

Experiencias de educadores especiales con los Planes Individualizados de Ajustes Razonables

Carolina Soler Martín¹

Verónica Andrea Ochoa Murillo²

Resumen

El artículo presenta algunas experiencias relacionadas con los procesos para el desarrollo de los Planes Individualizados de Ajustes Razonables (PIAR) en diferentes instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, por parte de diez egresadas y egresados de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Metodológicamente, en el año 2024 se invitó a la narración de dichas experiencias mediante una entrevista semiestructurada e individual con algunos participantes y al diligenciamiento de un cuestionario escrito con otros. Los resultados se presentan en tres apartados: uno, respecto a la elaboración y seguimiento de los planes individualizados y la necesidad de ampliar responsabilidades; otro, en relación con los aportes de estos planes y los caminos por construir para el aprendizaje y la enseñanza; y el último recoge saberes y nociones pertinen-

1 Profesora, Licenciatura en Educación Especial, UPN. csmartin@pedagogica.edu.co

2 Licenciada en Educación Especial, UPN. Integrante del Comité editorial del *Magazín Lee la LEE*. vaochoam@upn.edu.co

tes en el marco de la educación inclusiva, una vez iniciado el camino con estos planes.

Palabras clave: experiencia; planes individualizados de ajustes razonables; educadores especiales; inclusión

Introducción

Narrar experiencias tiene un gran valor educativo. Autores como Benjamin (2001) indican que la noción de experiencia refiere al hecho de dar o encontrar sentido a las vivencias por las que se pasa, lo cual requiere narrarlas. Una experiencia, entonces, no es la vivencia percibida inmediatamente, sino la elaboración narrativa que realizan los sujetos y que conlleva articulaciones, comparaciones, valoraciones o cualquier otra acción del pensamiento y del lenguaje acerca de los hechos que les han sucedido; esto implica los sentidos y significados del marco social o cultural al cual tienen acceso. El autor plantea que, al narrar y tomar diferentes elementos de los marcos anteriores, la experiencia se hace comunicable; por ende, adquiere un carácter compartido o intersubjetivo, propio del acto educativo.

Con lo anterior, se entiende la riqueza para la formación de educadores cuando se exploran y comprenden experiencias de quienes se encuentran en ejercicio en ámbitos educativos. Desde lo planteado, el presente artículo socializa experiencias recientes a propósito de los Planes Individualizados de Ajustes Razonables (PIAR), narradas por diez licenciadas y licenciados en Educación Especial que ejercen como docentes de apoyo o, bien, como mediadores pedagógicos y comunicativos, en colegios mayoritariamente de carácter oficial en la ciudad de Bogotá.

A continuación, a manera de contexto, se presentan los referentes de política en los cuales se enmarca el PIAR, las responsabilidades de diferentes instancias para llevar a cabo su desarrollo y, luego, los hallazgos y conclusiones.

Plan Individualizado de Ajustes Razonables: directrices del Decreto 1421 de 2017 y algunos estudios previos

En Colombia, el Decreto 1421 de 2017, “Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”, define el PIAR como una

herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción. Son insumo para la planeación de aula del respectivo docente y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), como complemento a las transformaciones realizadas con base en el DUA. (MEN, 2017, art. 2.3.3.5.1.4)

El PIAR también es enunciado en el decreto como “el proyecto para el estudiante durante el año académico” y como “parte de la historia escolar del estudiante con discapacidad”.

Para operativizar el PIAR, el decreto indica las responsabilidades y la gestión propias del Ministerio de Educación, de las secretarías de educación o de quien haga sus veces, y de los establecimientos educativos, con el fin de garantizar dicha educación. En relación con estos últimos, señala que proveerán “condiciones para que los docentes, el orientador o los directivos docentes, según la organización escolar, elaboren los PIAR”, garantizarán la “articulación de los PIAR con la planeación de aula y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI)” y el “cumplimiento de los PIAR y los Informes anuales de Competencias Desarrolladas”.

El decreto establece que el diseño de estos planes será liderado por los docentes de aula, el docente de apoyo, la familia y el estudiante; y, según la organización escolar, participarán directivos docentes y orientadores.

En cuanto a la temporalidad, se indica que el diseño de los planes se realizará en el primer trimestre del año escolar. Esta fase conlleva la elaboración de un acta con los compromisos firmada por el acudiente, el directivo de la institución, el docente de apoyo y los docentes de aula a cargo. Además de estrategias para el estudiante, incluirá estrategias para las familias durante el receso escolar. Los seguimientos al PIAR seguirán la periodicidad que establezca el Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes y se actualizará anualmente, con lo cual podrá aportar a la transición entre grados, ciclos y niveles educativos.

De acuerdo con las normativas y orientaciones técnicas, el PIAR lo componen: Anexo 1. Información general del estudiante, referida a salud, hogar, educación y otros aspectos personales. Anexo 2. Plan Individual de Ajustes Razonables, en el cual se registra la valoración psicopedagógica o caracterización del estudiante en relación con potencialidades, habilidades, fortalezas, dificultades, estilo de aprendizaje y necesidades en su desempeño académico. Se identifican barreras para el aprendizaje y la participación, ajustes razonables y recomendaciones generales para el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI). Anexo 3. Acta de acuerdo Plan Individual de Ajustes Razonables, que especifica las estrategias, herramientas y apoyos específicos que se pondrán en práctica para responder a las necesidades del estudiante. Anexo 4. Acta de compromiso con la familia, apartado fundamental para concretar con la familia o acudientes los compromisos acordados con el fin de fortalecer

los procesos educativos del estudiante y dejar por escrito las responsabilidades compartidas.

