



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**Trabajo Integrador Final**

**Taller lúdico-literario: Abriendo el juego**

**El vínculo entre pares en la inclusión educativa de estudiantes en  
primer grado de la escolaridad primaria.**

Modalidad de presentación: Propuesta de intervención en el campo profesional

Autora: Granero Ana Laura

Legajo: G-1971/2

DNI: 28.199.897

Docente responsable: Sartori, Mariana

2025

## Índice

Resumen.....	4
Denominación del proyecto.....	5
Descripción de la comunidad.....	6
Descripción y justificación de la propuesta de intervención.....	8
Objetivos.....	13
Aspectos éticos.....	14
Acciones que se proponen realizar .....	15
Cronograma de actividades.....	23
Mecanismos de evaluación y seguimiento.....	25
Reflexión final.....	26
Referencias bibliográficas.....	27

## **Agradecimientos**

En primer lugar, quiero agradecer a la Universidad Nacional de Rosario y, en particular, a la Facultad de Psicología. Sin una educación pública y gratuita, este recorrido no hubiera sido posible.

A mi docente responsable, Mariana Sartori, por su paciencia, su ternura y su mirada siempre amorosa. Su acompañamiento atento y disponible fue fundamental para que este trabajo pudiera tomar forma y para que cada instancia del proceso estuviera atravesada por la confianza y la escucha.

A mi familia, que en todo momento confió en mí y sostuvo la certeza de que era capaz de cerrar este gran proyecto. Su apoyo y aliento fueron esenciales para llegar hasta aquí.

Finalmente, a todas aquellas personas que trabajan de manera silenciosa en pos de una educación inclusiva y de calidad.

## **Resumen**

El presente trabajo presenta una propuesta de intervención en el campo profesional, destinada a niños y niñas de primer grado de la escolaridad primaria en una escuela pública ubicada en la localidad de Rosario. El taller lúdico literario “Abriendo el juego” parte de considerar a la inclusión educativa desde la complejidad que la caracteriza, poniendo el foco en los vínculos entre pares como dimensión fundamental para habitar la escuela. El objetivo se orienta a fortalecer los lazos entre niños y niñas de primer grado mediante actividades que articulan el juego y la literatura como mediadores simbólicos. Consta de seis encuentros grupales y contempla instancias de evaluación intermedia y final junto a docentes y directivos. La propuesta se apoya en los aportes del psicoanálisis, en el modelo social de la discapacidad, el enfoque de derechos y en las políticas actuales para una educación inclusiva. Se espera que el dispositivo se constituya como una herramienta institucional posible y sostenible en el tiempo, promotora de prácticas escolares más inclusivas.

**Palabras clave:** Vinculo-pares-inclusión educativa- juego- literatura

### **Denominación del Proyecto**

Taller lúdico literario “Abriendo el juego”. El vínculo entre pares en la inclusión educativa de estudiantes en primer grado de la escolaridad primaria.

## Descripción de comunidad

La propuesta de intervención está diseñada para ser llevada a cabo en una escuela primaria de la zona noroeste de la ciudad de Rosario de gestión pública. Según datos oficiales de la Dirección General de Instituciones Educativas y Especiales (DGIEE) relevados al 30/04/24, la institución cuenta con 586 estudiantes distribuidos en 28 secciones (cuatro secciones por grado). El plantel de la escuela se compone de 53 agentes (entre docentes, docentes de áreas especiales, directivos y asistentes escolares) conforme a la información provista por el Sistema de Administración de Recursos Humanos (SARH) al 18/09/25. La institución, con más de un siglo de historia, goza de un gran prestigio en el barrio y su entorno, lo que ha consolidado una identidad institucional fuerte a lo largo del tiempo. Una de sus características distintivas es la estabilidad de su equipo directivo y docente, factor que no solo favorece la continuidad de los proyectos, sino que también establece un clima de trabajo colaborativo y un sentido de pertenencia compartido.

La comunidad que concurre a ella no pertenece mayoritariamente al barrio en el que se encuentra asentada la misma, en su gran mayoría provienen de barrios aledaños como Ludueña y Empalme Graneros y llegan a la misma en colectivo o bicicleta. Posee una composición socioeconómica heterogénea, predominantemente de clase media-baja. Y se observa una diferencia en la distribución por turnos: la población del turno mañana tiende a provenir de un estrato social medio, mientras que la del turno tarde se encuentra en una situación socioeconómica más vulnerable.

Cabe destacar que en los últimos años, se observa en la misma un aumento en relación a los pedidos, por parte de las familias y docentes, de procesos de inclusión educativa con respecto a años anteriores. Es por ello, que la presente institución educativa se encuentra realizando un trabajo sostenido tendiente a crear mayores posibilidades para la inclusión educativa de sus estudiantes, proceso que no se encuentra exento de dificultades. Existe un discurso explícito alineado con el paradigma social de la discapacidad y el enfoque de derechos, promoviendo una visión amplia de la diversidad y la necesidad de adaptar el sistema. Sin embargo, este discurso coexiste con ideas implícitas y desafíos prácticos que reflejan una visión de la inclusión aún ligada a la integración de "casos especiales" y a la lógica de la "carencia" de recursos, formación y apoyo. Si bien el discurso institucional apoya la inclusión, esta suele asociarse a condiciones ideales y recursos ajenos a la realidad cotidiana.

Ante ello, nuestra propuesta de intervención apunta a generar un dispositivo que se pueda sostener en el tiempo, aun sin nuestra presencia, promoviendo una inclusión con los recursos que son propios y con los que ya se cuenta en la comunidad educativa. La misma está pensada para ser llevada a cabo en el primer año de la escolaridad primaria.

