



Universidad
Nacional
de Rosario

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Trabajo Integrador Final

Dispositivo grupal para el fortalecimiento de prácticas inclusivas
en una escuela pública de Rosario.

Propuesta de intervención en el campo profesional

“El aula del revés: cada uno es como es”

Autora: Viviana Noemí Fernández

Legajo: F 0280/1

Dni: 23049763

Tutor: Ps. Erica Pardal

Docente de TiF: Dra. Luisina Bourband

Índice

1.- Resumen	2
2.- Introducción	3
3.- Denominación del Problema: “En el aula del revés” ¡Cada uno es, como es!	4
4.- Descripción de la comunidad, la organización o el grupo destinatario de la intervención profesional.....	5
5.- Descripción y justificación de la propuesta de intervención.....	8
6.- Objetivos	11
7.- Determinación de las acciones que se propongan realizar, sus plazos tentativos y los recursos materiales y humanos	12
8.- Cronograma de Actividades.....	14
9.- Formas de evaluación y seguimiento.....	15
10.- Referencias Bibliográficas	16

1.- Resumen

Este Trabajo Integrador Final (TIF) analiza profundamente los efectos de la inclusión escolar, destacando con énfasis que la escuela tiene un impacto directo y significativo en la construcción subjetiva de los estudiantes con discapacidad. La inclusión escolar continúa siendo, en la actualidad, un desafío vigente y complejo para las instituciones educativas. Por este motivo, el presente trabajo propone una intervención orientada específicamente al fortalecimiento de la convivencia en el aula primaria, a través del trabajo articulado entre docentes y acompañantes terapéuticos.

Bajo el título “El aula del revés”, se busca interpelar las lógicas normalizantes que estructuran históricamente el sistema educativo y, de ese modo, abrir espacio a una mirada que considere las singularidades subjetivas de cada niño. Para ello, se toman aportes fundamentales desde el psicoanálisis, permitiendo pensar lo escolar como un entramado simbólico donde se juega de modo constante la constitución del sujeto y su inclusión en el lazo social. La intervención se llevará a cabo en una escuela primaria pública de barrio de la ciudad de Rosario, donde en su mayoría asisten niños de bajos recursos económicos.

Dicha propuesta consistirá en la creación de espacios institucionales de encuentro entre docentes, acompañantes terapéuticos y, eventualmente, otros actores escolares tales como el equipo de orientación y los directivos.

Palabras clave: inclusión, subjetividad, escuela, convivencia, docentes

2.- Introducción

El presente Trabajo Integrador Final surge de la necesidad de interrogar las prácticas de inclusión en el escenario actual de la escuela primaria pública en la ciudad de Rosario. En un contexto donde la normativa vigente —respaldada por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad— exige la presencia de todos los niños en la escuela común, nos encontramos con que la sola permanencia física en el aula no garantiza de modo automático un proceso de inclusión real ni una convivencia saludable.

La problemática que motiva este escrito se sitúa en la brecha existente entre el mandato legal de inclusión y el malestar que a menudo circula en las instituciones educativas. Este malestar se manifiesta en la fragmentación de los roles, el desborde docente y la delegación de la responsabilidad pedagógica en figuras externas como el Acompañante Terapéutico (AT). Ante esta realidad, el proyecto propone dejar de pensar la inclusión como un "trámite administrativo" o una "adaptación de contenidos" para empezar a pensarla como un proceso de construcción subjetiva.

A lo largo de este trabajo, se desarrollará la propuesta del dispositivo "El aula del revés", un espacio de encuentro y reflexión orientado a los adultos que sostienen el lazo educativo. La apuesta consiste en utilizar herramientas del psicoanálisis para pensar la escuela no sólo como un lugar de transmisión de conocimientos, sino como un entramado simbólico donde se constituye el sujeto.

Se abordará la importancia de la mirada docente como un "espejo" humanizante y la necesidad de que la institución pueda alojar la singularidad de cada niño sin pretender normalizarla. De este modo, la introducción de este dispositivo grupal busca transformar el "caso" individual en una pregunta colectiva, permitiendo que la escuela devenga en un espacio donde la diferencia no sea un obstáculo, sino una condición de posibilidad para el encuentro con el Otro.

3.- Denominación del Problema: “En el aula del revés” ¡Cada uno es, como es!

