

## REFLEXIONES SOBRE LOS PLANES DE AJUSTES RAZONABLES EN COLOMBIA ENTRE NORMAS Y REALIDADES

**María Antonia Viveros Salazar<sup>1</sup>**

mavisa1985@yahoo.es

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0567-8971>

**Institución Educativa**

**Simón Bolívar Buenaventura, Valle**  
Colombia.

**Tamara Loretta Rentería Caicedo<sup>2</sup>**

loretjr@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7598-5938>

**Institución Educativa**

**Simón Bolívar Buenaventura, Valle**  
Colombia.

**Recibido: 04/08/2025**

**Aprobado: 28/08/2025**

### RESUMEN

El presente ensayo ofrece una postura crítica – reflexiva respectos al Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) como instrumento clave para la garantía del derecho a una educación inclusiva en Colombia, mismo que aunque respaldado por un marco normativo sólido (Ministerio de Educación Nacional, 2017), ha sido reducido en muchos contextos escolares a una formalidad burocrática, sin producir transformaciones sustantivas en las prácticas pedagógicas. Esto en palabras de Pérez (2019) “revela una tensión significativa entre el discurso oficial de la inclusión y las realidades institucionales, las cuales a menudo están marcadas por el capacitismo, la falta de conocimiento por parte de los docentes y una carencia de exigibilidad” (p.45). Desde una mirada reflexiva se abordará el marco legal y conceptual de este instrumento, su función como herramienta de garantía de derechos, las limitaciones de su implementación, y las tensiones que existen entre las políticas educativas y las realidades escolares.

**Palabras clave:** Planes de Ajustes Razonables, inclusión, educación, derecho.

<sup>1</sup> María Antonia Viveros Salazar, Ingeniera de Sistemas Universidad del Tolima. Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa Universidad de Santander. Docente de Tecnología Institución Educativa Simón Bolívar Buenaventura, Valle-Colombia. Aspirante a Doctor en Educación.

<sup>2</sup> Tamara Loretta Rentería Caicedo, Psicóloga, Magíster en Educación y Desarrollo humano Universidad de Manizales. Docente orientador Institución Educativa Simón Bolívar Buenaventura, Valle-Colombia. Aspirante a Doctor en Educación.

**REFLECTIONS ON REASONABLE ADJUSTMENT PLANS  
IN COLOMBIA BETWEEN NORMS AND REALITIES  
ABSTRACT**

This essay offers a critical-reflective stance regarding the Individual Plan for Reasonable Adjustments (PIAR) as a key instrument for guaranteeing the right to inclusive education in Colombia, which, although supported by a solid regulatory framework (Ministry of National Education, 2017), has often been reduced in many school contexts to a bureaucratic formality, without producing substantive transformations in pedagogical practices. In the words of Pérez (2019), "this reveals a significant tension between the official discourse of inclusion and institutional realities, which are often marked by ableism, a lack of knowledge on the part of teachers, and a lack of enforceability" (p.45). A reflective perspective will address the legal and conceptual framework of this instrument, its function as a tool for guaranteeing rights, the limitations of its implementation, and the tensions that exist between educational policies and realities school.

**Keywords:** Reasonable Adjustment Plans, inclusion, education, right.

## INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva, reconocida internacionalmente como un derecho humano fundamental (Naciones Unidas, 2006), ha sido incorporada en los marcos legales de numerosos países, incluyendo Colombia, sin embargo, el reconocimiento normativo no garantiza su cumplimiento real, desde esta perspectiva, uno de los mayores desafíos en este campo es la implementación efectiva del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), instrumento pedagógico diseñado para garantizar la participación y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad en igualdad de condiciones (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Con todo, pese a su obligatoriedad legal, el Plan de Ajustes Razonables ha sido reducido, en muchos contextos escolares, a un simple trámite administrativo, desprovisto de sentido pedagógico y desarticulado del quehacer docente, esta situación según García (2019), “no solo compromete el derecho a la educación, sino que perpetúa prácticas discriminatorias encubiertas bajo una aparente normalidad escolar”, desde esta mirada, la contradicción entre el discurso institucional que promueve la inclusión y las barreras estructurales que impiden su materialización evidencia una crisis de coherencia entre la norma y la práctica; esta crisis se profundiza cuando las instituciones educativas, por desconocimiento, falta de formación o desinterés, omiten o minimizan la elaboración

de los Planes de Ajustes Razonables, desconociendo su carácter de herramienta jurídica y pedagógica para garantizar la equidad.