¿Por qué primer grado? El inicio de la escolaridad marca el comienzo de un periodo en donde el niño o niña debe separarse de su entorno familiar, para ingresar a un espacio otro en el que se encontrará con sus semejantes y con otros adultos, diferentes a los de su entorno familiar. Estos movimientos le permitirán al niño o niña instaurarse en el campo social, y como señala Schlemenson (1997) “estructurar un espacio independiente y de imaginar para sí una realidad distinta a sus progenitores” (p.4). Es precisamente en este punto donde la escuela emerge como una primera terceridad fuera del núcleo familiar, un agente simbólico y social que rompe con la exclusividad de la díada materno-filial. A diferencia de otras figuras de autoridad que pudieran existir en el hogar, la institución escolar ofrece un contexto normativo y un espacio relacional que es radicalmente nuevo para el niño o niña. Este nuevo ámbito lo confronta con la necesidad de establecer vínculos y reconocer a otros pares y adultos que no están determinados por los lazos de sangre, permitiendo la construcción de un yo social que se configura en relación con lo diferente y lo desconocido.

Por otra parte, la intervención en el primer grado de la escolaridad primaria, se encuentra en relación a poder establecer una intervención temprana, en el momento en el que se ingresa a la misma. Ya que como señala Levin (2022) cuando un niño o niña sufre, su relación con los otros es la primera que se ve afectada: con su familia, docentes, amigos y amigas. El primer grado de la escolaridad primaria constituye un momento fundacional para el grupo de pares, ya que, en la mayoría de los casos, los niños y niñas provienen de distintos niveles iniciales, lo que convierte a este ciclo en su primer espacio compartido y sistemático. La escuela primaria se transforma así en un punto de encuentro inédito, donde los lazos de amistad y las dinámicas sociales de un nuevo grupo comienzan a forjarse. Nuestra propuesta se sitúa en este preciso momento de construcción grupal, que resulta crucial, buscando acompañar y facilitar el establecimiento de vínculos entre pares y lazos sociales en la inclusión educativa.

Con el campo de juego ya definido ¿cómo pueden las teorías sobre la inclusión educativa guiar una intervención/dispositivo que vaya más allá del discurso y fomente los vínculos entre pares en un clima de respeto a las diferencias?

## **Descripción y justificación de la propuesta de intervención**

La presente propuesta de intervención surge a partir de una demanda detectada en el ámbito de la escolaridad primaria: la dificultad en la construcción del vínculo entre pares como uno de los principales obstáculos para la inclusión educativa de los y las estudiantes. En los últimos años, se observa un aumento sostenido de niños y niñas que transitan procesos de inclusión, muchos de ellos con diagnósticos específicos, lo cual interpela a las instituciones a revisar sus prácticas y modos de acompañamiento. El primer grado de la escolaridad es un momento fundacional, donde se inaugura la vida en el grupo de pares y se establecen las bases de lazos de amistad esenciales para el desarrollo subjetivo. Sin embargo, en la práctica educativa suele observarse una visión, por parte de los educadores, limitada de la inclusión educativa, pensándola únicamente como una herramienta destinada sólo a los estudiantes que registran algún tipo de obstáculo en su escolarización (Zaccagnini, 2021). Es por ello, que nuestra propuesta se enfoca en abrir el juego, trascendiendo esta visión limitada y limitante, buscando construir un dispositivo lúdico-literario que funcione como herramienta para que el grupo de pares (y no solo el sujeto en proceso de inclusión) desarrolle activamente los recursos de la cooperación, la empatía y la aceptación de la diferencia, transformando el aula en una verdadera comunidad inclusiva.

Esta necesidad de trascender una visión asistencialista de la inclusión y de situar al niño o niña en el centro de la acción se ancla, necesariamente, en un cambio de paradigma profundo respecto al sujeto de la niñez. Al respecto, Salomone (2008) plantea que, desde hace varios años, coexisten dos concepciones diferentes en relación a los menores de edad, y que cada una de ellas constituye un sujeto distinto. Por un lado, se identifica al sujeto de la minoridad, ligado a un sujeto de necesidades y receptor de protección, discurso que constituye al sujeto menor. Por otra parte, se establece el sujeto de los derechos de la niñez, entendido como un sujeto pleno de derechos, discurso que constituye al sujeto niño.

Retomando a la autora, cada uno de estos discursos encuentra su fundamento en diferentes marcos jurídicos. Por un lado, el discurso ligado al sujeto menor se encontró asociado al Modelo Tutelar instaurado en la Ley de Patronato de Menores (Ley 10.903) de 1919, en que el menor de edad es objeto de la función protectora de la ley. La categoría menor da cuenta de ese sujeto afectado de incapacidades, efectos de su condición biológica, que recibe la protección de sus necesidades básicas. El menor es objeto judicial de protección.

Por otra parte, a partir de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN), esta concepción fue sustituida por el Paradigma de la Protección Integral de Derechos. Este nuevo enfoque elevó a los niños, niñas y adolescentes a la categoría de sujetos plenos de derechos. El foco se desplazó de la protección asistencial del "menor" a la protección integral de los derechos del "niño". En Argentina, esta transformación se materializó en la Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (2005), la cual garantiza una serie de derechos universales específicos, sustentados por el principio del interés superior del niño. De esta manera, el sujeto deja de ser un objeto a tutelar para ser reconocido como un ciudadano con plena capacidad de ejercer sus derechos (Salomone, 2008).