A pesar de los avances normativos y la creciente conciencia social sobre la importancia de la inclusión educativa, las escuelas de nivel primario de la ciudad de Rosario aún enfrentan hoy importantes desafíos para garantizar la plena participación y el aprendizaje de todos los niños y niñas, incluyendo especialmente a aquellos con discapacidad. Este fenómeno ha generado transformaciones profundas en la vida escolar cotidiana, lo cual termina desafiando los dispositivos tradicionales de enseñanza y convivencia.

Sin embargo, es necesario remarcar que la presencia física de un niño o niña en el aula no garantiza, por sí sola, su inclusión real. Muchas veces, la escolaridad se enfrenta a situaciones donde los discursos médicos o administrativos tienden a imponerse como la única lectura posible del sujeto, reduciendo la complejidad del lazo educativo a una lógica de normalización o de simple control. Esto produce, consecuentemente, una fragmentación institucional: el docente queda desbordado, el AT aparece como un agente externo, y el niño se vuelve un “caso” por gestionar.

Desde esta perspectiva, es pensada la propuesta de intervención de creación de un dispositivo, donde se generen espacios de encuentros y reflexión que habiliten otras formas de pensar la inclusión, más allá de las adaptaciones curriculares o de los protocolos técnicos. Es decir, se busca una inclusión que no intente encajar al niño en una norma preexistente, sino que interroge a esa misma norma en función de la singularidad del sujeto.

Tal como lo plantea Silvia Bleichmar, no se trata de integrar al niño en lo ya dado, sino de crear condiciones institucionales que puedan alojar la diferencia sin forzarla a adaptarse a lo idéntico. Desde el psicoanálisis, entendemos que el sujeto del aprendizaje no es un organismo que reacciona, sino un sujeto atravesado por el lenguaje, por el deseo, y por la mirada del Otro. En este sentido, la inclusión no es simplemente pedagógica, sino también subjetiva. ¿Qué lugar le damos al niño como sujeto de deseo?

Asimismo, los aportes de Vigotsky enriquecen esta mirada al destacar que el desarrollo psíquico no es un proceso natural, sino histórico y social. Todo aprendizaje es posible gracias a la mediación del otro, y por ende las capacidades del niño no pueden evaluarse aisladamente. Desde este enfoque, los docentes y los AT no son agentes separados, sino co-partícipes en una red de significación que construye sentidos posibles de aprendizajes y pertenencia. En este marco, la propuesta de intervención que se propone se vuelve no solo pertinente, sino necesaria. Estos encuentros permiten sostener un dispositivo que recupere la dimensión subjetiva de la inclusión, que habilite la palabra y el intercambio. Además, al permitir que los AT y los docentes puedan hablar entre sí fuera del aula, en un espacio cuidado y mediado, se favorece la circulación de saberes, se legitiman las experiencias de ambos, y se produce un efecto de alivio institucional. Es precisamente en ese encuentro donde se hace posible dejar de mirar al niño como “problema” y comenzar a pensarlo finalmente como sujeto.

4.- Descripción de la comunidad, la organización o el grupo destinatario de la intervención profesional

La intervención está pensada en una escuela de la ciudad de Rosario, de gestión pública, cuya población escolar está conformada mayoritariamente por niños y niñas provenientes del barrio Remanso Valerio. Es una escuela relativamente chica, que solamente cuenta con nivel preescolar y primario, con grados no muy numerosos. Se trata de una comunidad caracterizada por condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, con acceso limitado a recursos materiales y simbólicos. En los últimos años, la escuela ha incrementado la matrícula de estudiantes con discapacidad, en su mayoría con diagnóstico de trastornos del espectro autista (TEA) y discapacidades intelectuales leves. En algunos casos, estos niños asisten a la escuela con un Acompañante Terapéutico.

El equipo directivo muestra una disposición favorable hacia la inclusión, pero carece de herramientas sistemáticas para acompañar los procesos que esta implica. La convivencia escolar se ve interpelada por situaciones frecuentes de malentendidos, aislamiento de algunos niños, o conflictos entre adultos que, muchas veces, obstaculizan el trabajo pedagógico y de convivencia. Algunos docentes expresan interés por comprender mejor los desafíos de la inclusión, mientras que otros manifiestan sentimientos de frustración, inseguridad o desborde frente a situaciones complejas en el aula.

