



Colección
Escuela Inclusiva

Prácticas de inclusión educativa

Aportes para la enseñanza de estudiantes con discapacidad motora



MINISTERIO DE
EDUCACIÓN



Córdoba
GOBIERNO DE LA PROVINCIA

**Hacer
para
crecer**

Contenido

Presentación	3
Marco conceptual y normativo	4
Dos modelos en contraste: evolución del concepto de “discapacidad”	6
¿Qué entendemos por discapacidad motora?	9
Miramos el aula	12
Estrategias pedagógicas para la enseñanza	14
Accesibilidad a partir de materiales educativos, propuestas de enseñanza y condiciones físicas del espacio	14
Accesibilidad desde la comunicación	17
Accesibilidad desde la tecnología	18
El equipo de apoyo	22
Bibliografía	23



Presentación



Este documento se enmarca en una serie de publicaciones que tiene el propósito de brindar orientaciones para construir ámbitos pedagógicos más inclusivos, que garanticen el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes.

Su enfoque se sustenta en la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* o CDPD (Organización de las Naciones Unidas, 2006), que establece que el Estado debe garantizar la inclusión en igualdad de condiciones mediante ajustes razonables y estrategias específicas, contextualizadas y sostenidas en el tiempo.

Desde esta perspectiva, la escuela se concibe como un espacio de transformación social, donde las prácticas pedagógicas y las decisiones institucionales se orientan a reconocer la diversidad y eliminar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje.

No obstante, más allá de los marcos normativos, la inclusión se construye cotidianamente con decisiones pedagógicas, en los vínculos y en las condiciones que se generan para que cada estudiante pueda participar, aprender y formar parte de la vida escolar.



“Marco conceptual y normativo



El artículo 1 de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* define:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (ONU, 2006, p. 4)



A su vez, en su artículo 7, inciso 1, se afirma que “los Estados Partes tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños



y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas” (ONU, 2006, p. 3). Además, conforme a este principio y con base en el modelo social de la discapacidad, en el inciso e de su Preámbulo, se la reconoce como



un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (ONU, 2006, p. 1.)



De acuerdo con este modelo, la discapacidad no reside en la persona, sino en la interacción entre las características individuales y las barreras del entorno. El desafío consiste, entonces, en transformar los contextos sociales, culturales y educativos que generan exclusión, garantizando ajustes razonables, accesibilidad universal y apoyos adecuados.

La escuela, como espacio de construcción colectiva tiene la responsabilidad de identificar y remover las barreras que obstaculizan el acceso, la participación y el aprendizaje, promoviendo una educación que reconozca la diversidad como valor y derecho. Comprender la discapacidad desde el modelo social y los principios de la *Convención* implica asumir que la inclusión educativa no depende solo de la presencia del estudiante con discapacidad en el aula, sino de la transformación de las prácticas y de los entornos. Este cambio de mirada invita a revisar cómo se enseña, cómo se aprende y cómo se participa.



Desde esta perspectiva, las estrategias pedagógicas inclusivas se configuran como acciones concretas que materializan el derecho a la educación en igualdad de condiciones, promoviendo experiencias de aprendizaje que respondan a las singularidades de cada estudiante y fortalezcan la construcción colectiva de la escuela como espacio de justicia y participación.

DOS MODELOS EN CONTRASTE: EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE “DISCAPACIDAD”

Para garantizar la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, el primer paso es analizar los obstáculos que limitan su participación y aprendizaje. Estas barreras se manifiestan no solo en aspectos cotidianos de acceso (el aula, el patio, la biblioteca y los baños), sino también en las barreras didácticas que restringen el acceso a los contenidos y aprendizajes, así como la participación en las actividades escolares.

Pensar la diversidad en las aulas implica considerar la variedad de características, culturas, habilidades, géneros y necesidades de aprendizaje que conviven en un mismo espacio educativo. Implica también garantizar un proceso de enseñanza en el que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades, transformando las diferencias en una fuente de enriquecimiento pedagógico.