Esta transformación paradigmática del sujeto se replicó en el campo de la discapacidad, generando un quiebre fundamental. Tal como señala Maldonado (2013) en las últimas décadas, las sociedades occidentales han experimentado una significativa evolución en la percepción y el tratamiento de las personas con discapacidad. Este desarrollo ha marcado una profunda transformación en el modelo conceptual que rige la materia. Hemos presenciado un cambio progresivo desde el modelo rehabilitador hacia el modelo social, que actualmente prevalece. Este último modelo reinterpreta la discapacidad no como una deficiencia individual, sino como una cuestión de derechos humanos, representando un avance sustancial respecto a paradigmas anteriores como los modelos de prescindencia y de marginación. Esta concepción es la que impulsa los nuevos modos de pensar la inclusión educativa, ya que exige que sea el sistema el que se adapte y elimine los obstáculos para la participación de todos.

Tal como señala Zaccagnini (2021) desde finales del siglo XX, el concepto de inclusión educativa ha cobrado una relevancia fundamental. En Argentina, la inclusión se ha consolidado como una política de Estado medular en materia de escolarización. Este compromiso se formalizó con el inicio del nuevo milenio a través de la sanción de dos marcos normativos clave que siguen vigentes: la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206) y la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (Ley 26.061) anteriormente nombrada.

Por otra parte, desde el marco de referencia internacional encontramos a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) que en su artículo 24, reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación inclusiva y exige a los Estados asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles.

Borsani (2020) entiende a la inclusión educativa como la habilidad del sistema educativo para acoger a todos los estudiantes, sin importar sus diferencias. Esto implica responder a la diversidad de necesidades de aprendizaje, asegurando la participación y el progreso de cada alumno y alumna dentro de un sistema educativo común y accesible para todos. En esencia, la educación inclusiva busca que todos y todas las y los estudiantes de una comunidad aprendan juntos, superando las barreras personales, sociales y culturales.

Por su parte, Booth et al. (2000) definen a la inclusión educativa como un conjunto de procesos continuos cuyo objetivo central es eliminar o minimizar las barreras que restringen la participación y el aprendizaje de la totalidad del alumnado. Estas barreras no solo existen en el aula, sino que se hallan dispersas en todos los elementos del sistema: la escuela, la comunidad y las políticas a nivel local y nacional, al igual que los recursos destinados a neutralizarlas. El enfoque inclusivo se opone activamente a toda forma de discriminación y exclusión, buscando garantizar la igualdad de oportunidades educativas y una educación pertinente que se ajuste a las necesidades y características individuales de cada estudiante, sean estos alumnos con discapacidad, niños de pueblos originarios, adolescentes embarazadas, u otros grupos históricamente vulnerados.

En ambas definiciones podemos localizar una categoría muy relevante como lo es el concepto de barreras. La Subsecretaría de Inclusión Educativa de la provincia de Santa Fe (2024) señala que, en el contexto educativo, pueden identificarse diversas barreras que obstaculizan la inclusión. Aunque en la práctica no se presenten de forma aislada, reconocerlas facilita su detección y eliminación. Estas barreras incluyen obstáculos en la comunicación, la movilidad, el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Sin embargo, para los fines de esta propuesta, resulta prioritario destacar la existencia de las barreras vinculares. La falta de lazos entre pares no solo limita la participación social, sino que actúa como un obstáculo fundamental para la inclusión educativa.

En este sentido, hacemos nuestra la pregunta de Levin (2022): ¿es posible pertenecer, integrarse, “estar incluido” en la comunidad sin tener ninguna amistad? El autor destaca la importancia de la misma a lo largo de la infancia y señala que la construcción de la amistad entre niños y niñas se juega en el umbral de lo social: una zona que es, a la vez, común y diferenciada, actuando como un espacio que multiplica dimensiones y temporalidades que impactan directamente en la imagen corporal y subjetiva. Es del orden del don, pertenece a la lógica inconsciente, más constituyente que constituida. No conoce un final definitivo; en

realidad, solo cesa cuando se interrumpe la posibilidad de volver a empezar. Si los niños y niñas suspenden el juego conjunto y no retoman esa alianza, simplemente crean una nueva comunidad vincular con otros, en un sinfín constante de posibilidades. Es decir, el juego no solo funda la amistad, sino que es el motor continuo que la renueva o la disuelve.

El concepto de juego es uno de los conceptos clave dentro de la teoría psicoanalítica, si bien Freud no le dedicó un escrito propio, como señalan Abalo et al. (1993) los desarrollos más extensos sobre este concepto los podemos encontrar en *El poeta y la fantasía* (1907) y *Más allá del principio de placer* (1920). Freud en su texto *El poeta y la fantasía*, define el juego como "la ocupación preferida y más intensa del niño" (p. 133), equiparándola con la singularidad y la creatividad de la actividad poética. Se postula que "Todo niño que juega se comporta como un poeta" (p.132), al reordenar los elementos de su mundo en una nueva estructura que le resulta gratificante. Esta conceptualización freudiana, que Lacan (2006) retoma para una lectura estructural, es crucial: al comparar el juego con la poética, se desestima cualquier visión que lo reduzca a un mero descarte filogenético, un instinto o un mecanismo de adaptación evolutiva. El juego, entonces, adquiere las características de la producción poética: singularidad y la creación de un nuevo orden regido por la legalidad del lenguaje.

Por otra parte, en *Más allá del principio de placer*, Freud relata cómo, a partir de una observación casual, se enfrentó inicialmente a una acción enigmática y repetitiva del niño, percibida simplemente como un "hábito molesto" al arrojar los objetos fuera de su alcance. Solo en un segundo momento, la repetición de la expresión "Fort" (fuera) emitida por el niño comenzó a revelar el sentido de la acción. Finalmente, el descubrimiento del juego del carretel, donde el niño provocaba activamente su desaparición y reaparición con el "Da" (aquí), constituyó una revelación de sentido para Freud. En ese punto, interpretó el juego como la función de cultura más importante del niño, pues implicaba la renuncia pulsional que este lograba al transformar la experiencia pasiva de la ausencia de la madre en un acto activo y dominable (Abalo et al., 1993).

