

ORIENTACIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA NORMATIVA VINCULADA AL PROYECTO PEDAGÓGICO INDIVIDUAL

RESOLUCIÓN N.º 3816/2022 - GCABA-MEDGC



Buenos Aires Ciudad



Jefe de Gobierno

Horacio Rodríguez Larreta

Ministra de Educación

María Soledad Acuña

Jefe de Gabinete

Manuel Vidal

Subsecretaria de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa

María Lucía Feced Abal

Subsecretario de Carrera Docente

Oscar Mauricio Ghillione

Subsecretario de Tecnología Educativa y Sustentabilidad

Santiago Andrés

Subsecretario de Gestión Económico Financiera y Administración de Recursos

Sebastián Tomaghelli

Subsecretaria de la Agencia de Aprendizaje a lo Largo de la Vida

Eugenia Cortona

Directora Ejecutiva de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa

Carolina Ruggero

Directora General de Educación de Gestión Privada

María Constanza Ortiz

Director General de Educación de Gestión Estatal

Fabián Capponi

Director General de Planeamiento Educativo

Javier Simón

Dirección General de Planeamiento Educativo (DGPLEDU)

Especialistas: Pilar Cobeñas, Magdalena Orlando.

Agradecimientos:

A Eugenio Visiconde y curricularistas de la Gerencia Operativa de Currículum (GOC-DGPLEDU); Ilda Domínguez (Directora de Educación Especial-DGEGE); equipo de Supervisión de la Dirección de Educación Especial-DGEGE; Christian Caruso (SSCPEE); Silvia Pulice (Coordinación General de Programas Socioeducativos-SSCPEE); Eduardo Levigne (Asesor Programas Socioeducativos-SSCPEE); Melina Arias, Cristina Carriego y Mariana Damonte (DGEGP).

Equipo Editorial de Materiales y Contenidos Digitales (DGPLEDU)

Coordinación general: Silvia Saucedo.

Coordinación editorial: Marcos Alfonzo.

Asistencia editorial: Leticia Lobato.

Edición: María Laura Cianciolo.

Diseño gráfico y diagramación: Agustina Flores.

Diseño de tapa: Alejandra Mosconi.

ISBN en trámite.

Se autoriza la reproducción y difusión de este material para fines educativos u otros fines no comerciales, siempre que se especifique claramente la fuente. Se prohíbe la reproducción de este material para venta u otros fines comerciales.

Fecha de consulta de textos y otros recursos digitales disponibles en Internet: 1 de agosto de 2022.

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires / Ministerio de Educación / Dirección General de Planeamiento Educativo, 2022. Carlos H. Perette y Calle 10, s/n. - C1063 - Barrio 31 - Retiro - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

© Copyright © 2022 Adobe Systems Software. Todos los derechos reservados.

Adobe, el logo de Adobe, Acrobat y el logo de Acrobat son marcas registradas de Adobe Systems Incorporated.

Orientaciones para la implementación de la normativa vinculada al Proyecto Pedagógico Individual

Las siguientes orientaciones tienen como finalidad acompañar la implementación de la resolución n.º 3816/2022 GCABA-MEDGC, la cual busca garantizar a todos/as los/as estudiantes las condiciones pedagógicas para el desarrollo de las trayectorias educativas brindando oportunidades en equidad.

La norma considera el vínculo entre lo general y lo particular, valiéndose y recuperando como centrales los conceptos de *diseño universal* y *ajustes razonables* mencionados en la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” y que funcionan como garantía para una participación plena.

Para completar el Anexo II: El FORMULARIO, sin perder el fundamento que llevó a la construcción de la norma, es necesario aclarar y considerar las siguientes nociones que aún circulan con diferentes sentidos dentro del sistema educativo y que este documento recupera para un entendimiento común: el diseño universal, los ajustes razonables y el concepto de educación inclusiva que se entrelaza con la noción de apoyos.