La noción actual de discapacidad no existió siempre: alrededor de ella se han desarrollado múltiples discusiones y tensiones históricas, sociales y políticas. Por eso, resulta necesario visibilizar los términos y concepciones que circulan cotidianamente en las instituciones educativas, ya que de ellos dependen las formas en que se interpretan y transforman las prácticas.

El siguiente cuadro permite distinguir el cambio de paradigma que se evidencia en el pasaje de una mirada centrada en el diagnóstico clínico



y la adaptación del estudiante a otra que pone el foco en la construcción de condiciones pedagógicas y en la responsabilidad colectiva para garantizar la inclusión.

MODELOS DEL CONCEPTO DE DISCAPACIDAD

Modelo rehabilitador	Modelo social
“¿Qué le falta a este estudiante?”	“¿Qué barreras produce esta escuela?”
Adaptar al estudiante	Transformar las prácticas
Problema individual	Responsabilidad colectiva

Fuente: ONU (2006).

Desde la perspectiva del modelo social de la discapacidad, las preguntas que organizan la intervención pedagógica son: “¿Qué barreras produce esta escuela?” y “¿Qué transforma la escuela para que el estudiante pueda aprender y participar?”.

A partir de este análisis, se avanza hacia la construcción de propuestas pedagógicas flexibles y enriquecidas que contemplen ajustes y apoyos necesarios para permitir la presencia, la participación y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad.

Este proceso debe ser colaborativo y dinámico, e involucrar a los equipos docentes y de apoyo, con un monitoreo permanente que permita evaluar su funcionalidad, realizar los ajustes necesarios y asegurar que las barreras estén siendo efectivamente eliminadas.



La inclusión educativa de estudiantes con discapacidad es entendida como un proceso continuo que requiere del compromiso colectivo de los equipos docentes y de apoyo para generar condiciones que favorezcan la autonomía, la accesibilidad y la participación plena de ellos.

Este documento busca acompañar ese proceso, ofreciendo herramientas conceptuales y pedagógicas que permitan revisar las prácticas cotidianas en el aula, identificar barreras para la participación y el aprendizaje, diseñar apoyos específicos y ajustes razonables, y fortalecer la construcción de una escuela que garantice el derecho a aprender en igualdad de oportunidades.



¿Qué entendemos por discapacidad motora?



El presente documento tiene como objetivo facilitar algunas pistas para los docentes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo de la provincia de Córdoba y alternativas metodológicas para acompañar las trayectorias de estudiantes con discapacidad motora.

Lejos de la pretensión de ofrecer recetas y procedimientos estandarizados, se propone pensar la práctica educativa desde una perspectiva de derechos, reconociendo que cada estudiante con discapacidad presenta modos particulares de aprender, comunicarse, relacionarse y participar en la escuela.

A lo largo de estas páginas, se desarrollan herramientas conceptuales, normativas y pedagógicas que buscan acompañar la reflexión sobre las barreras que pueden aparecer en las trayectorias escolares y sobre los apoyos que pueden contribuir a construir contextos más accesibles, previsibles y habitables para todos.



En definitiva, se trata de desplazar la mirada de aquello que el estudiante no puede hacer a las condiciones que podemos construir para que encuentre un lugar posible en la escuela, se enlace con los aprendizajes y participe de la experiencia educativa junto con otros.

Según la Organización Mundial de la Salud, la discapacidad motora es la alteración del control del movimiento y la postura derivada de una afección en el sistema neuromuscular, central o periférico, que limita la realización de actividades cotidianas (Arranz, 2023).

Es decir, la discapacidad motora no depende entonces de las características físicas o biológicas de una persona, sino que se trata más bien de una condición que emerge producto de la interacción entre el déficit y un contexto ambiental desfavorable.

Esta concepción de discapacidad, que deviene de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, tiene enormes consecuencias para el ámbito educativo, en este caso, para posibilitar en igualdad de condiciones el aprendizaje, la participación y la convivencia social de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad motora.

LA PRESENCIA DE DISCAPACIDAD MOTORA NO IMPLICA DIFICULTADES INTELECTUALES

Es muy importante diferenciar entre discapacidad motora y dificultades intelectuales, puesto que asociarlas, sobre todo en niñas y niños pequeños, equivale a confundir dos déficits de naturaleza muy distinta.

