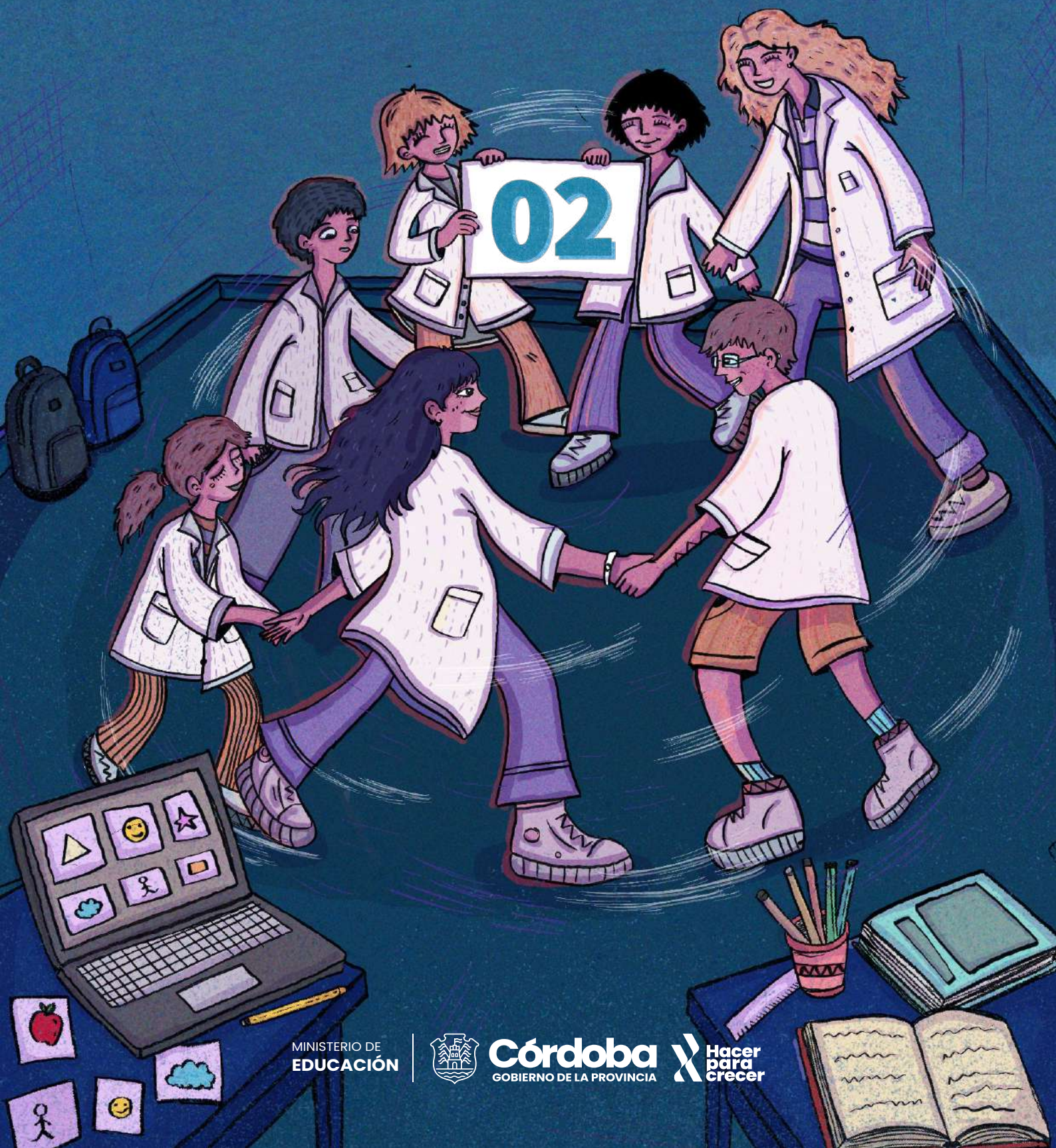




Prácticas de inclusión educativa

Aportes para la enseñanza de estudiantes con autismo



Contenido

Presentación	3
Marco conceptual y normativo	4
Dos modelos en contraste: evolución del concepto de “discapacidad”	6
El autismo en la escuela	9
Una mirada desde el derecho	10
El autismo como posición subjetiva singular	11
De las conductas desajustadas a los recursos y defensas	11
Miramos el aula	14
Estrategias pedagógicas para la enseñanza	16
Recursos para la construcción de ecosistemas escolares inclusivos	19
Apoyos visuales y pedagógicos para la inclusión de estudiantes con autismo	20
Objetos y recursos para favorecer la regulación y la participación escolar	23
Recursos audiovisuales para la formación y el trabajo pedagógico	27
El equipo de apoyo	27
Para saber más	29
Legislación y normativa	32
Bibliografía	34



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.