Es claro que la implementación de los PIAR es reciente; por ello, son pocas las investigaciones realizadas. Entre estas, puede mencionarse la de Pedraza (2023) y su trabajo de maestría titulado *Percepciones Docentes sobre la implementación del PIAR (Plan Individualizado de Ajustes Razonables) para estudiantes con situaciones difíciles o afectación de su salud mental*. Para la autora, el PIAR ha sido considerado un instrumento útil para garantizar procesos de inclusión escolar. Sin embargo, también es objeto de controversias, en tanto se percibe como insuficiente para atender las necesidades educativas y el contexto familiar y social en el cual se desarrolla el estudiante con discapacidad, pues no siempre ofrece ni registra estrategias concretas que contribuyan al fortalecimiento de los aprendizajes. Además, deja de lado a otros estudiantes con necesidad de apoyos que no son reconocidos desde alguna discapacidad. También se considera que el PIAR puede llegar a convertirse en una barrera para la labor del docente, quien debe distribuir su tiempo entre procesos administrativos, planeaciones y manejo de grupo, lo que incrementa su carga emocional y profesional.

En otros estudios, como los realizados por Arteaga *et al.* (2021), Mallungo y Trujillo (2023), Moyano *et al.* (2024) y Gutiérrez y Hernández (2025), se concluye que la implementación del PIAR en las instituciones educativas, en medio de los retos propios de los procesos de inclusión y de la multiplicidad de aprendizajes requeridos por todos los sujetos y actores de la escuela, beneficia tanto a estudiantes como a docentes y conlleva retos en la enseñanza, en el trabajo interdisciplinar y en la construcción de un sistema educativo pensado y diseñado para contextos reales.

Metodología

La presente indagación siguió los criterios de un enfoque cualitativo, al considerar que este es útil para explorar áreas poco investigadas y que requieren profundizar en detalles complejos de las rea-

lidades desde el pensamiento y las emociones de los participantes (Strauss y Corbin, 2002). De las investigaciones mencionadas en párrafos previos, fueron pocas las voces y experiencias de educadores especiales en el desarrollo de los PIAR, lo cual se considera un campo poco explorado y una oportunidad fructífera para aprender de ellas.

Como instrumentos se diseñaron una entrevista semiestructurada, aplicada de forma individual a algunos participantes, y un cuestionario con preguntas de respuesta abierta, aplicado en línea. En el diseño de los instrumentos apoyaron profesoras de la Licenciatura en Educación Especial de la UPN, a quienes el *Magazín Lee la LEE* extiende un agradecimiento³. Los datos fueron recogidos en el año 2024.

Participaron nueve egresadas de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia) y un egresado de este programa. Todos laboran en la ciudad de Bogotá: la mayoría en instituciones oficiales y dos en instituciones privadas. Una de las egresadas alterna su labor entre el sector oficial y el privado.

Cinco de ellos se desempeñan como docentes de apoyo, tres como mediadores pedagógicos y comunicativos y dos como educadores especiales. Normativamente, se indica que los docentes de apoyo pedagógico acompañan

pedagógicamente a los docentes de aula que atienden estudiantes con discapacidad, para lo cual deberán: fortalecer los procesos de educación inclusiva a través del diseño, acompañamiento a la implementación y seguimiento a los Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables (PIAR) y su articulación con la planeación pedagógica y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI); la consolidación y refrendación del Informe Anual de proceso pedagógico o de competencias; el trabajo con familias; la sensibilización y formación de docentes y los ajustes institucionales para garantizar la atención pertinente a esta población. (MEN, 2017, art. 2.4.6.3.3, numeral 3)

Por su parte, se está en proceso de normativizar el perfil y funciones del mediador para estudiantes con discapacidad, el MEN (2026) propone que sea quien acompaña, aporta y promueve el proceso educativo, es promotor de la independencia, guía en los procesos de desarrollo al estudiante, para que avance progresivamente en su autonomía y aprendizaje social, académico y lingüístico comunicativo. (...) debe contar con un amplio conocimiento de todos los sistemas de comunicación aumentativa y alternativa; por lo tanto, no es equiparable a un cuidador, ni acompañante terapéutico y es insustituible por otros apoyos en los casos en los que se requiera. Hace énfasis desde lo pedagógico en las didácticas y metodologías, el acceso, los apoyos y demás ajustes razonables, que garanticen el proceso de aprendizaje, la construcción de conocimientos y la participación del estudiante, y a su vez, aporta en el cumplimiento de los objetivos y metas de aprendizaje trazados por el docente de aula o de área, con el acompañamiento del docente de apoyo pedagógico. (Artículo sexto. Perfiles y acciones específicas por perfil. 2. Mediador para estudiantes con discapacidad).

Hallazgos

Elaboración y seguimiento a los PIAR: necesidad de ampliar corresponsabilidades

Las primeras preguntas realizadas a los participantes versaron sobre los procesos de elaboración de los PIAR y las reflexiones acerca de sus responsabilidades.