Por otra parte, como señalan Cazenave et al. (1992) Lacan para pensar el juego, toma como Freud, el desarrollo de la falta. En el juego se sitúa la dimensión de la falta. El niño se ve arrojado a jugar por la ausencia de su madre, debido a que le resulta imposible renunciar a la ganancia de placer que este acto le otorga. El juego, incluso en sus manifestaciones más

básicas, se presenta invariablemente como un acto de sustitución. Es precisamente esta falta inherente a la estructura lo que impulsa al niño a la actividad lúdica.

Ahora bien ¿qué se juega cuando se juega? El psicoanálisis, con Freud y Lacan, nos revela que el juego es un mecanismo subjetivo para el dominio de la falta y la renuncia pulsional, pero también el juego despierta el placer, la actividad creadora y la socialización. Winnicott (1971), por ejemplo, destaca la importancia del juego como espacio transicional esencial para la salud mental y la creatividad. Jugamos junto con otros y en ese acto de jugar también se construye desde el disfrute lo vincular. Así, el juego no solo permite la sustitución de la falta, sino que opera como un dispositivo natural de integración social, imprescindible para el desarrollo del yo en relación con un grupo de pares. La posibilidad de crear una "nueva comunidad vincular" (Levin, 2022) depende enteramente de esta práctica lúdica.

Complementando el valor del juego como herramienta vincular, es esencial integrar la dimensión literaria a la propuesta. El cuento es un universo de discurso imaginario que pertenece a lo que Montes (1999) llama "la frontera indómita", esa zona terciaria, transicional, entre el adentro y el afuera, que debe ser conquistada una y otra vez. El cuento lo hace a través de palabras que determinan una experiencia particular, que no es la misma de la de un manual o un libro de texto, sino que es independiente de las exigencias del mundo real. Es una ficción que se basta a sí misma, y que sostiene una creencia mágica que convoca a quien lo escucha para ir a donde el cuento quiera llevarlo, para luego hacer de ese viaje una marca simbólica.

La propuesta es jugar y escuchar cuentos, algo tan propio y característico de la infancia, para crear un nuevo espacio individual y colectivo transitorio, situacional y contextual que sirva como una posible puerta de entrada para la inclusión educativa de niños y niñas en el sistema educativo.

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Fortalecer los vínculos entre pares en pos de la inclusión educativa de estudiantes de primer grado de la escolaridad primaria en una escuela pública ubicada en el barrio Ludueña en el año 2026 mediante la narración de cuentos y la creación de relatos grupales.

### **Objetivos Específicos**

- Incentivar la participación activa de los y las estudiantes al taller lúdico-literario.
- Favorecer la aceptación y valoración de las diferencias individuales como un recurso enriquecedor del grupo de pares.
- Promover la interacción social y la colaboración entre pares a través de dinámicas de juego cooperativo, que reduzcan las barreras de comunicación.
- Facilitar el desarrollo de la empatía y la comprensión de las emociones propias y ajenas.

## **Aspectos Éticos**

Esta propuesta seguirá los principios fundamentales de respeto, confidencialidad, y consentimiento informado. La institución primaria participante será informada de los objetivos de la misma y se les pedirá firmar un consentimiento informado, asegurando que sus datos serán anónimos y tratados de manera confidencial.

Al tratarse de una propuesta de intervención dirigida a niños y niñas de primer grado de la escolaridad primaria, se contará con un triple aval, el de la institución, el de la familia y el del niño o niña. Los directivos y adultos responsables firmarán el consentimiento informado, mientras que los niños y niñas darán su asentimiento verbal.

La propuesta de intervención evitará cualquier tipo de daño psicológico o social, respetando los derechos y la dignidad de los participantes, en conformidad con las normativas éticas establecidas por la Universidad Nacional de Rosario y la Ley de Protección de Datos Personales en Argentina.

## **Acciones que se proponen realizar**

Las acciones a implementar son:

1- Realización de un taller lúdico - literario denominado “Abriendo el juego” que contará con seis encuentros con las y los estudiantes de los cuatro primeros grados de una escuela primaria de gestión pública de la ciudad de Rosario y sus respectivas docentes de grado. Los mismos tendrán una periodicidad semanal y una duración de 40 minutos.

Dichos encuentros tendrán la finalidad de crear espacios-puente, pensados como un dispositivos transitorio y situacional, para facilitar los vínculos entre pares trascendiendo una visión limitada que focaliza a la inclusión educativa como una herramienta únicamente destinada a estudiantes con limitaciones en su desarrollo cognitivo, psicomotor o social (Zaccagnini, 2021).

Para llevar adelante la propuesta, se utilizará el espacio de la biblioteca escolar, pensando en la posibilidad de delimitar un “espacio aparte”, alternativo al aula, como un indicador que señale que lo que allí va a suceder es algo distinto a lo que ocurre habitualmente. Negri y Correa (2014) señalan que elegir un espacio diferente indica que allí comienza otro tiempo: el tiempo del taller, que en este caso será un tiempo para lo lúdico y lo literario.

La estructura de los seis encuentros constará de un momento de apertura, un momento de desarrollo y un momento de cierre. El momento de apertura es pensado como un momento de transición entre la rutina escolar y un espacio diferente centrado en lo lúdico y literario. En este momento se realizará una bienvenida del grupo con una canción que marque el inicio del taller y la realización de una ronda donde cada uno de los participantes realice un saludo a través de una palabra o gesto que comparta cómo se siente ese día.