En muchas escuelas, la figura del acompañante terapéutico (AT) se ha vuelto una presencia cotidiana, aunque no siempre está integrada de manera orgánica al proyecto pedagógico institucional. Es frecuente observar que los AT trabajan desde una lógica paralela, muchas veces sin espacios reales de intercambio con los docentes ni con el equipo directivo. Esto genera tensiones, malentendidos y situaciones de desresponsabilización tanto en los vínculos como en el clima de convivencia. Este contexto incide de manera significativa en las trayectorias escolares, muchas veces generando lecturas que asocian las dificultades de aprendizaje o de convivencia a explicaciones deficitarias, ya sea desde lo social, lo familiar o lo individual. En este sentido, el dispositivo busca evitar reduccionismos que naturalicen la exclusión o patologización de los niños, proponiendo una lectura que articule las condiciones sociales con la singularidad subjetiva de cada trayectoria.

Siguiendo a Michel Foucault, el concepto de dispositivo no remite a una técnica aislada ni a una metodología cerrada, sino a una red heterogénea de elementos que articula discursos, prácticas, saberes, normas, instituciones y posiciones subjetivas. Foucault define el dispositivo como un conjunto estratégico que responde a una urgencia histórica y que produce determinados efectos de poder y de subjetivación. Desde esta perspectiva, un dispositivo no es neutral: organiza modos de ver, de decir y de hacer, habilitando ciertas prácticas y obturando otras.

Esta propuesta de intervención aspira a ver estos espacios como herramientas de lectura y de intervención institucional, orientada a interrogar los modos en que la inclusión escolar es pensada y practicada. Se trata de un dispositivo de encuentros y reflexión que no busca aplicar soluciones estandarizadas ni reforzar modelos normativos, sino abrir un

espacio donde los discursos sobre la inclusión puedan ser puestos en tensión, permitiendo el surgimiento de nuevas preguntas y lecturas posibles. El dispositivo consiste en una serie de encuentros periódicos que pueden ser semanales o quincenales, coordinados por un profesional del campo de la salud mental, un psicólogo/a, y que incluya la participación voluntaria, pero sostenida, de docentes, acompañantes terapéuticos y referentes institucionales, concebidos como espacios de palabra y elaboración colectiva. Su función principal no es la capacitación técnica ni la transmisión de saberes expertos, sino la producción de un tiempo y un espacio para pensar las prácticas cotidianas de la inclusión escolar.

Estos espacios no tienen como finalidad resolver los conflictos de forma inmediata, sino generar condiciones para pensarlos, elaborar hipótesis y construir estrategias posibles desde una posición ética y subjetivante. Desde una perspectiva psicoanalítica, estos espacios habilitan a los adultos a asumir una posición subjetiva frente al lazo educativo, es decir, a implicarse en su función sin quedar atrapados en respuestas automáticas o defensivas frente a lo diferente. La propuesta de intervención apuesta así a que la escuela pueda devenir un lugar donde cada uno —niños y adultos— pueda ser alojado en su singularidad, sin quedar reducido a un diagnóstico, a un rol o a una demanda normativa.

Aunque las escuelas de Rosario atienden a una población estudiantil diversa en sus características socioeconómicas y culturales, se observa una necesidad común en el colectivo docente: la búsqueda de herramientas y estrategias para transformar las prácticas pedagógicas hacia una inclusión que trascienda la mera presencia física. Existe una predisposición a la inclusión, pero también la percepción de que faltan recursos concretos y un marco conceptual unificado para gestionar la heterogeneidad del aula y fomentar la verdadera convivencia entre pares.

El proyecto está dirigido a los distintos actores que conforman la trama institucional de la escuela, entre ellos: docentes de grado, acompañantes terapéuticos, docentes de áreas especiales, maestras integradoras y, de forma crucial, los equipos directivos, ya que son ellos quienes pueden impulsar y sostener las políticas y prácticas inclusivas. La inclusión de estos actores responde a la concepción de que la inclusión escolar no es responsabilidad exclusiva de un rol específico, sino una construcción colectiva. Por lo tanto, el dispositivo no se centra en el niño como objeto de análisis, sino en los procesos subjetivos, los discursos, las prácticas y las expectativas que los adultos construyen en torno a él.