El autismo en la escuela



Con frecuencia, la presencia de un estudiante con autismo confronta con preguntas que no siempre tienen respuestas unívocas: ¿cómo favorecer su participación en las actividades grupales? ¿Cómo interpretar determinadas conductas que parecen obstaculizar el aprendizaje? ¿Qué apoyos han de ser necesarios? ¿Cómo acompañar sin invadir? ¿Cómo construir propuestas que respeten la singularidad sin renunciar a la enseñanza?

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 autismo 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 esa reflexión, y considerar las barreras que pueden afectar las trayectorias escolares tanto



como los apoyos que pueden contribuir a construir contextos más accesibles, previsibles y habitables para todos.

En definitiva, se trata de desplazar la mirada sobre aquello que el estudiante no puede hacer hacia 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 a otros.

UNA MIRADA DESDE EL DERECHO

El andamiaje legal del autismo en Argentina y Córdoba garantiza que el diagnóstico no sea un techo, sino el punto de partida para la exigencia de apoyos. En este sentido, la Ley n.º 27.043 declara de interés nacional el abordaje integral e interdisciplinario de las personas con autismo, subrayando la importancia de coordinar acciones para su inclusión plena en los niveles educativos, laborales y sociales.

La norma promueve la formación profesional en la detección temprana y el diagnóstico, y estipula la realización de campañas de concientización sobre el autismo. Esto es vital para que los docentes y equipos de apoyo puedan realizar una lectura de las manifestaciones del estudiante como parte de su construcción subjetiva que requiere una respuesta pedagógica singular, y no desde una postura médico rehabilitadora que busque eliminar rasgos de su conducta.

Al declarar el interés nacional, la ley facilita el acceso a las prestaciones y servicios necesarios para el desarrollo integral del estudiante, lo cual impacta positivamente en su trayectoria educativa al permitir un acompañamiento interdisciplinario coordinado con la escuela. En síntesis, la Ley n.º 27.043 actúa como un marco de protección que obliga a las instituciones a dejar de mirar el diagnóstico como un límite.



Por eso, para abordar el autismo en el ámbito educativo es imperativo partir de la base de que nos encontramos ante un sujeto de derechos. En el marco del modelo social de la discapacidad, entendemos que el autismo es una condición de vida que se transforma en discapacidad solo cuando el entorno escolar no garantiza las condiciones de accesibilidad, comunicación y participación necesarias.

EL AUTISMO COMO POSICIÓN SUBJETIVA SINGULAR

Más allá de las descripciones técnicas que refieren a particularidades en la comunicación y la socialización, desde una perspectiva centrada en el niño/a y adolescente, el autismo se define como una solución singular o una manera que ha encontrado alguien para estabilizarse en la vida. ¿Qué significa esto para un docente? Significa comprender que el niño autista percibe el mundo como un lugar amenazante, invasivo, carente de orden. Al no contar con las categorías habituales de tiempo y espacio, la persona se siente desprotegida frente a estímulos que para otros son comunes o habituales (interacciones vinculares, ruidos, miradas, cambios inesperados). Todo se encuentra, a nivel del pensamiento y la percepción, un poco a “cielo abierto” o como “piezas sueltas”.

DE LAS CONDUCTAS DESAJUSTADAS A LOS RECURSOS Y DEFENSAS

Aquellas manifestaciones que a menudo calificamos de “extrañas” o “sinsentidos” como los rituales, las filas de objetos, el aleteo, caminar en puntillas, o también los intereses intensos y hablar solo, no son fallas que deban corregir o suprimir. En realidad, son los recursos o herramientas que el estudiante ha inventado con su cuerpo y con su pensamiento con diferentes fines, como **producir un orden** (las rutinas rígidas y las listas vuelven el mundo controlable y previsible) o **marcar**



una distancia necesaria y aislarse (acciones que funcionan como una especie “muralla” o “pantalla” subjetiva que los defiende de la presencia de los otros cuando esta se vuelve invasiva).

Cada estudiante tiene sus propias características frecuentes, es decir, sus rasgos únicos de singularidad, de estar en el aula y de relacionarse con el saber. La apuesta educativa consiste en alojar ese modo y detalle en lugar de intentar normalizarlo por la fuerza y animarnos a producir ensayos sobre la posibilidad de apropiación de nuevos aprendizajes desde esas pequeñas piezas y detalles.

En definitiva, se trata de dejar de mirar el diagnóstico y sus manifestaciones sintomáticas para mirar al niño/a o adolescente. Para esto, es preciso reconocer que no hay un solo tipo de autismo, sino tantas trayectorias como estudiantes con autismo, y que nuestra tarea es alojar lo inesperado de cada encuentro único y particular.