Así pues, desde este artículo tipo ensayo se considera que el Plan, lejos de ser una formalidad técnica, constituye una pieza clave para hacer exigible el derecho a una educación verdaderamente inclusiva, en tal sentido (Rodríguez et.al (2020) manifiestan que:

su omisión, desfiguración o uso meramente decorativo no solo afecta el proceso formativo del estudiante con discapacidad, sino que representa una forma de violencia institucional y una vulneración directa de los principios constitucionales y de los tratados internacionales en materia de derechos humanos (p.150).

Así pues, desde una mirada crítica, se abordará el marco legal y conceptual del Plan de Ajustes Razonables, su función como herramienta de garantía de derechos, las limitaciones de su implementación, y las tensiones que existen entre las políticas educativas y las realidades escolares, el objetivo es poner en evidencia que el verdadero obstáculo no es la discapacidad del estudiante, sino la resistencia sistémica a transformar las estructuras escolares para garantizar su inclusión.

Ahora bien, para ahondar en la discusión que se plantea, se hace necesario traer al escenario el concepto de educación inclusiva, el cual ha sido ampliamente promovido por organismos internacionales, legislaciones nacionales y discursos institucionales como un modelo que garantiza el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, sin excepción, sin embargo, su implementación real dista mucho de esa retórica, en el contexto colombiano, aunque existe un marco normativo robusto que la

respalda para Duarte (2019) "la educación inclusiva en Colombia sigue siendo un desafío, ya que, a pesar de los avances normativos, la práctica diaria en las aulas refleja una resistencia cultural y una falta de herramientas pedagógicas adecuadas"(p.45)." , en gran parte debido a la débil apropiación de herramientas como los Planes de Ajustes Razonables y la persistencia de una cultura escolar excluyente.

Desde el enfoque de derechos, la educación inclusiva no debe entenderse como una opción o como una respuesta a circunstancias excepcionales, sino como la única forma legítima de garantizar el derecho a la educación, al respecto la UNESCO (2020) plantea que "incluir significa transformar los sistemas educativos para atender a la diversidad en lugar de adaptarse solo a un estudiante estándar" (p.15). No obstante, en la práctica, el discurso inclusivo convive con modelos pedagógicos homogéneos, inflexibles y selectivos, que reproducen desigualdades, las adaptaciones necesarias para responder a la diversidad suelen verse como cargas adicionales y no como parte inherente del ejercicio docente; esta contradicción estructural entre lo que se enuncia y lo que se hace refleja una resistencia profunda a reconfigurar las lógicas tradicionales de la escuela.

Ahora bien, se sabe que, frente a este marco legal, Colombia ha ratificado instrumentos internacionales que reconocen el derecho a una educación inclusiva, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), que en su Artículo 24 obliga a los Estados a establecer sistemas educativos inclusivos en todos

los niveles. Esta convención no solo legitima la inclusión como principio ético, sino que la convierte en un mandato legal vinculante (Naciones Unidas, 2006).

En el plano nacional, la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017 establecen claramente la obligación de las instituciones educativas de implementar planes individualizados (PIAR) como herramienta para garantizar la participación plena de estudiantes con discapacidad, así mismo la Corte Constitucional ha reforzado esta exigencia al considerar que la no implementación de ajustes razonables equivale a una forma de discriminación por omisión (Sentencia T-299 de 2019).

Pese a esta solidez normativa, son numerosas las instituciones que continúan operando sin este instrumento, o elaborándolo de forma superflua, sin ningún plan de seguimiento ni impacto real en la vida escolar del educando, esto evidencia un fenómeno preocupante relacionado con una desobediencia silenciosa de la norma, naturalizada bajo la lógica de la escasez de recursos, la falta de formación docente o la saturación laboral, justificaciones que, si bien son comprensibles en contextos precarios, no eximen de la responsabilidad legal ni ética. De manera que, el reconocimiento del derecho a la educación inclusiva en la normativa colombiana no se ha traducido en una garantía efectiva de dicho derecho en la práctica cotidiana. La elaboración y aplicación de esta herramienta, por ejemplo, depende más de la voluntad individual del docente que de un compromiso institucional sistemático.

Es precisamente esta brecha —entre el derecho formal y su garantía material— la que convierte a la educación inclusiva en un campo de tensiones permanentes, pues

mientras las leyes ofrecen un marco progresista, protector y garante de derechos, las prácticas institucionales en múltiples ocasiones reproducen dinámicas de supresión, discriminación y abandono, de manera que el reconocimiento de la educación inclusiva como un derecho en el papel no basta, si no se acompaña de acciones concretas, coherentes y sostenidas en el tiempo.