La **educación inclusiva** comprende una perspectiva pedagógica y un derecho humano que parte de entender que los sistemas educativos tienen que construir condiciones para que todo el estudiantado, independientemente de sus características, sean valorados y aprendan juntos en entornos inclusivos. La perspectiva de educación inclusiva problematiza la mirada del denominado *modelo del déficit*, que implica que existen estudiantes que, a causa de sus “déficits” intelectuales, motrices, sensoriales, entre otros, no pueden apropiarse de los contenidos escolares (Ainscow, 2002¹). **En este sentido, la educación inclusiva considera que todas las personas pueden aprender si se generan las condiciones didácticas e institucionales para aquello.**

“La inclusión es un proceso [...] que se preocupa de la identificación y eliminación de barreras. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes. [...] La inclusión implica poner especial énfasis en los grupos de alumnos que pueden encontrarse en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener bajos niveles de logro” (Ainscow, 2004:12²).

¹ Ainscow, M. (2002). *Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos*. *Revista de educación*.

² Ainscow, M. (2004). *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?* *Journal of educational change*, 5(4), 1-20.

Así, la educación inclusiva se diferencia de otras formas educativas como la **integración**, que consiste en considerar que son los/as estudiantes quienes deben adecuarse a las propuestas pedagógicas de las escuelas como condición para ser considerados/as como alumnado legítimo³.

La educación inclusiva supone, por el contrario, que son las propuestas pedagógicas las que deben adecuarse al estudiantado, y para ello es indispensable la identificación de barreras al aprendizaje y a la participación, así como la construcción de apoyos⁴.

Por *apoyos* se entiende, dentro del campo de la educación inclusiva, a todas aquellas modificaciones que las escuelas deben realizar en pos de garantizar una educación inclusiva y de calidad para todo el alumnado.

- **Conceptos que permiten comprender cómo completar los aspectos vinculados a la “Situación referencial” solicitados en el Formulario (Anexo II).**

Barreras para el aprendizaje y la participación: definición y clasificación

Cuando se habla de educación inclusiva, en el sentido de pertenencia, participación y aprendizajes de los/as estudiantes, es necesario recuperar la definición de **barreras para el aprendizaje y la participación** sobre la base del denominado índice para la inclusión, en la *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*⁵ (documento que tiene como objetivo colaborar en la autoevaluación institucional para avanzar hacia mayores grados de inclusividad) que define el uso de esa categoría.

“...en el lugar de necesidades educativas especiales para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (Booth y Ainscow, 2002: 8).

A continuación recuperamos una clasificación que se basa en la identificación de barreras que pueden afectar a estudiantes con discapacidad, considerando que puede servir para identificar barreras hacia cualquier grupo de estudiantes:

- “Recursos humanos como barreras: son aquellas figuras⁶ o modos de relación entre las figuras que actúan restringiendo o impidiendo el aprendizaje o la participación del alumnado con discapacidad en la propuesta de enseñanza.

³ *Idem.*

⁴ *Idem.*

⁵ Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK 2000 Traducción al castellano realizada por UNESCO-Santiago Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe.

⁶ Figuras: diversidad de actores que intervienen en el diseño o desarrollo de las propuestas pedagógicas y didácticas escolares.

- Barreras a la toma de decisiones: son aquellas intervenciones, recursos, tipos de actividades, entre otras, que parten de comprender que el alumnado con discapacidad es dependiente y porta un déficit —ya sea intelectual o motriz—, que lo inhabilita para tomar decisiones sobre procedimientos involucrados para la resolución de actividades matemáticas, formas de participación en clase, con pares, etc.
- Barreras a la comunicación: involucra todos los modos que restringen o inhabilitan la plena comunicación en estudiantes con discapacidad. Esto involucra (...) [no contar con] intérpretes de Lenguas de Señas, ni con Braille o con Sistemas de Comunicación Aumentativos y Alternativos, entre otros.
- Barreras a la interacción: involucra todos los recursos humanos, situaciones, mobiliario, intervenciones docentes, etc., que actúen impidiendo o restringiendo la interacción de los estudiantes con discapacidad con sus compañeros o con la o el docente, entre otros, y promuevan aislamiento, separación e individualización.
- Barreras físicas y arquitectónicas: involucra toda la estructura arquitectónica, los recursos materiales, el mobiliario escolar y todo elemento físico que sean inaccesibles.
- Barreras actitudinales: involucran (...) actitudes discriminatorias, prejuicios, violencias, etc., ya que atentan contra la dignidad y el derecho a la educación de las personas con discapacidad.
- Barreras didácticas: son aquellas provenientes de los procesos de enseñanza; ya sean ciertos enfoques didácticos, intervenciones docentes, proyectos pedagógicos, modos de enseñar, de evaluar, tipos de actividades, de recursos o materiales, modos de entender —como deficitario— al sujeto de educación, que actúen restringiendo o impidiendo el aprendizaje del alumnado con discapacidad” (Cobeñas y Grimaldi, 2021: 140-1)⁷.