La inclusión no es una técnica de normalización, sino un gesto de hospitalidad que permite a cada estudiante encontrar su lugar en la escuela a partir de lo que tiene de más propio. A continuación, se enumeran algunos ejemplos concretos de detalles subjetivos que podemos observar en la práctica cotidiana:

- **Rituales de preparación y orden:** la necesidad de realizar una acción específica antes de poder iniciar la tarea, como sacar punta incansablemente a todos sus lápices antes de comenzar el día.
- **Posiciones espaciales singulares:** el imperativo de participar de una ronda o actividad grupal manteniéndose en los bordes o límites del grupo, de permanecer parados mientras el docente brinda una explicación o la construcción de un refugio con el propio banco para marcar una distancia de los otros.



- ■ ■ **Intereses intensos y repeticiones o fijeza:** la tendencia a organizar una fila de autos o de otros objetos, escribir y remarcar las palabras de forma insistente o armar listas infinitas de números, o aferrarse de manera constante a un juguete u objeto específico que le brinda seguridad.
- ■ ■ **Modos de uso del cuerpo y la voz:** habla casi inaudible y quietud, sin participación; en casos contrarios, movimiento constante y mano levantada para hablar o imposibilidad de esperar su turno para hacerlo.
- ■ ■ **Búsqueda de refugios simbólicos:** búsqueda de refugio en elementos del entorno (como un niño que encontraba calma visitando a las palomas en el patio, transformando luego ese interés en historias de terror o juegos de asustar).



Es fundamental que, como docentes, no leamos estos gestos como caprichos o desafíos a la autoridad, ya que ellos son el armazón defensivo del estudiante; si intentamos suprimirlos o corregirlos de manera directa, es probable que el estudiante levante aún más defensas y se cierre al aprendizaje. La apuesta educativa es alojar ese modo para que el pueda aliviarse de su trabajo defensivo y, desde allí, interesarse por los saberes de la cultura.





Miramos el aula



Comenzamos este apartado tomando algunas características comunes de los estudiantes con autismo para contemplarlas dentro del diseño, armado y sostenimiento del aula.



Un mundo que invade

Muchos estudiantes presentan marcada sensibilidad sensorial a los estímulos del entorno. Sonidos, luces, imágenes, texturas y olores específicos pueden ser percibidos como dolorosos o invasivos, provocando malestar o “rabietas” que son, en realidad, pedidos de auxilio a causa de la sobrecarga. La respuesta educativa consiste en evitar la sobrecarga sensorial en el aula utilizando recursos y estrategias preventivos (como colocar tapas de goma en las patas de las sillas para minimizar ruidos, disponer y ofrecer tapaoídos, o auspiciar un espacio resguardado que, muchas veces, organiza y construye el propio estudiante).



Comunicación y lenguaje (más allá de las palabras)

El autismo impacta cualitativamente en la forma de procesar el lenguaje verbal y no verbal. Son manifestaciones comunes las ecolalias (repetición de palabras), el uso de lenguaje muy formal o literal, y las dificultades para comprender chistes o metáforas (el doble sentido o sentido subliminal), o el mutismo total, parcial y selectivo.

Pero la falta de lenguaje oral no impide la alfabetización. El uso de apoyos visuales (pictogramas, agendas, calendarios) ofrece una información que permanece en el tiempo, brindando la estabilidad que la palabra hablada no siempre logra dar.

La rigidez como refugio

Lo que solemos llamar “conducta rígida” es a menudo la herramienta que el niño/a inventa para que el mundo sea predecible y soportar las interacciones con los otros.

Es importante estar advertidos de la inflexibilidad cognitiva del estudiante, que puede insistir en mantener rutinas idénticas y fijas, o mostrar intereses muy absorbentes. Insistimos en la idea de que esto no es un capricho, sino un intento de generar seguridad frente a lo inesperado.

También, conocer que, en lo que respecta a las funciones ejecutivas, las dificultades para planificar tareas o inhibir impulsos requieren que el docente fragmente las consignas en pasos cortos y concretos para ayudar al estudiante a dar sentido a su actividad, con pausas y tiempos de espera diferentes.



Para pensar y diseñar el aula como una “atmósfera vivible” para un estudiante con autismo y para su grupo clase de pares, debemos corrernos de la idea de “corregir” al estudiante y enfocarnos en intervenir sobre el contexto. Esta perspectiva busca transformar el aula en un lugar previsible y confiable, permitiendo que el alumno se alivie de su agotador trabajo defensivo y pueda, finalmente, disponerse a aprender.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA

Para un estudiante con autismo, el mundo sin parámetros de espacio y tiempo puede volverse amenazante e invasivo. Para modificar el diseño del ambiente áulico, es preciso atender a lo siguiente:

- **Organización y estructura:** que el aula sea un lugar donde cada cosa tenga su momento y su espacio, evitando contextos caóticos que generen ansiedad.
- **La “buena distancia”:** el docente debe mantener una presencia discreta y prudente. Un acercamiento muy directo se vuelve rápidamente invasivo, el “cuerpo a cuerpo” solo logra que el niño/a o adolescente con autismo levante más defensas; la clave es respetar la distancia que el estudiante necesita para sentirse más tranquilo.
- **El espacio:** del refugio singular al lugar del estudiante; el aula debe contemplar circuitos que respeten el estilo singular del estudiante.