Al respecto, los docentes de apoyo que trabajan en instituciones oficiales indicaron que, aproximadamente durante el primer mes de actividades escolares y para diligenciar el Anexo 1, utilizan

3 Profesoras Deyci Magalli Téllez y Olga Lucía Ruiz.

estrategias como entrevistas o diálogos con la familia, recolección de datos recientes de reportes médicos y terapéuticos, así como observación pedagógica; eventualmente dialogan con los estudiantes o entrevistan a cuidadores. Todo ello con el fin de recoger información relevante desde el marco del reconocimiento de barreras y apoyos actitudinales o materiales en los contextos familiar y escolar.

Solo uno de los participantes refirió que el requisito para iniciar el PIAR es evidenciar el diagnóstico dado por un neuropediatra, asunto que llama la atención y amerita continuar las reflexiones sobre las relaciones con los diagnósticos clínicos en las escuelas. Si bien el Decreto 1421 de 2017 reafirma que en la historia escolar se incluirá información sobre estos, los ajustes razonables no dependerán de ellos, sino de “las barreras visibles o invisibles que se puedan presentar e impedir un pleno goce del derecho a la educación”.

Luego de la caracterización, o de manera simultánea, los docentes de apoyo recurren a diferentes estrategias para que los maestros de las áreas, de aula o titulares participen en el proceso y registren objetivos, metodologías y ajustes, lo cual corresponde al Anexo 2. Algunos docentes de apoyo indican que proponen encuentros o reuniones con estos maestros, en los cuales explican las intenciones del PIAR en el marco de la educación inclusiva y, eventualmente, logran que algunos diligencien lo correspondiente a su área.

Una de las docentes de apoyo afirma que “Muchas veces he ido a las aulas a preguntar a los profesores si necesitan de nuevo una explicación” (Egresada M. Guerrero, comunicación personal, 31 de agosto de 2024). Otros señalan que, ante las dificultades de tiempo e interés por los encuentros, comparten el archivo en un drive y recuerdan continuamente a los maestros que accedan a este; con ello solo logran que algunos registren lo

que les corresponde. Otra estrategia consiste en que el docente de apoyo va “con su computador detrás de las profesoras de primaria para que le vayan diciendo más o menos qué diligenciar en el formato” (Egresada M. Guerrero, comunicación personal, 31 de agosto de 2024).

Con ninguna de las estrategias mencionadas los docentes de apoyo entrevistados indican que todos los maestros del aula donde se encuentren estudiantes con discapacidad se hayan apropiado del PIAR; por el contrario, afirman que

hay ausencia por parte de los docentes de las asignaturas [...] no asumen los ajustes, hay un desbalance [...] hay un formato, pero no se está aplicando en el aula, en la práctica no está (Egresada D. Reina, comunicación personal, 5 septiembre de 2024).

un estudiante que perfectamente ve nueve materias, máximo dos profesores agregan algo al PIAR, y agregan como barrera la discapacidad, o escriben lo mismo en todos los PIAR. (Egresada M. Guerrero, comunicación personal, 31 de agosto de 2024)

Cuatro de los entrevistados coinciden en que “en realidad, es el educador especial quien termina realizando todo el PIAR” (Egresada M. Guerrero, comunicación personal, 31 de agosto de 2024) o bien, “la caracterización con todos sus apartados está en la titularidad nuestra” (Egresada P. Camacho, comunicación personal, 2 de abril de 2024). Otro docente de apoyo y una mediadora pedagógica y comunicativa, con ciertas diferencias, indican que el educador especial “actúa como enlace, puente y articulador directo con la docente titular” (Egresado J. Ángel, comunicación personal, 25 de marzo de 2024).

Algunas voces de los participantes reflejan el agotamiento que viven, quizás porque se encuentran ante una dicotomía frente a lo amplio que es el campo de la Educación Especial, pero que pareciera que su función se limitara a liderar y diligenciar el PIAR, lo cual deja de lado los conocimientos y aprendizajes construidos a lo largo de su proceso formativo.

Como educadores especiales nos hemos reconocido por hablar de subjetividad, de otredad, de alteridad. Creo que la visión que nosotros tenemos desde esa mirada debe coexistir con la del docente aula, si bien mantiene una disciplina y tiene su saber, nosotros obviamente reconocemos nuestro saber. (Egresada D. Reina, comunicación personal, 5 septiembre de 2024)

La responsabilidad casi exclusiva de los docentes de apoyo en la fase inicial de elaboración del PIAR se mantiene en los seguimientos durante el año escolar y en el informe final anual. Los entrevistados coinciden en que estos siguen bajo su encargo y con cierto desinterés por parte de algunos, o muchos, docentes de área, titulares o de aula; y, más aún, con distancia por parte de directivos de la institución. Al tomar como referencia lo expuesto por el Decreto 1421 de 2017 frente a las responsabilidades con el PIAR, las experiencias de los participantes permiten resaltar que la participación de todos los actores sigue siendo un ideal que no se vive en las realidades indagadas.

Esta exclusividad abre cuestionamientos sobre la gestión institucional, las responsabilidades de todos los actores y la apropiación de herramientas encaminadas a la educación inclusiva. Se suma a los cuestionamientos aquello que no se registra en los PIAR.

muchas veces se desarrollan actividades muy importantes y se generan estrategias de alto impacto, pero estas no se escriben ni se sistematizan. Estoy convencido de que, si un PIAR se elabora de manera consciente y pensada, articulada en clave de proceso, tendría un impacto positivo. Esto se debe a que el docente comprendería cómo su planeación, su práctica y su interacción pedagógica mejoran. (Egresado J. Ángel, comunicación personal, 25 de marzo de 2024)

Al indagar por las posibles razones de la debilidad en la corresponsabilidad, una participante enunció que persisten “imaginarios [...] como creer en el ejercicio terapéutico o de acompañamiento sombra en las aulas por parte de los docentes de apoyo”; también señaló la tendencia y “los

prejuicios de pensar que el trabajo con familias de los estudiantes con discapacidad es de los docentes de apoyo” (Egresada P. Camacho, comunicación personal, 2 de abril de 2024).