Las barreras mencionadas no se ciñen solo a estudiantes con discapacidad, pueden afectar a una diversidad de grupos, de modo que, para garantizar la igualdad al acceso a la educación, la equidad y calidad educativa, es decir “educación inclusiva”, es necesario revisar la existencia de estas barreras para reducirlas y evitar que las vivencie cualquier estudiante. Asimismo, esta clasificación no tiene la intención de ser exhaustiva ni excluyente entre tipos de barreras, sino una guía para su identificación.

La construcción del proyecto pedagógico individual (PPI) como propuesta curricular personalizada

Las definiciones y explicaciones que se presentan a continuación tienen la intención de colaborar en el desarrollo de la construcción del PPI que involucra una **PROPUESTA CURRICULAR PERSONALIZADA**.

⁷ Cobeñas, P. & Grimaldi, V. (2021). Debates sobre los roles y modos de trabajo de diferentes figuras en la escuela: desencuentros y diálogos en torno a la inclusión. En Cobeñas, P., Grimaldi, V., Broitman, C., Sancha, I., & Escobar, M. (2021). *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. La Plata: Edulp.

La construcción del PPI implica diversas instancias. En principio, es necesario realizar una **evaluación inicial** como **PUNTO DE PARTIDA**.

Cuando hablamos de la **evaluación** en educación, partimos de comprender que:

“...supone construir juicios de valor acerca de diversos procesos y producciones: el desarrollo del currículum que hacen maestros y profesores, el trabajo académico de los estudiantes, la implementación y los resultados de un proyecto puntual, entre muchos otros” (Larripa, 2015:175).

Estos juicios pueden tener diferentes funciones en términos de la evaluación de los aprendizajes escolares:

- una función pedagógica vinculada con “el papel de la evaluación como dispositivo didáctico de regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Larripa, 2015: 175). En relación con esta función resulta necesario mencionar la evaluación formativa que tiene como propósito mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje durante su desarrollo. Es decir, ayudar a el/la docente a determinar en qué punto del proceso se encuentran los/as alumnos/as para revisar la planificación de la enseñanza; y a la vez, permitir a el/la estudiante darse cuenta dónde se encuentra en relación con su aprendizaje, hacia dónde se dirige y cómo puede llegar hasta allí;
- una “función social”, ligada a decisiones como la acreditación de saberes y la promoción de estudiantes de uno a otro año, ciclo o nivel educativo (...)” (Larripa, 2015: 175-176⁸).

Aunque no suceda con frecuencia, es deseable considerar el riesgo de que la evaluación sea comprendida como una práctica que produce clasificaciones basadas en una jerarquía entre mejores y peores alumnos/as, generando fenómenos asociados al fracaso escolar (Larripa, 2015), discriminatorios o, si por el contrario, es concebida como una mirada sobre los procesos de formación que permita avanzar sobre la efectivización del derecho a la educación. En este último caso, además, es preciso distinguir si se parte de una concepción correctiva y normalizadora que entiende que el/la estudiante no responde positivamente a la propuesta de enseñanza porque posee un “déficit” que le impide o impedirá la apropiación de contenidos, o una concepción que parte de preguntarse qué estrategias vamos a utilizar en el futuro o bien “qué problemas no hemos logrado considerar o resolver para adaptar o diversificar la oferta de formación que ha transitado, y qué otras condiciones (político-educativas, institucionales, didácticas) deberíamos brindarle para que lo logre” (Larripa, 2015: 180).

En este sentido, el PPI requiere de una evaluación inicial de los **PUNTOS DE**

⁸ Larripa, S. (2015). “La evaluación de los aprendizajes en el marco de políticas educativas inclusivas”, en Palacios, A. (Comp.) *Claves para incluir*. Buenos Aires: Noveduc.