- **Rincones diferenciados:** delimitar claramente áreas de “trabajo” y áreas de “juego” o regulación.
- **Respetar los bordes:** alojar situaciones en las que el niño necesite participar desde los márgenes del grupo o incluso permanecer parado, si eso le brinda seguridad.
- **La muralla como recurso:** comprender que si un estudiante arma una “muralla” con su banco, es un recurso para marcar una distancia necesaria con los otros y no un capricho.
- **El tiempo:** previsibilidad para el consentimiento; el tiempo en el aula debe ser predecible para que el estudiante pueda anticipar lo que va a suceder.
- **Anticipación de cambios:** avisar debidamente sobre actividades novedosas como actos o excursiones para evitar malestares causados por la irrupción de lo inesperado.
- **Tiempos singulares:** proveer el tiempo necesario para procesar consignas y completar actividades, respetando su ritmo particular.
- **Agrupamientos:** entre lo individual y lo colectivo, el desafío es armar agrupamientos que sostengan la tensión. Por lo tanto, las dinámicas deben organizarse de modo flexible y móvil, habilitando circuitos a veces colectivos y a veces individuales entre el aula y la escuela.
- **Pequeños grupos:** facilitar la interacción trabajando en grupos reducidos con la mediación de un adulto.



- **Compañeros “guía” o “compinches”:** proporcionar alumnos de apoyo que ayuden a decodificar las reacciones de los otros y las reglas sociales.
- **Momentos de pausa:** habilitar espacios donde el estudiante pueda retirarse o salir de la clase si se siente ansioso, reconociendo que no siempre puede sostener el tiempo colectivo.
- **La actividad:** el interés como puente hacia el saber. No hay producción de saber sin una satisfacción que la sustente. Partir del interés: utilizar los temas que apasionan al estudiante (sus intereses absorbentes) como motor para incentivar nuevos aprendizajes. Dejarse enseñar por lo que el estudiante está produciendo.

Diseñar una atmósfera vivible significa, en última instancia, que la presencia del/la docente se constituya como alguien —otro— significativo. La función educativa no es suprimir el rasgo singular del estudiante, sino envolverlo con los recursos de la cultura. Se trata de preguntarnos qué necesita ese niño/a o adolescente para constituirse en estudiante de ese o esa docente, en un encuentro que siempre es único y particular.

Equilibrar los circuitos singulares (el pulso y estilo propio de cada estudiante) con los momentos grupales en el aula no consiste en borrar las diferencias para que “encaje”, sino en sostener la tensión entre lo colectivo y lo singular. El desafío para el docente es construir una propuesta pedagógica que reconozca que lo singular no queda fuera de la escuela, sino que habita en ella.



Alojar el modo y detalle en la escena colectiva: educar no debe implicar corregir o suprimir los rasgos singulares (como rituales, intereses intensos o movimientos repetitivos). Estos recursos deben ser permitidos en el aula para que el estudiante no tenga que gastar toda su energía defendiéndose y pueda, en cambio, disponerse a aprender junto con otros.

En conclusión, el equilibrio se encuentra al pasar de una propuesta educativa que busca normalizar a una escuela que utiliza sus recursos para envolver la particularidad del sujeto con los bienes de la cultura, permitiéndole circular entre otros a partir de su propia e irrepetible solución subjetiva.

RECURSOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ECOSISTEMAS ESCOLARES INCLUSIVOS

Los recursos presentados en este apartado no constituyen un conjunto de estrategias aisladas ni una serie de adaptaciones destinadas exclusivamente a estudiantes con autismo. Forman parte de un enfoque pedagógico que reconoce la diversidad como una característica inherente a toda comunidad educativa y que orienta las decisiones de enseñanza hacia la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.

La construcción de ecosistemas escolares inclusivos implica generar condiciones para que cada estudiante encuentre modos diversos de acceder a la información, comunicarse, participar, autorregularse y aprender. En este sentido, los apoyos visuales, los recursos para la regula-



ción y los materiales audiovisuales adquieren valor cuando se integran a propuestas pedagógicas planificadas, contextualizadas y sostenidas por equipos docentes comprometidos con una educación que reconozca la singularidad sin renunciar al horizonte de una escuela común para todos.