Los procesos subjetivos no son algo dado de antemano, sino que se construyen en la interacción con el mundo y, fundamentalmente, con otros. En este sentido, la escuela, y particularmente el aula, se convierten en espacios privilegiados para esta construcción. La convivencia diaria, el juego compartido, la resolución de conflictos, la aceptación de normas y la experiencia de ser reconocido por los pares y los adultos, son todos elementos que inciden profundamente en la constitución psíquica del niño/a (Bleichmar, 2005).

La función de la escuela, por extensión de la educación y de la convivencia, es la de ofrecer los andamiajes simbólicos y las experiencias afectivas que permitan al niño/a salir de su narcisismo inicial y abrirse al mundo. Cuando un niño con discapacidad se incorpora al aula, implica para los compañeros la posibilidad de confrontarse con la

diferencia, de desplazar prejuicios y fantasmas y de desarrollar la capacidad empática. Para el niño con discapacidad, esta convivencia le brinda la oportunidad de ser mirado y reconocido más allá de su limitación, de construir un sentido de pertenencia y de experimentar la reciprocidad en los lazos.

La ausencia de una convivencia plena, la exclusión o la segregación, no solo restringen el desarrollo social, sino que pueden obturar procesos subjetivos fundamentales. Impiden la circulación libidinal, la construcción de lazos identificatorios saludables y la posibilidad de que cada sujeto se perciba como parte valiosa de un grupo. Al considerar que el sujeto se constituye en el vínculo con la imagen y la mirada del otro, podemos abordar el reconocimiento de la diferencia por parte del grupo juega un papel central en la construcción de la subjetividad del niño con discapacidad. El "otro" (ya sea el compañero, la maestra, o el entorno social más amplio) puede influir en cómo el niño se ve a sí mismo y cómo se posiciona en el grupo. Si el grupo escolar no logra incluir al niño/a con discapacidad de una manera genuina, esa diferencia puede volverse un lugar de exclusión, aislamiento o dolor subjetivo.

Los maestros y maestras son los que, en gran medida, "miran" a los niños y les brindan un lugar en el aula. Si un niño/a es visto con estigma o con lástima, ese "espejo" que se le ofrece no será el adecuado para su desarrollo pleno. El docente tiene el desafío de integrar a todos los niños/as sin hacer distinciones que generen exclusión. El grupo escolar es un lugar de formación de identidades; para que haya verdadera inclusión, no basta con que el niño/a con discapacidad se adapte al grupo, sino que el grupo debe aprender a integrarlo sin estigmatización.

5.- Descripción y justificación de la propuesta de intervención

La propuesta de intervención se basa en el desafío que supone para las escuelas asegurar una convivencia y una inclusión plena de estudiantes con discapacidad al sistema educativo primario. Esto se debe, en parte, a la falta de formación específica de los docentes en estrategias y recursos adaptados. La inclusión educativa de personas con discapacidad representa un trabajo constante y una prioridad fundamental en el sistema educativo actual. A pesar de los avances normativos y la creciente conciencia social, persiste una brecha significativa entre los principios de la inclusión y la práctica diaria en las aulas.

Numerosos docentes expresan la necesidad de contar con herramientas y conocimientos específicos para atender a la diversidad de sus estudiantes, particularmente a aquellos que presentan algún tipo de discapacidad. A esto hay que sumarle las figuras de maestras integradoras y acompañantes terapéuticos, cuya presencia se suma muchas veces a la dificultad de los docentes para interactuar dentro del aula con cada uno de ellos. Esta propuesta surge de la identificación de esta necesidad urgente de convivencia. Citando a varios autores sobre un mismo tema, la propuesta va más allá de la mera escolarización; se trata de construir puentes de comunicación entre directivos, docentes y personas de apoyo.

Para lo cual se proponen estos espacios, no pensados como reuniones técnicas o administrativas, sino como dispositivos de análisis, sostén y producción de sentido. Apuntan a construir un espacio de reflexión profunda y colaboración estratégica que impacte directamente en la convivencia, unificando el lenguaje y los marcos de entendimiento. Se trata de entender que el niño es uno solo, aunque sea acompañado por distintos profesionales en diferentes momentos o espacios. También es un espacio de formación interna que ayude a garantizar la permanencia, por un lado, del lazo social y, por otro, la construcción subjetiva de dicho alumno, para garantizar una verdadera inclusión y una verdadera convivencia. La creciente diversidad de las aulas requiere idear soluciones creativas a los desafíos concretos, lo cual también exige la adaptación de materiales, de contenidos y de diferentes propuestas didácticas, buscando capitalizar la experiencia de todos para enriquecer la práctica educativa.