PARTIDA de los/as estudiantes considerando lo que sí conocen, los contextos en los que tienen disponibles esos conocimientos, así como las propuestas de enseñanza que se vienen desarrollando. En este sentido, recomendamos como documentos de apoyo para esta tarea las *Progresiones de los aprendizajes*⁹, ya que constituyen un material que busca “contribuir a la tarea docente en lo que hace al proceso de observación y análisis del aprendizaje de los estudiantes, relevando los elementos centrales a observar en cada área curricular. Ayudan a poner en diálogo las prescripciones curriculares con la realidad de los grupos para responder de manera oportuna y pertinente a las necesidades heterogéneas de aprendizaje que se identifican en el aula.

A la vez, esta mirada sobre los aprendizajes permite también a maestros y profesores establecer expectativas desafiantes y viables para cada estudiante, en función de las oportunidades generadas en el aula y en la escuela mediante la enseñanza. Es indudable que para la configuración de mejores trayectorias escolares resulta fundamental incorporar en la escuela estrategias de trabajo y herramientas que reconozcan los distintos ritmos de aprendizaje, así como los puntos de partida de cada estudiante.”¹⁰

La propuesta pedagógica debe partir de saberes pedagógicos y didácticos, no de diagnósticos médicos

Los criterios para la construcción y el desarrollo de las propuestas pedagógicas están basados en el desarrollo de los/as estudiantes a través de una mirada educativa y didáctica que pone el foco en los procesos de enseñanza con la intención de permitir que se apropien de los conocimientos en forma significativa. Desde este punto de vista, la acreditación o consideración de diagnósticos médicos pueden aportar pistas para generar mejores aproximaciones a la planificación y a la presentación de los materiales, pero deben ser consideradas bajo una mirada crítica y reflexiva, atenta a identificar barreras actitudinales y miradas patologizantes. En síntesis, los diagnósticos médicos no constituyen un requisito para planificar y desarrollar los procesos de enseñanza.

- **Para completar los “Propósitos de la enseñanza y Objetivos de aprendizaje” se requiere considerar:**

Diseño Curricular

El *diseño curricular* es considerado un documento que presenta las responsabilidades del sistema educativo en su conjunto y de las escuelas específicamente en términos de la organización de la enseñanza. Ofrece una propuesta pedagógica común, comprensiva, continua, ciclada y abierta a la diversidad.

⁹ [Progresiones de los aprendizajes](#), UEICEE, Ministerio de Educación, GCABA.

¹⁰ [Progresiones de los aprendizajes](#), UEICEE, Ministerio de Educación, GCABA.

Dentro de los *diseños curriculares* encontramos los marcos político-pedagógicos, los enfoques para la enseñanza, los contenidos seleccionados y secuenciados divididos por área del conocimiento, objetivos, reflexiones sobre los modos y sentidos de evaluación, posibles formas de agrupamientos, variables didácticas, entre otras cuestiones.

En la página web del [Ministerio de Educación](#), del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, se encuentran tanto los diseños curriculares como los materiales de desarrollo curricular de todos los niveles educativos.

Perspectiva o enfoque didáctico

Tanto en los diseños curriculares como en otros documentos, encontramos propuestas y orientaciones basadas en enfoques de enseñanzas vinculados a las distintas didácticas específicas. Cada enfoque didáctico se basa en ciertos supuestos sobre cómo se aprende y cómo se enseña, y qué se entiende por enseñar y aprender una disciplina específica para un nivel educativo determinado. Así, los diseños curriculares son insumos muy valiosos para la construcción de los PPI, tanto porque constituyen guías en torno a la selección y a la organización de contenidos, como por los marcos pedagógicos y los enfoques didácticos inclusivos que despliegan y en los que se fundamentan la selección de contenidos.

Contenidos

Los contenidos suponen porciones de áreas del conocimiento, saberes, habilidades, etc. Responden a la pregunta ¿qué es lo que queremos enseñar? Están presentados por grado, año o ciclo, según corresponda en cada nivel, y al interior de cada grado, ciclo o año se propone una organización en áreas de conocimientos, disciplinas, ejes.

Secuencias didácticas

Las secuencias didácticas toman uno o varios contenidos dentro del *Diseño Curricular* de la jurisdicción y desarrollan un conjunto de actividades articuladas con el propósito de enseñar algún aspecto de ese contenido. Estas actividades están organizadas y secuenciadas para los/as estudiantes al mismo tiempo que las orientaciones didácticas para los/as docentes: qué intervenciones son posibles realizar, modos de evaluar, etc. Estos materiales de desarrollo curricular son otro valioso recurso para la planificación en los PPI.