En otras palabras, puede pensarse en una continuidad de la relación naturalizada en la sociedad e instituciones respecto a la educación especial y los estudiantes con discapacidad, de tal forma que no se avanza en la corresponsabilidad en los procesos inclusivos ni en los cambios profundos en los sentidos y prácticas con quienes llegan a la escuela.

En contraste con lo anterior, quien ejerce como docente de apoyo en una institución de primera infancia de carácter privado plantea:

En la institución donde me encuentro hay un equipo interdisciplinar, entonces, en reunión empezamos a proponer estrategias que complementen y apoyen a la construcción del PIAR, también se proponen compromisos por parte de la familia [...]. Trimestralmente realizo valoración del PIAR, dialogo con docentes de aula y equipo interdisciplinario sobre procesos de los estudiantes y desarrollo de los ajustes razonables, así como si se cumplieron los objetivos propuestos y se analiza aquello que hay que modificar. (Egresada D. Reina, comunicación personal, 5 septiembre de 2024)

Quienes laboran como mediadores pedagógicos y comunicativos se enuncian como uno de los agentes educativos que participan en la elaboración del PIAR junto con los maestros de aula. Indican, por ejemplo, “Nutro el formato una vez trabajo con el estudiante, cómo se ha fortalecido su proceso de aprendizaje y sus avances” (Egresada L. Sánchez, comunicación personal, 4 de septiembre de 2024); o bien:

Hago una observación con el estudiante [si es necesario] actualizo la caracterización [...], he

encontrado que estas caracterizaciones son como un checklist [pero] yo las hago más completas, desde las habilidades y los gustos, los contextos familiares, temas médicos [...]. Miro qué necesita el estudiante, qué estrategias, qué deberíamos trabajar para fortalecer [...] para mí es muy importante el tema académico, pero también me guio por las habilidades para la vida diaria. (Docente M. Guerrero, comunicación personal, 31 de agosto 2024)

De forma crítica frente a la propia labor como docentes de apoyo, una de las entrevistadas refiere que “también he encontrado a aquellos [docentes de apoyo] que copian y pegan solo para rellenar, así como muchos docentes de área creen que solo es un documento más, uno oficial que se debe diligenciar por una orden, en este caso del rector” (Egresada anónima, comunicación personal, 31 de agosto de 2024). Esto último conlleva a preguntarse, por ejemplo: ¿falla la ética y la profesionalidad de los educadores? ¿No han logrado los PIAR constituirse en una herramienta útil para los procesos de inclusión?

Desde otro lugar y con una perspectiva proyectiva, una participante plantea que “inicialmente este documento era responsabilidad del docente de apoyo, pero con los años el objetivo es que el docente de aula y toda la comunidad educativa tengan mayor participación en la construcción de este documento” (Egresada A. Guillén, comunicación personal, 13 de marzo de 2024). Ante esto puede pensarse que, como todo proceso, la educación inclusiva vive momentos o fases y que, para el caso de los PIAR, aún no se alcanza la fase de la corresponsabilidad; sin embargo, se debe continuar trabajando sin que desfallezca la esperanza.

De los pocos educadores especiales que hicieron referencia al Anexo 3, aunque valoran la intención de monitorear y evaluar el avance del estudiante

y de realizar seguimiento a los compromisos establecidos con las familias, insisten en que la eficacia de este proceso también depende en gran medida de la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa; cuando esto no se logra, los compromisos quedan solo en el papel y sin incidencia concreta para estudiantes y educadores.

Aportes de los PIAR: caminos por construir para el aprendizaje y para la enseñanza

Los procesos de diseño y seguimiento de los PIAR no son repetitivos ni homogéneos. Cada estudiante, con sus historias familiares y educativas, en el momento vital en el que se encuentra y desde perspectivas de dignidad y derecho a la educación, exige poner a disposición saberes y conocimientos profesionales, situados y potentes para sus aprendizajes. Utilizar los PIAR como herramienta implica reconocer que existen objetivos o fines mayores; en sí mismos, los PIAR no son el objetivo, sino un instrumento. Para explorar este aspecto, se plantearon preguntas a los participantes orientadas a escuchar, desde sus percepciones, los aportes reales o concretos de los PIAR a los estudiantes con discapacidad y a los procesos de enseñanza por parte de los educadores.

De acuerdo con las respuestas de los entrevistados en relación con las intenciones de los PIAR y la vida educativa de los estudiantes, estas pueden comprenderse desde dos lugares. Por una parte, registrar características de los contextos familiares y escolares es relevante para identificar barreras a las que maestros y demás profesionales deben prestar atención con el fin de disminuirlas; por otra, identificar facilitadores es necesario para aprovecharlos en los procesos educativos y de aprendizaje de los estudiantes. Los PIAR, entonces, se conciben como un instrumento que aporta información para la toma de decisiones pertinentes.