La discapacidad motora es una alteración específica de la movilidad, el desplazamiento, el control postural o la manipulación, situación que nada tiene que ver con el procesamiento cognitivo o intelectual de la información.



Regularmente, la discapacidad motora se vincula con un daño en el sistema neuromusculoesquelético. El déficit intelectual, en cambio, se relaciona con problemas para el procesamiento de información de cualquier tipo y depende de la presencia de una disfunción o daño a nivel del sistema nervioso central (SNC).

En términos de trayectorias educativas, lo esencial es reconocer la singularidad de cada recorrido y comprenderlo como una experiencia situada, única y en permanente construcción, en la que cada trayectoria se configura en relación con las condiciones personales, sociales y escolares del estudiante.





Miramos el aula



La accesibilidad universal exige mirar más allá de lo visible: implica reconocer la complejidad de las barreras —físicas, simbólicas, comunicacionales, curriculares— y atender a las múltiples dimensiones que configuran el escenario escolar. Supone comprender que los actores educativos no solo habitan el contexto, sino que lo producen y lo transforman con cada decisión didáctica, con cada gesto de enseñanza. (Dirección General de Educación Especial y Hospitalaria, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2025)



Al observar el aula, es necesario reconocer las barreras que pueden limitar la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad motora. Estas barreras no se reducen a las condiciones físicas del espacio, sino que también se expresan en las formas de organización institucional, las prácticas de enseñanza y las actitudes que configuran la vida escolar.



Entre las **barreras** más frecuentes, se encuentran:

- III **Barreras en los espacios físicos**, como escaleras sin rampas, mobiliario poco accesible o espacios reducidos que dificultan la movilidad. Puertas o pasillos demasiado estrechos que bloquean el paso de sillas de ruedas o andadores. Baños sin barras de apoyo e inodoros sin una altura adecuada ni espacio de giro suficiente son unas de las barreras más críticas y excluyentes. También la carencia de mesas adaptadas que impiden que el estudiante mantenga una postura correcta e interfieren directamente con su capacidad para escribir o manipular materiales.
- III **Barreras en la organización de las actividades**, cuando las propuestas no contemplan tiempos, apoyos o recursos ergonómicos específicos o adaptados que faciliten la participación activa.
- III **Barreras comunicacionales y pedagógicas**, cuando las estrategias de enseñanza no se ajustan a las necesidades de acceso, exploración o expresión del estudiante.
- III **Barreras actitudinales**, vinculadas a representaciones que subestiman las posibilidades de aprendizaje o autonomía del estudiante.

Transformar las prácticas y los entornos escolares implica generar condiciones que garanticen que cada estudiante pueda construir su trayectoria educativa con autonomía, participación y sentido. Desde esta perspectiva, acercamos algunas preguntas para los docentes con la intención de provocar movimientos y revisar prácticas educativas para promover la accesibilidad:



- ▶ ¿Cuál es el lugar del cuerpo en nuestras clases, el de los estudiantes y el propio?
- ▶ ¿Qué valor le damos al cuerpo a la hora de la enseñanza y el aprendizaje?
- ▶ ¿Promovemos un único modo de estar y participar de nuestros estudiantes, siempre en los lugares y en la postura esperables, determinados por el contenido que se va a enseñar?
- ▶ ¿Nos permitimos experimentar desde otro lugar?, ¿en el piso, el fondo, el patio, en las galerías, en otras posturas?

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA

Accesibilidad a partir de materiales educativos, propuestas de enseñanza y condiciones físicas del espacio

Es común que surjan dudas y temores acerca de la presencia de estudiantes con discapacidad motora en las actividades que implican la participación y plantean desplazamientos y despliegues psicomotores. Con el asesoramiento de los profesionales, las familias y el estudiante, se deben acordar las formas en que se garanticen la participación y aprendizaje dentro de la institución en general y en el aula en particular. En este sentido, las propuestas de enseñanza deben promover que todos los estudiantes compartan juntos la experiencia escolar en el lugar en que esta se desarrolle, respetando las posibilidades de cada uno.