Tipo de recurso	Finalidad principal
Apoyos visuales y pedagógicos	Anticipar, organizar la información y favorecer la comprensión de las propuestas de enseñanza
Objetos y recursos para la regulación	Favorecer la autorregulación, el bienestar y la participación en la vida escolar.
Recursos audiovisuales	Promover la reflexión, la sensibilización y la formación de docentes, estudiantes y familias

APOYOS VISUALES Y PEDAGÓGICOS PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON AUTISMO

Los apoyos visuales y pedagógicos constituyen una de las estrategias con mayor respaldo en las prácticas educativas inclusivas para favorecer la participación, el aprendizaje y la autonomía de estudiantes con autismo. Al hacer visible la información, permiten anticipar situaciones, comprender consignas, organizar secuencias de trabajo y disminuir la incertidumbre que pueden generar determinadas experiencias escolares.



Su incorporación no responde únicamente a las necesidades de un grupo particular de estudiantes. Cuando la escuela hace visibles las rutinas, los tiempos, las expectativas y las formas de participación, mejora la accesibilidad de la enseñanza y fortalece las oportunidades de aprendizaje para todos.

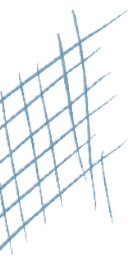


Tabla 1. Apoyos visuales y pedagógicos

RECURSO	QUÉ ES	QUÉ FAVORECE	EJEMPLO / IMPLEMENTACIÓN
Sistemas de comunicación aumentativa y alternativa (CAA)	Sistemas de comunicación que complementan o, cuando resulta necesario, sustituyen la comunicación oral mediante apoyos visuales, gráficos, gestuales o tecnológicos.	Pedir ayuda. Solicitar materiales. Expresar necesidades e intereses. Participar en actividades individuales y grupales.	Consideración pedagógica: cuando un estudiante dispone de mayores posibilidades para comunicar lo que necesita, también amplía sus oportunidades de aprender, interactuar y formar parte de la vida escolar.
Tableros de elección	Paneles visuales que presentan diferentes alternativas entre las que el estudiante puede elegir.	Promueven la autodeterminación. Incrementan la participación. Disminuyen situaciones de conflicto asociadas a la incertidumbre o a la imposición de decisiones.	Elegir una lectura. Seleccionar materiales. Escoger una actividad de cierre. Elegir un compañero para una propuesta de trabajo.
Apoyos visuales para la regulación emocional	Pueden incluir semáforos emocionales, termómetros emocionales, escalas de intensidad, carteles con estrategias de regulación.	Ayudan a reconocer e identificar estados emocionales antes de que se produzcan situaciones de desregulación.	Orientación pedagógica: su utilización resulta más efectiva cuando forman parte de la rutina cotidiana del aula y no únicamente cuando aparece una situación de crisis.
Videomodelado	Estrategia de enseñanza que utiliza videos breves para mostrar habilidades, procedimientos o conductas que luego podrán ser aprendidas mediante observación y práctica.	Para algunos estudiantes, constituye una estrategia eficaz para el aprendizaje de habilidades sociales, rutinas y procedimientos escolares.	Ingresar al aula. Utilizar la biblioteca. Participar en una experiencia de laboratorio. Solicitar la palabra.
Aplicaciones digitales para la organización y la autonomía	Aportan agendas visuales, recordatorios, organización de tareas, gestión del tiempo, anticipación de actividades.	Particularmente útiles en el Nivel Secundario: su formato resulta acorde con la edad de muchos adolescentes y favorece el desarrollo progresivo de la autonomía personal y académica.	



Consideración pedagógica

Los apoyos visuales no modifican los objetivos de aprendizaje, amplían las posibilidades de acceder a ellos. Cuando la información se puede ver, comprender y anticipar, aumentan las oportunidades para que todos los estudiantes participen activamente de la vida escolar.

La construcción de ecosistemas escolares inclusivos supone reconocer que la accesibilidad no depende únicamente de las características de quienes aprenden, sino también de las decisiones pedagógicas que toma la escuela para hacer más comprensibles las propuestas de enseñanza. En este sentido, los apoyos visuales constituyen herramientas que fortalecen la participación, la autonomía y el aprendizaje de toda la comunidad educativa.

Objetos y recursos para favorecer la regulación y la participación escolar

La participación en la vida escolar supone que cada estudiante pueda disponer de condiciones que favorezcan su bienestar, su comunicación y su aprendizaje. En algunos casos, determinados objetos o recursos pueden constituir apoyos relevantes para afrontar situaciones de elevada demanda sensorial, cognitiva, emocional o social.