Así pues, el Plan de Ajustes Razonables, de conformidad con el Decreto 1421 de 2017 “son una estrategia pedagógica que organiza los ajustes razonables requeridos por el estudiante con discapacidad, con base en sus características individuales y contextuales, sin modificar los estándares de aprendizaje” (MEN, 2017), su objetivo es garantizar la permanencia, participación y promoción del estudiante en condiciones de equidad, estos representan un mecanismo fundamental para cerrar esa brecha, sin embargo, mientras su aplicación continúa dependiendo de factores aleatorios como la disposición del docente o el interés del directivo, seguirá existiendo una inclusión aparente, pero no una inclusión real. Es en este punto donde la crítica se hace urgente y necesaria: no se puede hablar de derecho si su garantía sigue siendo opcional o precaria.

En consecuencia, en el marco del derecho a la educación inclusiva, el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) se presenta como una herramienta normativa y pedagógica de carácter obligatorio, no obstante, su potencial transformador se ve comprometido por una profunda desarticulación entre su fundamentación legal y su implementación práctica. Aunque este instrumento está concebido como un mecanismo

de equidad, en la mayoría de contextos escolares se reduce a un documento de trámite, sin acompañamiento, seguimiento ni real impacto sobre la trayectoria educativa del estudiante con discapacidad.

Desde esta perspectiva en teoría, los Planes de Ajustes Razonables deben ser una herramienta flexible, que articule los principios de personalización del aprendizaje, un documento vivo, sujeto a evaluación y ajuste constante, un producto de construcción colectiva, con participación activa del equipo docente, el orientador, la familia y el estudiante; pese a esto en la práctica, muchas instituciones no los elaboran o lo hacen de forma aislada, desprovista de sentido pedagógico. En tal sentido, de conformidad con Mallungo et.al (2023) “en estos casos, se vuelve un archivo más para responder a los requerimientos administrativos, desatendiendo su propósito de herramienta pedagógica y jurídica para la inclusión” (p.45).

Ahora bien, frente a la fundamentación jurídica, el sustento legal del PIAR es innegable, su origen no solo deriva del Decreto 1421 de 2017, sino también de la Ley 1618 de 2013 y del bloque de constitucionalidad que incluye la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). En dicho tratado internacional, se establece que los Estados deben asegurar la educación inclusiva en todos los niveles mediante la adopción de ajustes razonables, entendidos como modificaciones necesarias que no impongan una carga desproporcionada (CDPD, art. 2 y 24).

Desde esta solidez legal, se infiere que no implementar los Planes de Ajustes Razonables es una forma directa de quebrantamiento de la ley y, por lo tanto, constituye una vulneración de derechos fundamentales, frente a este tema, la jurisprudencia constitucional colombiana ha ratificado este principio en sentencias como la T-299 de 2019, donde se establece que la omisión de ajustes razonables es una forma de discriminación por omisión; lo paradójico es que, pese a esta solidez jurídica, las instituciones educativas no enfrentan consecuencias reales ni sistemáticas por su incumplimiento, ante la ausencia de mecanismos de vigilancia y sanción efectivos, la obligatoriedad del Plan de Ajustes Razonables se debilita, quedando a merced de la voluntad institucional lo que evidencia una fragilidad estructural del Estado en la garantía del derecho a la educación inclusiva.

De este modo, uno de los vacíos más críticos en torno a la implementación de los Planes de Ajustes Razonables (PIAR) es su desconexión con la práctica pedagógica cotidiana, frecuentemente, los docentes no reciben formación suficiente sobre cómo elaborar o aplicar dichos ajustes, además los directivos docentes suelen considerar estos instrumentos como un asunto exclusivo del docente de aula, sin asumir responsabilidades en su implementación o evaluación. Esta atomización de responsabilidades genera una fragmentación del proceso educativo, donde esta herramienta no se integra a la planeación institucional ni al sistema de evaluación. Además, muchas veces se elabora sin participación de la familia o sin consulta al estudiante, lo cual contradice su enfoque centrado en la persona, tal como señala

Fernández et.al (2022) “avanzar hacia una educación más inclusiva implica transformar el propio centro educativo, no solo ajustes superficiales.” (p.185) lo que resalta la importancia de una implementación articulada y corresponsable.

Por esta razón, este instrumento representa, en su origen legal y conceptual, una herramienta poderosa para garantizar el derecho a la educación inclusiva. Sin embargo, su aplicación ha sido debilitada por falta de formación docente, ausencia de políticas de seguimiento, y una cultura institucional que aún percibe la inclusión como una carga y no como un deber; esta situación obliga a repensar no solo la implementación de estos planes, sino el modelo educativo en su conjunto, pues mientras el sistema no se adapte estructuralmente a la diversidad, cualquier herramienta —por más valiosa que sea— quedará reducida a un gesto simbólico, en letra muerta, en un documento educativo más.

En tal virtud, vale la pena preguntarnos ¿Cómo transitan los Planes de Ajustes Razonables en aula? escenario por excelencia donde se pone a prueba la coherencia entre los principios legales de inclusión y las prácticas educativas cotidianas, allí donde el Plan debería operar como una herramienta concreta de transformación pedagógica, no obstante, en contextos reales, su aplicación se ve limitada por factores estructurales y culturales que impiden su funcionalidad. Esta contradicción entre lo que este instrumento pretende ser una estrategia para personalizar el aprendizaje y lo que realmente es en la mayoría de instituciones un trámite documental, revela una de las debilidades más graves del sistema educativo: la incapacidad de traducir el mandato inclusivo en acciones pedagógicas viables y sostenibles.

Ahora bien, la columna vertebral de este plan son los ajustes razonables, respecto a esto, el Decreto 1421 de 2017 manifiesta que “son las adaptaciones necesarias para garantizar la equidad en el aprendizaje sin modificar los estándares educativos ni sobrecargar desproporcionadamente al sistema, estos ajustes pueden ser curriculares, metodológicos, evaluativos, de comunicación o de participación social (art. 11). No obstante, en la práctica escolar, muchos de estos ajustes no se implementan, no por falta de voluntad docente, sino por falta de condiciones institucionales como por ejemplo escuelas con grupos numerosos, horarios rígidos, carencia de apoyos interdisciplinarios, y nula formación docente en discapacidad, hacen que la teoría de los ajustes razonables choque con la realidad del aula, esta distancia entre lo prescrito y lo posible genera una tensión constante que pone en riesgo la efectividad de estos planes como herramienta pedagógica.

Respecto a esta cuestión, el Decreto 1421 establece que el “Plan de Ajustes Razonables debe construirse de manera colectiva, con participación del docente de aula, los apoyos pedagógicos, el orientador, la familia y, cuando sea posible, el estudiante”; sin embargo, esta corresponsabilidad rara vez se materializa, el proceso suele recaer casi exclusivamente en el docente de aula, quien debe asumir la elaboración, ejecución y seguimiento del plan sin tiempo, acompañamiento ni herramientas adecuada, de manera que, la falta de articulación entre actores institucionales evidencia un problema más profundo: la desprofesionalización de la inclusión, en tal caso, El Plan de Ajuste Razonable, lejos de ser un proceso técnico-pedagógico sustentado por un equipo

interdisciplinario, es tratado como una “carga adicional” que debe resolverse en solitario, a puerta cerrada, esta lógica no solo es ineficaz, sino que invisibiliza el derecho a una atención educativa digna y colaborativa.

Ante esta situación, una de las principales críticas al uso de estos planes en el aula es su desconexión con la planeación institucional y curricular, aunque el documento se elabore, pocas veces se integra al Proyecto Educativo Institucional (PEI), al sistema de evaluación o a la programación de clase lo que genera un efecto paradójico, donde tal como lo manifiesta Enrique Javier Díez (2021) – en su obra Educación crítica e inclusiva para una sociedad postcapitalista critica cómo muchos planes o políticas educativas quedan en el plano simbólico o ideológico, sin generar una incidencia real en las prácticas docentes, señala que la educación, si no es crítica y comprometida con una transformación social profunda, termina siendo “educación en venta” o proceso vacío de significado para cambiar estructuras y prácticas, de esta manera se evidencia una incipiente o inexistente aplicación en el aula, la herramienta no llega a la población objeto, pues desde su concepción se sabe que será solo papel muerto y sin efecto pedagógico.

En este contexto, Los Planes de Ajustes Razonables deberían operar como un instrumento para la transformación pedagógica, pero su potencial se ve frustrado por la falta de condiciones estructurales, el debilitamiento del trabajo colaborativo y la desconexión con la planeación educativa, en este punto vale la pena señalar que, mientras la inclusión se siga concibiendo como un añadido y no como una dimensión

ENSAYO

central del acto educativo, esta herramienta continuará siendo un instrumento más en el papel que no modifica las lógicas profundas de exclusión que aún habitan nuestras aulas.

A propósito de esta problemática, vale la pena preguntarnos ¿cuál es el papel del docente en el marco de la educación inclusiva?, sobre este particular, el docente es presentado como garante del derecho a la participación educativa de todos los estudiantes, sin embargo, esta responsabilidad se asigna sin que existan las condiciones mínimas para su ejercicio, particularmente, la implementación de los Planes de Ajustes Razonables ha recaído desproporcionadamente sobre los hombros del maestro, quien debe responder a una exigencia normativa sin respaldo institucional suficiente, lo que convierte la inclusión en una obligación jurídica y ética, pero sin viabilidad práctica, en palabras de Díaz et.al (2020) consideran que “la implementación efectiva de la educación inclusiva demanda transformaciones institucionales completas—desde las políticas escolares hasta las prácticas pedagógicas y la cultura institucional—y no solo ajustes individuales para estudiantes.”(p.34).

De esta manera, este enfoque resalta que la inclusión debe generar dinámicas, reformas y acompañamientos comunitarios para garantizar el acceso y permanencia con calidad en el sistema educativo., no obstante, en muchas ocasiones, se espera que el maestro modifique su práctica de manera individual, sin acompañamiento institucional ni condiciones reales, en tal sentido exigir al docente que garantice la educación inclusiva mediante la implementación de los Planes de Ajustes Razonables implica un reconocimiento implícito de su papel como garante de derechos, pero este deber

profesional entra en tensión con su derecho a condiciones laborales dignas, en tal sentido la Ley 1620 de 2013 establece la necesidad de ambientes escolares inclusivos y protectores, pero en la práctica, los docentes enfrentan estos desafíos sin formación suficiente, sin equipos de apoyo, y con una alta presión institucional.

Como advierte Ball (2022) “las políticas educativas de corte neoliberal han reducido la autonomía docente, posicionando a los maestros como implementadores de reformas estandarizadas, muchas veces sin los medios necesarios para responder a las realidades de sus estudiantes.”( p. 54), y esto incluye el mandato de la inclusión, se le exige profesionalismo, sensibilidad y compromiso ético, pero se le niegan los medios mínimos para lograrlo, generando una paradoja: el docente debe ser garante de un derecho del que él mismo carece, aquí el asunto es ¿Cómo dar de aquello que no se tiene? Pues para nadie es un secreto que la formación docente inicial en Colombia ha presentado serias debilidades en cuanto a la preparación para la atención a la diversidad, en este sentido (2019), manifiesta que “los programas de formación no garantizan competencias sólidas para el diseño e implementación de ajustes razonables ni para la elaboración del Plan en contextos reales de aula” (p. 78), esta falencia estructural es reconocida por organismos internacionales como la UNESCO (2020), que advierte que “sin docentes preparados, la inclusión educativa seguirá siendo una promesa incumplida”.

En vista de esta realidad, los lineamientos del Decreto 1421 de 2017 señalan la necesidad de formación continua en discapacidad y ajustes razonables, sin embargo

muchas secretarías de educación no han desarrollado planes de formación coherentes, sistemáticos ni pertinentes, por tanto, se exige al maestro una experticia que no ha recibido y que debe construir en condiciones adversas, muchas veces de manera autodidacta, esta ambivalencia coloca al maestro en una posición de profunda contradicción, es el agente esperado de cambio, pero a la vez, es víctima de un sistema que lo precariza, lo sobrecarga y lo responsabiliza individualmente por el fracaso institucional de la inclusión, tal como sostiene Skliar (2005), “no se trata solo de formar docentes “inclusivos”, sino de “desmontar las estructuras excluyentes del sistema escolar que naturalizan la segregación” (p. 25).

En contraste con lo que manifiesta el autor, la formación docente actual tiende a centrarse en aspectos procedimentales del Plan, dejando de lado los debates éticos, políticos y pedagógicos que lo atraviesan, ante esto resulta urgente avanzar hacia una formación situada, interdisciplinaria y crítica, que permita al profesorado comprender este instrumento no como una carga, sino como una estrategia para garantizar derechos y transformar prácticas escolares, al respecto, la Revista Digital de Investigación y Postgrado; La pedagogía crítica en la transformación del entramado educativo (2020) sostiene que un docente debe ser:

un agente transformador no solo de las relaciones de aprendizaje, sino también del currículo, la comunicación profesional de la educación-estudiantes, gestión escolar, entre otros componentes; capaz de reflexionar críticamente para teorizar a partir de sus vivencias... manifestado en su praxis pedagógica. (pp.115–116).

Así las cosas, una formación docente alineada con los principios de igualdad, pluralidad, inclusividad y diversidad, le permitirá al educador cambiar una mentalidad sesgada por una más abierta al cambio, obliga a mirar más allá del estudiante y preguntarse qué condiciones de la escuela producen sistemáticamente desigualdades, esta es la razón principal por la que estos instrumentos no pueden ser elaborados exclusivamente por docentes o psicólogos escolares, se hace necesario entonces, la participación de las familias, y especialmente de los estudiantes.

En consonancia con lo anterior, la verdadera transformación del Plan de Ajustes Razonables no pasa exclusivamente por mejorar su formato o actualizar sus contenidos, sino por reconocer al docente como un sujeto de derechos, garantizar su bienestar profesional, su formación continua, su acompañamiento interdisciplinario y su participación activa en el diseño de políticas educativas no es un favor es una condición necesaria para el cumplimiento del derecho a la educación inclusivo, en este sentido, Los Planes de Ajustes Razonables serán una herramienta efectiva solo si se reconoce que el docente no puede implementarlo solo ni bajo condiciones injustas, la inclusión empieza por transformar las condiciones del trabajo docente, mientras esto no ocurra, cualquier discurso inclusivo será insuficiente y, en el peor de los casos, cínico.

Ahora bien, como se ha venido resaltando, el marco normativo colombiano que sustenta la educación inclusiva y, en particular, el diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), es amplio, progresivo y alineado con los estándares internacionales de derechos humanos. No obstante, la existencia de leyes

no garantiza su aplicación efectiva, en el caso particular de esta herramienta, la brecha entre lo normado y lo vivido en las aulas revela una profunda desconexión entre el discurso jurídico y las condiciones reales del sistema educativo, esta situación plantea una pregunta incómoda: ¿estamos frente a un cumplimiento simbólico de los derechos o ante una verdadera política de justicia educativa?

Al respecto, según la Procuraduría General de la Nación (2021):

De los estudiantes con discapacidad registrados en el SIMAT (129.181), solo 54.953 contaban con un Plan De Ajustes Razonables, lo que indica que muchas entidades territoriales certificadas no formularon ningún Plan durante el año 2022, aplicando en muchos casos el Decreto 1421 de manera fragmentaria o simplemente desconocida por parte de dichas entidades

En definitiva, esta desarticulación genera una paradoja jurídica: los derechos están consagrados, pero no garantizados, de manera que, aunque esta estrategia es de cumplimiento obligatorio, son pocas las instituciones que cuentan con protocolos claros para su elaboración, revisión y actualización; en consecuencia, en muchos casos, se convierte en un simple requisito de archivo, sin incidencia real en la práctica pedagógica. Esta situación vacía de contenido el principio de “ajustes razonables”, reduciéndolo a una fórmula retórica más que a una herramienta de transformación pedagógica.

A raíz de lo anterior, Rodríguez (2017), señala que “el riesgo de las políticas educativas inclusivas es que se conviertan en una “pedagogía de la simulación”, donde se documenta lo que no se ejecuta, y se formaliza lo que no se transforma” (p.92), por ello los planes, en estos contextos, opera como un mecanismo de “tranquilización legal”,

útil para responder a requerimientos institucionales o judiciales, pero débil en su poder efectivo de garantizar el derecho a una educación equitativa. Además, la ausencia de mecanismos de sanción claros frente a su incumplimiento genera una cultura de impunidad institucional. Aunque el Decreto 1421 contempla responsabilidades, no existe una estructura sólida de supervisión ni un sistema de consecuencias efectivas. Así, como se mencionó líneas arriba, su garantía depende, en la práctica, de la voluntad del docente o del liderazgo directivo, más que de una política estatal coherente.

En este sentido, esta brecha entre norma y práctica no es casual, como advierte (Murguía, 2022), “Existen marcos legales que formalmente respaldan la inclusión, pero frecuentemente estas políticas capacitadas legalmente no se traducen en práctica real dentro de las instituciones educativas.” (p. 247), de manera que los Planes, al quedar reducidos a una obligación formal sin soporte estructural, termina por reforzar la exclusión bajo la apariencia de derecho garantizado y más aún, la carga de la prueba recae sobre las familias y estudiantes en situación de discapacidad, quienes deben denunciar, litigar o exigir judicialmente el cumplimiento del instrumento, precisamente esta inversión de la lógica de protección evidencia que el sistema educativo no ha sido configurado desde una perspectiva de justicia, sino de control.

Así pues, revertir esta situación exige una relectura del Plan de Ajustes razonables desde una perspectiva crítica, aquí no basta con exigir su cumplimiento técnico, se hace necesario preguntarse quién lo diseña, en qué condiciones, con qué recursos, con qué nivel de participación de la comunidad educativa, y con qué impacto real en el proceso

formativo. Asimismo, se requiere que el Estado pase del enunciado al compromiso: dotando a las instituciones de recursos humanos, materiales y formativos; estableciendo sistemas de evaluación cualitativa de este instrumento; y fortaleciendo mecanismos de exigibilidad desde las comunidades educativas, especialmente de los estudiantes con discapacidad y sus familias, en efecto, el plan solo podrá ser una herramienta de justicia si se convierte en una política viva, exigible y sostenida, y no en un protocolo burocrático que preserva el *statu quo* escolar bajo el ropaje del discurso inclusivo.

Por esta razón, lo anterior implica en primera medida, reconceptualizar los Planes de Ajustes Razonables, como una práctica dialógica y no como un requisito burocrático, de este modo, una de las primeras transformaciones necesarias es superar su concepción como un documento estático, elaborado por obligación legal, y asumirlo como un proceso pedagógico continuo y situado, lo anterior implica considerarlo como una construcción colectiva, fruto del diálogo entre docentes, familias, equipos interdisciplinarios y, sobre todo, los propios estudiantes con discapacidad, al respecto Fernández et.al (2021), señalan “La reflexión sobre la práctica nos resulta una dimensión fundamental que permite tejer puentes entre el posicionamiento ético en torno a la justicia social y la transformación del trabajo docente en las escuelas y las universidades.” (p.112), y esta afirmación cobra pleno sentido al pensar en este instrumento como una herramienta viva que debe acompañar al estudiante en su tránsito educativo, adaptándose a sus necesidades cambiantes, y no como un archivo sin vida en un escritorio.

Ahora bien, ¿Cómo lograr su efectividad dentro del aula? Al respecto, vale la pena señalar que frente a este asunto, el problema no reside únicamente en la voluntad del profesorado, sino en las condiciones estructurales del sistema educativo colombiano, que dificultan cualquier intento real de inclusión, tal como lo señala el Comité de Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), “los ajustes razonables no son un favor sino una obligación legal inmediata” (Naciones Unidas, 2016, p. 9), lo que implica que el Estado debe garantizar los recursos, los apoyos y las condiciones pedagógicas necesarias para que esta herramienta se cumpla efectivamente, lo que incluye dotar a las instituciones educativas de personal de apoyo calificado, tecnología asistida, formación continua docente y tiempos institucionales para la planeación colaborativa.

Al respecto el Decreto 1421 de 2017 establece que el PIAR debe construirse “de manera concertada”, pero en la práctica esta participación es más declarativa que efectiva, incluir la voz del estudiante es una cuestión de justicia epistémica, que reconoce su derecho a incidir en su proceso de aprendizaje, por tanto, este instrumento debe ser sometido a procesos sistemáticos de seguimiento y evaluación, no basta con que exista un documento; es necesario verificar su aplicación, medir su impacto, y establecer responsabilidades en caso de incumplimiento, la actual debilidad en los mecanismos de control y sanción permite que la inacción institucional se normalice, debilitando el principio de justicia que subyace a la educación inclusiva.

Como plantean Moriña et.al (2022), “Las políticas/planes deben pasar de la retórica a la praxis.” (p.1009), por tanto, desde esta mirada exigir el cumplimiento del

Plan no es una tarea opcional ni secundaria, sino un imperativo ético y legal, esto subraya la necesidad de pasar de una "justicia de papel" a una "justicia en acción", el Plan de Ajustes Razonables no puede ser visto como el fin en sí mismo, sino como un medio para un fin mucho mayor, valor intrínseco no reside en ser elaborado y archivado, sino en cómo transforma activamente la experiencia educativa de un estudiante. Así pues, si no se traduce la norma de los planes a acciones concretas en el aula, se corre el riesgo de que la educación inclusiva se convierta en una promesa hueca, el cumplimiento de este instrumento, por lo tanto, se vuelve un acto de responsabilidad colectiva y un test crucial para medir si las instituciones educativas de Colombia realmente valoran la dignidad y la equidad, o si solo están cumpliendo con una formalidad legal.

A manera de síntesis, con base a los argumentos presentados a lo largo de este ensayo el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), aunque jurídicamente bien intencionado, se encuentra atrapado entre el cumplimiento formal y la falta de efectividad sustantiva, su actual aplicación en muchas instituciones educativas colombianas oscila entre la improvisación y la simulación, lo que lo aleja de su verdadera razón de ser: garantizar el derecho a una educación inclusiva, equitativa y transformadora para las y los estudiantes con discapacidad.

Tal como lo plantea Maillet (2021):

"La justicia social se entiende como un equilibrio no solo desde el punto de vista financiero —que asumiría una redistribución— sino también como reconocimiento cultural y trato digno de grupos estigmatizados [...]. Para alcanzar una justicia plenamente democrática, se requiere además la participación real de todos los sujetos." (,p. 90)

Frente a este panorama, los análisis desarrollados anteriormente permiten sostener que hoy los Planes de Ajustes razonables en la mayoría de los casos no cumplen con el componente democrático que desemboque de manera directa en la justicia social, en lugar de transformar las prácticas escolares, muchas veces conserva el tradicionalismo o incluso legitimiza todo aquello que va en contra de la inclusión, al hacer parecer “inclusiva” una institución que, en la práctica, continúa reproduciendo exclusiones. Así pues, hablar de educación inclusiva en clave crítica exige denunciar que no basta con declarar políticas, emitir decretos o capacitar docentes de forma esporádica. Para Fernández (2022) “La educación inclusiva para todos requiere un cambio transformacional en los sistemas de educación pública, para que la inclusión se convierta en una característica intrínseca de la política, la cultura y la práctica.” (p.193), desde esa perspectiva, este instrumento no puede seguir funcionando como un parche que busca “acomodar” a ciertos estudiantes dentro de estructuras que continúan siendo rígidas, adultocéntricas y capacitistas.

En consecuencia, la idea es reconfigurar la estructura de los Planes de Ajustes Razonables, partiendo de la base de que este cuenta con un marco normativo sólido, pero en ausencia de mecanismos eficaces de exigibilidad, dicho marco queda vacío, no basta con contar con decretos progresistas (como el 1421 de 2017); es necesario establecer responsabilidades claras, protocolos de seguimiento y consecuencias frente al incumplimiento, especialmente cuando este redunda en la vulneración de derechos fundamentales. En este punto, la exigibilidad no debe limitarse a lo legal; se requiere

también una exigibilidad ética, pedagógica y política, ejercida por las familias, por los colectivos de docentes, por los movimientos sociales, y por los propios estudiantes con discapacidad, cuyo derecho a la participación ha sido históricamente negado.

Estos planes deben ser leídos no como un fin en sí mismo, sino como una puerta de entrada a procesos mucho más amplios de democratización de la escuela, el objetivo no es simplemente garantizar la permanencia del estudiante con discapacidad, sino asegurar su participación activa, su bienestar subjetivo y su derecho a aprender en condiciones de equidad. En este sentido, el verdadero desafío de la educación inclusiva no radica en llenar formatos, sino en derribar las barreras culturales, simbólicas e institucionales que siguen ubicando a ciertos estudiantes en los márgenes

## REFERENCIAS

Decreto 1421 de 2017. *Por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad.* Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Ley 1620 de 2013. Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Congreso de la República de Colombia.

Mallungo, C. & 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>

Ministerio de Educación Nacional. (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. (p. 5).

Procuraduría General de la Nación. (2021). Directiva 021 de 2021: Seguimiento a la garantía del derecho a la educación inclusiva de niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

[https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/compilacion/docs/directiva\\_procuraduria\\_0021\\_2021.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/compilacion/docs/directiva_procuraduria_0021_2021.htm)

Rodríguez, M., & Pérez, S. (2020). De la norma a la práctica: El PIAR como herramienta de exigibilidad de derechos en la educación inclusiva. (p. 150).

UNESCO. (2020). La educación inclusiva en América Latina: una mirada desde los docentes. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Decreto 366 de 2009. Por el cual se reglamenta el servicio educativo para personas con discapacidad. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Ley 1098 de 2006. Código de Infancia y Adolescencia. Congreso de la República de Colombia.

Ley 1346 de 2009. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Congreso de la República de Colombia.

Naciones Unidas. (2016). Observación General No. 4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: El derecho a la educación inclusiva. ONU.

ONU. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Naciones Unidas.

Procuraduría General de la Nación. (2021). Informe sobre cumplimiento del Decreto 1421 en instituciones educativas oficiales.

República de Colombia. (2017). Decreto 1421 de 2017. Ministerio de Educación Nacional.

Fernández, Et.al (2022). Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 185–206.

Díaz et.al. (2020). Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 del 2017. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34). <https://doi.org/10.19053/01227238.9823>

Ball, S. J. (2022). *The education debate* (4.<sup>a</sup> ed.) (p.54). Policy Press.

Díez, E. (2021). Educación crítica e inclusiva para una sociedad poscapitalista (Coord.). Barcelona: Octaedro.

La pedagogía crítica en la transformación del entramado educativo, *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, Vol. 1, Núm. 1 (enero-junio 2020), pp. 115–116.

Murguía,M (2022). Políticas públicas: educación inclusiva desde la atención a la diversidad. *TecnoHumanismo. Revista Científica*, 2(4), 233–255. <https://doi.org/10.53673/th.v2i4.193> (p. 247).

Fernández et.al (2021). La reflexión colectiva entre profesoras en formación inicial y continua como espacio de construcción de una pedagogía inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2).

Moriña, A., & Orozco, I. (2022). Teaching experiences of inclusive Spanish STEM faculty with students with disabilities. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 21, p.1009. <https://doi.org/10.1007/s10763-022-10276-4>.

Fernández-Blázquez, M. L. M., & Echeita Sarrionandia, G. (2022). Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), p.193. <https://doi.org/10.14201/teri.27699>