En el momento de desarrollo se da lugar a la actividad principal del taller, en donde lo lúdico-literario se convierte en un puente para vivenciar otras maneras posibles de vincularnos. El encuentro se articula en torno a una narrativa, ya sea un cuento o un relato creado de forma conjunta, que actúa como un facilitador para explorar temas como la empatía, la cooperación o la diversidad. Luego, la historia cobra vida a través de actividades lúdicas: el cuento se convierte en un juego de roles, el personaje en un compañero de equipo, y la trama, en una aventura cooperativa.

Finalmente, en el momento de cierre se vuelve a realizar una ronda para que cada uno de los participantes se despida utilizando un gesto o una palabra sobre cómo se sintió en el taller y se canta una canción de despedida.

2- Realización de evaluación intermedia con las cuatro docentes de grado luego del tercer taller realizado con los y las estudiantes para realizar un monitoreo de las impresiones, sensaciones, aportes y críticas que puedan surgir a partir de los mismos. El fin de estos encuentros es realizar una evaluación intermedia, para establecer un trabajo colaborativo basado en la retroalimentación realizada por las docentes de grado.

3- Evaluación final con los cuatro docentes de grado y directivos con el objetivo de sistematizar la experiencia, recoger percepciones y valorar la apropiación del dispositivo por parte de la escuela.

4- Devolución de los niños y niñas participantes en el taller con el objetivo de conocer “¿Qué se llevan del taller?” y construcción de una obra comunitaria plasmando las impresiones y sensaciones que se despertaron en el mismo.

### Tabla 1

#### *Planificación de encuentros y organización de recursos*

	Recursos		
	Humanos	Materiales	Técnicos
Primer encuentro <u>Cuento:</u> “Abel regala soles” de Istvansch. <u>Juego:</u> Los soles.	Dos talleristas: Granero, Ana Sartori, Mariana. Docente de grado.	-Cuento. -Círculos amarillos grandes.	-Dispositivo para poner música. -Parlante.
Segundo encuentro <u>Cuento:</u> “El cazo de Lorenzo” de Isabelle Carrier. <u>Juego:</u> Juego de recorrido con y sin ayuda.	Dos talleristas: Granero, Ana Sartori, Mariana. Docente de grado.	-Cuento. -Sillas, mesas, conos para armar el circuito. -Globos.	-Dispositivo para poner música. -Parlante. -Cañón de video.
Tercer encuentro <u>Cuento:</u> “Wonder” de Raquel Palacio.	Dos talleristas: Granero, Ana Sartori, Mariana.	- Cuento. - Ovillo de lana.	-Dispositivo para poner música. -Parlante.

<u>Juego:</u> La telaraña de las cualidades únicas.	Docente de grado.		
Cuarto encuentro	Dos talleristas:	-Cuento.	
<u>Cuento:</u> “Cierra los Ojos” de Victoria Perez Escribá.	Granero, Ana Sartori, Mariana.	- Caja con objetos. - Objetos con diferentes aromas.	Ídem anterior.
<u>Juego:</u> Jugamos con los sentidos.	Docente de grado.		
Quinto encuentro	Dos talleristas:	- Cuento.	
<u>Cuento:</u> “Bicho raro” de Graciela Montes.	Granero, Ana Sartori, Mariana.	- Cajas, cartones, cinta, telas, lanas, botones, pegamento.	Ídem anterior
<u>Juego:</u> Construcción de maquetas y/o títeres de bichos raros.	Docente de grado.		
Sexto encuentro	Dos talleristas:	-Maquetas y/o títeres confeccionados en el encuentro anterior.	Ídem anterior.
<u>Cuento:</u> “Bicho raro” de Graciela Montes.	Granero, Ana Sartori, Mariana.		
<u>Juego:</u> Inventamos relatos usando las maquetas y/o títeres confeccionados en el taller anterior.	Docente de grado.	-Dado con diferentes personajes, lugares y situaciones problemáticas.	

## Planificación Detallada por Encuentro

### **Primer Encuentro**

**Objetivo.** Promover la interacción social y la colaboración entre pares a través de dinámicas de juego cooperativo, que reduzcan las barreras de comunicación.

**Desarrollo.** Luego de la realización del primer momento de apertura del encuentro, se realizará manteniendo la disposición en ronda, la lectura del cuento “Abel regala soles” de Istvansch. Esta elección literaria se basa en su potencial simbólico, que permite introducir el concepto de la singularidad y la emoción como un regalo que se ofrece al grupo. La lectura se realizará de manera pausada y mostrando las ilustraciones que acompañan el texto. Se

realizarán preguntas sobre cómo se siente el personaje en distintos momentos de la narración que podrán contestarse a través de las tarjetas con las emociones.

Posteriormente, se introduce el juego cooperativo denominado “Los Soles” (adaptación del juego de la silla). Para este juego se dispondrán en el piso círculos amarillos de cartulina o afiches en una cantidad menor a la de participantes. La consigna es clara y opuesta a la lógica de la exclusión: mientras suene la música, todos deben bailar sin pisar los soles, y cuando esta se detenga, "todos y todas deben encontrar un círculo (que puede compartirse con otros) y tengo que tener mucho cuidado para que todos podamos cumplir la consigna". Se realiza el desafío retirando progresivamente los soles, hasta que solo queda un único círculo en el que todas y todos deben entrar, haciendo uso de la cooperación y la distribución corporal entre los integrantes. Este juego exige al grupo resolver una falta de espacio mediante el apoyo mutuo, anulando la posibilidad de la exclusión individual.

Nos colocamos nuevamente en ronda para realizar el momento de cierre. Se abre una breve reflexión para conectar la experiencia lúdica con el objetivo del taller. Las preguntas clave son: ¿Cómo logramos que nadie quedara afuera al final? ¿Qué tuvimos que hacer con nuestro cuerpo para que el compañero entrara? También cada integrante puede expresar a través de las tarjetas con emociones o con sus palabras como se sintió en el taller.