Desde una perspectiva de educación inclusiva, estos elementos no deberían interpretarse automáticamente como distracciones, privilegios o conductas inadecuadas. En numerosas ocasiones, funcionan como apoyos que favorecen la autorregulación, sostienen la permanencia en el aula y amplían las posibilidades de participación.

Por eso, antes de restringir su utilización, es preciso preguntarse cuál es la función que ese recurso cumple para ese estudiante en ese contexto particular.



Tabla 2. Objetos y recursos para favorecer la regulación y la participación

RECURSO	QUÉ ES	QUÉ FAVORECE	EJEMPLO / IMPLEMENTACIÓN
Objetos de manipulación (fidgets)	Disminuyen la inquietud motriz, favorecen la atención sostenida.	Durante actividades, según acuerdos previos sobre cuándo y cómo usarlos.	Pelotas antiestrés, aros flexibles, cubos sensoriales, anillos táctiles.
Auriculares o protectores auditivos	Atenúa estímulos sonoros excesivos. Pueden facilitar la permanencia en situaciones de sobrecarga sensorial.	Actos escolares, recreos, clases de Educación Física, comedor, espacios ruidosos.	
Mantas o almohadillas con peso	Brindan estimulación propioceptiva, favorecen la calma y organización corporal.	Sobre las piernas, durante tareas que requieren permanecer sentados.	
Objetos de apego o seguridad	Ofrecen seguridad emocional en situaciones nuevas o demandantes.	Situaciones inciertas o emocionalmente exigentes. No debe interpretarse como indicador de inmadurez.	Un peluche, un muñeco, una pequeña figura, una tela u otro objeto significativo.
Materiales táctiles y sensoriales	Brindan exploración sensorial, colaboran con la autorregulación.	Momentos de tensión o como recurso disponible en el aula.	Arena cinética, masas moldeables, telas con diferentes texturas, materiales rugosos o suaves.
Bandas elásticas para las patas de la silla	Canalizan la necesidad de movimiento, favorecen la concentración. Disminuyen interrupciones asociadas a la necesidad de levantarse continuamente.	Mientras el estudiante permanece sentado.	
Cuadernos o materiales para dibujar	Contribuyen a organizar pensamientos, reducen la tensión.	Antes de retomar una actividad o cuando lo necesite.	
Rincones o cajas de regulación	Ofrecen una pausa breve para recuperar condiciones de participación.	Momentos de sobrecarga emocional o sensorial.	Objetos manipulables, materiales sensoriales, tarjetas emocionales, temporizadores visuales, recursos gráficos de anticipación.



Consideración pedagógica

No existe un recurso universalmente adecuado para todos los estudiantes con autismo. Un mismo objeto puede resultar altamente significativo para una persona y carecer de utilidad para otra.

En consecuencia, la tarea de la escuela no consiste en identificar “el recurso indicado para el autismo”, sino en observar, escuchar y construir apoyos pertinentes en función de las necesidades singulares de cada estudiante y de las características de cada contexto educativo.

Cuando un objeto favorece la comunicación, la regulación emocional, la permanencia en la actividad o la participación en la vida escolar, deja de ser un elemento accesorio para convertirse en un apoyo pedagógico.

La construcción de ecosistemas escolares inclusivos supone reconocer que, al ofrecer apoyos diferenciados, no se otorgan privilegios, sino que se busca garantizar condiciones de accesibilidad que permitan a todos los estudiantes participar y aprender en igualdad de oportunidades.



[Visitar recurso](#)



Qué aporta: Invita a reflexionar sobre las barreras que construyen los entornos cuando todos deben ajustarse a un único modo de participar; desplaza la mirada desde la necesidad de “cambiar a la persona” hacia la responsabilidad colectiva de transformar los contextos. Constituye una valiosa puerta narrativa para abordar los principios de la educación inclusiva y comprender que la accesibilidad es una responsabilidad institucional.

Sugerencia de uso: Jornadas institucionales, formación docente, niveles Inicial y Primario, talleres con familias.





[Visitar recurso](#)



Qué aporta: Pone en valor el reconocimiento de las potencialidades de cada estudiante y el papel de las expectativas docentes en la construcción de trayectorias escolares. Invita a generar oportunidades para que cada estudiante descubra y desarrolle sus capacidades en un clima de confianza y acompañamiento.

Sugerencia de uso: Formación docente, proyectos institucionales sobre inclusión, convivencia escolar, Nivel Primario y Secundario.



[Visitar recurso](#)



Qué aporta: Mediante una metáfora sensible, muestra que las dificultades dependen también de la presencia o ausencia de apoyos adecuados; pertinente para abordar el modelo social.

Sugerencia de uso: Formación docente, jornadas institucionales, talleres con familias, Nivel Primario y Secundario.



[Visitar recurso](#)



Qué aporta: Aproxima a una comprensión respetuosa del autismo desde la vida cotidiana y los vínculos familiares, alejada de estereotipos.