“De esta manera, las secuencias de clase establecen no solo un orden en los contenidos y tiempos de trabajo, sino también un orden lógico para estudiantes y docentes” (Ministerio de Educación e Innovación, GCABA, 2018:9)¹¹.

¹¹ [Modos de organizar las clases: las secuencias didácticas. Documento N.º2](#) (2018). Ministerio de Educación e Innovación. GCABA.

La planificación de una secuencia didáctica implica “(...) prestar atención al tratamiento de los contenidos y la vinculación con el presente y la realidad social, institucional y de ese contexto en particular, para que los saberes y las capacidades puestas en juego resulten significativos y, a la vez, desafiantes intelectualmente para los estudiantes. Es decir, que ellos encuentren relación con el presente, con lo cercano y con sus experiencias y saberes previos. Estas estrategias permitirán consolidar aprendizajes y alcanzar relaciones de complejidad creciente y de mayor profundidad e interioridad con el saber” (Ministerio de Educación e Innovación, GCABA, 2018:10)¹².

Los materiales y actividades seleccionados en el marco de la construcción del PPI deben estar mediados por criterios estrictamente didácticos que permitan que estudiantes con diversos modos de comunicación, requerimientos de apoyos y niveles de conocimientos puedan interactuar a propósito del conocimiento.

En síntesis

El *diseño curricular* presenta fundamentaciones y orientaciones sobre qué y cómo enseñar en un nivel educativo de una jurisdicción dada. En función del o los objetivo/s y contenido/s, o los aspectos que se quiera enseñar y de la perspectiva didáctica asumida, se diseñan las secuencias didácticas que contienen, entre otras cuestiones, un conjunto de actividades organizadas de un modo específico. Asimismo, en las secuencias se desarrollan orientaciones para la enseñanza y para la evaluación.

Propuesta curricular general

Los *diseños curriculares* constituyen los documentos de referencia para construir las propuestas pedagógicas y didácticas de forma situada y contextualizada para cada área y sección de cada institución educativa. Asimismo, se espera que la planificación se despliegue en espacios de **trabajo colaborativo y de diálogo** entre diversos actores, en función de **contemplar las características y trayectorias escolares de cada grupo en general y de cada estudiante en particular**, a partir de miradas que valoren las diferencias inherentes y la heterogeneidad en las características del estudiantado, pero que, al mismo tiempo, se sostengan en una intención de construcción de lo común.

La propuesta curricular individual refiere a que sea personalizada

Cuando el proceso de construcción y desarrollo de la propuesta pedagógica y la didáctica general, que deberá contener una mirada hacia la valoración de la heterogeneidad en el estudiantado en su conjunto, sea insuficiente para abordar la planificación y desarrollo de procesos de enseñanza, modos de agrupamiento, apoyos

¹² *Idem.*

específicos o selección y secuenciación de contenidos que posibiliten los avances en los aprendizajes de algún/a estudiante, se desarrollará una propuesta curricular individual personalizada.

Esta propuesta curricular individual debe guardar la más estrecha relación posible con la propuesta general, pero posibilitar opciones específicas que respondan a los requerimientos de procesos de enseñanza que se amolden de forma más personalizada en torno a las características de algunos/as estudiantes, sin modificar los enfoques de enseñanza y los vínculos con las propuestas generales. Hablamos de personalización ya que constituye un proceso que permite desplegar el principio de inclusión junto con el de equidad: a cada uno/a lo que cada uno/a requiera. El despliegue de prácticas que llevan al aislamiento o incluso al impedimento de la cursada de algunas materias o a la reducción de carga horaria, basando estas decisiones en una mirada deficitaria, no representan el espíritu de la norma.

Los PPI constituyen, así, una **propuesta personalizada** pero no aislada de la propuesta pedagógica general. Debe contribuir a la construcción de instituciones educativas más inclusivas y no a la (re)producción de espacios de separación o espacios cuyas propuestas educativas sean de menor calidad para algunos/as estudiantes. Cabe sumar a consideración que, en numerosas ocasiones, las reproducciones o el tipo o tipos de propuesta/s, se fundan en concepciones vinculadas a ciertas características de los/as alumnos/as y que estas son situaciones a identificar como barreras en aras a aumentar los niveles de participación y de altas expectativas de logro de todo el alumnado, propio de una escuela inclusiva.