La presente propuesta se enmarca en los principios de la educación inclusiva, entendida como un proceso continuo que busca transformar los sistemas educativos para que puedan responder a la diversidad de necesidades. Este trabajo se apoya en el modelo social de la discapacidad, el cual postula que las barreras que enfrentan las personas con discapacidad no residen en sus limitaciones individuales, sino en las deficiencias del entorno y la sociedad. En este sentido, la propuesta se alinea con lo expresado por las Naciones Unidas para los derechos humanos: la educación inclusiva es el modelo educativo que recibe a todos los niños y percibe la diversidad como un valor y no como una causa de exclusión. Ha sido reconocida como la modalidad más adecuada para que los Estados garanticen la universalidad y la no discriminación. En la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se señala que, para que estas personas puedan ejercer ese derecho, han de existir sistemas educativos inclusivos; en consecuencia, el derecho a la educación es un derecho inclusivo.

Es importante mencionar que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, cuyo artículo 24 impone a los Estados instituir sistemas de educación inclusivos, tiene jerarquía constitucional otorgada por la Ley 27.044 (2014). Esto significa que es superior a toda normativa interna, ya se trate de leyes, resoluciones o disposiciones nacionales o locales. En consecuencia, no es posible invocar normas del derecho interno como justificativo para incumplir este tratado. Debe ser derogada toda norma que niegue o restrinja el derecho de las personas con discapacidad a estudiar en escuelas comunes.

Si bien Argentina se ha comprometido —al suscribir la convención— al derecho de todos a asistir a las escuelas comunes, la implementación práctica aún se halla obstaculizada por diversas barreras normativas, institucionales y actitudinales. Es necesario pensar y trabajar en conjunto para que quienes poseen alguna desventaja no se queden sin hacer uso del derecho que les corresponde. Es por ello que la palabra "inclusión" no termina de resolver el verdadero problema de fondo, que es la convivencia. Es importante pensar una escuela que habilite el transitar esos espacios y construir trayectorias para estos niños que parecieran estar signados a transitar solo por circuitos especializados, lo cual segrega y produce una falsa inclusión social. Que puedan vivir la escuela con otros es una responsabilidad compartida que nos interpela a todos.

Es necesario abordar el tema y las maneras en que se trata o se piensa una realidad social, porque esto determina los posicionamientos y las prácticas. Con respecto al campo que configura la problemática de la discapacidad, es necesario hacer un breve recorrido que servirá para trabajar y pensar en la convivencia escolar. La discapacidad puede ser considerada como un término técnico que resume un proceso que involucra a la persona con un estado negativo o problema de salud en interacción con el contexto, y que puede afectar las actividades y la participación. Al nombrar el término "discapacidad", no nos referimos a que un sujeto es "discapacitado", sino que tiene una discapacidad. Expresar que alguien tiene una discapacidad no es lo mismo que decir que alguien es discapacitado. El "ser" implica expresar que ese sujeto es debido a su discapacidad, y pensarlo así significa dejar a la persona en segundo plano, pasando a un primer lugar la característica del déficit. Más allá del déficit (que es lo que generalmente captura la mirada), es fundamental construir espacios donde la interacción sujeto-contexto facilite la participación en la comunidad.

Algunos de los efectos más claros que se suelen observar, tales como el aislamiento o las dificultades de interacción, señalan la falta de propuestas que piensen al niño no solo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino en un espacio donde se ponga en juego otro tiempo: un tiempo con otros donde se apropie de un hacer subjetivo. Este espacio es la "escuela", donde ese "hacer" con otros —en el que intervienen adultos, profesionales, docentes, AT y directivos— aporta un modo de ayuda contingente que busca andamiarse en la zona de desarrollo potencial (Vigotsky) del otro, para posibilitar una experiencia viable. Ese espacio es también un lugar para producir sentidos y reglas de comunicación social, un tiempo lúdico que genera sus propias reglas de producción diferenciada. El "hacer" que tiene lugar aquí no se reduce a realizar tareas de actividades de efectuación, sino que es un hacer creativo que implica actividades desestructurantes y

motivadoras, relacionadas con los contenidos escolares y con las actividades que se proponen para que los alumnos las construyan.