Dentro del aula, son necesarias modificaciones más puntuales o específicas que ayuden a trabajar diariamente para minimizar o eliminar las barreras. Por ejemplo:

-  Ubicación del estudiante, de tal manera que posibilite la cercanía con sus compañeros y el contacto con el docente, pero también facilite su comunicación y participación.
-  El uso de mesas y sillas adaptadas favorece que el estudiante mantenga una postura correcta, evitando interferir directamente en su capacidad para escribir o manipular materiales.
-  Considerar que, para algunos estudiantes con dificultades posturales, el piso puede ser el lugar donde mejor se sostiene el cuerpo, lo que les permite jugar, moverse, crear, comunicarse, construir y relacionarse con independencia. De allí la necesidad de considerar el suelo como un espacio posible para el desarrollo de actividades, aún de aquellas que solo se realizan en las mesas, privilegiando siempre su participación y comunicación.
-  Simplificar y crear material de apoyo para facilitar la manipulación y la prensión de lápices, pinceles, tijeras, etc. Por ejemplo, si sostener un lápiz o una lapicera resulta complejo, se puede facilitar el agarre colocando un cilindro de madera, gomaespuma, goma o una toalla enrollada alrededor del útil para mejorar la prensión y evitar que se deslice.
-  Ofrecer y acompañar, para las diferentes alternativas de la producción escrita, el uso de fibrones gruesos, abecedarios móviles, férulas de escritura, procesadores de texto u



otros dispositivos tecnológicos, permitiendo que el estudiante escriba en imprenta o cursiva, según sus posibilidades y preferencias.

- Revisar si los formatos tradicionales, como el cuaderno o la carpeta, constituyen una barrera para el aprendizaje. En algunos casos, puede resultar más accesible trabajar con hojas sueltas, cartulinas, cartones, pizarras u otros soportes de mayor tamaño que faciliten la manipulación y la escritura.
- Proponer actividades con materiales impresos en los que el estudiante señale, marque o seleccione las respuestas cuando la escritura manual represente una dificultad significativa. Del mismo modo, es válido que exprese sus conocimientos de forma oral o mediante recursos tecnológicos, como una computadora o un dispositivo de comunicación, cuando estas opciones favorezcan su participación.

Estas decisiones requieren revisar las propuestas de enseñanza y los criterios de evaluación, procurando valorar los aprendizajes a partir de múltiples formas de participación y expresión, sin limitar la demostración de lo aprendido a un único soporte o modalidad de respuesta. A su vez, es importante tener en cuenta aspectos arquitectónicos:

- Preparar los espacios físicos de la escuela y del aula de manera que se minimicen o eliminen las barreras arquitectónicas de accesibilidad. Se puede llevar a cabo construyendo rampas o emparejando terrenos irregulares, ensanchando puertas, adaptando baños, poniendo barandas en las escaleras y gomas antideslizantes para facilitar la movilidad y el desplazamiento de los estudiantes que utilizan silla de ruedas, bastones, muletas u otros elementos de ayuda para el desplazamiento.



- Priorizar espacios en planta baja para facilitar el acceso, si la escuela no cuenta con rampa o ascensor.
- Tener en cuenta la altura a la que se encuentran algunos objetos, equipamiento y mobiliario, de modo tal que puedan estar al alcance y ser utilizados por todos los estudiantes.
- Incorporar tiradores de puertas y armarios para estudiantes que presentan dificultad en la manipulación.

Accesibilidad desde la comunicación

La *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2006), en su artículo 2 (“Definiciones”), establece que la comunicación incluye los lenguajes, la visualización de textos, la comunicación táctil, los macrotipos y los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso.

En este marco, la comunicación aumentativa y alternativa (CAA) comprende los modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación. Se trata de un conjunto de herramientas y estrategias que una persona utiliza para superar los desafíos que encuentra al comunicarse, lo que favorece su participación y expresión en diversos contextos.