El apoyo: definición y clasificación

Para construir propuestas pedagógicas en el marco de procesos educativos inclusivos, las escuelas deben construir diversos **tipos de apoyos**. Recuperamos un Informe de la Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad de las Naciones Unidas (2016) que los define de la siguiente forma:

- Apoyo es el acto de prestar ayuda o asistencia a una persona que la requiere para realizar las actividades cotidianas y participar en la sociedad. El apoyo es una práctica, profundamente arraigada en todas las culturas y comunidades, que constituye la base de todas nuestras redes sociales. Todas las personas necesitan apoyo de otras en algún momento, o incluso a lo largo de toda su vida, para participar en la sociedad y vivir con dignidad. Ser receptores de apoyo y prestar apoyo a otras personas son dos funciones que todos compartimos como parte de nuestra experiencia humana, independientemente de la deficiencia, la edad o la condición social. Sin embargo, aunque algunas formas de apoyo se han integrado de forma natural en el diseño social, otras, como las que requieren las personas con discapacidad, siguen siendo marginales.
- El apoyo a las personas con discapacidad comprende una amplia gama de intervenciones de carácter oficial y oficioso, como la asistencia humana o animal y los intermediarios, las ayudas para la movilidad, los dispositivos técnicos y las

tecnologías de apoyo. También incluye la asistencia personal; el apoyo para la adopción de decisiones; el apoyo para la comunicación, como los intérpretes de lengua de señas y los medios alternativos y aumentativos de comunicación; el apoyo para la movilidad, como las tecnologías de apoyo o los animales de asistencia; los servicios para vivir con arreglo a un sistema de vida específico que garanticen la vivienda y la ayuda doméstica; y los servicios comunitarios. Las personas con discapacidad pueden precisar también apoyo para acceder a servicios generales como los de salud, educación y justicia, y utilizar esos servicios¹³.

La relatora señala un conjunto de apoyos a la comunicación. Por **Comunicación**¹⁴, se refiere a la comunicación en general, es decir excede al lenguaje verbal que tan naturalizado está. En este sentido, es necesario tener en cuenta la diferencia entre comunicación, lenguaje y habla, ya que no considerarla puede redundar en prácticas no inclusivas. Al diferenciarlas se pueden desarrollar intervenciones para la construcción de apoyos y en la mejor elección del sistema comunicativo. El uso de Sistemas Alternativos y Aumentativos de la comunicación (SAAC o CAA) y del Braille y Lengua de Señas Argentina, entre otros, requieren ser aceptados y reconocidos como legítimos, tal como lo indica la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

Los apoyos a la comunicación constituyen un requisito indispensable en las escuelas, dado que la comunicación es central para la educación.

Es importante saber que “Existen siempre más recursos para apoyar el aprendizaje y la participación que los que se están usando realmente dentro de cada contexto. Hay una gran cantidad de conocimiento dentro del centro escolar sobre lo que impide el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Uno de los principales objetivos del Index es ayudar a los centros escolares a aprovechar este recurso” (Booth y Ainscow 2015: 48)¹⁵. En el espacio escolar, encontramos algunos **tipos de apoyo específicos** que deben estar focalizados en las funciones escolares, es decir, la enseñanza debe ser el centro de su construcción. Compartimos un fragmento de una clasificación de apoyos, nuevamente, sin intención de ser exhaustiva ni de contemplar solamente al grupo de estudiantes con discapacidad:

- “Apoyos para el aprendizaje: se entienden como recursos o acciones que se ofrecen o realizan desde la enseñanza con la intención de favorecer el involucramiento por parte de los alumnos en las actividades de la clase para la producción de conocimientos. En este sentido, involucra el desarrollo de recursos o intervenciones docentes que aseguren la toma de decisiones del alumnado.
- Apoyos para la interacción: comprenden las intervenciones, recursos o acciones que

¹³ Informe de la Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad, A/HRC/34/58, ONU, 2016.

¹⁴ Informe de la Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad, A/HRC/34/58, ONU, 2016.

