º 18.437*. (Parlamento de Uruguay)
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Vygotsky, L. S. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *Revista Tabula Rasa*, (6), 43–66.
<https://doi.org/10.25058/20112742.n6.03>