Sugerencia de uso: Sensibilización institucional, actividades con estudiantes, formación docente, encuentros con familias.



RECURSOS AUDIOVISUALES PARA LA FORMACIÓN Y EL TRABAJO PEDAGÓGICO

Los recursos audiovisuales constituyen una valiosa herramienta para promover procesos de reflexión, sensibilización y formación en torno a la diversidad, la inclusión y las distintas maneras de aprender, comunicarse y participar en la escuela.

Su utilización favorece la construcción de espacios de diálogo entre docentes, estudiantes y familias, de modo que permite revisar representaciones, cuestionar estereotipos y reconocer que las barreras para el aprendizaje y la participación se encuentran, muchas veces, en los contextos, mucho más que en las características de las personas.

Los materiales que se presentan a continuación han sido seleccionados por su calidad narrativa y por el potencial pedagógico que ofrecen para el trabajo en instituciones educativas de los diferentes niveles.

Consideración pedagógica

Ningún recurso audiovisual produce procesos de inclusión por sí mismo. Su potencial reside en las preguntas que habilita, en los intercambios que promueve y en las oportunidades que ofrece para revisar prácticas, creencias y modos de organizar la enseñanza.

Se recomienda que estos materiales sean acompañados por instancias de diálogo, análisis y reflexión que permitan vincular sus contenidos con las experiencias concretas de cada institución educativa

EL EQUIPO DE APOYO

Cuando nos referimos al equipo de apoyo, pensamos, en primer lugar, en el equipo docente dentro de la escuela, asumiendo que el docente referente es una figura fundamental al que muchas veces



el propio estudiante elige. A la vez, es muy importante reconocer la importancia del trabajo colaborativo y permutativo entre docentes, el cual produce una práctica escolar entre varios que, a menudo, conforma una red clave para el sostenimiento del estudiante en la escuela.

Tabla 3. Aspectos a tener en cuenta para la intervención del equipo apoyo

EL DESEO DE INCLUSIÓN	Hacer lugar al conflicto y a un cierto caos ordenado. Crear una atmósfera propicia. No dirigirse siempre al estudiante en primera persona, sino con otros para incluirlo en consignas. El deseo de inclusión debe atemperar o disminuir la demanda pedagógica, sosteniendo la intencionalidad educativa y construyendo otras puertas de entrada a los contenidos y aprendizajes.
LA PRUDENCIA	Actuar en distintos tiempos. Percibir el sufrimiento que supone para el estudiante la excesiva solicitud de aprender. Intentar un aprendizaje consentido y con sentido.
LA POSICIÓN DOCENTE	Disponibilidades docentes compartidas. Intervenciones laterales, desde los bordes, de soslayo. Posición “distraídamente atenta”, con “dulces y muy sutiles forzamientos pedagógicos”.
EL CUERPO DEL DOCENTE (ALGUNAS PISTAS CLAVE)	El uso de la voz y la mirada: ambos sentidos y funciones deben ser contemplados desde la intervención del cuerpo y presencia docentes. Modulación de las palabras, su contenido, sus ritmos, sus tonos. Una mirada desde el costado, desde los bordes, no de manera frontal y directa.
LA POTENCIA DE LA ENSEÑANZA	Conexión entre los intereses específicos del estudiante con los saberes de cada campo de conocimiento y del objeto. Atención al pequeño detalle. Conformación de grupos abiertos, móviles y flexibles.



PARA SABER MÁS

Vínculo familia-escuela

La inclusión educativa no comienza el día en que un estudiante ingresa a la escuela. Antes de llegar al aula, ese niño ha construido una historia junto con quienes lo cuidan. Padres, madres y otros referentes familiares han atravesado preguntas, incertidumbres, búsquedas y descubrimientos que forman parte de la trayectoria del estudiante y constituyen un saber valioso para la escuela.

Con frecuencia, el encuentro entre la familia y la escuela se organiza alrededor del diagnóstico o de las dificultades que aparecen en la vida escolar. Las reuniones se convierten en espacios donde predominan las preocupaciones, las indicaciones o la búsqueda de soluciones inmediatas. Sin embargo, esta modalidad corre el riesgo de dejar poco lugar para escuchar la experiencia de quienes conviven cotidianamente con el niño.

El documental *Otras voces* (2012), de los realizadores Iván Ruiz y Silvia Cortés, propone un desplazamiento significativo: en lugar de hablar sobre las familias, les otorga la palabra. Padres, madres y abuelos narran sus recorridos, las preguntas que los acompañaron desde los primeros momentos, las formas en que fueron conociendo a sus hijos y los recursos que cada uno fue construyendo para acompañarlos.