¹⁵ Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.

faciliten la interacción de los alumnos con los docentes y con sus compañeros, tanto a propósito del conocimiento como en términos de participación y de interacción social.

- Apoyos en términos de recursos humanos: en esta categoría incluimos todos los miembros de la comunidad escolar que pueden verse involucrados en la planificación, así como en el desarrollo de las clases en aulas inclusivas. En una escuela inclusiva podemos pensar en apoyos de recursos humanos diferentes, tales como:
 - » estudiantes que se apoyan entre sí;
 - » apoyos desde la comunidad en general, desde las familias o desde organizaciones de la sociedad civil;
 - » apoyos de profesionales externos;
 - » apoyos de docentes de otros cursos, bibliotecarios, equipo directivo o cualquier personal de la escuela común;
 - » apoyos de docentes de escuelas especiales (...);
 - » apoyos personales de los estudiantes con discapacidad: en este grupo consideramos figuras como Acompañante Terapéutico, Asistente Personal, mediador o facilitador de la comunicación, intérpretes de LSA, entre otros. Pueden acompañar en: apoyar formas de comunicación, como por ejemplo usuarios de CAA, LSA, etc.; en apoyos a la movilidad, entre otros. Esta figura (...). De ninguna forma debe constituirse en una barrera a la interacción. (...) Su presencia en el aula, momento y tiempo de contacto con el alumno debería ser revisada periódicamente con el alumno y su familia, y sus intervenciones en las clases reguladas por el equipo docente. Así, queremos señalar que la presencia de estas figuras no supone de por sí un apoyo a la inclusión, y que no es verdad que todos los niños con discapacidad requieren de la presencia de un apoyo personalizado como condición para asistir a una escuela común.” (Cobeñas y Grimaldi, 2020: 150-153)¹⁶.

En este sentido, los apoyos existentes son variados y pueden estar destinados a estudiantes, equipo docente, directivos, etcétera.

Tres principios a tener en cuenta para la construcción y (re)organización de los apoyos

Accesibilidad¹⁷

La accesibilidad puede entenderse como la forma de asegurar el acceso para que nadie quede fuera de entornos físicos, digitales o virtuales.

En términos de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*

¹⁶ Cobeñas, P., & Grimaldi, V. (2021). Discusiones sobre inclusión educativa: una perspectiva desde la Educación Inclusiva. En Cobeñas, P., Grimaldi, V., Broitman, C., Sancha, I., & Escobar, M. (2021). *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. La Plata: Edulp.

¹⁷ Art. 9. Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, aprobados el 13 de diciembre de 2006. Naciones Unidas. En Argentina, Ley Nacional N°26.378, 2008

(ONU, 2006¹⁸), se debe asegurar el acceso a los entornos físicos, así como a la información y las comunicaciones a las personas con discapacidad. Asegurar el acceso a este grupo implica generar estrategias que beneficien a múltiples otros grupos. Estas estrategias y condiciones son denominadas medidas de “accesibilidad”, y constituyen un derecho plasmado en el artículo 9 de dicha Convención, que expresa:

“1. A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales rurales...” (*Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*).

Diseño universal

El diseño universal es un principio que está vinculado a asegurar que todas las personas accedan a los diferentes espacios de forma plena y sin barreras. Así, esta preocupación debería guiar, tanto el diseño de espacios y acceso a tecnología para todas las personas, independientemente de sus características, así como la mirada pedagógica y didáctica ya que “consiste en concebir o proyectar, desde el origen, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas. Mediante la técnica del diseño universal se aspira a la realización de la accesibilidad universal. Es un medio, un instrumento, una actividad, dirigida al alcance de dicho fin” (Palacios, 2019: 31¹⁹).

En este sentido, si bien existen diversas perspectivas pedagógicas y didácticas generales y específicas que circulan por nuestro sistema educativo, todas deberían considerar la necesidad de preocuparse por tener como punto de partida una mirada inclusiva, es decir que no excluya a ningún/a estudiante, ni a ningún grupo de estudiantes, y que considere la inherente diversidad y heterogeneidad desde el principio del diseño de las propuestas pedagógicas.

Ajustes razonables

El diseño universal se complementa con los denominados ajustes razonables que consisten en respuestas personalizadas, es decir se trata de “medidas destinadas

¹⁸ Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, aprobados el 13 de diciembre de 2006. Naciones Unidas. En Argentina, Ley Nacional N°26.378, 2008.