## **Segundo Encuentro**

**Objetivo.** Facilitar el desarrollo de la empatía y la comprensión de las emociones propias y ajenas, mediante la narración de cuentos y la experimentación de la ayuda mutua como recurso de inclusión.

**Desarrollo.** Luego de la realización del primer momento de apertura del encuentro, nos ubicaremos de manera cómoda para ver en la pantalla que se encuentra disponible en la biblioteca escolar el video del cuento “El cazo de Lorenzo” de Isabelle Carrier. El cuento "El cazo de Lorenzo" es seleccionado por su metáfora clara de las dificultades que no pueden ser eliminadas (el cazo), lo que permite al grupo visibilizar la discapacidad no como una deficiencia individual, sino como una barrera que requiere la adaptación creativa del entorno social. Se leerá el nombre del cuento y se preguntará a los participantes ¿Qué será un cazo? Luego se aclarará el significado de la palabra en el cuento. El video se irá pausando para indagar sobre las emociones de Lorenzo a lo largo de la narración (soledad, frustración, alivio), utilizando las tarjetas con emociones como mediador para nombrar el registro afectivo.

Posteriormente, se les propondrá a los participantes realizar un recorrido con obstáculos en donde tendrán que llevar un globo y respetar la siguiente consigna: el globo nunca debe tocar el suelo, en todo el recorrido deben sostenerlo. Este recorrido se realizará en un primer momento de manera individual y en un segundo momento con la ayuda de un compañero.

Para el momento del cierre volveremos a colocarnos en ronda para dar lugar a una reflexión grupal a través de preguntas tales como: ¿Cómo te sentiste realizando el recorrido solo? ¿Cuáles fueron las dificultades que aparecieron? ¿Cómo te sentiste realizando el recorrido con un compañero? También cada integrante puede expresar a través de las tarjetas con emociones o con sus palabras como se sintió en el taller.

### ***Tercer Encuentro***

***Objetivo.*** Favorecer la aceptación de las diferencias y la cooperación grupal.

***Desarrollo.*** Luego de la realización del primer momento de apertura del encuentro, se realizará manteniendo la disposición en ronda, la lectura del cuento “Wonder” de Raquel Palacio. La elección del cuento se basa en la importancia que se da en la narración a la apuesta de qué nos hace únicos a cada uno de nosotros. Se hará hincapié durante la lectura en cómo se siente el personaje y su perrito en cada momento de la narración utilizando las tarjetas de las emociones.

Posteriormente, se desarrollará el juego “La telaraña de las cualidades únicas”. Los participantes se colocarán en ronda para comenzar a pasar un ovillo de lana. La consigna central es que cada persona que sostiene el ovillo debe nombrar una cualidad que lo haga único, para luego lanzarlo a un compañero. En este proceso de intercambio, se irá tejiendo una telaraña que cubre el centro del círculo, evidenciando la interdependencia vincular y la conexión que existe entre las singularidades del grupo. En un segundo momento, para desarmar la telaraña, cada niño o niña deberá decir la cualidad que su compañero anterior había nombrado, simbolizando la escucha atenta y el valor que el grupo otorga al rasgo singular del otro.

Para el momento de cierre, se propiciará una reflexión grupal, utilizando la telaraña como metáfora visual del vínculo construido. Se indaga a los participantes con preguntas clave: ¿Qué se formó con todos nuestros hilos? ¿Qué pasaría si uno solo suelta su hilo? ¿Y si todos soltamos el hilo?

## **Cuarto Encuentro**

**Objetivo.** Facilitar el desarrollo de la empatía y la comprensión de las emociones propias y ajenas, mediante la narración de cuentos.

**Desarrollo.** Luego de la realización del momento de apertura del encuentro, se mantendrá la disposición en ronda para la lectura del cuento “Cierra los Ojos” de Victoria Pérez Escribá. Este cuento es seleccionado por su valor metafórico, ya que obliga a los personajes a depender de sentidos distintos a la vista, promoviendo la escucha, el tacto y, fundamentalmente, la confianza en el compañero. A lo largo de la narración, se realizarán pausas para indagar cómo se siente la idea de "cerrar los ojos" o no tener un sentido disponible, utilizando las tarjetas de emociones.

Posteriormente, se desarrollará el juego “Jugamos con los Sentidos”. Se presentará una caja con una pequeña abertura por donde solo ingrese la mano y los participantes deberán decir qué objetos se encuentran dentro de la caja sin utilizar la vista. Luego con los ojos tapados se presentarán diferentes objetos para oler, una vez que todo hayan pasado por la experiencia compartiremos de qué objetos pensamos que se trataba.

Para el momento de cierre se realizará un diálogo centrado en la experiencia perceptiva y emocional de cada uno. Las preguntas iniciales se enfocarán en la cualidad sensorial: ¿Cuál objeto se sentía más suave? ¿Cuál más áspero? ¿Cuál fue el olor que más nos gustó? Y, principalmente, se indagará sobre la dimensión emocional de la experiencia: ¿Cómo nos sentimos privados del sentido de la vista?

## **Quinto Encuentro: Bicho Raro (Parte I)**

**Objetivo.** Favorecer la aceptación y valoración de las diferencias individuales como un recurso enriquecedor del grupo de pares.

**Desarrollo.** Luego de la realización del primer momento de apertura del encuentro, se mantendrá la disposición en ronda para la lectura del cuento “Bicho raro” de Graciela Montes. Esta elección literaria es fundamental para el taller, ya que el texto de Montes aborda, a través de un personaje literario, el tema de la rareza, del sentirnos en algunas oportunidades un “bicho raro”. Durante la lectura, se pondrá énfasis en la necesidad de nombrar y reconocer esa parte distinta de uno mismo, utilizando la narrativa para desarticular el juicio sobre la rareza.