Desde la perspectiva de la trayectoria educativa de los estudiantes, los PIAR pueden considerarse un registro útil para comprender factores influyentes en los aprendizajes y en la enseñanza, o bien una memoria de aspectos que los maestros

y otros profesionales consideraron relevantes en la escolaridad de los estudiantes, así como de las acciones desarrolladas y decisiones tomadas para la enseñanza. Estos aportes exigen que los PIAR consignen aspectos cercanos a las realidades de los estudiantes, desde las múltiples miradas de los diferentes educadores, y que trasciendan el registro formal para ser consultados y complementados a lo largo de la trayectoria escolar de cada estudiante.

Por ejemplo, desde una perspectiva de mediano plazo, una entrevistada indicó relaciones potentes —aunque solo posibles— entre los PIAR y los procesos de evaluación y promoción: “considero que los PIAR inciden en las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad y su medición se podría considerar con los criterios de aprobación del año escolar” (Egresada A. Guillén, comunicación personal, 13 de marzo de 2024).

Desde una mirada de mayor alcance temporal, uno de los entrevistados comenta que “este instrumento se convierte en una herramienta valiosa a largo plazo, ya que, al ser leído, proporciona información crucial que permite seguir siendo asertivos a la hora de planificar” (Egresado J. Ángel, comunicación personal, 25 de marzo de 2024). Sea con decisiones de mediano plazo o de mayor alcance, lo registrado en los PIAR, las formas de enunciarlo y el seguimiento que se realice constituyen asuntos que ameritan ampliación y mayor discusión en próximos diálogos con docentes de apoyo, dada su relevancia para estudiantes y maestros. Permanece un vacío en relación con los aportes reales de los PIAR en el corto plazo de la escolaridad, como lo es un año lectivo o la cotidianidad; ninguno de los entrevistados brindó experiencias al respecto.

Además de lo anterior, otra intención de los PIAR se relaciona con la explicitación o visibilización de diferentes estrategias para la enseñanza. La apuesta de algunos entrevistados consiste en incluir y trabajar con los maestros estrategias didácticas que se correspondan con lo esperado desde las nociones de flexibilización, diversificación o ajustes razonables. Al respecto, se enfatiza en la relación entre los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes

y las estrategias didácticas de enseñanza, relación que, como plantea una entrevistada, exige que aquello que se proponga “se estructure con base en las potencialidades que tiene el estudiante” (Egresada D. Reina, comunicación personal, 5 de septiembre de 2024).

Podría afirmarse que esta intención, centrada en la relación enseñanza-aprendizaje, forma parte de la necesidad de descentrar la mirada del déficit que históricamente ha recaído sobre los sujetos con discapacidad, para situarse en las estrategias y en las comprensiones sobre las múltiples formas posibles de enseñanza ante, igualmente, múltiples formas de aprendizaje por parte de los estudiantes.

En esta segunda intención, una de las entrevistadas añade una perspectiva de los PIAR como pretexto para un propósito mayor:

El solo hecho de transitar con los maestros desde el diálogo o en los debates alrededor de un documento que procura dar claridades [...] ya está generando todo un escenario de oportunidades para cambiar lenguajes, miradas y perspectivas, y sobre todo para favorecer oportunidades de aprendizajes en el aula. Con ejemplos puntuales [los maestros] pueden entender qué es un ajuste en la metodología didáctica o en la evaluación [...] es el ejemplo más tangible que se puede dar. (Egresada P. Camacho, comunicación personal, 2 de abril de 2024)

Ahora bien, algunos de los participantes trascienden la relación de los PIAR con los estudiantes con discapacidad. Una participante expresa que, cuando los maestros de aula o de área se comprometen con los PIAR, estos últimos funcionan como “un instrumento de autoevaluación”; al reflexionar sobre su práctica y sobre el acto de enseñar, se produce un énfasis en las estrategias y en su pertinencia para la enseñanza. Esto descentra el déficit que

aún se atribuye a los estudiantes con discapacidad y focaliza la atención en la estrategia que el maestro desarrollará para que sus estudiantes aprendan. Otro participante, en consonancia, indica que “el PIAR te lleva a pensar en cómo afinar la experiencia y las nuevas metodologías”, aun cuando los maestros consideren que no tienen conocimientos acerca de la discapacidad (Egresado J. Ángel, comunicación personal, 25 de marzo de 2024).

Frente a la tradicional idea del doble trabajo o sobrecarga que implicaría la presencia de un estudiante con discapacidad en el aula escolar, el énfasis en la estrategia para enseñar o en el ajuste razonable que resalta otra participante logra que “el docente comprenda que estos ajustes no solo benefician al estudiante con discapacidad sino también a los demás estudiantes [...] los beneficios son para toda la comunidad, ya que se reconoce la diversidad” (Egresada A. Guillén, comunicación personal, 13 de marzo de 2024). O, en otras palabras:

El PIAR empieza a despertar el ímpetu de generar prácticas diversas en el aula, y esas prácticas diversas impactan a los estudiantes con discapacidad que están presentes, así como al resto de estudiantes [...], impactan a otros que tienen otro ritmo distinto. (Egresada P. Camacho, comunicación personal, 2 de abril 2024)

Alcanzar estos momentos, descritos por las participantes en la aplicación de los PIAR, constituye un paso favorable para la escuela y para el cumplimiento del derecho al aprendizaje y a la educación. También puede afirmarse que representa un quiebre en la estigmatización y en los prejuicios sostenidos frente a la idea de la necesidad de atención individualizada para algunos estudiantes.