Para la escuela, esta perspectiva supone reconocer que las familias no llegan únicamente con demandas o expectativas. Llegan también con un conocimiento construido en la convivencia cotidiana que puede enriquecer la comprensión que los docentes elaboran acerca del estudiante.

Escuchar a los padres implica interesarse por aquello que han descubierto sobre su hijo: qué situaciones le brindan tranquilidad, qué intereses sostiene con mayor intensidad, qué cambios suelen producir



malestar, qué estrategias han resultado útiles y cuáles no. Esta información no reemplaza la mirada pedagógica de la escuela, pero sí permite construir apoyos más ajustados a la singularidad del estudiante.

Al mismo tiempo, la escuela también produce un saber propio. En el espacio escolar aparecen formas de participación, vínculos con los compañeros, intereses y aprendizajes que la familia no siempre tiene oportunidad de observar. Compartir estas experiencias amplía la comprensión que los adultos construyen conjuntamente sobre persona con autismo.

Desde esta perspectiva, la relación entre familia y escuela deja de organizarse alrededor de quién sabe más para transformarse en una construcción compartida de conocimiento. Se trata de poner en diálogo dos experiencias diferentes y complementarias, orientadas por una misma pregunta: ¿qué condiciones favorecen que este estudiante pueda aprender, participar y construir lazos en la escuela?

Esta manera de trabajar con los padres también supone reconocer el impacto que el diagnóstico suele producir en las familias. Detrás de cada encuentro, existen historias de búsquedas, incertidumbres, esfuerzos y decisiones que merecen ser recibidas con respeto. Escuchar no significa renunciar a la función educativa de la escuela, sino construir una relación donde las diferencias de posición no impidan el reconocimiento mutuo.

Al respecto, Laura Kiel (2025) nos recuerda que la inclusión se construye a partir de las condiciones que los adultos somos capaces de ofrecer para que un niño/a o adolescente pueda constituirse como alumno. Entre esas condiciones se encuentra la posibilidad de establecer una alianza con las familias basada en la confianza, el respeto por la singularidad y el reconocimiento de que todos los adultos implicados en la trayectoria educativa tienen algo para aportar.



En este sentido, trabajar con los padres desde la escuela no consiste en indicarles qué deberían hacer, sino en construir un espacio de conversación sostenido donde sus voces puedan ser escuchadas y donde el conocimiento que han construido acerca de su hijo se transforme en un recurso para pensar mejores condiciones de enseñanza.

A continuación, dejamos a disposición dos materiales audiovisuales que indagan en torno a las experiencias de personas. Uno es un fragmento del documental *Otras voces* (Cortés y Ruiz, 2012), un diálogo con el autismo a partir del testimonio de un joven y de la experiencia de padres, madres, terapeutas y educadores:



[Mirar fragmento de Unes altres veus
\(Otras voces\)](#)



A su vez, compartimos la entrevista realizada a uno de los directores del documental mencionado, Iván Ruiz —también coautor del libro *No todo sobre el autismo* (2015)— que permite profundizar y ampliar algunos saberes sobre el autismo.



[Mirar la entrevista a Iván Ruiz](#)





Legislación y normativa

Argentina. (1997). Ley N.º 24.901 de Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/45000-49999/47677/norma.htm>

Argentina. (2006). Ley N.º 26.206 de Educación Nacional.

Argentina. (2010). Ley N.º 26.657 de Salud Mental.

Argentina. (2014). Ley N.º 27.043. Abordaje integral e interdisciplinario de las personas que presentan Trastornos del Espectro Autista (TEA).

Argentina. Ministerio de Educación y Deportes. (2016). Resolución C.F.E. N.º 311/16: Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf>



Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. (2019). Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión. Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos con trastornos del espectro autista (TEA). https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eliminando_barreras_para_el_aprendizaje_y_la_participacion_de_los_estudiantes_con_trastorno_del_espectro_autista_tea_0.pdf

Gobierno de la Provincia de Córdoba. (2010). Ley N.º 9.870 de Educación Provincial. <http://web2.cba.gov.ar/web/leyes.nsf/483754e228b7388903257bfd004c085c/6749539ca7c579710325834500664b12?OpenDocument>

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia. (2019). Resolución N.º 1825/19.





Bibliografía

- Carbonell, N. y Ruíz, I. (2015). *No todo sobre el autismo*. Gredos.
- Cortés, S. y Ruiz, I. (Dir.) (2012). *Otras voces*. [Largometraje documental]. Teidees Audiovisuales.
- Di Ciaccia, A. (2005). *La práctica entre varios*.
- Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (2019). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc.
- Kiel, L. (2025). El autismo en la escuela. *Un ensayo sobre inclusión escolar*. Miño y Dávila.
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.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
.....



MINISTERIO DE
EDUCACIÓN



Córdoba
GOBIERNO DE LA PROVINCIA



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