En el contexto educativo, la CAA se convierte en una herramienta fundamental para garantizar la participación y el aprendizaje de los estudiantes que presentan dificultades en la comunicación oral o escrita. Su



implementación permite ampliar las posibilidades de expresión, comprensión y vínculo con los demás e implica lo siguiente:

- ▶ Reconocer las diversas formas de comunicación que utilizan los estudiantes, valorando gestos, miradas, movimientos y apoyos tecnológicos como parte del intercambio.
- ▶ Diseñar entornos comunicativos accesibles, donde los recursos visuales, táctiles y digitales estén disponibles para todos. Se pueden utilizar fotos, imágenes, señales auditivas o táctiles, pictogramas o símbolos visuales dispuestos en distintos dispositivos de baja o alta tecnología, como tableros, comunicadores de papel, aplicaciones en tableta o computadora, dispositivos de voz, teléfonos celulares o lectores de pantalla.

Accesibilidad desde la tecnología

Los estudiantes con discapacidad motora se enfrentan con barreras en la forma de acceder a las tecnologías. Los diseños convencionales de computadoras o, en muchos casos, dispositivos móviles presentan características que los vuelven inaccesibles para ellos, por lo que condicionan su acceso y participación, limitando sus posibilidades de exploración, descubrimiento y experimentación.

Por ello es importante que puedan ofrecerse los apoyos pertinentes para el desarrollo de potencialidades. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son un instrumento para promover en los estudiantes:



- ▶ mayores niveles de independencia y autonomía;
- ▶ experimentación y reflexión a partir del error;
- ▶ habilidades de comunicación e interacción;
- ▶ mayor capacidad para la simbolización;
- ▶ el acceso al conocimiento de modo colectivo y colaborativo.

Las decisiones sobre los apoyos y dispositivos implican conocer al estudiante y sus posibilidades funcionales. Algunos criterios que se tienen en cuenta son la forma en que percibe la información por la vista, el oído o el tacto, y cómo accionará el dispositivo, con qué parte del cuerpo, de manera voluntaria. Esto permite determinar los apoyos necesarios para acceder a los dispositivos. A continuación, se desarrollarán algunos ejemplos.

CONFIGURACIONES DE WINDOWS

Los sistemas operativos tienen opciones de configuración que pueden habilitarse para facilitar el trabajo con la computadora en situaciones en las que haya algún requerimiento particular. Este sistema operativo posee algunas configuraciones que pueden ajustarse desde el Panel de Control. Se destacan las siguientes.

Lupa es una herramienta que amplía parte de o toda la pantalla para mejorar la visualización de las palabras y las imágenes. Incluye distin-



tas configuraciones para adaptar su uso. Es un recurso muy útil para una persona con disminución visual.

Narrador es una herramienta que permite describir todo lo que se encuentra en pantalla a través del uso de sintetizadores de voces que ofrece Windows. Posibilita interactuar con la computadora mediante el teclado, sin tener que mirar el monitor.

Teclado en pantalla. En lugar de usar un teclado físico convencional para escribir e introducir datos, es posible utilizar también el teclado en pantalla. Este permite seleccionar las teclas con un *mouse* u otro dispositivo señalador, como un *joystick* o un *trackball*. Las personas con dificultades motrices pueden favorecerse con estas opciones.

Personalización de pantalla y contraste alto aumentan el tamaño de las imágenes en la pantalla (y otros elementos, como los íconos) y el contraste de color del texto, respectivamente, para que tanto los textos como las imágenes sean más accesibles: más fáciles de leer y de ver.

Entre los apoyos disponibles, se incluye la tecnología asistiva, que abarca todos aquellos dispositivos, soluciones y programas diseñados para facilitar la autonomía, comunicación y movilidad de las personas con discapacidad motora, cuando esta afecta las extremidades superiores o el habla. Estas herramientas eliminan barreras y promueven la inclusión social, laboral y educativa.



DISPOSITIVOS DE APOYO



Sobreteclado de acrílico: Es una carcasa de acrílico que se superpone al teclado convencional y posee perforaciones para cada tecla. La función de esta adaptación es evitar las pulsaciones de teclas de forma involuntaria que suelen ser frecuentes en usuarios con alteración en la coordinación de movimientos o tono muscular.

Fuente: [Orientatech](#) (s. f.).