Además de esta posibilidad de extender a otros estudiantes estrategias de enseñanza que se ori-

ginan en el proceso de construcción de los PIAR, otra participante expresa que los planes “llevan a pensar desde el ser mismo, desde el sentir de los estudiantes” (Egresada M. Guerrero, comunicación personal, 31 de agosto de 2024), lo cual implica pensar en el otro, en las situaciones que obstaculizan o facilitan los procesos de aprendizaje; es decir, “dejar de lado como esa la postura del yo y pensar en el otro” (Egresada L. Sánchez, comunicación personal, 4 de septiembre de 2024). Se trata de un ideal no menor en términos educativos, escolares y sociales.

Saberes y conocimientos pertinentes en el marco de la educación inclusiva: aprendizaje continuo

Luego de varios años de experiencia en los procesos y desarrollos relacionados con los PIAR, se preguntó a los egresados participantes por aquellos saberes y conocimientos que consideran pertinentes y útiles, ya sea porque los apropiaron o construyeron en su formación como licenciados o porque los desarrollaron posteriormente en su vida profesional. Asimismo, se les consultó cuáles sugerirían fortalecer en los licenciados en Educación Especial que egresan recientemente y que aportan a procesos en el marco de la educación inclusiva.

Un saber alude a la noción de subjetividad, retomada de su formación a lo largo de la Licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional. Algunos participantes refieren a procesos de desarrollo humano; otros enfatizan en la idea de ser humano, ser niño o niña, ser persona y, con ello, insisten en que el diagnóstico de discapacidad constituye tan solo una de las características que nos atraviesa o puede atravesarnos.

Otro saber remite a la noción de diferencias, comprendida, por una parte, desde las prácticas educativas realizadas en la Licenciatura, que aproximan a la pluralidad de necesidades o ajustes razonables ante distintas discapacidades, así como a ritmos y estilos de aprendizaje; y, por otra, desde la experiencia laboral, una de las participantes alude a diferencias en los contextos de vida —por

ejemplo, factores económicos o relaciones familiares—, los cuales inciden y exigen particularización en los PIAR. En relación con estas nociones, como ya se mencionó, una de las entrevistadas destaca el reconocimiento de los educadores especiales en torno a discursos sobre subjetividad, otredad y alteridad.

El saber exaltar habilidades y potencialidades también es reconocido como relevante. Esta perspectiva abre caminos para ver a los estudiantes desde sus posibilidades de aprendizaje, lo cual aporta a los procesos educativos, pues deja atrás mitos, temores o prejuicios asociados a la discapacidad. “Es poder transmitirles a los demás docentes que se habla es de la potencialidad” (Egresada D. Reina, comunicación personal, 5 de septiembre de 2024).

Los saberes didácticos ocupan un lugar central para varios participantes. “Todas las herramientas didácticas que me dieron en el currículo y en las electivas que escogí, desde arte, música e incluso lenguas. Todo lo relacionado con las didácticas es algo que uso a diario” (Egresada P. Camacho, comunicación personal, 2 de abril de 2024). Este saber se complementa, en la narración de la entrevista, con el cultivo de la creatividad y la lúdica, lo cual la ha guiado en la elaboración de una caja de herramientas pedagógicas con incidencia en la localidad donde se encuentra la institución en la que labora. Ella plantea que:

nace del abordaje de los PIAR. Desde cuarentena empezamos a identificar necesidades de adaptar material en las casas como material reciclable o que estuvieran al alcance de los papás [...]. Cuando volvimos a la presencialidad encontramos un material múltiple, entonces, invitamos al servicio social a utilizarlo y a promulgarlo. Tenemos material relacionado con estimulación sensorial, destrezas mentales, funciones ejecutivas, esto nos llevó a hacer una jornada pedagógica grande con todo este material y entender junto con los profes y el material tangible y concreto, cómo crear ajustes y cómo tener ya esos dispositivos, porque se insistía siempre como barrera el que no se contaba con el material, y aunque

este material es reciclable ha sido puesto en escena y ha cambiado la perspectiva de diferentes docentes. Dicen que los estudiantes al relacionarse con el material mejoran la motivación y esto puede favorecer las prácticas en el aula, es mucho más fácil de mantenerlos en su puesto de trabajo y poder implicarlos con otros estudiantes de manera lúdica, de generar diferentes formas de organización y trabajo colaborativo en el aula [...]. Actualmente nos encontramos en una mesa de trabajo con diferentes docentes de apoyo de la localidad capacitándonos en la caja de herramientas pedagógicas, me parece que es la experiencia más significativa desde los ajustes razonables y los PIAR. (Egresada P. Camacho, comunicación personal, 2 de abril de 2024)

Otros saberes remiten al contexto escolar y a los procesos en el marco de la inclusión, principalmente desde la vida laboral. Una de las entrevistadas reconoce los procesos sindicales dentro de la escuela en la que labora y las tensiones y resistencias frente a los procesos de inclusión, asunto relevante dado su “ejercicio político en la organización estudiantil. Esto me ha servido para tener relaciones con otros docentes, porque el ámbito educativo público, lo que se vive en las escuelas públicas, está cargado de poder” (Egresada P. Camacho, comunicación personal, 2 de abril de 2024). La egresada identifica resistencias por parte de los docentes de aula y también cambios a partir de aciertos en el trabajo de las aulas de apoyo transitorias, pues estas mostraron, en tiempos de trabajo remoto durante la pandemia y con posterioridad a estos, las posibilidades de flexibilización y de ajustes para muchos estudiantes, y enfatizaron la diversidad desde múltiples dimensiones sociales y humanas.