Para ello, habrá que estar dispuestos a modificar las rutinas habituales, a interrogar los propios saberes y a explorar otros caminos de acceso. El proceso educativo es un proceso de construcción de subjetividad porque inserta al sujeto en la cultura desde lo escolar. Es necesario pensar que la verdadera inclusión es esa convivencia que empieza en el aula, donde ese espacio es compartido y donde el niño y el adulto están en libertad de ser creadores. Sabemos que el aprendizaje y la enseñanza son un problema colectivo y social. Depende, más que de cada sujeto, de la manera como presentemos los saberes y de lo que le proponemos al alumno que haga con ellos, lo cual es fundamentalmente humano y, por lo tanto, social, compartido y legitimado. La escuela no se puede reducir a alimentar a los niños ni a la mera transmisión de conocimientos. Tiene que partir de la idea de que cada ser humano allí presente es un sujeto. La función del docente es posiblemente la primera mirada humanizante que se establece con el niño que no es puramente familiar; el primer objeto exogámico de un niño es la maestra, siendo la primera vez que el niño ama a alguien que no es un objeto primario. Ahí hay un proceso de humanización en la medida en que lo que circula es el amor.

6.- Objetivos

General:

- Fortalecer el entramado de relaciones y conocimientos que sustenten la tarea de incluir a niños con discapacidad.

Específicos:

- Unificar criterios entre los docentes, directivos y figuras de apoyo que acompañan al niño/a.
- Fomentar estrategias diversificadas que respondan a las singularidades de cada alumno y diseñar fichas de seguimiento para cada niño/a.
- Transformar los desafíos en oportunidades de crecimiento para toda la comunidad educativa.

7.- Determinación de las acciones que se propongan realizar, sus plazos tentativos y los recursos materiales y humanos:

Los encuentros con modalidad de taller y dispositivos de lectura se organizarán a partir de actividades grupales, lecturas y análisis de situaciones escolares, trabajo sobre escenas institucionales y debates guiados. Se priorizará el intercambio horizontal entre los participantes, sin que el espacio funcione como supervisión clínica ni como instancia de evaluación. Serán organizados quincenalmente, con una duración de 40 minutos, en un espacio institucional tranquilo (sala docente, biblioteca, u otro espacio disponible). Se llevarán a cabo mientras los niños estén en algún área especial, posibilitando la disponibilidad de los acompañantes sobre todo.

Cada encuentro será pertinente comenzar con un punto de partida que convoque a la reflexión, por ejemplo: la presentación de una viñeta escolar o clínica breve (un fragmento de una situación real a trabajar ese día), la lectura de un texto disparador, o la proyección de una imagen o video breve que simbolice una situación escolar compleja.

Para el desarrollo de los encuentros como recurso materiales, se necesitará de un salón destinado a tal fin, en ese momento, así como hojas, lápices y algún reproductor audiovisual y como Recursos Humano, la coordinación a cargo de un profesional Psicólogo/a. en contacto permanente con la comunidad a la que está dirigida esta propuesta de intervención

Encuentro 1: Presentación del dispositivo y encuadre.

Actividad: Presentación de los participantes y de los objetivos del espacio. Trabajo inicial con consignas escritas: ¿Qué se espera de un espacio de debate sobre inclusión escolar? Puesta en común y construcción colectiva de acuerdos de funcionamiento: instalar un encuadre de trabajo y habilitar la palabra desde los distintos roles.

Encuentro 2: Lectura y análisis de situaciones escolares.

Actividad: Lectura de un caso escrito (recorte situacional). Trabajo en pequeños grupos a partir de ejes orientadores: ¿Qué aparece como problema? ¿Desde qué lugar se enuncia? Puesta en común.

Encuentro 3: La escena escolar.

Actividad: Selección y análisis de una escena escolar concreta (entrada al aula, recreo, cambio de actividad, evaluación). Desplazar el foco del diagnóstico individual al funcionamiento de la escena institucional.

Encuentro 4: Discursos y sentidos comunes sobre la inclusión.