¹⁹ Palacios, A. (2019). Perspectiva de discapacidad y derechos humanos en el contexto de una educación superior inclusiva. *Pensar-Revista de Ciências Jurídicas*, 24(4).

a adaptar el entorno a las necesidades específicas de ciertas personas, que, por diferentes causas, se encuentran en una situación especial, que no ha podido ser prevista a través del diseño universal. Estas medidas tienden a facilitar la participación en igualdad de condiciones” (Palacios, 2019: 31).

- **Para completar, en el formulario, el ítem “Perspectiva del Estudiante (y su familia y/o grupo de apoyo personal)”, recuperamos de Ainscow qué se entiende en este marco por presencia, participación y logros de aprendizaje:**

El término **presencia** está asociado con el lugar donde los niños se educan y con la constancia y puntualidad con que asisten a clases; **participación** se relaciona con la calidad de las experiencias vividas y, por lo tanto, se debe contar con las opiniones de los propios alumnos; y **logros** trata sobre los resultados de aprendizaje a lo largo del currículo, no simplemente las pruebas o los resultados de los exámenes (Ainscow, 2004:12).

La normativa del PPI hace referencia a la construcción de espacios y tiempos para la participación activa del estudiantado ya que es necesario seguir profundizando en los modos en que las escuelas promueven los procesos de participación y escucha de todos/as y cada uno/a de los/as estudiantes. Resulta necesario enfatizar que esto incluye a aquellos/as estudiantes para quienes se diseña un PPI por, al menos, tres razones:

- constituye un **requisito didáctico** indispensable para poder planificar y desarrollar estrategias de enseñanza, ya que su **punto de partida** es la mirada sobre lo que los/as estudiantes conocen para que los equipos docentes puedan definir qué y cómo abordar los contenidos a ser enseñados;
- es parte de las responsabilidades de las escuelas en la **formación democrática**: desplegar espacios para promover la participación y la escucha de las voces de todos/as los/as estudiantes, y
- es un **derecho**, tal como lo afirman documentos internacionales vinculados al derecho a la educación de los/as niños/as:

“El derecho de los niños a participar en su educación debe aplicarse por igual a los niños con discapacidad, en sus propios planes educativos de aprendizaje personalizados, en las técnicas pedagógicas, a través de los consejos escolares, en la elaboración de políticas y sistemas escolares y en la formulación de la política educativa más amplia”²⁰.

Al considerar la perspectiva de los/as estudiantes también es necesario considerar dos cuestiones en este proceso: por un lado, está referida al hecho de que muchos/as

²⁰ Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Observación General N°. 4 sobre el Derecho a la Educación Inclusiva, CRPD/C/GC/4, ONU, 2016.

niños/as y jóvenes han construido una visión de sí como estudiantes, devaluada, producto de prácticas ligadas a ciertas concepciones existentes en toda la sociedad, que hemos presentado como “modelo del déficit”, de la cual todo el sistema educativo es parte. De modo que, al evaluar qué saben o cómo responden a las propuestas pedagógicas, debemos considerar cuidadosamente esta situación para generar propuestas que, por su cualidad, permitan mantener altas expectativas sobre todo el estudiantado por parte del sistema, e intentar abordar los efectos de estas miradas sobre las visiones de sí del estudiantado y, con esto, colaboremos a rectificar esas ideas vinculadas a miradas devaluadas, recibidas con anterioridad. Por otro lado, al planificar y al evaluar los conocimientos de los/as estudiantes debemos sostener una actitud crítica y reflexiva, puesto que, al habernos socializado en modos de comprender las características de ciertos grupos de estudiantes desde dichas concepciones deficitarias, es posible que, inconscientemente, y aun queriendo realizar una buena propuesta para ellos/as, reproduzcamos prácticas guiadas por estos prejuicios/miradas limitantes. En este sentido, escuchar la voz del/de la estudiante es importante para revisar las propias miradas de parte del equipo docente, aumentar el sentido de pertenencia, vinculada a su estima y sostener la intención de construir propuestas didácticas que resulten desafiantes para todo el estudiantado, incluyendo a aquellos con PPI, y que permitan a las instituciones educativas avanzar en el proceso de inclusión, al reconocer y valorar la diversidad.