Posteriormente, en pequeños grupos de tres o cuatro integrantes, se les propondrá a los niños y niñas que construyan su propio bicho raro utilizando cajas, tubos de cartón, cinta de papel, lanas y témperas. También pueden ponerle un nombre a su bicho raro, para en un último momento presentarlo frente al grupo y contar cómo eligieron ese nombre, qué lo hace raro y cómo fue el proceso de construcción.

### **Sexto Encuentro: Bicho Raro (Parte II)**

**Objetivo.** Facilitar el desarrollo de la empatía y la comprensión de las emociones propias y ajenas, mediante la narración de cuentos y la creación de relatos grupales.

**Desarrollo.** Luego de la realización del primer momento de apertura del encuentro, se mantendrá la disposición en ronda para retomar la lectura del cuento "Bicho raro" de Graciela Montes. Esta relectura tiene la función de reavivar el tema de la singularidad y la valoración de lo distinto, sirviendo como base para la creación de un relato colectivo que incorpore las diferencias.

Posteriormente, se desarrollará el juego "Inventamos relatos". Se dispondrán en el centro del círculo las maquetas/títeres de "bichos raros" que fueron confeccionados por los grupos en el taller anterior. La consigna es que, de manera colectiva, los niños y niñas deberán inventar una historia para cada "Bicho raro". Para favorecer estas narraciones, se utilizarán tres dados con diferentes dibujos en cada uno: en el primer dado, se encontrarán dibujos de diferentes lugares donde puede transcurrir la historia; en el segundo dado, personajes que pueden acompañar al "Bicho raro"; y en el tercer dado, situaciones problemáticas. Una vez que se tiran los tres dados, se comienza a construir una historia particular, formada por los aportes de todos los participantes. Este proceso lúdico y de creación conjunta facilita la articulación de la singularidad en un producto simbólico común.

Para el momento de cierre, se dedicará un tiempo a la lectura en voz alta de las historias colectivas que fueron creadas. La reflexión se centrará en el proceso de creación: ¿Qué pasó con nuestra historia cuando el dado nos dio una situación difícil? ¿Cómo nos ayudó cada "bicho raro" a resolver ese problema? El diálogo se orienta a concluir que la historia colectiva es una prueba material de que las diferencias son un recurso indispensable y no un obstáculo para la vida en común.

### **Cronograma de actividades**

La propuesta de intervención se llevará a cabo en el transcurso de ocho semanas consecutivas. El desarrollo se divide en dos grandes fases de trabajo con los estudiantes, intercaladas y culminadas por instancias de seguimiento y evaluación.

Inicialmente, durante las semanas 1, 2 y 3, se realizarán los primeros tres encuentros con los niños y niñas, enfocados en establecer el encuadre grupal, la empatía y los primeros recursos de cooperación. Al finalizar esta etapa, en la semana 4, se destinará el tiempo a una instancia de evaluación intermedia que se concretará con las docentes de los grados participantes. Esta reunión es crucial para revisar las repercusiones observadas en el aula, ajustar las dinámicas propuestas y obtener percepciones sobre la evolución del proceso vincular en el grupo, a fin de optimizar la segunda fase de trabajo.

Posteriormente, las semanas 5, 6 y 7 darán continuidad al trabajo con los y las estudiantes, a través de tres encuentros más, diseñados para consolidar los recursos de socialización y la aceptación de la diferencia. Finalmente, la semana 8 se reservará para la evaluación final del taller, la cual se desdoblará en dos momentos clave: por un lado, se llevará a cabo una reunión de cierre con las docentes y directivos para presentar las conclusiones formales del proceso; por el otro, se realizará una instancia de devolución con los niños y niñas, en la que se abrirá una charla sobre sus sensaciones y aprendizajes, y se plasmará la síntesis de lo "que nos llevamos del taller" en la creación de una obra colectiva en un afiche.

## Tabla 2

### *Cronograma de actividades*

Semana	Actividad	Objetivo	Espacio	Participantes
1	Primer encuentro: "Abel regala soles"	Promover la interacción social y la colaboración entre pares a través de dinámicas de juego cooperativo, que reduzcan las barreras de comunicación.	Biblioteca escolar.	Estudiantes de primer grado, docente de grado, equipo de talleristas.
2	Segundo encuentro: "El cazo de Lorenzo"	Facilitar el desarrollo de la empatía y la comprensión de las emociones propias y ajenas, mediante la narración de cuentos y la experimentación de la	Biblioteca escolar.	Ídem anterior.

		ayuda mutua como recurso de inclusión.		
3	Tercer encuentro: "Wonder"	Favorecer la aceptación de las diferencias y la cooperación grupal.	Biblioteca escolar.	Ídem anterior.
4	Evaluación intermedia con docentes de grado.	Reflexionar sobre los avances y dificultades observados en los vínculos y la participación del grupo.	Biblioteca escolar.	Docentes de grado y equipo de talleristas.
5	Cuarto encuentro: "Cierra los ojos"	Facilitar el desarrollo de la empatía y la comprensión de las emociones propias y ajenas, mediante la narración de cuentos.		Estudiantes de primer grado, docente de grado, equipo de talleristas.
6	Quinto encuentro: "Bicho raro"(parte 1)	Favorecer la aceptación y valoración de las diferencias individuales como un recurso enriquecedor del grupo de pares.		Ídem. Anterior.
7	Sexto encuentro: "Bicho raro"(parte 2)	Facilitar el desarrollo de la empatía y la comprensión de las emociones propias y ajenas, mediante la narración de cuentos y la creación de relatos grupales.		Ídem anterior.
8	Evaluación final y cierre institucional.	Sistematizar la experiencia, recoger percepciones y valorar la apropiación del dispositivo por parte de la escuela.	Biblioteca escolar	Equipo directivo, docentes de grado y equipo de talleristas.
9	Devolución de niños y niñas participantes del taller	Recoger percepciones y valoraciones por parte de los niños y niñas participantes.	Biblioteca escolar.	Estudiantes de primer grado, docente de grado, equipo de talleristas.