Actividad: Análisis de frases frecuentes en el discurso escolar (por ejemplo: “con este alumno no se puede”, “este niño es para la escuela especial”, “sin AT no funciona”). Debate guiado sobre los supuestos que sostienen estas expresiones.

Encuentro 5: Roles y posiciones institucionales.

Actividad: Construcción de un mapa de lugares con respecto al niño o situación y visión desde cada uno. Puesta en común para analizar diferencias o similitudes.

Algunas frases eje que pueden acompañar los encuentros:

“Cada uno es como es... y eso implica para nosotros el trabajo de alojarlo tal como viene”.

“No todo se puede decir, pero sí se puede escuchar desde otro lugar”.

“El aula del revés no es una escuela sin normas, sino una que piensa sus normas con otros ojos”.

Dinámica y coordinación para los siguientes encuentros a lo largo del año escolar:

Se utilizarán disparadores como: “¿Qué les resonó? ¿Qué lugar se pone en juego en esa escena? ¿Qué silencio se escucha ahí?”. Es importante abrir la palabra, escuchar las voces y construir sentidos compartidos sin caer en la resolución técnica del “caso”.

Modalidad posible:

Rondas de palabras, mapas colectivos donde docentes y ATs escriben palabras asociadas a lo que viven con ese estudiante. Construcción de preguntas en lugar de respuestas: ¿Qué nos quiere decir este niño con su comportamiento? ¿Qué lugar se le ofrece al AT? ¿Y al docente? ¿Desde dónde se puede alojar a este sujeto?

Desarrollo del taller:

Apertura: lectura de la viñeta, preguntas de docentes y ATs, coordinado por psicólogo/a.

Desarrollo: Escribir qué se siente al estar frente a lo que no se puede nombrar del todo (discapacidad, temor, culpa, sobreprotección).

Cierre: Propuesta para el próximo encuentro.

8.- Cronograma de Actividades

ENCUENTROS QUINCENALES O MENSUALES	EJE TEMÁTICO	ACTIVIDAD
ENCUENTRO 1	Presentación del dispositivo y encuadre	Presentación de los participantes y de los objetivos del espacio
ENCUENTRO 2	Lectura y análisis de situaciones escolares	Lectura de un caso escrito
ENCUENTRO 3	La escena escolar	Selección y análisis, de una situación escolar concreta
ENCUENTRO 4	Discursos y sentidos comunes sobre la inclusión	Análisis de frases frecuentes en el discurso escolar
ENCUENTRO 5	Roles y posiciones institucionales	Construcción de un mapa de lugares

9.- Formas de evaluación y seguimiento:

La evaluación del dispositivo se concibe como un proceso continuo, reflexivo y participativo, orientado a valorar no solo los resultados obtenidos, sino también las transformaciones que puedan producirse en las prácticas institucionales, en los discursos y en los modos de abordar la inclusión escolar dentro de la comunidad educativa. En este sentido, la evaluación no se limita a una instancia final, sino que acompaña todo el proceso de trabajo, permitiendo reconocer avances, dificultades y nuevas líneas de reflexión.

Para ello, se realizará un seguimiento a lo largo de los distintos encuentros, atendiendo especialmente al nivel de participación de los diferentes actores institucionales involucrados, así como también a la emergencia de nuevas preguntas, inquietudes o problematizaciones en torno a la inclusión. Este proceso se llevará a cabo mediante registros escritos de cada encuentro, instancias de devolución y revisión al finalizar las reuniones, y espacios de reflexión colectiva que permitan recuperar lo trabajado, compartir miradas y enriquecer el análisis conjunto de las experiencias.

10.- Referencias Bibliográficas.

Ley 26.061: Argentina (2005, 26 de octubre). Ley 26.061. Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. *Boletín Oficial de la República Argentina*.

Ley 26.206: Argentina (2006, 28 de diciembre). Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. *Boletín Oficial de la República Argentina*.

Ley 26.378: Argentina (2008, 9 de junio). Ley 26.378. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Boletín Oficial de la República Argentina*.

Bleichmar, S. (2005) *La fundación de lo inconsciente en el niño*. Amorrortu.

Foucault, M. (2002) *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.

Lacan, J. (1987) *Seminario XI: los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Paidós.

Vygotsky, L.S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.