Un conocimiento adicional se relaciona con los objetivos básicos de aprendizaje o estándares. Saber sobre estos resulta fundamental, pues ha

permitido consolidar una mirada sobre su lugar en los procesos de inclusión y en relación con los PIAR.

muchos de los docentes de apoyo, incluyéndome, vemos que esa es una de las grandes barreras para formular planes individuales y ajustes pertinentes para los estudiantes, porque solo con el hecho de hablar de estándares ya se genera una homogeneización y a partir de ello una falta de apertura sobre cómo crear oportunidades. Para los docentes de aula dar cuenta de esos estándares implica metodologías tradicionales y la necesidad de evaluar un mismo rendimiento y desempeño con todos los estudiantes. En mi experiencia como docente de apoyo he logrado que los profes piensen que hay un mapa, que los estándares y los objetivos pueden ser el establecimiento de una garantía de derechos, pero hay un mapa en el cual navegar y no aterrizar con objetivos grupales, sino con experiencias significativas relacionadas con unos contenidos curriculares para los estudiantes. (Egresada P. Camacho, comunicación personal, 2 de abril de 2024)

Asimismo, el saber escuchar y dialogar se considera fundamental. Por una parte, “estar en constante diálogo, pues es donde se evidencia que sí es un trabajo interdisciplinario” (Egresada L. Sánchez, comunicación personal, 4 de septiembre de 2024). Por otra, se resalta “el saber escuchar a los otros profes con estrategias, con inquietudes, donde se pueda crear un diálogo conjunto y un trabajo colectivo para llegar al mismo objetivo”. El saber dialogar en la escuela conduce a destacar avances educativos, pues en una de las experiencias narradas se encuentran en proceso de “hablar lenguajes comunes relacionados con la inclusión, los ajustes, las flexibilizaciones, las adaptaciones, la diversificación, y también, aliado a ello, el reconocimiento

de la diversidad” (Egresada P. Camacho, comunicación personal, 2 de abril de 2024).

Lo anterior remite a una idea que pone en diálogo a la interdisciplinariedad. A partir de los datos, puede plantearse que esta sigue siendo un ideal en la mayoría de las experiencias narradas; constituye un saber por construir y reconstruir constantemente. “La interdisciplinariedad no es una oportunidad constante (...) los equipos interdisciplinarios son fundamentales, pero representan desafíos y, en ocasiones, barreras que es necesario transitar y superar, así como generar oportunidades para que se reduzcan” (Egresada P. Camacho, comunicación personal, 2 de abril de 2024).

Reflexiones finales

Los datos analizados evidencian el poco interés de muchos de los agentes y actores de la escuela por participar en la elaboración y el seguimiento del PIAR. Esta situación revela una falla sistémica en la corresponsabilidad educativa. Conviene insistir en que los procesos de inclusión no constituyen una tarea exclusiva del profesional de apoyo, sino un compromiso colectivo frente a nuevas realidades por construir. Cuando esta responsabilidad no se comparte, el PIAR se degrada de herramienta pedagógica a carga administrativa. Ante este panorama, la labor que desempeñan algunos educadores especiales no puede limitarse a diligenciar un documento; persiste el gran reto de ser educadores y agentes de cambio en toda la comunidad educativa.

En muchos escenarios educativos parece mantenerse vigente la tensión entre el diagnóstico clínico, que determina a los sujetos con discapacidad, y un enfoque pedagógico en el marco —y en el ideal— de una educación digna para todos como derecho. A pesar de los avances logrados para que la persona con discapacidad sea reconocida como persona, estudiante y ciudadano, y para que no anteceda la mirada del déficit, persiste la idea de exigir el diagnóstico médico para iniciar el PIAR. Esto genera barreras éticas, políticas, epistemológicas y didácticas, entre otras. El cambio de paradigma

que debe fortalecerse en los procesos educativos implica continuar la descentralización del déficit para focalizar la atención en la enseñanza, la formación y el aprendizaje.

El PIAR puede configurarse como una de las herramientas para el cambio institucional. Así lo mencionaron algunos egresados participantes. Un plan construido de manera consciente y colectiva por todos los actores no es solo un documento para un estudiante, sino un promotor de transformación institucional. ¿Cómo lograr que el PIAR conduzca a la reflexión sobre las prácticas educativas y al replanteamiento del acto de enseñar? ¿Cómo construir la corresponsabilidad en este proceso? Seguramente es necesario continuar indagando la vida escolar actual, con sus retos y transformaciones, para identificar posibilidades y experiencias de las cuales aprender.

El valor de los PIAR radica en su aplicación, no únicamente en el trámite, como fue expuesto abiertamente en las conversaciones sostenidas con los educadores especiales. La eficacia del PIAR no se mide por la formalidad de su diligenciamiento ni por el cumplimiento de una norma; los esfuerzos no deben centrarse allí, sino en lo que implica su desarrollo, su implementación y su incidencia en la trayectoria educativa de cada estudiante y en los cambios en la enseñanza por parte de los maestros.

En relación con lo anterior, se observa la necesidad de desafiar la noción del PIAR como objetivo central de la labor de los docentes de apoyo. Podría constituir el pretexto, el inicio o la motivación para un proceso más amplio que impulse la deconstrucción de prácticas excluyentes y abra la puerta a la búsqueda de alternativas genuinas de inclusión.