### Mecanismos de Evaluación y Seguimiento

Partimos de considerar a la evaluación como una dimensión fundamental dentro de la propuesta de intervención, en la cual el foco estará puesto en observar y valorar, a lo largo de todo el proceso, el nivel de participación, cooperación y empatía desplegado durante los encuentros entre niños, niñas y docentes.

Asimismo, teniendo en cuenta que este dispositivo se concibe como un espacio puente que pueda sostenerse en el tiempo dentro de la institución para promover los vínculos entre pares y la inclusión educativa, se evaluará también la apropiación institucional de la propuesta por parte de las docentes y del equipo directivo.

La evaluación se desarrollará de manera continua durante todo el proceso, aunque se prevén dos instancias específicas: una evaluación intermedia y una evaluación final. La evaluación intermedia se llevará a cabo con las cuatro docentes que participan del taller lúdico-literario, con el objetivo de reflexionar sobre los avances y dificultades observados en los vínculos y en la participación del grupo. Este momento de revisión permitirá, a partir de la retroalimentación y el intercambio con las docentes, introducir los ajustes necesarios para optimizar los encuentros posteriores.

La evaluación final se realizará en dos momentos. En primer lugar, se desarrollará un encuentro con las docentes y el equipo directivo, orientado a sistematizar los aprendizajes, resultados y aportes de la experiencia. En segundo lugar, se llevará a cabo una devolución con los niños y niñas participantes del taller, donde cada uno podrá expresar —a través de la palabra, un gesto o un dibujo— qué se lleva del proceso vivido.

En este sentido, la evaluación se concibe como un proceso reflexivo, participativo y formativo, orientado a la mejora de la práctica y al fortalecimiento de los lazos institucionales, más que a la obtención de resultados medibles o cerrados.

## **Reflexiones finales**

La presente propuesta de intervención en el campo profesional parte de considerar a la inclusión educativa desde toda su complejidad y más allá de los discursos normativos, institucionales o teóricos. Poniendo en primer plano un enfoque que prioriza el vínculo entre pares, muchas veces olvidado, como condición fundamental para habitar la escuela.

El eje de la misma se encuentra puesto en el valor del juego y la literatura como mediadores simbólicos para poder pensar a la inclusión educativa como una construcción colectiva y situada.

Por otra parte, el taller lúdico literario 'Abriendo el juego' busca dejar instalada una herramienta posible y sostenible, que convoque al encuentro entre los niños y las niñas desde la palabra y el juego compartido. Su proyección excede a los procesos de inclusión educativa y apunta a fortalecer lazos en todos los grupos escolares, entendiendo que cada vínculo es una oportunidad de inclusión.

El diseño de esta propuesta se sostiene en la convicción de que la inclusión educativa no se decreta, sino que se construye a partir de la red de vínculos que se tejen en cada institución. Desde el campo de la psicología, la tarea consiste en acompañar esos procesos, escuchar las voces que emergen y crear dispositivos que habiliten nuevas formas de estar juntos.

## **Referencias Bibliográficas**

- Abalo, N., Farinatti, A., Grosso, M., Nematic, A. C., Nizcaner, D., & Piotte, N. (1993). *El juego: una a-puesta*. Atuel.
- Borsani, M. J. (2020). *Aulas inclusivas. Teorías en acto*. Homo Sapiens.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cazenave, A., Prandi, M., Kuperwais I., Iglesias H., Dizenhaus J., Espinosa L., Niebieski C., Duo de Pomares A. (1992). *El juego de la estructura y la estructura del juego*. En II Jornadas Nacionales “Desarrollo y estructura en la dirección de la cura”. Buenos Aires.
- Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989). Adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.
- Freud, S. (1907). El poeta y la fantasía. En S. Freud, *Obras completas* (Vol. IX). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1920). Más allá del principio de placer. En S. Freud, *Obras completas* (Vol. XVIII, pp. 1–62). Buenos Aires: Amorrortu.
- Lacan, J. (2006). *El Seminario, Libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis* (J. D. Molina, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1964).
- Ley 10.903 (1919). Ley de Patronato de Menores. Sancionada el 30 de septiembre de 1919.
- Ley 26.061 (2005). Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Sancionada el 28 de septiembre de 2005.
- Ley 26.206 (2006). Ley de Educación Nacional. Sancionada el 14 de diciembre de 2006.
- Levin, E. (2022). *La amistad en las infancias: una experiencia fundante* (1.ª ed.). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

- Maldonado, V. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 46, 1093–1109.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Negri, M., & Correa, A. (2014). *Poesía en la escuela. Cómo leer y escribir poesía en el aula*. Poesía en las Escuelas Ediciones.
- Salomone, G. (2008). Del niño como sujeto autónomo al sujeto de la responsabilidad en el campo de la infancia y la adolescencia. En *VII Jornadas de la Residencia de Salud Mental*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Schlemenson, S. (1997). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Miño y Dávila.
- Subsecretaría de Inclusión Educativa de la Provincia de Santa Fe. (2024). *Encuentro N.º 6: Barreras de aprendizaje*. Santa Fe: Ministerio de Educación.
- Winnicott, D. W. (1971). *Juego y realidad: La experiencia cultural*. Paidós.
- Zaccagnini, M. (2021). *Dispositivos situacionales para andamiar procesos de inclusión educativa: espacios puente para intervenir en escenarios complejos*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.