AdMouse o mouse con botones: Es una adaptación que permite controlar el movimiento y las funciones del *mouse* a través de botones diferenciados. Se encuentra diseñado para usuarios con alteración en la coordinación de movimiento o tono muscular.



Fuente: [AdMouse](#) (s. f.).



Trackball: Es una alternativa para realizar el movimiento del cursor mediante la esfera superior del *mouse*. Permite a usuarios con movilidad reducida desplazar el puntero con mayor facilidad.

Fuente: [Science & Society Picture Library](#) (2003).

Pulsador: Se conecta mediante el puerto USB y puede ser utilizado en actividades que requieran realizar la acción de clic principal del *mouse*.



Fuente: [Plena Inclusión](#) (s. f.).



Brazo articulado: Permite fijar un pulsador u otro dispositivo en una posición determinada, según las posibilidades de movimiento del usuario.

Fuente: [Gobierno de Canarias](#) (s. f.).



EL EQUIPO DE APOYO

El rol del DAI (docente de apoyo a la inclusión) se ejerce desde el trabajo “entre”, como lugar simbólico que articula instancias, espacios y tiempos, normas y desarrollos, actores y organizaciones. La implementación de estrategias específicas, actividades graduadas en complejidad y diversificadas posibilitará incluir diseños didácticos que favorezcan el compromiso y la participación de los estudiantes con discapacidad en el marco de una propuesta colectiva.

Para esto, será necesario crear las condiciones de un entorno educativo que incluya los aspectos estructurales, didácticos y relacionales, poniéndolos a disposición de todos y cada uno de los estudiantes.

La práctica artesanal del DAI girará en torno a un conocimiento profundo y reflexivo del currículum para poder diseñar, junto con otros docentes, propuestas que incluyan estrategias y recursos a partir de las condiciones posibles de enseñanza y de aprendizaje, contemplando fortalezas, potencialidades y desafíos de cada estudiante con discapacidad.

Esta práctica educativa pensada con otros y junto con otros es denominada coenseñanza.



Bibliografía

Aranda Rendruello, R. E. (2002). *Educación Especial. Áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales*. Pearson Educación.

Arranz, E. (11 de abril de 2023). *Qué es la discapacidad motora*. Fundación Adecco. <https://fundacionadecco.org/blog/que-es-la-discapacidad-motora/>

Basil, C. (2017). *¿Qué son los SAAC?* http://aulaabierta.arasaac.org/wp-content/uploads/2017/04/que_son_los_saac.pdf

CEDETi Chile. (s. f.). *Tecnologías inclusivas*. <http://www.cedeti.cl/tecnologias-inclusivas/software>

Dirección General de Educación Especial y Hospitalaria, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2025). *Acompañamiento a las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad en procesos de inclusión en el ámbito de la escuela común y modalidades* (Tomo III) [Documento no publicado].

Forma Infancia. (13 de enero de 2020). *Cuáles son las principales causas de la discapacidad motriz*. <https://formainfancia.com/discapacidad-motriz-tipos-causas>

Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. (2016). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel*



de educación parvularia. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/GuiaMotora.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>



Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación
Secretaría de Educación.

Dirección General de Educación Especial y Hospitalaria.
Equipo de Acompañamiento e Intervención Territorial

Diseño gráfico, ilustración de portada y edición por el ISEP
(Instituto Superior de Estudios Pedagógicos)

Agosto 2026
.....



AUTORIDADES

Martín Llaryora | Gobernador

Myriam Prunotto | Vicegobernadora

Horacio Ademar Ferreyra | Ministro de Educación

Victoria Flores | Secretaria General de Ambiente, Economía Circular y
Biociudadanía

Luis Sebastián Franchi | Secretario de Educación

Fabiana Andrea Antolini | Directora General de Educación Especial y
Hospitalaria

Gabriela Cristina Peretti | Secretaria de Innovación, Desarrollo
Profesional y Tecnologías en Educación

Nora Esther Bedano | Secretaria de Coordinación Territorial

Claudia Amelia Maine | Secretaria de Fortalecimiento Institucional
y Educación Superior

Lucía Escalera | Subsecretaria de Administración





Colección
Escuela Inclusiva