El diálogo y la comunicación entre los docentes de apoyo o mediadores, los docentes de área, el estudiante y la familia constituyen el factor crucial para la utilidad del PIAR. Sin un diálogo constante, el documento se convierte en un simple trámite administrativo.

Se cuestiona la obsesión por el registro formal del PIAR por encima de acciones pedagógicas y didácticas reales. La propuesta consiste en entablar

diálogo con aquellos docentes que ya implementan ajustes y apoyos de manera genuina, incluso si no los formalizan en el documento. Esto invita a reconocer el valor inherente de su trabajo y a aprender de sus experiencias en contextos donde no resulta fácil despertar el interés y la participación; posiblemente, ello daría lugar a nuevas perspectivas frente al PIAR.

Como dice el dicho: “Una golondrina no llama lluvia”. El cambio no vendrá de una sola persona, sino de la acción colectiva de los educadores. Romper con las estructuras establecidas en las instituciones, generar reflexión y unirse para impulsar un cambio de paradigma constituyen claves fundamentales. La analogía de las golondrinas enfatiza que la colaboración y la persistencia pueden generar un impacto significativo, incluso cuando se inicia con pequeños pasos.

“¿Y si no existiera el PIAR?” Esta pregunta invita a reevaluar el verdadero motor de la inclusión. El hecho de que muchos maestros, antes del Decreto 1421 de 2017, estuvieran dispuestos a apoyar, a conocer a sus estudiantes y a transformar sus perspectivas demuestra que el progreso no depende exclusivamente de la existencia de un documento. El verdadero valor reside en la disposición, en el crecimiento del docente, en su reflexión sobre la práctica pedagógica, en las políticas institucionales y en el papel de actores fundamentales como las familias. Lograr la participación y el reconocimiento de los estudiantes con discapacidad o con dificultades en el aprendizaje no es tarea de unos pocos; constituye un desafío que convoca a todos.

En ocasiones, la herramienta puede percibirse como un instrumento de supervisión punitiva más que como un recurso para la inclusión, lo cual ha llevado a algunas instituciones a tomar decisiones que no siempre reflejan el progreso real de los estudiantes. La meta del PIAR —y, en general, de una

educación pensada para todos— debe consistir en garantizar un proceso de aprendizaje y de participación inclusivo y efectivo para todos los estudiantes, no en la simple validación formal de requisitos. La aprobación de los años escolares debe ser el resultado del desarrollo y avance de los objetivos de aprendizaje, y no una medida destinada a evitar posibles repercusiones administrativas.

Cuestionamientos sobre el tablero

¿Cómo fomentar una responsabilidad compartida en torno a los PIAR?

¿El formato del PIAR, en sí mismo, es lo suficientemente robusto o necesita complementarse con otras herramientas para resultar verdaderamente útil?

¿Cómo medir el éxito de un PIAR más allá de la documentación formal?

Si se considera que el PIAR es una herramienta para promover procesos de inclusión, ¿podría ser igualmente útil para otros estudiantes que, sin presentar discapacidad, requieren apoyos?

¿Es fundamental que el educador especial lidere el proceso de construcción del PIAR en las instituciones educativas o podrían asumirlo otros actores? En ese caso, ¿cuáles serían sus miradas y decisiones?

¿Cuál ha sido la incidencia del PIAR en las instituciones educativas y en las prácticas de los maestros desde su implementación?

¿Es pertinente pensar en alternativas al PIAR que favorezcan los procesos de inclusión?

¿Cómo transformar las resistencias en participación activa en la construcción y el seguimiento del PIAR?

Referencias

- Arteaga, C., Fuertes, A., Jojoa, S. y Ramos, V. (2021). Plan individualizado de ajustes razonables como una herramienta que beneficie a la población con discapacidad. *Revista Huellas*, 7(1). <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/6312>
- Benjamin, W. (2001 [1936]). El narrador. En *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV* (R. Blatt, trad.). Taurus.
- Gutiérrez, G. E. y Hernández, Y. I. (2025). Plan individual de ajustes razonables para la inclusión de estudiantes con discapacidad. *Revista UNIMAR*, 43(1), 13-25. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4059>
- Mallungo, C. y Trujillo, C. (2023). Relatos de docentes sobre su experiencia de diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables. *Revista PACA*, 15, 39-52. <https://doi.org/10.25054/2027257X.3943>
- Presidencia de la República de Colombia. (29 de agosto de 2017). *Decreto 1421 de 2017: Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>
- Ministerio de Educación Nacional. (2026). *Consulta sobre resolución “Por la cual se establecen criterios para el sector educativo sobre el perfil de docente de apoyo pedagógico y el personal de apoyo pedagógico, así como para las acciones a desarrollar en el marco de la educación inclusiva.”* <https://www.sucop.gov.co/entidades/mineducacion/Normativa?IDNorma=28014>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. <https://www.mineducacion.gov.co>
- Moyano, P. A., Quintero, K. L., González, E. J. y Trujillo, C. (2024). Sistematización de una experiencia del Plan Individual de Ajustes

Razonables para promover prácticas pedagógicas inclusivas. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 15(2), 44-64. <https://doi.org/10.18175/VyS15.1.2024.13>

Pedraza, M. C. (2023). *Percepciones docentes sobre la implementación del PIAR (Plan Individualizado de Ajustes Razonables) para estudiantes con situaciones difíciles o afectación de su salud mental* [Tesis

de maestría, Universidad de los Andes]. <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/40594807-d22c-45b6-a06e-aeddb35330ba/content>

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia.