



De prácticas emergentes a una política institucional

Sistematización del proceso de Educación Inclusiva en ÁNIMA

Proyectos SOMOS ÁNIMA 2024 - 2025

Soledad Mangino

Carmen Bruzzone

Diciembre 2025

ÍNDICE

ÍNDICE	2
I. INTRODUCCIÓN	4
Breve presentación	4
Por qué un propuesta en Educación Media Superior	5
El contexto organizacional en la actualidad	5
Breve caracterización de la población de ÁNIMA	6
II. PRIMERA PARTE	8
Génesis del proyecto	8
Objetivos de la sistematización.	9
Fundamentación	10
Para qué sistematizar.	10
La Educación Inclusiva.	11
¿Cómo lo vamos a analizar?	13
Cultura.	13
Políticas.	14
Prácticas.	14
Estrategia metodológica	15
Aspectos clave en el análisis.	17
III. SEGUNDA PARTE	18
CULTURA INCLUSIVA	18
Una cultura marcada por la apertura, la horizontalidad y la colaboración.	19
Participación y pertenencia como motores culturales.	20
Una cultura sensible, en permanente revisión.	21
Una cultura de sostén y acompañamiento a estudiantes, egresados y equipos.	22
Formación permanente: un valor instalado.	23
La evaluación, experiencia formativa	24
La comunicación como reflejo y construcción cultural.	25
Dos ofertas educativas, un mismo lenguaje.	26

	3
Desafíos que atraviesan la cultura.	26
POLÍTICAS INCLUSIVAS	29
La inclusión como línea institucional: de intuición a política explícita.	29
El Comité de Educación Inclusiva: estrategia clave.	30
Herramientas para la mejora continua.	31
Políticas de apoyo, acompañamiento y recursos institucionales.	32
Desafíos en la política institucional.	34
El cambio de local: un desafío excepcional.	36
PRÁCTICAS INCLUSIVAS	37
Prácticas de gestión.	38
Prácticas pedagógicas.	39
Prácticas de convivencia y acompañamiento al estudiantado: en el aula y en las empresas.	42
Prácticas de participación	43
Desafíos en las prácticas.	45
LOS PROTAGONISTAS	47
BUENAS PRÁCTICAS que se recogen en esta sistematización	51
APRENDIZAJES, PROYECCIONES, Y OPORTUNIDADES PARA LA MEJORA	53
Claves para la implementación de procesos de Educación Inclusiva.	57
A MODO DE CIERRE	58
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
ANEXO I	62
I. Cuadro de entrevistas realizadas	62
ANEXO II	63
II. Matriz de ejes y actores para la sistematización	63
ANEXO III	66
Evidencias institucionales del proceso de Educación Inclusiva en ÁNIMA	66

AGRADECIMIENTOS

Este documento es el resultado de un proceso colectivo de reflexión y sistematización, que fue posible gracias al aporte y compromiso de diversas personas e instituciones.

Agradecemos a ÁNIMA por la apertura institucional y la disposición a revisar sus prácticas desde una mirada crítica y reflexiva. Este trabajo fue posible gracias al compromiso cotidiano del equipo de dirección, coordinación, docentes y demás áreas de la institución.

Agradecemos especialmente a todas las personas entrevistadas -estudiantes, familias y equipos de trabajo- por su tiempo y por compartir sus experiencias y miradas, que constituyen un insumo central de esta sistematización.

Un reconocimiento particular a Fundación Itaú, cuyo apoyo técnico y financiero permitió acompañar el proceso de reflexión, formación y sistematización, así como sostener una mirada externa que enriqueció el trabajo.

Asimismo, agradecemos a UMUNTU por su acompañamiento y aportes en el marco del proyecto, que contribuyeron a profundizar la mirada inclusiva.

Un agradecimiento muy especial a las personas que lideraron el proyecto, así como a quienes ya no forman parte de la institución y, aun así, brindaron generosamente su tiempo y su mirada para colaborar con este proceso de sistematización.

Finalmente, destacamos el trabajo del Comité de Educación Inclusiva, cuyo espacio de intercambio y articulación resultó clave para fortalecer las prácticas institucionales.

I. INTRODUCCIÓN

La sistematización que se presenta a continuación recoge el proceso desarrollado en el marco de los Proyectos “**Somos ÁNIMA**”, con el apoyo de la **Fundación Itaú** durante los años 2024 y 2025. Integra al análisis la trayectoria institucional en torno a la **Educación Inclusiva**, incorporando las primeras reflexiones, documentos elaborados por el equipo, así como las acciones implementadas en este período. Ambos proyectos abordan el cambio de paradigma hacia la Educación Inclusiva en la propuesta educativa del Bachillerato Tecnológico de ANIMA, en sus orientaciones Administración y TIC.

La concreción de esta propuesta expresa el interés compartido entre Fundación Itaú y ÁNIMA de profundizar en la construcción colectiva, realizada por los actores de la comunidad educativa. A lo largo de este camino, se produjeron diversos documentos, registros y reflexiones que constituyen insumos fundamentales para esta sistematización.

Según lo expresa una directora, *“la inclusión es parte de la fuerza, el motor que empezó a crear ANIMA naturalmente, desde la inclusión social, desde esa búsqueda, ese deseo que efectivamente, se den las condiciones para la equidad. Para que todos y todas puedan acceder a las mismas oportunidades.”*

Breve presentación

El Bachillerato Tecnológico (BT) ANIMA brinda una propuesta de formación integral en el ciclo de Educación Media Superior, para jóvenes en situación de vulnerabilidad social, buscando potenciar su desarrollo humano y profesional, brindándoles las herramientas necesarias para su realización personal. Establece vínculos entre ambos mundos, la educación y el trabajo, construyendo aprendizajes significativos que permitan la inserción de jóvenes y su plena participación en la sociedad.

Nace en el año 2016, según nos relata uno de los fundadores, *“con el objetivo de dar una respuesta a uno de los grandes desafíos, la deserción educativa en ciclo del bachillerato y a la brecha a nivel social, competencial. Saber que había un segmento de la población que tenía la posibilidad y la capacidad de desarrollarse, florecer y ser parte de la sociedad en términos de inclusión social y laboral. Tal cómo estaba diseñado el sistema educativo y el vínculo con el mundo del trabajo no estaba en condiciones de concretarse.”*

A lo largo de estos años ANIMA ha atendido a 850 jóvenes y su matrícula actual es de 300 alumnos y alumnas, contabilizando los dos programas que brinda la organización en la actualidad.

Por qué una propuesta en Educación Media Superior

Comprometidos con la educación del país, ANIMA busca seguir fomentando la participación, y procesos de aprendizaje de calidad, que permitan a los y las jóvenes desarrollar las habilidades, capacidades y conocimientos para desempeñarse como ciudadanos/as libres y responsables.

En este sentido, el acompañamiento a los y las jóvenes es una prioridad, enfocándonos en su desarrollo personal, académico y social.

La situación de los jóvenes respecto a la finalización del ciclo obligatorio de la educación es crítica. De acuerdo a un informe elaborado por CERES (2025, p.2), *“La situación educativa de Uruguay presenta desafíos persistentes en materia de finalización de la educación media, acceso y permanencia en la educación terciaria, así como en la vinculación entre formación y trabajo. Apenas la mitad de los jóvenes logra completar bachillerato (53%), registrándose una brecha considerable frente a los países de La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (89%) y al promedio de América Latina (71%).*

A ellos se suma una marcada desigualdad por nivel socioeconómico: los jóvenes de hogares vulnerables, tienen cuatro veces menos probabilidad de culminar este nivel que aquellos de hogares de mayores ingresos.

Este panorama pone de relieve la necesidad de fortalecer los mecanismos que aseguren trayectorias educativas continuas, pertinentes y mejor articuladas con las demandas cambiantes del mercado laboral, ante un escenario donde la tasa de desempleo juvenil triplica la de la población total.”

El contexto organizacional en la actualidad

Es importante señalar que, durante el período en que se desarrolla esta sistematización, la organización atraviesa un conjunto significativo de transformaciones. Estos cambios responden tanto al crecimiento natural de casi diez años de trayectoria como a la necesidad de dar respuesta a nuevas demandas del contexto educativo y social.

En este recorrido, por diversas razones personales, se producen desvinculaciones de algunas figuras clave que habían liderado el diseño e implementación de este nuevo paradigma institucional y de los proyectos formulados¹. Paralelamente, ÁNIMA avanza en un rediseño organizacional que incorpora tres nuevos cargos de liderazgo -Dirección de Educación Dual, Gerencia de Desarrollo Institucional y Gerencia de Administración y Finanzas- destinados a fortalecer la gestión estratégica y operativa.

Asimismo, se revisan y consolidan varios perfiles de coordinación, con el objetivo de dar respuesta a las necesidades actuales de los programas y asegurar la calidad de la propuesta educativa. Este fortalecimiento organizacional, también busca potenciar el acompañamiento, el sostén y el desarrollo profesional del equipo, elementos centrales para la continuidad y profundización del enfoque inclusivo.

Este proceso permea la cotidianidad institucional, contribuyendo a restablecer un clima de confianza, empatía y colaboración frente a los nuevos desafíos. Al mismo tiempo, la organización debe asumir un cambio de locación debido a la finalización del comodato de la sede actual.

Esta transición implica no solo una reconfiguración logística, sino también un ejercicio colectivo de adaptación, cuidado y reconstrucción de rutinas, que vuelve aún más relevante contar con estructuras sólidas, liderazgos claros y una cultura capaz de sostener la continuidad en medio del cambio.

Por último, es importante señalar que, en el año 2023 ÁNIMA incorpora a su oferta educativa un segundo programa, también habilitado por UTU, denominado FINEST, dirigido a jóvenes mayores de 18 años que quieran culminar sus estudios de Educación Media Superior, en Tecnologías de la Información y Comunicación.

Breve caracterización de la población de ÁNIMA

El Bachillerato Tecnológico de ÁNIMA cuenta con una matrícula total de 153 estudiantes distribuidos entre las orientaciones de Gestión y Administración (72 estudiantes) y Tecnologías de la Información (81 estudiantes). La población presenta una composición de género equilibrada, con 75 estudiantes identificados como mujeres, 77 como varones y una persona de género fluido.

¹ De acuerdo a la información anual, brindada por la Analista de Datos, la desvinculación de integrantes del equipo de gestión durante el presente año 2025, asciende a 35% mientras que, integrantes del equipo docente se sitúa en 11%.

En relación con el perfil socioeconómico, el INSE² muestra una presencia mayoritaria en los niveles que corresponden a nivel socioeconómico bajo, mientras que un número significativo de estudiantes se ubica en el nivel socioeconómico medio-bajo. Esta distribución evidencia que el BT recibe principalmente a jóvenes provenientes de sectores con menor acceso a oportunidades educativas y laborales.

De esta manera, 105 estudiantes se encuentran actualmente por fuera del sistema de becas, dado que cursan 2.º y 3.º de Bachillerato y el sistema de becas comenzó a implementarse recién con la generación que ingresó este año 2025. El resto del estudiantado accede a distintos porcentajes de apoyo, que varían principalmente en función del contexto socioeconómico, e incluyen becas de inclusión y becas específicas para mujeres en tecnología, lo que reafirma el esfuerzo institucional por favorecer el acceso y la permanencia en la propuesta educativa.

Cerca del 20% del estudiantado cuenta con adecuaciones curriculares³ formales, porcentaje que se amplía si se consideran los ajustes puntuales implementados en respuesta a necesidades específicas en actividades o evaluaciones.

Del total de estudiantes, 85 participan activamente del sistema dual, que articula formación en el centro educativo con prácticas en empresas, mientras que 48 no aplican por pertenecer a primer año.

Por otro lado, el equipo de trabajo del BT está integrado por 72 personas, de las cuales 35 forman parte del equipo de gestión⁴ y 37 del cuerpo docente. Por su parte, el 30% del plantel de profesores tiene formación docente de base y se combina con otros perfiles con trayectorias y experiencias en el ámbito profesional y técnico, acordes al modelo dual de ÁNIMA.

En conjunto, estos elementos permiten caracterizar al BT como un espacio educativo diverso, con fuerte presencia de estudiantes de sectores medios-bajos y bajos, y con un equipo de trabajo amplio y diverso.

² Índice Socioeconómico que utiliza el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) de Uruguay, una herramienta que clasifica a los hogares en diferentes estratos socioeconómicos, basándose en variables como educación, ocupación y recursos económicos, y se utiliza para identificar a la población vulnerable para aplicar políticas sociales y programas.

³ Las **adecuaciones curriculares** son modificaciones en los objetivos, contenidos, metodologías, tiempos o formas de evaluación que se realizan para garantizar que cada estudiante pueda aprender y demostrar sus avances en igualdad de oportunidades, conforme a lo establecido por marcos internacionales como la *Declaración de Salamanca* (UNESCO, 1994) y las orientaciones de Educación Inclusiva de la UNESCO (2005, 2009).

⁴ El **equipo de gestión** está integrado por todos los trabajadores del Bachillerato Tecnológico de ÁNIMA que no ejercen docencia directa.

II. PRIMERA PARTE

Génesis del proyecto

“Somos ÁNIMA” es un proyecto que promueve la Educación Inclusiva en ÁNIMA, entendida como un proceso que abarca a la institución, toda. Tiene sus orígenes en el 2023, año en el cual integrantes del equipo académico y psicosocial empiezan a reflexionar sobre el abordaje de ciertas situaciones y las prácticas educativas que se venían desarrollando, convencidos que era necesario integrar nuevas miradas para poder atender mejor a las necesidades del alumnado.

Ya en el año 2024, con la implementación del proyecto con el apoyo de la Fundación ITAÚ, se incorpora formalmente una mirada inclusiva en todas las áreas, promoviendo la participación y una educación de calidad. Es en este año que se toman un conjunto de decisiones y se implementan acciones que van delineando el camino hacia la Educación Inclusiva:

- Se designa a la psicopedagoga de la institución como líder del proceso de diseño e implementación de Educación Inclusiva en ÁNIMA.
- Se realiza un Taller de sensibilización para todo el equipo, a cargo de una referente de la Educación Inclusiva en nuestro país.
- Se instala el Comité de Educación Inclusiva, buscando la integración de representantes de todas las áreas como forma de incidir en decisiones curriculares y funcionales.
- Se hacen revisiones pedagógicas a nivel docente, para responder a la diversidad, evitando planteamientos homogéneos que generen dificultades, y promoviendo ajustes educativos.
- Se reafirma el compromiso con una educación que valore la diversidad como un pilar central.
- Se incluyen los aportes del Index para la Inclusión (Booth, Ainscow y Kingston, 2006), realizando un diagnóstico institucional e identificando acciones prioritarias para avanzar en el camino de la Educación Inclusiva.
- Se llevan a cabo dos instancias de formación para docentes sobre el DUA y un encuentro de intercambio de Buenas Prácticas.
- Se proyecta la integración de un co-líder del Comité (Facilitadora de Educación Inclusiva), una figura necesaria para dar continuidad y fortalecer el trabajo.

Este conjunto de elementos instala una mirada hacia la realidad actual, para identificar qué recursos se están poniendo al servicio de una educación para todas/os y qué barreras aún quedan por superar, tanto a nivel cultural, de políticas y de prácticas educativas.

En ese momento, ÁNIMA transita un proceso de incorporación cada vez más explícita de la Educación Inclusiva. Asimismo, cuenta con una cultura de participación instalada desde sus inicios, una estructura de acompañamiento sólida y una mirada educativa centrada en el vínculo y en las trayectorias, elementos que favorecieron este pasaje. La dirección también comienza a otorgar un lugar más definido a esta línea de trabajo, aportando una orientación institucional más clara y sostenida.

A partir de este impulso, se instala un cambio de paradigma: se deja atrás la noción del “alumno medio” y se comienza a pensar **la educación desde la diversidad de trayectorias, ritmos y modos de aprender.**

Las personas entrevistadas señalan que este movimiento implica revisar prácticas y abrir conversaciones que antes, no siempre estaban presentes. El proceso también aporta esperanza al demostrar que, incluso en un sistema que suele tender a la homogeneización, es posible construir espacios más sensibles, atentos y significativos para todos y todas.

Este paradigma implica involucrar a toda la comunidad educativa para garantizar igualdad de oportunidades y una planificación conjunta, que responda a la realidad del alumnado. Esto ha requerido revisar la cultura, políticas y prácticas institucionales, fortaleciendo recursos humanos y materiales para avanzar hacia la inclusión.

Ocupa así, un lugar clave la formación de los y las docentes para acompañar integralmente a los y las estudiantes, analizar información desde una perspectiva inclusiva y reforzar seguimientos.

Objetivos de la sistematización.

1. Contribuir a la reflexión intra e interinstitucional en torno a la propuesta de Educación Inclusiva, mediante una revisión crítica de los insumos, saberes y aprendizajes que han emergido en el marco del proceso vivido en la institución ÁNIMA, con el fin de generar nuevos aprendizajes, fortalecer la práctica educativa y promover innovaciones contextualmente significativas, fomentando una cultura de mejora continua y construcción colectiva del conocimiento.
2. Sistematizar la experiencia desarrollada, visibilizando cómo las acciones impulsadas impactaron en los aprendizajes de los y las estudiantes, de modo de generar conocimiento transferible que pueda ser compartido con otras propuestas educativas —tanto del ámbito

formal como no formal— interesadas en avanzar hacia una educación más inclusiva, equitativa y transformadora.

Fundamentación

Para qué sistematizar.

La sistematización de experiencias es un recorrido de reflexión necesario para reconocer aprendizajes, innovaciones y aportes de las organizaciones. No existe un enfoque único de sistematización y la riqueza del concepto se nutre de diversas miradas. Puede entenderse como una **interpretación crítica de una o varias experiencias** que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, permite descubrir o explicitar la lógica del proceso vivido: los factores que intervinieron, sus interrelaciones y las razones que explican su desarrollo.

Este camino genera conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse del sentido de las experiencias, comprenderlas y orientarlas hacia el futuro con una **perspectiva transformadora**. Se pretende que los aprendizajes generados puedan ser apropiados, analizados, integrados y adaptados a otros contextos institucionales, fortaleciendo así la transferencia de conocimientos.

Según O. Jara (2011), en toda sistematización de experiencias se pueden identificar los siguientes pasos fundamentales:

1. **Ordenar lo vivido:** se desarrolla un proceso metodológico, con herramientas y criterios definidos, que permite organizar la experiencia.
2. **Reflexionar críticamente:** se realiza un “alto en el camino” para pensar qué se hizo, por qué, cómo y con qué resultados, poniendo el foco en comprender el desarrollo del proyecto o programa.
3. **Recuperar aprendizajes:** se busca describir y entender qué sucedió y por qué, identificando las causas de ciertos resultados y extrayendo lecciones que contribuyan a la mejora.
4. **Socializar aprendizajes:** se comparten y gestionan los conocimientos generados, tanto internamente como con otras organizaciones.

Acerca de este último punto, M. Román (2019) aporta que la gestión de conocimiento es el conjunto de métodos, procesos y estrategias que hacen posible la creación, captura, intercambio,

adaptación y aplicación del conocimiento (tácito y explícito) que circula al interior de las instituciones, con el objetivo de lograr los resultados esperados y contribuir al impacto deseado de forma eficiente.

Según D. Rodríguez (2006), entre los factores claves para el éxito en la gestión del conocimiento se señalan:

- cultura institucional favorable y compartible con la gestión del conocimiento;
- infraestructura técnica e institucional que dé soporte para llevar adelante el proceso (ej. sistema de información, apoyo técnico, entre otros);
- respaldo del equipo directivo que da sentido y relevancia al tema, que reconoce y comparte el valor de la gestión del conocimiento en la organización;
- orientación y asesoramiento técnico para el desarrollo;
- claridad en los objetivos de gestión del conocimiento en la organización;
- canales de socialización y transferencia respecto a los insumos y nuevos aprendizajes

Para ÁNIMA, convertir información y aprendizajes en conocimiento con sentido y pertinencia para el sistema educativo formal y no formal constituye un factor sustantivo, otorgando sentido y valor a su trayectoria organizacional. Apropiarse del aprendizaje, integrarlo, modificarlo y adecuarlo a nuevas propuestas innovadoras, así como apoyar la toma oportuna de decisiones sobre los recorridos de la organización y su rediseño.

Finalmente, la sistematización se propone: **analizar el proceso, recoger las buenas prácticas y generar espacios de diálogo** entre los diferentes actores de la comunidad educativa y la Fundación Itaú, con el objetivo de promover intercambios que permitan enriquecer el camino hacia una mejora continua.

La Educación Inclusiva.

La Educación Inclusiva se basa en el principio que cada estudiante independientemente de sus características personales, sociales o culturales, tiene derecho a una educación de calidad en igualdad de condiciones.

Según la UNESCO (2009), la Educación Inclusiva no se limita a integrar a estudiantes con discapacidad, sino que implica una transformación profunda de la cultura, las políticas y las prácticas institucionales para responder a la diversidad del alumnado. Esta perspectiva promueve una escuela que valora la diferencia como un recurso y no como un problema, y que entiende la heterogeneidad como una oportunidad para enriquecer los aprendizajes colectivos.

En esta misma línea, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) constituyó un hito internacional al establecer que las escuelas deben acoger a todos los niños y niñas, reconociendo y respondiendo a sus distintas necesidades. La Educación Inclusiva ha evolucionado de integrar estudiantes con necesidades especiales a garantizar que todos y todas accedan a las mismas oportunidades educativas (R. Opertti, 2008; UNESCO, 2005). En síntesis, busca transformar los sistemas educativos, promoviendo la diversidad como oportunidad y reduciendo la exclusión.

Incorporar la Educación Inclusiva como un eje central en el proyecto de centro de una institución, implica reconocer que la inclusión no es una tarea aislada o de ciertos actores, sino una orientación transversal que guía toda la vida institucional. Esto significa asumir compromisos a nivel de planificación, gestión y prácticas pedagógicas, así como fomentar una cultura escolar basada en el respeto, la colaboración y la equidad.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) subraya el deber de los Estados parte -y por extensión de las instituciones educativas- de asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles.

En este sentido, integrar la inclusión en el proyecto de centro no solo fortalece la justicia social y el cumplimiento de derechos, sino que también mejora la calidad educativa para toda la comunidad escolar (Echeita, 2020), al promover entornos más humanos, empáticos y democráticos.

Según R. Barcos (2007), no hay caminos únicos para implementarla; exige reflexionar sobre la organización y prácticas institucionales para mejorar continuamente. La misma autora, señala que, para lograr una Educación Inclusiva se debe impartir un currículo amplio y flexible y las instituciones deben brindar apoyo y promover que los y las docentes reflexionen sobre su tarea y sobre la educación en general, y que a su vez continúen formándose para lograr mejor calidad en la enseñanza.

Lo dicho anteriormente, va en consonancia con lo que plantea Zabala (1995) con respecto a la manera de actuar del docente en el aula, quien debe contar con la mayor cantidad de medios y estrategias para responder a las demandas y debe ser suficientemente flexible para adaptar sus planificaciones en función de las características del alumnado.

En coherencia con esta concepción amplia de la Educación Inclusiva, resulta fundamental considerar herramientas pedagógicas que permitan llevar estos principios a la práctica cotidiana.

En este sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ofrece un marco sólido para planificar propuestas que contemplen desde el inicio la diversidad del alumnado, reduciendo barreras y ampliando oportunidades reales de participación.

El DUA desarrollado por el Center for Applied Special Technology (CAST), propone flexibilizar los métodos, materiales, objetivos y formas de evaluación a través de tres principios centrales: múltiples formas de representación, múltiples formas de acción y expresión, y múltiples formas de implicación.

UNESCO (2017) reconoce este enfoque como una herramienta clave para avanzar hacia sistemas educativos inclusivos, ya que evita que la inclusión dependa exclusivamente de intervenciones individuales o adaptaciones posteriores. Como señalan autores como Echeita (2020), incorporar el DUA implica asumir que no existe un estudiante “promedio”, sino que la diversidad es la norma; por ello, un currículo flexible y anticipatorio no solo favorece a quienes presentan necesidades específicas, sino que mejora la calidad educativa para todo el grupo.

¿Cómo lo vamos a analizar?

La sistematización del proyecto Somos ÁNIMA busca recuperar y dar sentido al proceso vivido, identificando aprendizajes, logros y desafíos de la organización en el camino hacia una Educación Inclusiva. Para organizar y analizar esta experiencia, se adopta como marco de referencia el Index for Inclusion (Booth, Ainscow y Kingston, 2006), complementado con los aportes del *Manual de Buenas Prácticas* del Sistema de Certificación de Gestión Educativa (Marcela Román, 2019).

Ambos instrumentos comparten una visión integral del cambio institucional: el Index invita a repensar el centro educativo desde las dimensiones de cultura, políticas y prácticas, mientras que el *Manual de Buenas Prácticas* aporta criterios de coherencia institucional, gestión del conocimiento y mejora continua, fundamentales para comprender y sostener los procesos inclusivos en el tiempo.

Estas perspectivas se alinean con lo planteado por UNESCO (2017, p.12), que sostiene que *“lograr la inclusión y la equidad en la educación requiere un enfoque sistémico, que involucre cambios en la cultura, las políticas y las prácticas institucionales”*.

Desde esta mirada, la sistematización del proceso de Educación Inclusiva en ÁNIMA se organiza en torno a estas tres dimensiones, entendidas como interdependientes y necesarias para sostener transformaciones significativas en el tiempo.

Cultura.

Permite comprender cómo se han ido configurando los valores compartidos, las creencias y las actitudes hacia la diversidad en la comunidad educativa de ÁNIMA. Poner foco en la cultura institucional ayuda a visibilizar los cambios en la forma de entender la inclusión, en la comunicación, el lenguaje y en los vínculos cotidianos.

El *Index for Inclusion* destaca que construir una cultura inclusiva implica crear comunidades seguras y colaborativas, en las que cada integrante se sienta reconocido, participe activamente y contribuya al desarrollo de valores compartidos.

Desde la perspectiva del *Manual de Buenas Prácticas*, esta dimensión se vincula con la construcción de una cultura organizacional basada en la confianza, la participación y el aprendizaje compartido, donde la inclusión se entiende no sólo como un objetivo, sino como una práctica cotidiana y transversal.

Un enfoque inclusivo, como plantea el Manual (p.16), *“reconoce que los aprendizajes generados a partir del encuentro, la participación y la valoración de todos y cada uno de los integrantes de la comunidad, enriquece y fortalece la calidad educativa y la convivencia.”*

Políticas.

Las políticas refieren al conjunto de marcos normativos y decisiones institucionales que orientan y sostienen la inclusión en la propuesta educativa de ÁNIMA. En este sentido, cobran especial relevancia decisiones como la creación del Comité de Educación Inclusiva, la definición de roles específicos (facilitación, coordinación, acompañamiento), y la elaboración de documentos, acuerdos y protocolos que organizan la acción institucional.

Estas políticas se integran al plan estratégico y a la vida cotidiana del centro, articulándose con el área psicosocial, los equipos de coordinación y la dirección, y dialogando con aliados externos que fortalecen y amplían esta línea de trabajo.

Recogiendo la perspectiva de M. Román (2019), la clave está en la coherencia institucional: que las políticas expresen un propósito compartido, garanticen sostenibilidad y orienten la mejora continua. Una buena práctica, en este marco, no se define únicamente por sus resultados, sino por estar documentada, evaluada, sostenida por la organización y disponible para su aprendizaje interno y transferencia a otros contextos.

Prácticas.

Refiere a lo que sucede en las aulas y en la vida institucional cotidiana. Incluir este eje permite mostrar cómo los aprendizajes se materializan en estrategias pedagógicas, en el acompañamiento a trayectorias estudiantiles diversas, en la formación docente y en la relación con las familias y empresas formadoras.

La integración de los aportes del *Manual de Buenas Prácticas*, se asocian con la gestión del conocimiento y la mejora continua, es decir, con la capacidad de las instituciones de reflexionar sobre sus acciones, sistematizarlas y transformarlas en aprendizajes colectivos.

Las prácticas inclusivas son, en este sentido, aquellas que logran ser observadas, compartidas y adaptadas, convirtiéndose en un patrimonio institucional.

Organizar la sistematización bajo estas tres dimensiones aporta claridad y coherencia analítica, ya que evita lecturas fragmentadas y permite mostrar la inclusión como un proceso transversal, que se construye simultáneamente en el plano de los valores, en las estructuras institucionales y en las acciones concretas de enseñanza y aprendizaje.

Además, esta perspectiva se identifica con la fundamentación de los proyectos **Somos ÁNIMA**, que desde su inicio se propuso revisar la cultura, las políticas y las prácticas para avanzar hacia una educación más justa y equitativa.

El cruce entre el Index for Inclusion y el *Manual de Buenas Prácticas* permite enriquecer la mirada de la sistematización como una herramienta de aprendizaje institucional: un proceso que no solo documenta lo realizado, sino que genera conocimiento útil para la toma de decisiones, la formación de equipos y la construcción de una comunidad educativa más reflexiva y transformadora.

En síntesis, este marco posibilita narrar la experiencia de ÁNIMA de manera integral, con un lenguaje compartido con otras instituciones y actores educativos, facilitando que los aprendizajes de la experiencia puedan ser transferidos, adaptados y sostenidos en el tiempo.

Estrategia metodológica

Esta sistematización analiza los objetivos específicos de los proyectos *Somos ÁNIMA*, las matrices, el acuerdo de inicio, el informe final de los cambios y aprendizajes en el transcurso de estos dos años (2024-2025) a nivel de equipo docente, Comité, estudiantes y familias.

En este recorrido se realiza un relevamiento, ordenamiento y clasificación de los distintos insumos, así como su procesamiento, análisis, reflexión, interpretación, y, en un segundo momento, la socialización y transferencia.

Asimismo, se exploran las experiencias y aprendizajes recogidos, particularmente los vinculados a las estrategias pedagógicas y acompañamiento de las trayectorias de los y las estudiantes, docentes y familias.

Para la implementación de la estrategia metodológica se contemplan las siguientes acciones:

- Lectura crítica de documentos de proyectos e insumos del Sistema de información interno (ver ANEXO III)
- Desarrollo de entrevistas semiestructuradas (ver ANEXO I).
- Elaboración de una matriz con el fin de orientar tanto el diseño de las entrevistas como el análisis posterior de la información, organizando de manera clara la información recogida (ver ANEXO II).

El análisis documental se complementa con entrevistas semiestructuradas individuales dirigidas a direcciones, coordinaciones, docentes, secretaría, estudiantes, familias y una organización contraparte en las actividades especiales destinadas al estudiantado.

Un aspecto sustantivo para el desarrollo de las entrevistas es la confección de la pauta basada en un cuestionario semiabierto que, si bien opera como guía, conserva la flexibilidad necesaria para profundizar en los aspectos clave que permitan identificar los propósitos y estrategias que orientan cada decisión, de acuerdo con el rol de cada entrevistado.

Las entrevistas permiten reflexionar sobre los procesos a lo largo del tiempo, identificar momentos críticos, reconocer los aspectos que funcionaron adecuadamente y analizar las causas y alternativas de mejora. Las consultas estarán orientadas a comprender qué se hizo, cómo se hizo, qué se aprendió y qué desafíos surgieron en el camino.

Por su parte, las entrevistas grupales, con la participación de un total de 22 estudiantes, incorporan diversas dinámicas que permiten su participación activa. La conformación de los dos grupos contempla la diversidad, en la representación de los tres niveles del bachillerato, ambas orientaciones Administración y TIC, identidad de género, estudiantes con participación en prácticas formativas, estudiantes que reciben diferentes tipos de becas y no becarios.

Una escucha activa en cada entrevista posibilita relacionar las múltiples miradas acerca de una misma experiencia compartida. Las técnicas cualitativas utilizadas han permitido poner sobre la mesa las percepciones y reflexiones personales que habilitan enriquecer el relato que se va entretejiendo con cada testimonio.

El procesamiento y análisis de la información se construye a partir de la valoración de las personas entrevistadas sobre los hechos, productos y logros alcanzados, identificando los aprendizajes en relación con cada uno de los objetivos propuestos.

En la última etapa se elabora un documento preliminar que se presenta al Comité y equipo de Coordinación y direcciones, lo cual permite recoger los diferentes aportes. Por último, una vez finalizada la sistematización se presenta ante el equipo de ÁNIMA y Fundación Itaú.

Vale aclarar que, si bien el sello identitario de ANIMA es la formación dual, dándole importancia tanto a la formación en el aula como en el ámbito laboral, como dos escenarios claves para el proceso de enseñanza-aprendizaje, a los efectos de este proyecto se realizan entrevistas a los actores del ámbito académico, poniendo énfasis en lo que se desarrolla a nivel del aula y su entorno.

Aspectos clave en el análisis.

Como ya fue señalado, para recoger los aspectos claves del análisis se elabora la matriz de ejes y actores, que se describe a continuación.

En la construcción de la matriz se establece un diálogo, por un lado, entre las preguntas orientadoras del cuadro elaborado a partir de Marcela Román en Sistematización de experiencias educativas (Fundación Itaú, 2025, p.73) y por otro, los ejes de análisis que recoge el INDEX for Inclusion.

De esta manera, la matriz no solo contribuye a ordenar la recolección de datos, sino que también asegura que la sistematización mantenga una mirada holística y coherente sobre el proceso de inclusión, evitando fragmentar la experiencia y resaltando cómo los distintos planos (valores, estructuras y acciones concretas) se construyen de manera interdependiente en la vida institucional de ÁNIMA.

La matriz cumple una doble función, por un lado, ofrece un mapa de expectativas sobre el tipo de aportes que cada actor puede realizar en relación con cada eje: por ejemplo, las familias pueden brindar información valiosa sobre confianza y acompañamiento (cultura), mientras que el equipo de

gestión aporta especialmente en decisiones estratégicas (políticas) y en la evaluación de prácticas inclusivas. Por otro lado, facilita el análisis transversal, permitiendo identificar coincidencias, tensiones y aprendizajes comunes entre actores distintos, siempre dentro del marco integral de cultura, políticas y prácticas. A partir de las preguntas orientadoras, se recogen insumos para la identificación de buenas prácticas en esta propuesta analizada.

III. SEGUNDA PARTE

La segunda parte de esta sistematización presenta el análisis en profundidad de la implementación de la Educación Inclusiva en ÁNIMA, organizado a partir de las tres dimensiones del *Index for Inclusion* —cultura, prácticas y políticas— y enriquecido con los aportes del *Manual de Buenas Prácticas*.

A partir de entrevistas, observaciones y documentos institucionales, se reconstruye cómo la inclusión se ha ido configurando en la experiencia cotidiana, qué transformaciones ha habilitado en la comunidad educativa y cuáles son los desafíos que permanecen abiertos.

El análisis integra diversas voces y da cuenta de los avances, así como las tensiones propias de un proceso vivo, en evolución constante. Más que describir acciones aisladas, busca mostrar cómo la Educación Inclusiva se expresa simultáneamente en los vínculos, en las formas de enseñar y acompañar, y en las decisiones institucionales que sostienen los proyectos.

En consonancia con lo señalado por UNESCO (2020), *“la inclusión no es una reforma puntual, sino un proceso continuo que requiere compromiso, reflexión y aprendizaje de todos los actores involucrados”*, el análisis que se presenta a continuación aborda la Educación Inclusiva como una experiencia compleja que se construye en la práctica institucional, integrando avances, tensiones y aprendizajes situados en la realidad de ÁNIMA.

Desde esta mirada, la sistematización no se limita a registrar resultados, sino que busca poner en valor los aprendizajes colectivos que emergen del recorrido, ofreciendo elementos para alimentar la reflexión y orientar nuevas decisiones institucionales. Este abordaje relacional y multidimensional permite comprender la singularidad del camino recorrido por ÁNIMA y ofrece elementos para proyectar su desarrollo futuro.

CULTURA INCLUSIVA

La cultura institucional de ÁNIMA en torno a la **Educación Inclusiva** se puede comprender como una **construcción colectiva, dinámica y profundamente vinculada a su identidad en permanente transformación**. Las voces consultadas coinciden en que esta cultura no surge de una decisión puntual, sino de un proceso que se fue consolidando a partir de experiencias, desafíos concretos y necesidades reales de estudiantes, docentes y equipos.

Como señala una persona entrevistada, *“queremos ser una institución para todos y todas”*, una aspiración que orienta las prácticas y las conversaciones cotidianas.

El análisis de esta dimensión permite identificar cómo determinados valores -la apertura, la participación y el cuidado de los vínculos- se traducen en prácticas cotidianas que sostienen la inclusión más allá de lo declarativo, **en un entramado cultural que se construye, se revisa y se redefine en la experiencia institucional**.

Esta cultura que se viene instalando en ÁNIMA reúne tres dimensiones clave que se reiteran en diversas experiencias y que brindan una propuesta educativa de calidad:

- El lugar central de los y las jóvenes en la propuesta, a quienes se los describe como **abiertos, sensibles y permeables a la diversidad**, lo que facilita la convivencia y contribuye a que la Educación Inclusiva se experimente como algo “natural”.
- La **participación activa** de la comunidad, que favorece un clima organizacional de colaboración.
- La **innovación** como un valor y condición necesaria para generar respuestas flexibles y pertinentes frente a las diversas realidades que la institución debe atender.

Una cultura marcada por la apertura, la horizontalidad y la colaboración.

Un rasgo que aparece de manera consistente en las entrevistas es la presencia de una **cultura de apertura**, asociada a la flexibilidad para adaptarse a situaciones diversas y a una disposición constante a habilitar conversaciones cuando algo no está funcionando.

Las expresiones de quienes se integran la comunidad educativa -*“se respira en el día a día”* o *“me sentí muy cómoda desde el inicio”*- no solo describen un clima organizacional favorable, sino que dan cuenta de una experiencia institucional que legitima la participación y el intercambio como condiciones para el trabajo educativo.

La **horizontalidad** también aparece como una característica estructural. Las relaciones entre equipos, docentes, estudiantes y áreas de apoyo se viven desde la proximidad. Esto favorece la colaboración, un valor que atraviesa tanto las decisiones institucionales como la convivencia cotidiana y que se refuerza en múltiples espacios formales e informales.

“Una institución de puertas abiertas, en términos de las personas, los mensajes, los equipos. Buenos niveles de apertura, de colaboración en la horizontalidad. Muchas conversaciones, y muchas interacciones entre de los equipos de gestión, los profes en un clima de mucha naturalidad y mucha fluidez.”

Por su parte las familias subrayan que existe una relación horizontal y fluida con los equipos, donde pedir ayuda es posible y las respuestas llegan con rapidez. Este estilo vincular fortalece la confianza e invita a participar, ya sea en reuniones, intercambios espontáneos o instancias formales.

“Siempre puedo escribir, siempre me contestan, siempre hay alguien.”

“Nunca me sentí juzgada; siempre sentí que podía hablar.”

“Encontramos un lugar donde nos hemos sentido cómodos.”

Participación y pertenencia como motores culturales.

De manera complementaria a la apertura y horizontalidad, emerge con fuerza la idea de la **participación activa**. Las personas entrevistadas coinciden en señalar que la institución ha construido un clima donde todas las voces cuentan y donde los vínculos educativos sostienen buena parte de la experiencia formativa.

En este marco, la participación no se concibe como una exigencia homogénea, sino como una práctica que reconoce la diversidad de trayectorias y modos de involucramiento. Tal como expresan algunos testimonios, fomentar la participación implica ofrecer **formatos flexibles y variados**, que permitan a los y las estudiantes involucrarse, expresarse y dar cuenta de sus aprendizajes desde distintos lugares. Esta mirada refuerza la idea de que garantizar una educación de calidad supone generar condiciones para una participación efectiva de todos y todas, atendiendo a la singularidad de cada estudiante.

“Como docente, tengo una norma para todos los grupos. Fomentar la participación, pero a su vez, ofrecer diferentes formatos, flexibles. Porque cuando hablamos de participar, la participación y la inclusión es fundamental, porque es eso lo que le tenemos que garantizar al estudiante que tenga una educación de calidad y para

eso tenemos que verlo en acción... ¿cómo garantizar esa participación efectiva de todos? favorecer la existencia de diferentes formatos de participación en lugar uno. Que puedan mostrar su evolución, porque nosotros para evaluar su proceso, necesitamos alguna evidencia."

Esta cultura participativa adquiere una expresión concreta en el **Comité de Educación Inclusiva**, que se constituye como un espacio clave para sostener y fortalecer estos aspectos. Un conjunto de personas entrevistadas reconoce que el Comité constituye un **pilar institucional**, no solo por la representatividad de las distintas áreas, sino también por su capacidad de articular prioridades compartidas y acercar las discusiones a los niveles de decisión.

La existencia de una coordinación clara y la disponibilidad de quienes participan son identificadas como factores que favorecen su funcionamiento y su impacto en la vida institucional.

"desde la mirada de la cultura de la organización, creo que la implementación del comité, por ejemplo, es un paso significativo."

"Lo más valioso es la representatividad de todas las áreas, porque si no, no permea. Eso es lo más lindo y acerca lo que hacemos a la dirección. Además, hay una persona que organiza y lleva la agenda, y se nota mucha voluntad y disponibilidad de quienes participan."

Por otra parte, actores externos a la organización que han desarrollado actividades con los y las estudiantes destacan un clima de respeto, apertura y participación activa. Describen que en los talleres, observan grupos que reflexionan, intercambian y se escuchan entre sí, generando espacios donde es posible hablar de diferencias, compartir experiencias y reconocerse en la diversidad. Estas miradas externas confirman que la cultura inclusiva no se limita a los dispositivos formales, sino que se expresa en la vida cotidiana del centro y en los modos de vincularse.

"Los chiquilines... muy respetuosos, muy conscientes de lo que se necesitaba para incluir."

"...primero que nada, generar un buen clima de confianza con el estudiante. Si no se genera ese vínculo, ese espacio donde haya confianza y pueda participar, es difícil que se pueda lograr algo. Pero a su vez, eso lo tienes que acompañar de otras cosas, atendiendo la diversidad. Entonces, es importante generar diferentes formatos, preguntas y necesita un tiempo, porque tienes que conocerlos."

Los talleres también revelan la importancia de los espacios donde los y las estudiantes pueden encontrarse desde otro lugar, compartir vivencias y explorar quiénes son. La participación observada en los talleres evidencia un clima grupal donde la diversidad se vive con naturalidad y donde el intercambio sin juicio se vuelve posible, revelando la internalización de valores de respeto y cuidado mutuo.

“Poder encontrarse desde otro lugar... hablando de otras experiencias y valorando el super poder de cada uno.”

En este contexto, la **pertenencia** se construye principalmente desde las relaciones -entre estudiantes, docentes y equipos- más que desde una referencia física o normativa a la institución. Este sentido de pertenencia opera como un factor de cohesión y un motor para la Educación Inclusiva, porque habilita que las diferencias se expresen sin temor y que la diversidad se viva como algo cotidiano.

Una cultura sensible, en permanente revisión.

Junto con su carácter participativo, la cultura también se distingue por una mayor **sensibilidad institucional** hacia la diversidad. Esto se manifiesta en conversaciones más frecuentes, como ya fue mencionado, así como en mayor conciencia sobre el lenguaje, nuevas formas de abordar situaciones emergentes y una actitud más reflexiva frente a los desafíos.

Un ejemplo significativo fue la corrección de la señalética en los baños, donde la utilización del término “discapacitado” generó incomodidad entre quienes ya habían transitado instancias formativas en inclusión, promoviendo una acción rápida para modificarlo por “accesible.” La situación también evidencia cómo estas transformaciones impactan en colaboradores que no tenían experiencias previas en la temática, mostrando que, cuando se comparten los fundamentos, se genera apertura, aprendizaje y una disposición inmediata a ajustar prácticas.

En este sentido, el episodio ilustra cómo pequeños gestos -la elección de una denominación- se vuelven indicadores potentes de la apropiación del enfoque inclusivo, en la cultura institucional.

A la vez, quienes llevan más tiempo en la institución cumplen un rol implícito pero relevante: actúan como referentes culturales que alertan cuando perciben que algo se desvía de la mirada institucional. Esta vigilancia cuidadosa contribuye a que la cultura permanezca viva y consistente.

Finalmente, las voces de las familias refuerzan esta percepción, reconocen que ÁNIMA ha ido consolidando una identidad inclusiva cada vez más clara, evidenciada en la disponibilidad para realizar ajustes, en la sensibilidad frente a necesidades diversas y en la búsqueda de alternativas cuando algo no funciona. Una madre señala, *“me sorprendió cómo buscaron alternativas, cuando algo no funcionaba.”*

Una cultura de sostén y acompañamiento a estudiantes, egresados y equipos.

Otro elemento destacado por la comunidad es el acompañamiento, que aparece como uno de los rasgos culturales más reconocidos dentro de ÁNIMA. En las entrevistas se describe que pedir ayuda es posible, donde el equipo social y académico está disponible, y donde el apoyo entre colegas se vuelve parte del trabajo cotidiano.

Este acompañamiento no se restringe al espacio del aula, sino que se extiende a los vínculos entre docentes, a la gestión compartida de situaciones complejas y al seguimiento de egresados que continúan vinculados a la institución.

De este modo, el sostén se configura como una práctica transversal, que acompaña las trayectorias educativas en distintos momentos y etapas.

En este ecosistema cultural, los liderazgos cumplen un rol clave. Son descritos como **cercanos, humanos y empáticos**, elementos que fortalecen la cultura de apertura y confianza. Las personas entrevistadas reconocen que esta cercanía facilita la circulación de inquietudes, habilita el diálogo y permite realizar ajustes oportunos. La diversificación de liderazgos también contribuye a una mirada más amplia sobre la Educación Inclusiva, con perspectivas que se complementan y se enriquecen mutuamente.

“Algunos espacios tenían el objetivo de habilitar el diálogo, a veces el trabajo del docente puede ser muy solitario cuando están habiendo tantos cambios a nivel institucional y estos espacios son necesarios.”

Desde la mirada externa, uno de los rasgos más distintivos de ÁNIMA es que *“se pone en el centro, lo humano”*, tanto en el trabajo con estudiantes como con el propio equipo. Esto se expresa en la disponibilidad para escuchar, en la atención a lo emocional y en la búsqueda constante de generar entornos donde cada persona pueda pedir ayuda sin temor a ser juzgada.

“Los que están encargados siempre dejan la puerta también abierta para ir a charlar, para pedir ayuda. Y esa ayuda está, hay con quien ir y plantear, ‘mira, esto no me está saliendo, no lo estoy logrando’, cómo podríamos hacer.”

Por su parte, las familias destacan que ÁNIMA ofrece un clima humano que sostiene, escucha y acompaña. Valorán especialmente la calidad del vínculo con los equipos, la disponibilidad para atender situaciones emergentes y la calidez en el trato cotidiano. Esta percepción refuerza la idea de que la cultura institucional se funda en relaciones cercanas y en una preocupación genuina por el bienestar de los y las estudiantes, condición central para el desarrollo de propuestas educativas inclusivas.

“Siento que se preocupan por él, por cómo está, por cómo le está yendo.”

“Él se siente seguro ahí... eso para mí es lo más importante.”

“Lo acompañaron muchísimo... yo también me sentí acompañada.”

El cambio de paradigma como proceso personal y colectivo.

Los testimonios recogidos a lo largo de esta sistematización permiten identificar que la implementación de la Educación Inclusiva no se limita a la incorporación de nuevas estrategias, dispositivos o marcos conceptuales, sino que implica también un proceso personal profundo para quienes integran los equipos de la institución.

Avanzar hacia un nuevo paradigma educativo interpela creencias, cuestiona prácticas arraigadas y exige una apertura a revisar formas de pensar, de ser y de hacer que, en muchos casos, habían sido naturalizadas a lo largo del tiempo.

En este sentido, el proceso vivido en ÁNIMA no es la excepción: las transformaciones institucionales se entrelazan con recorridos individuales marcados por preguntas, aprendizajes, resistencias y reconfiguraciones subjetivas.

Las entrevistas evidencian que estos procesos no son homogéneos ni lineales. Cada integrante del equipo transita la transformación desde su propia historia, formación previa, experiencias profesionales y personales. Reconocer esta diversidad de tiempos internos resulta clave para comprender las tensiones que emergen en el camino y para evitar lecturas simplificadas del cambio institucional.

Si bien las necesidades del contexto y las demandas del estudiantado muchas veces requieren respuestas rápidas y ajustes inmediatos, los procesos de apropiación del nuevo paradigma no siempre ocurren al unísono.

La Educación Inclusiva, entendida como un proceso cultural, demanda espacios de reflexión, acompañamiento y sostén que permitan alojar estas diferencias, sin perder de vista el horizonte común.

Es así que la cultura institucional de ÁNIMA se fortalece en la medida en que logra habilitar conversaciones, reconocer las incomodidades que el cambio genera y ofrecer instancias para elaborar colectivamente estas transformaciones. Se trata de asumir que el cambio incluye a cada integrante del equipo, que cada uno tiene tiempos únicos para transitarlo se torna una condición necesaria, para que la inclusión no sea un relato, sino una práctica sostenida y auténtica.

Formación permanente: un valor instalado.

En vínculo con lo anterior, la **formación permanente** aparece como una necesidad compartida y un valor cultural: aprender, desaprender, revisar y seguir formándose son prácticas que se esperan tanto en docentes como en equipos de gestión y acompañamiento.

Desde la mirada docente, las instancias de formación han permitido hacer más explícita la línea institucional y habilitar procesos de revisión de las propias prácticas a la luz de un nuevo paradigma:

“desde el momento que el proyecto empieza a existir Empieza a ser más explícita la línea institucional y como docente que está permanentemente repensando su práctica permite rever algunas cosas de lo que hacías, a los ojos del nuevo paradigma.”

A su vez, se destaca el valor de las instancias formativas como espacios de acompañamiento y de construcción colectiva de saberes, especialmente a partir de la introducción del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y del trabajo articulado con los equipos de apoyo:

“Me he sentido muy acompañada en el proceso. Las instancias de formación han sido súper valiosas. Primero en acercar el DUA, como un nuevo paradigma de adecuación fue un contenido super valioso... y después como siempre, de la disponibilidad de las psicopedagogas. Las personas que han estado en esto, siempre están abiertos al diálogo,

a que les acerquemos inquietudes, a la posibilidad de pensar en conjunto los casos que nos preocupan."

Las entrevistas también ponen de relieve que la formación permanente cumple un rol compensatorio frente a trayectorias formativas diversas y, en muchos casos, a la ausencia de formación específica en Educación Inclusiva en la formación inicial, lo que refuerza su carácter estratégico como decisión institucional.

"La formación permanente procura generar diversas instancias de colaboración entre las distintas áreas; es decir, aparece una formación horizontal entre diferentes actores a través del Comité, de las coordinaciones y de las formaciones que se brindan en las coordinaciones generales. Todo esto contribuye a construir una cultura de Educación Inclusiva."

"Muchos docentes no tenemos ninguna formación en Educación Inclusiva. Hemos hecho cursos aparte, ni siquiera son de la carrera. El IPA no tiene una asignatura, Educación Inclusiva. En ANIMA hay muchos profes, contadores, ingenieros que ni siquiera tienen formación docente. Entonces, acercarnos a estos talleres, a estas intervenciones, de alguna manera nos están informando, nos están dando herramientas y eso para mí es una decisión."

No obstante, algunos docentes entrevistados han referido que, si bien existen instancias de formación al inicio del año, se hubiera necesitado contar con **mayor acompañamiento a lo largo del trayecto**, particularmente en períodos de mayor demanda:

"Más allá de ciertas instancias de sensibilización, creo que nos faltaron instancias específicas de trabajo, poder intercambiar prácticas entre los docentes... Pero en la previa también, generar un poco más de información de la situación, de lo que iba a implicar, más allá de lo que de antemano nos podíamos imaginar que nos iba a demandar. Creo ha sido muy demandante para todos, que lo hemos ido resolviendo, como hemos podido..."

La evaluación, experiencia formativa

Como parte de su cultura institucional, ANIMA también ha desarrollado **mecanismos de evaluación y autoevaluación**, tanto para estudiantes como para docentes. A través de ellos, se comparten percepciones sobre prácticas, vínculos y procesos de acompañamiento.

Estas instancias de autoevaluación y evaluaciones cruzadas son parte del modo de trabajar de la organización y se alinean fuertemente con la Educación Inclusiva: fomentan la participación, habilitan la expresión de experiencias reales y aportan información valiosa para ajustar prácticas y fortalecer el clima educativo.

Al respecto, una docente reflexiona, *“a los estudiantes...a veces les cuesta ver ese proceso. Nosotros tratamos de trabajar con la metacognición y de promover la autoevaluación y que se puedan dar cuenta... me parece que todavía falta para eso. No es fácil, a veces al adulto también le cuesta valorar el proceso.”*

Esta reflexión pone de manifiesto que la evaluación, entendida como experiencia formativa, **interpela tanto a estudiantes como a adultos**, y requiere ser acompañada de manera sostenida para consolidarse como práctica cultural.

La comunicación como reflejo y construcción cultural.

Del mismo modo, la comunicación institucional se convierte en un componente cultural transversal. En las entrevistas aparece con fuerza la conciencia acerca del poder de las palabras - *“no subestimar las palabras”*- y la necesidad que los mensajes reflejen coherentemente los valores institucionales. Se menciona que en ÁNIMA *“ya no nos preguntamos ciertas cosas”* y que *“si preguntas, todos/as tienen una noción de diversidad y Educación Inclusiva”*, lo que indica que algunos criterios de comunicación inclusiva ya están instalados y muestra la existencia de un marco común de comprensión, más allá de distintos grados de profundización.

La percepción externa coincide en que la institución transmite coherencia entre su discurso inclusivo y la experiencia concreta. Desde una organización aliada se señala que el vínculo con el equipo fue *“muy afín”*, que *“hablamos el mismo idioma”* y que se evidencian valores de calidez, cercanía y compromiso compartido.

Si bien la comunicación institucional es reconocida como un punto fuerte -coherente con los valores- y percibida claramente por familias y organizaciones aliadas, en las entrevistas se vislumbran algunos desafíos.

La alta rotación genera diferencias en la apropiación de información clave, lo que afecta el nivel de profundidad en la comprensión del enfoque inclusivo. A su vez, varios actores mencionan la

necesidad que las definiciones y acuerdos del Comité circulen de manera más sistemática, evitando depender de canales informales.

Desde las familias, junto con la valoración de la cercanía, surge la importancia de generar más espacios de diálogo preventivo ante situaciones sensibles. Estos elementos indican que, aunque la comunicación avanza en una dirección positiva, aún requiere ajustes para asegurar homogeneidad y continuidad en toda la comunidad educativa.

Al mismo tiempo, algunas entrevistas invitan a seguir profundizando, cómo la institución comunica tanto hacia dentro y hacia fuera. En particular, se advierte que ciertos mensajes centrados exclusivamente en los buenos resultados que ÁNIMA obtiene, pueden resultar contraproducentes, y proponen incorporar testimonios que demuestran la diversidad de trayectorias.

Desde la perspectiva de la Educación Inclusiva, una comunicación que represente la diversidad de experiencias y que aborde con claridad temas sensibles contribuye a reducir estigmas, generar pertenencia y sostener una cultura institucional más consciente y equitativa.

Dos ofertas educativas, un mismo lenguaje.

Esta coherencia comunicacional también se expresa en la intención de ampliar el enfoque de Educación Inclusiva al FINEST y la incorporación de roles transversales refuerzan la idea que la inclusión forma parte de la identidad de ÁNIMA. Este movimiento, mencionado en varias entrevistas, busca contribuir a consolidar una cultura donde todos los equipos comparten un mismo marco conceptual, un mismo lenguaje y una misma responsabilidad educativa, más allá de los diferentes programas.

Desafíos que atraviesan la cultura.

La cultura inclusiva de ÁNIMA se viene consolidando de manera transversal. No obstante, los entrevistados señalan desafíos concretos hacia el futuro. Uno de los más mencionados es la **alta rotación de personas en el equipo**, lo que dificulta consolidar una identidad compartida y provoca que ciertos aprendizajes, acuerdos y formas de trabajo deban transmitirse una y otra vez. Esto genera la sensación que parte de la información “*se pierde en el camino*”, afectando la continuidad cultural y generando desgaste. Una integrante del equipo de gestión, reflexiona:

“...hay muchas cosas que ya están muy instauradas, pero después empecé a darme cuenta que en realidad, están instauradas en aquellas personas que están desde hace

cuatro, cinco y seis años. En cambio, el plantel docente tiene muchas personas que se van año a año, y eso termina generando que todo eso se vaya. Me da esa sensación, que lo que se va procesando, se pierde porque esos docentes se fueron y entraron nuevos.”

Otro desafío recurrente refiere a la **integración de la mirada de la Educación Inclusiva en situaciones vinculadas a la salud mental**, que se presentan cada vez con mayor complejidad, y demanda a la institución, herramientas y criterios que todavía están en elaboración.

Las familias señalan que ciertos comentarios o dinámicas entre pares pueden afectar emocionalmente a algunos estudiantes, especialmente a quienes enfrentan situaciones de salud complejas o trayectorias más sensibles. Se menciona la necesidad de seguir trabajando sobre empatía, comunicación, tolerancia y respeto entre los y las jóvenes, así como generar más espacios de diálogo.

“Me parece que estaría bueno hablar más de lo que le pueda pasar al otro.”

“Había comentarios que le empezaron a afectar.”

Asimismo, en algunas entrevistas al equipo de gestión, se plantea la necesidad de **involucrar más a las familias** en la construcción cultural: no sólo como receptoras de información, sino como parte activa de los procesos y decisiones que afectan a los y las estudiantes.

De igual modo se menciona la importancia de profundizar la **participación de los y las egresadas**, cuya voz se reconoce como un puente valioso entre la experiencia educativa y la vida laboral, fortaleciendo el sentido de pertenencia extendido.

Por último, varias personas plantean la necesidad de **seguir evaluando la coherencia interna** de la institución: *qué tan inclusiva es ANIMA con sus propios colaboradores, cómo se cuida y se escucha al equipo y qué espacios existen para que su voz sea tenida en cuenta de forma sistemática.* La inclusión aparece así, no sólo como un discurso, sino como un principio que orienta el funcionamiento interno y las relaciones laborales.

A modo de síntesis, la cultura inclusiva de ANIMA se sustenta en vínculos cercanos, apertura al diálogo, prácticas colaborativas y un fuerte sentido de pertenencia que los actores de esta comunidad educativa reconocen como parte de su identidad.

Se observa que las prácticas y percepciones de la comunidad se corresponden con la construcción de un entorno seguro y colaborativo, tal como propone el *Index for Inclusion*.

En diálogo con ambos marcos el Index for Inclusion y el Manual de Buenas Prácticas, estas observaciones permiten identificar cómo ciertos valores inclusivos, de manera heterogénea, están tomando fuerza en la vida institucional.

No obstante, ciertas tensiones desafían su continuidad, tales como la alta rotación de personas, las demandas crecientes en salud mental, la desigual participación de actores y la necesidad de una mayor participación de las familias.

Estas señales muestran que la cultura inclusiva es un proceso dinámico, que requiere sostener conversaciones incómodas, revisar prácticas y fortalecer los dispositivos institucionales que la respaldan.

La construcción de una cultura inclusiva no se explica solo por las decisiones formales, sino por la capacidad del equipo de ANIMA de traducir valores en vínculos cotidianos y de construir colectivamente, sentidos compartidos que habilitan transformaciones profundas.

Cuando los valores compartidos se traducen en acciones cotidianas, en una comunicación más consciente y en una participación más activa de todos los actores, se configura un entorno donde la inclusión se vive como una práctica constante y no como un marco teórico aislado. Desde esta perspectiva, puede afirmarse que **ÁNIMA avanza hacia la consolidación** de un paradigma inclusivo compartido.

Rasgos centrales de la cultura institucional

En conjunto, el análisis desarrollado permite identificar los siguientes rasgos centrales en la cultura de **ÁNIMA**:

- una **apertura profunda**, visible en la flexibilidad y en la escucha;
- un modelo de **horizontalidad** que da lugar a vínculos de confianza;
- una **participación fuerte** que sostiene el sentido de pertenencia;
- un **comité** que actúa como espacio clave para ordenar, profundizar y proyectar;
- una identidad **en permanente construcción**, sensible y reflexiva;
- **liderazgos cercanos y empáticos** que modelan la convivencia;
- **estudiantes que funcionan como “motor cultural”** de la educación

inclusiva;

- y una **comunicación consciente y coherente** con los valores institucionales.

Esta dimensión refleja una cultura que **vive la Educación Inclusiva** como un proceso colectivo, dinámico y en evolución constante.

POLÍTICAS INCLUSIVAS

En el plano de la política, la institución transita un proceso sostenido de formalización de la Educación Inclusiva como horizonte estratégico.

Si bien la inclusión ha sido un valor presente desde los inicios, en los últimos años se observa un movimiento más explícito y sistemático que ha permitido dotar de estructura, recursos y dirección a esta mirada. Tanto quienes integran el equipo de gestión como los equipos docentes y psicosociales coinciden en que hoy la Educación Inclusiva es más visible y está más integrada en las decisiones de centro.

En diálogo con la cultura institucional previamente analizada, las políticas inclusivas de ÁNIMA se configuran como el conjunto de decisiones, acuerdos y dispositivos que orientan y sostienen esta perspectiva en la organización. Desde esta dimensión, las políticas buscan reducir barreras, ordenar prácticas y generar condiciones para que la inclusión se traduzca en acciones coherentes y sostenidas en el tiempo.

El análisis de esta dimensión permite comprender de qué manera la institución formaliza sus valores inclusivos, establece prioridades y define responsabilidades compartidas, fortaleciendo la equidad, la participación y el cuidado de las trayectorias educativas.

Por su parte, las familias identifican como decisiones de carácter político las acciones vinculadas al acceso y a la permanencia, tales como los apoyos económicos, la coordinación de accesibilidad para el transporte y la apertura del centro para atender necesidades específicas. En distintos relatos señalan que la institución gestiona alternativas para garantizar la asistencia regular ante situaciones complejas, lo que permite sostener la continuidad educativa. Estas acciones son percibidas como decisiones que “abren puertas” y que garantizan igualdad de oportunidades, más allá de las condiciones personales o materiales de los y las estudiantes.

La inclusión como línea institucional: de intuición a política explícita.

En las entrevistas se subraya que durante muchos años la inclusión estuvo presente “*de manera intuitiva*”, expresada en la cercanía con los y las estudiantes, una postura flexible y la convicción que ÁNIMA debía ser “*una institución para todas y todos*”. Esta orientación, aunque no siempre formalizada, ha guiado decisiones y prácticas desde los inicios de la propuesta educativa.

Sin embargo, a partir de 2023 -y de manera más marcada desde 2024- esta mirada comienza a adquirir un carácter formal: se constituye como un proyecto institucional, se implementan actividades de formación y se integra en planificaciones pedagógicas, en reuniones de coordinación, en decisiones de gestión y en procesos de seguimiento y acompañamiento.

Asimismo, la dirección comienza a involucrarse activamente, a respaldar acciones y a visualizar la inclusión como un componente central de la calidad educativa.

En este proceso, algunos entrevistados destacan que el acompañamiento de Fundación Itaú representa un apoyo integral y una oportunidad para participar en un espacio de reflexión sostenido durante la ejecución del proyecto. La posibilidad de intercambiar experiencias con otras organizaciones educativas y culturales enriquece la propuesta y opera como un impulso decisivo para jerarquizar la Educación Inclusiva en la agenda institucional.

Actualmente, en ANIMA se reconoce que “*cuando decimos Educación Inclusiva, cualquiera entiende de qué estamos hablando*”, lo que refleja un avance en términos de lenguaje compartido, alineamiento conceptual y claridad institucional. Esta apropiación colectiva refuerza la idea de que la inclusión ya no se vincula únicamente a respuestas frente a situaciones puntuales, sino que se inscribe en las decisiones cotidianas que orientan la vida del centro.

“La inclusión tiene que estar en las decisiones del día a día, no solo cuando aparece un problema.”

Estas reflexiones respaldan la necesidad de políticas que operen como marcos estables, capaces de sostener cambios culturales y pedagógicos en el tiempo.

El Comité de Educación Inclusiva: estrategia clave.

Así como el Comité se destaca como un espacio central de participación en la construcción de la cultura inclusiva, también es señalado de forma reiterada como uno de los pilares de la política.

Su creación y formalización permiten dotar de estructura, continuidad y direccionalidad a las acciones vinculadas a la Educación Inclusiva, trascendiendo iniciativas aisladas o dependientes de voluntades individuales.

En diversas entrevistas se identifica al Comité como un espacio que garantiza representatividad de las distintas áreas, promueve una participación horizontal en la toma de decisiones y funciona como ámbito de gobernanza, reflexión, diseño y seguimiento.

Asimismo, cumple un rol clave en términos de memoria institucional, especialmente relevante en un contexto de alta rotación de personas, y en la canalización de necesidades emergentes y el análisis de situaciones complejas.

La formalización del Comité contribuye a ordenar acciones dispersas, establecer metas compartidas y articular criterios pedagógicos y de acompañamiento. Su desarrollo muestra un proceso en el que el protagonismo se ha ido consolidando.

No obstante, surge también que su sostenibilidad depende de asignación de tiempo real, fortalecimiento de su estructura y de evitar que su funcionamiento quede ligado a la voluntad individual.

“El comité es una de las cosas principales que tenemos... es uno de los pilares porque realmente se está logrando, aunque cueste, la participación de todas las áreas...y eso es fundamental por todo lo que se logra hablar y por todo lo que no solo logramos trasladar, sino también recibir.”

Además, el Comité opera como un mecanismo de coherencia interna, , en tanto habilita la formulación de preguntas, identifica tensiones, profundiza análisis y ajusta prácticas para que exista alineación entre lo que la institución comunica y lo que efectivamente implementa.

Desde esta perspectiva, una entrevistada señala:

“es positivo, el hecho que exista ese espacio para pensar qué se puede hacer, para mejorar la experiencia del estudiante ... pensar y tomar estrategias que sirvan para ayudar a todos los estudiantes y también a los que necesitan algún acompañamiento un poco más personalizado.”

Las entrevistas también recogen sugerencias orientadas a fortalecer este espacio tales como, **incrementar la participación de otros actores claves a las sesiones de trabajo** con el fin de reforzar su peso político y su capacidad de incidencia institucional.

“podría darse más participación al rol de dirección ejecutiva, la dirección educativa y de integrantes de la comisión directiva.”

En este sentido, algunas voces destacan que en las sesiones se revisa la información que traen las diferentes áreas, identificando barreras, oportunidades e ideas de acción. Este abordaje interdisciplinario **amplía la mirada**, evitando que la Educación Inclusiva quede circunscrita a lo docente o a lo psicopedagógico, e incorporando aportes desde diversos roles institucionales.

En 2025, la incorporación de una figura que co-lidera el Comité y las acciones derivadas, profundiza el modelo de liderazgo horizontal y compartido, y contribuye a garantizar una mayor participación y seguimiento de las decisiones acordadas.

Sin embargo, algunas personas entrevistadas señalan que la participación dispareja y la dificultad de sostener del Comité de Educación Inclusiva se debe a la falta de tiempo real y la sobrecarga laboral.

Si bien el comité es valorado como una herramienta potente, requiere mayor solidez institucional, más recursos y una agenda estable que permita continuidad.

Herramientas para la mejora continua.

En continuidad con el análisis de la dimensión cultural, donde la evaluación emerge como un ingrediente clave, en el plano de las políticas institucionales, ÁNIMA ha incorporado un conjunto de herramientas orientadas a la evaluación, el seguimiento y la participación, que sostienen los procesos de mejora continua y fortalecen el enfoque de Educación Inclusiva.

Entre estas herramientas se incluyen las encuestas de calidad educativa que los y las estudiantes realizan sobre la práctica docente, las instancias de autoevaluación docente y estudiantil, y diversos espacios de participación juvenil -como reuniones de delegados, grupos de discusión, talleres y espacios de Desarrollo Personal- que habilitan la expresión de experiencias, percepciones y necesidades.

Asimismo, las reuniones de coordinación docente, las reuniones de profesores y el seguimiento académico, laboral y social sistemático conforman dispositivos clave para compartir información, analizar trayectorias y acordar estrategias de acompañamiento. La integración progresiva de herramientas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en documentos institucionales, orientaciones pedagógicas y espacios de trabajo colectivo refuerza la coherencia entre los marcos conceptuales y las prácticas cotidianas.

En conjunto, estas instancias apoyan la toma de decisiones informadas y favorecen un clima donde la voz del estudiantado y del equipo se vuelven insumos que permiten revisar, ajustar y fortalecer tanto las políticas como las prácticas educativas.

Las familias también expresan interés en participar más activamente en esta línea de trabajo, proponiendo instancias de formación o intercambio entre familias. Como señala una referente familiar entrevistada: *“En ÁNIMA se abrió una puerta y se pueden abrir mucho más.”* Este interés revela una oportunidad para fortalecer políticas de participación familiar que alimenten el enfoque inclusivo desde una perspectiva comunitaria.

Políticas de apoyo, acompañamiento y recursos institucionales.

El acompañamiento, identificado en la dimensión Cultural como vivencia cotidiana, se respalda en políticas claras que establecen criterios, rutas de derivación, modalidades de seguimiento y tiempos. Aunque los recursos siempre son limitados, la institución ha priorizado algunos elementos clave para garantizar el bienestar, la participación y el aprendizaje en condiciones de mayor equidad.

Uno de los pilares más mencionados es el **equipo multidisciplinario -psicopedagoga, tutoras sociales y tutores académicos**. Este equipo es reconocido como un valor diferencial de ÁNIMA y como un soporte fundamental no solo para los y las estudiantes, sino también para docentes y familias, en tanto permite abordar las trayectorias desde una mirada integral.

Desde la perspectiva de las familias, la **articulación entre áreas** aparece como un indicador claro de solidez política.

Destacan que cada referente conoce la situación académica y personal del estudiante, lo que les transmite confianza en ÁNIMA. Un padre entrevistado sintetiza esta percepción al afirmar: *“Hablo con el tutor académico y veo que está al tanto de todo de la clase... eso me da tranquilidad.”* Esta experiencia refuerza la lectura que la coordinación no es solo una práctica, sino una política que estructura el acompañamiento.

Esta lógica de articulación **se profundiza** a través del vínculo entre las distintas coordinaciones y el Comité de Educación Inclusiva, lo que **habilita** el abordaje conjunto de situaciones complejas y favorece decisiones coherentes.

“tener el espacio para pensar, para compartir con personas que están conformando la institución en un rol distinto al mío, me ha parecido como super rico.”

Las familias también reconocen la importancia del **seguimiento sistemático y la comunicación fluida**. Destacan que siempre reciben información oportuna y confiable, lo que refuerza la confianza: *“Lo que pase, sea positivo o negativo, nos vamos a enterar... para mí es una tranquilidad.”* Asimismo, identifican como política clave la **existencia de grupos pequeños y modalidades de atención personalizada**, señalando que esto *“no lo iba a tener en un liceo público... sería un alumno más.”* Estas observaciones permiten comprender cómo decisiones organizativas —tamaño de grupo, criterios de acompañamiento, articulación entre áreas— se traducen como políticas inclusivas vividas, no solo declaradas.

La institución ha desarrollado además **políticas específicas para el cuidado y la protección de estudiantes**, como la política de salvaguarda. Ha incorporado **espacios curriculares vinculados al bienestar y al desarrollo personal** (salud mental, Educación Sexual Integral, Desarrollo Personal), que funcionan como espacios de prevención, formación y cuidado integral

En este marco, las **alianzas estratégicas** también cumplen un rol relevante, permitiendo acceder a talleres especializados, financiamiento, acompañamiento técnico o asesoramiento externo (Umuntu, Teletón, Fundación Itaú, entre otros). Esta apertura a trabajar con actores del entorno ha fortalecido las prácticas internas y ampliado las posibilidades de apoyo a estudiantes y docentes.

La mirada de las familias también permite observar cómo ciertas decisiones institucionales se traducen en garantías concretas para la inclusión. La accesibilidad física, la disponibilidad de becas y la existencia de un equipo que actúa de forma articulada son percibidas como parte de una política que protege derechos y habilita trayectorias.

Una madre expresa *“no tuve ninguna traba de parte de ustedes, desde el primer momento”* y que *“por primera vez me sentí tranquila con respecto a encontrar una institución donde él pudiera concurrir.”*

Finalmente, la **formación permanente del equipo** se reconoce como una decisión política de la institución. Las instancias de sensibilización y capacitación específica **contribuyen** a que la Educación

Inclusiva **se traduzca en criterios compartidos, herramientas concretas y ajustes en las prácticas pedagógicas y de convivencia**, evitando que quede restringida al plano discursivo.

“...es una decisión institucional en ANIMA muy importante formar a los docentes, o acercarlos o invitarlos, a mí siempre me queda también la sensación que hay una invitación a leer un poco más, a informarnos”.

En esa misma línea, la institución ha desarrollado documentos e instancias de **orientación y acompañamiento**, incluyendo adaptaciones basadas en el DUA para empresas y docentes.

Este conjunto de decisiones y recursos configura una política que apunta a garantizar condiciones reales para que todos y todas accedan, participen y progresen en sus trayectorias educativas y laborales.

Es importante señalar que, varios testimonios invitan a *“mirar hacia adentro”*, fortaleciendo una mirada integral que abarque también a quienes trabajan en ANIMA. Este giro permitiría reforzar la coherencia institucional y consolidar una cultura inclusiva que se viva en todas las dimensiones.

Como fue reseñado anteriormente, se señala como un avance significativo a nivel de la política, la decisión de **extender el enfoque de Educación Inclusiva a toda la organización**, incluyendo por primera vez al programa FINEST. Si bien en 2024 el proyecto había llegado de forma incipiente a este programa, es a partir de 2025 que esta intención empieza a adquirir carácter institucional.

Algunos cambios en el organigrama apoyan esta decisión. En primer lugar, quien asumió como facilitadora de Educación Inclusiva, a partir del segundo semestre pasa a ser la Coordinadora del Finest. Asimismo, la reorganización de los equipos y la creación de **roles transversales a ambos programas** (Dirección de Educación Dual, Coordinación Social, Coordinación Laboral, Psicopedagogía, Referencia de Empleabilidad, entre otros) expresan un movimiento político claro que favorece que la inclusión deje de ser un proyecto exclusivamente asociado al Bachillerato para convertirse en un **eje articulador del modelo educativo de toda la institución**. Esta decisión fue mencionada en varias entrevistas como un paso necesario para garantizar coherencia interna y **asegurar que todos los programas respondan a los mismos principios de participación, acompañamiento y equidad**.

En este sentido, la presentación del proyecto de extensión a Fundación Itaú para 2026 constituye un hito político relevante, que confirma la voluntad de la organización de **posicionar la Educación Inclusiva como una política de centro**, con alcance sostenido y visión de largo plazo.

Desafíos en la política institucional.

Si bien ÁNIMA ha avanzado en la definición de marcos y dispositivos que posibilitan avanzar hacia la Educación Inclusiva, el análisis de las entrevistas permite identificar desafíos vinculados a la consolidación y sostenibilidad de esta política. Estos desafíos no refieren a la ausencia de definiciones, sino a las condiciones necesarias para que las políticas inclusivas trasciendan a las personas y se mantengan operativas en contextos cambiantes.

La **alta rotación**, ya mencionada como un desafío cultural, tiene además implicancias en la política: **garantizar mecanismos más robustos de inducción, documentación y transferencia de saberes** para que la inclusión no dependa de individuos, sino de estructuras estables.

En este sentido, algunos entrevistados proponen que el Comité de Educación Inclusiva **asuma un rol más activo en el acompañamiento a los equipos**, promoviendo que cada integrante impulse, dentro de su propia área, espacios de reflexión y sensibilización sobre qué entendemos por Educación Inclusiva en ÁNIMA y cómo se traduce en las prácticas cotidianas.

Dicha iniciativa, que se comienza a implementar en el presente período y se describe luego en las prácticas, busca fortalecer la apropiación del paradigma en toda la institución y asegurar continuidad a pesar de los cambios de personas y roles.

Otro desafío identificado tiene que ver con **asegurar condiciones de tiempo y recursos** para que las políticas puedan aplicarse con solidez. Si bien, como ya fue señalado, el Comité de Educación Inclusiva es ampliamente valorado como dispositivo estratégico, su funcionamiento **se ve condicionado** por la disponibilidad horaria y la sobrecarga laboral.

Las entrevistas coinciden en que, para sostener su rol político, el Comité requiere agendas claras, tiempos protegidos, y canales efectivos para que sus definiciones permeen al conjunto de la organización.

“El Comité requiere fuerza de voluntad para participar; no funciona solo, pero vale la pena. Exige mucho esfuerzo, y todavía falta hábito y compromiso.”

Los entrevistados señalan la importancia de **anticipar y planificar en mejores condiciones situaciones complejas**, especialmente aquellas vinculadas a apoyos educativos específicos o a necesidades de accesibilidad. Esto requiere una **política preventiva** más que reactiva, que contemple tanto la formación docente como la provisión oportuna de recursos materiales y tecnológicos.

Otro desafío relevante es garantizar **prácticas formativas inclusivas** para todo el estudiantado. La inclusión laboral es un pilar de ÁNIMA, pero no siempre las oportunidades logran adaptarse a la diversidad de perfiles. Persisten tensiones entre las demandas del mercado, los ritmos individuales y la necesidad de asegurar trayectorias formativas significativas y equitativas.

Hacia el futuro, se plantea la oportunidad de **fortalecer la comunicación interna de las políticas inclusivas**, garantizando que toda la comunidad —docentes, administrativos, familias, empresas formadoras y estudiantes— comprenda qué se está haciendo, por qué y cómo participar. En esa línea, surgen propuestas como **elaborar actas compartidas del comité, fijar objetivos anuales por área vinculados a la Educación Inclusiva y elaborar documentos orientadores** para mandos medios, en paralelo a los utilizados para estudiantes.

“Hacer parte a toda la comunidad de ÁNIMA de que existe el Comité de Educación Inclusiva y que se compartan actas al resto del equipo para visibilizar las actividades del Comité”

El cambio de local: un desafío excepcional.

La mudanza a un nuevo edificio abre un **escenario singular y fértil**, se presenta simultáneamente como desafío y oportunidad para profundizar las políticas inclusivas. Este cambio locativo **habilita** repensar la organización de los espacios, diversificar propuestas y ampliar las posibilidades de participación de estudiantes y familias en las decisiones institucionales.

Las familias señalan que la accesibilidad física debe integrarse como una política institucional sostenida y no solo como una respuesta puntual, especialmente frente al cambio de edificio. Consultados sobre el nuevo local, una familia remarcó que les tranquilizó saber que *“ya estaban pensando en la accesibilidad para la silla de ruedas”*, lo que evidencia la importancia de políticas preventivas y de planificación anticipada.

En el conjunto de entrevistas, la mudanza a un nuevo edificio implica tanto un desafío como una oportunidad de mejora de la propuesta, para los y las estudiantes. Una entrevistada señala:

“...ahora vamos a poder tener el espacio físico, pensar en este espacio tan importante que el alumno se pueda acercar al libro físico, sobre todo en ANIMA que al ser bachillerato tecnológico se pasa tiempo con la compu. Y además tenemos muchos alumnos con características, que necesitan un espacio de silencio. Ellos están muy ilusionados con la mudanza y se les ocurren millones de ideas que quisieran hacer.”

Este cambio supone reorganizar formas de trabajo, generar nuevas rutinas, redefinir espacios comunes y asegurar que la cultura construida no se vea debilitada sino potenciada por este cambio estructural.

“Ahora, con la mudanza, se nos abre una oportunidad enorme. Planteé algo que me gustaría mucho —y tuvo muy buena recepción—, una idea que también muchas otras personas habían mencionado y con la que estuvieron de acuerdo: por ejemplo, el funcionamiento de una biblioteca.

“Porque ahora vamos a poder contar con un espacio físico y, entonces, pensar en este lugar tan importante, no solo para que el alumno pueda acercarse al libro físico, sino también —y sobre todo en ÁNIMA, al ser un bachillerato tecnológico donde se pasa tanto tiempo con la computadora— porque tenemos muchos alumnos con características que requieren un espacio de silencio.”

La participación estudiantil en este proceso es vista como clave para fortalecer la pertenencia y disminuir barreras. En este aspecto, los y las estudiantes proponen sus intereses, modos y uso de los espacios y necesidades para favorecer integración, pertenencia y convivencia entre orientaciones, espacios de juego, de ruido y de silencios.

A modo de síntesis, las políticas implementadas a lo largo de este período muestran un **tránsito hacia la madurez** de la organización.

Significan un avance en la institucionalización del paradigma de Educación Inclusiva que transita desde un conjunto de iniciativas dispersas a un marco que orienta, ordena y garantiza la continuidad del proceso. No se trata solo de nuevas normas o documentos, sino de un modo de tomar decisiones que apuesta a una visión compartida.

Las políticas funcionan como sostén de una cultura que ya presenta rasgos inclusivos y generan las condiciones para que las prácticas pedagógicas se diversifiquen de manera sostenible.

Sin embargo, el análisis también revela tensiones importantes, como alta rotación de equipos, complejidad creciente de situaciones, necesidad de mayor claridad en los protocolos y demanda de espacios de intercambio de prácticas y de formación continua.

Estas tensiones ponen en evidencia la importancia de las políticas y ofrecen pistas para seguir profundizando.

Síntesis integradora – Políticas

En conjunto, lo desarrollado en este eje permite identificar algunos **rasgos centrales** de las políticas institucionales de ÁNIMA en relación con la Educación Inclusiva:

- **una definición política explícita** que reconoce la inclusión como eje transversal de la propuesta institucional;
- **la creación de dispositivos específicos**, como el Comité de Educación Inclusiva, que ordenan, articulan y proyectan las acciones;
- **la construcción de lineamientos y criterios compartidos** para la toma de decisiones pedagógicas, organizativas y de gestión;
- **contar con un conjunto de documentos**, tales como el DUA para docentes y el DUA para empresas formadoras, que dan sustento y orientan las prácticas inclusivas;
- **una articulación sostenida entre áreas y niveles**, que favorece miradas integrales sobre las trayectorias;
- **la incorporación de apoyos externos y alianzas estratégicas** que fortalecen los procesos y aportan recursos;
- **y una política en proceso de institucionalización**, que busca reducir la dependencia de iniciativas individuales.

Esta dimensión muestra políticas que no se agotan en declaraciones formales, sino que se construyen de manera progresiva, acompañando el crecimiento institucional y creando condiciones para la sostenibilidad de las prácticas inclusivas.

PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Si la cultura y la política ofrecen el marco, las prácticas muestran cómo este enfoque se materializa en lo cotidiano.

Las prácticas de ÁNIMA se han ido configurando de manera progresiva y muestran una **combinación de estrategias pedagógicas, formas de acompañamiento y modos de organización**

que, en conjunto, **van tejiendo una manera particular de hacer Educación Inclusiva en lo cotidiano**. Aunque las experiencias varían entre los actores entrevistados, emergen patrones comunes, señalados anteriormente: apertura al diálogo, trabajo colaborativo, disposición a revisar las acciones propias, la voluntad de capitalizar aprendizajes y formaciones para mejorar la experiencia educativa, y una actitud activa y flexible para responder a las necesidades e inquietudes de los y las estudiantes.

Prácticas de gestión.

Una de las claves que surge de forma reiterada en las entrevistas es la **articulación entre docentes, coordinaciones y el equipo social**. Estos intercambios -formales e informales- permiten compartir observaciones, responder a situaciones complejas y sostener una mirada integral sobre las trayectorias. Este nivel de diálogo facilita una toma de decisiones más cuidadosa y coherente, porque combina diversas perspectivas antes de actuar y evita que cada situación quede aislada en un aula o en un rol.

“Otro gran tema tiene que ver con los acompañamientos individuales o los casos de adecuaciones curriculares. Ahí las psicopedagogas, nos fueron guiando mucho, en esto de trabajar con DUA. Pensar propuestas que contemplen las diversas formas de aprendizaje, repensar los escritos, las instancias de evaluación, contemplando las diversas formas de aprendizaje. En ese sentido, los docentes hemos ido logrando propuestas que acompañen más a los estudiantes que lo necesitan.”

“Acerca de la participación activa de los diferentes actores, a veces los proyectos están encerrados en un área, una persona, pero acá aparece la participación activa de los estudiantes, la participación activa de los profes, la participación de otras áreas de la institución, desde en la participación activa es donde se ve esa construcción de cultura, desde la identidad de ANIMA. Poder involucrar a diferentes actores de la institución hace que sean parte de la identidad, esto es construcción permanente.”

Saber que **“no es intuitivo ser inclusivo”** implica reconocer que la Educación Inclusiva requiere herramientas, criterios compartidos y espacios para repensar lo que se hace. La presencia de un **equipo multidisciplinario** potencia esta mirada integral, ya que permite integrar saberes pedagógicos, técnicos, sociales y emocionales en las decisiones diarias.

En línea con lo anterior y tal como se desarrolla en el eje de la Política, las **instancias de formación, coordinación y sensibilización** constituyen el sustrato para promover que el equipo

docente incorpore en sus prácticas cotidianas, herramientas y estrategias que favorezcan la Educación Inclusiva.

Estos espacios de intercambio configuran *"comunidades de práctica"*, concepto que definen Wenger, McDermott & Snyder (2002, p. 4) como *"grupos de personas que comparten un concepto, un conjunto de problemas o una pasión sobre un tema, y que profundizan su conocimiento y experiencia en esta área interactuando de manera continua"*. Al mismo tiempo, Ana Inés Pepe, lo entiende como *"personas que comparten conocimientos y vivencias, y que ponen sus sentimientos en una tarea que tienen en común"* (2025, p.16).

Por otro lado, en el transcurso de este año, el Comité de Educación Inclusiva, identifica como barrera la falta de sistematización en la inducción de nuevos ingresos, un aspecto clave en un contexto de alta rotación del personal y de los tiempos que requiere la incorporación plena a la dinámica institucional. Esta demanda se eleva al Equipo de Dirección, que junto con Gestión Humana diseña un proceso de inducción en la plataforma Moodle, con el objetivo de diversificar el aprendizaje de la normativa institucional.

En paralelo, desde el Comité de Educación Inclusiva, se planifica un proceso de inducción en Educación Inclusiva. Como parte de esta construcción, los y las referentes del Comité relevan barreras específicas por área, que luego son sistematizadas, documentadas y presentadas a la Dirección Ejecutiva. A partir de este relevamiento, cada referente desarrolla la inducción junto a su área, asegurando tanto el aprendizaje de los nuevos ingresos como la actualización del conjunto del equipo en la temática.

Prácticas pedagógicas.

En el plano pedagógico, las prácticas docentes evidencian un desplazamiento progresivo hacia la **diversificación de estrategias de enseñanza y evaluación**, orientado a garantizar el derecho de todos y todas las estudiantes a aprender y participar en igualdad de condiciones.

Este enfoque se expresa en el uso combinado de herramientas digitales, metodologías activas, adaptaciones razonables, propuestas de evaluación flexibles, trabajo por proyectos y presentación de la información en múltiples formatos.

"Se ha notado diferencias en la forma, más que nada, en dar las clases de los profes. Ahora tienen varias propuestas, usan distintos medios para explicar las cosas. Si bien antes la calidad de las clases era superior a las que se daban en el liceo, en

comparación entre tercero de liceo y primer año de ÁNIMA, ya se notaba la diferencia en las clases. Si comparo ÁNIMA de antes, con ÁNIMA de ahora también se nota que sigue mejorando y que año a año los profes siguen evolucionando y teniendo más herramientas y más medios para poder enseñar."

Las entrevistas muestran que estas transformaciones no responden únicamente a necesidades individuales específicas -como en los casos de estudiantes que utilizan tecnología asistida-, sino que amplían las oportunidades de participación del conjunto del grupo.

En este sentido, las prácticas pedagógicas se alinean con lo que UNESCO y UNICEF señalan como un principio central de la Educación Inclusiva: diseñar desde el inicio propuestas flexibles que contemplen la diversidad del alumnado, en lugar de introducir ajustes posteriores que refuercen la exclusión.

"..se nos vienen generaciones lindas, complicadas. A mí me preocupa mucho, el poco tiempo de concentración y atención que están teniendo los chiquilines y adultos, todos en general. A veces estás hablando con alguien y ya se vuelve al celular y se distrae. Imagínense que los jóvenes son más vulnerables. Y ellos aprenden, justamente aprenden, pero diferente."

"...la forma de expresar lo que sabemos y lo que construimos al trabajar en proyectos son muy diversas. Tenemos diferentes productos que podemos construir, un informe escrito más tradicional, presentaciones o registros audiovisuales u otras herramientas para estudiantes que necesitan expresar lo que saben de otras formas, el trabajo en proyectos lo facilita mucho. El estudiante que en una instancia escrita tradicional no le va tan bien, puede usar una exposición oral o un registro audiovisual, o un producto gráfico. Sin duda el trabajo en proyecto favorece y potencia las posibilidades de la Educación Inclusiva, porque nos permite trabajar de otras formas y en definitiva que los y las estudiantes puedan reflejar y expresar lo que saben de otras formas."

El trabajo por proyectos emerge como una estrategia especialmente valorada, ya que habilita múltiples formas de expresión del aprendizaje y reduce la centralidad de los formatos tradicionales. A través de productos escritos, exposiciones orales, registros audiovisuales o producciones gráficas, los y las estudiantes encuentran diferentes modos de mostrar lo que saben, fortaleciendo su participación y reconocimiento.

El Index afirma que las prácticas inclusivas se expresan cuando el diseño pedagógico permite múltiples formas de participación y expresión; los testimonios docentes muestran que esta lógica comienza a instalarse como parte de la planificación habitual. Durante el proceso, la incorporación del enfoque inclusivo se manifiesta de manera concreta en el trabajo cotidiano del aula.

Un hito significativo en este proceso se observa en los espacios de coordinación docente, donde se comparten experiencias de aula y se analizan colectivamente estrategias de enseñanza y evaluación. En estos encuentros, la diversidad del estudiantado se asume como punto de partida para diseñar propuestas flexibles, anticipar dificultades, ajustar consignas y ofrecer apoyos visuales, organizativos y metacognitivos. La reflexión compartida transforma las decisiones pedagógicas en aprendizajes colectivos, reforzando la noción de comunidad de práctica.

Estas instancias muestran que la inclusión no se limita a documentos institucionales o a momentos de planificación, sino que se construye en la práctica cotidiana del aula. La creatividad docente, el intercambio entre colegas y la reflexión conjunta permiten que el enfoque inclusivo se traduzca en acciones concretas que garantizan el derecho a una educación de calidad.

El acompañamiento pedagógico se ve fortalecido por la construcción de herramientas institucionales -diagnósticos, documentos sobre DUA, materiales de apoyo- que orientan la toma de decisiones y evitan que las prácticas inclusivas dependan exclusivamente de iniciativas individuales. En este marco, las voces docentes dan cuenta de un cambio de enfoque: de adecuaciones curriculares aisladas a propuestas únicas y diversas, diseñadas para un alumnado heterogéneo.

Por su parte, las familias destacan la capacidad del equipo docente para adaptar estrategias, comunicarse de forma clara y responder a las particularidades de cada estudiante. Esto incluye tanto ajustes pedagógicos como cambios organizativos vinculados al acceso, la movilidad o la gestión del ritmo académico.

Para varias familias, la posibilidad de asumir responsabilidades —como proyectos, presentaciones o prácticas formativas— ha generado transformaciones visibles en la autoconfianza y el compromiso.

“Lo estimula mucho saber que va a tener la oportunidad de hacer pasantía... saber que puede ganar plata, lo tiene enloquecido.”

“Ella volvió distinta después de la pasantía, con más seguridad.”

A la vez, la institución fortalece estas prácticas pedagógicas mediante la **construcción de herramientas**: diagnóstico sobre prácticas, políticas y cultura, documentos sobre el DUA para docentes y empresas, materiales y documentos diseñados como apoyo para los talleres con docentes y equipo. Estos elementos dan soporte a las decisiones y facilitan que las prácticas no queden asociadas únicamente a iniciativas individuales.

“Ahí las psicopedagogas en su momento, nos fueron guiando mucho en esto de trabajar con DUA, poder pensar propuestas que contemplen las diversas formas de aprendizaje, repensar los escritos, las instancias de evaluación, contemplando las diversas formas de aprendizaje.”

“En lo personal, he ido tomando un montón de cosas y ahora siento que tengo una pequeña ‘valijita’ de herramientas para usar. Algunas las voy ajustando, otras ya no me sirven y hubo varias que tuve que repensar desde cero. Pero que el tema esté instalado, de que lo traigamos y lo conversemos, también hace que nos ocupemos más.

Hoy, pensar cualquier clase implica diseñar para un público diverso. Y ahí me acuerdo del DUA. Antes hacíamos adecuaciones curriculares específicas para cada estudiante, tomando en cuenta las recomendaciones de la psicopedagoga o cualquier diagnóstico que hubiera. Ahora, al planificar una clase con distintos formatos -sin perder de vista las necesidades individuales, pero pensando en una propuesta única y diversa- el trabajo docente se facilita muchísimo. Varias de las estrategias que fui incorporando surgen justamente de ese cambio de enfoque.”

Prácticas de convivencia y acompañamiento al estudiantado: en el aula y en las empresas.

Mientras que en Cultura y Políticas el acompañamiento fue descrito como un valor y decisión institucional, en el plano de las Prácticas se traduce en acciones concretas.

El **acompañamiento personalizado** y los espacios de apoyo son componentes centrales, para ello, el sostén y el intercambio entre todos los agentes educativos a modo de un fuerte entramado habilita abordar situaciones diversas, con mayor seguridad y creatividad.

En este sentido, a pesar de las dificultades personales y vinculares, las familias reconocen que ÁNIMA se adapta a las particularidades y necesidades de cada estudiante. La institución es vista como

un espacio que comprende ritmos, procesos y formas de aprendizaje diversas, habilitando apoyos y respuestas ajustadas. La posibilidad de participación en prácticas laborales reales aparece como un hito valioso, especialmente cuando se logran adaptaciones que permiten trayectorias significativas.

“Por supuesto que sí, siempre tienen en cuenta sus características particulares.”

“Apoyo total... que no había pasado en otros lugares.”

“En el tema de las prácticas... fue genial la experiencia para ella.”

Las entrevistas a familias muestran que el acompañamiento cotidiano y la cercanía del equipo constituyen uno de los pilares más valorados de la propuesta. Describen una experiencia de seguimiento constante, accesible y humano, que les brinda seguridad y confianza en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Este acompañamiento no se limita a la resolución de dificultades puntuales, sino que habilita una relación formativa continua, basada en el conocimiento profundo de cada estudiante y en la disponibilidad para responder ante cualquier situación.

“Acá están arriba de los chiquilines, no los dejan solos... vos ves que están pendientes de ellos.”

Prácticas de participación

Promover la **participación estudiantil activa** ocupa un lugar destacado en la práctica. Diversas instancias permiten recoger necesidades y sugerencias de los y las estudiantes, y ayudan a identificar barreras, mejorar prácticas pedagógicas y reforzar el sentido de pertenencia.

Espacios como Desarrollo Personal y otros dispositivos de intercambio favorecen el diálogo, la reflexión colectiva y la expresión de experiencias y emociones. Estas prácticas amplían las oportunidades de participación y responden a lo que UNICEF define como una educación que reconoce a los y las adolescentes como sujetos de derecho y protagonistas de su propio proceso educativo.

“Hay más espacios para hablar de más temas, que antes. Por ejemplo, el espacio de Desarrollo personal ha evolucionado un montón. O sea, los bloques de aprendizaje que ellos tienen son distintos a los que teníamos antes y también ayuda a que ellos tengan más herramientas para hablar y para intercambiar entre ellos, de estos temas.”

Una práctica especialmente significativa es la implementación de talleres co-diseñados entre el equipo de gestión y organizaciones especializadas en inclusión, como UMUNTU. Estos talleres, que

involucran a las tres generaciones de estudiantes y a diversos docentes, se conciben estratégicamente para incluir tanto a quienes ya se encuentran alineados con la propuesta inclusiva como a quienes presentan mayores resistencias. De este modo, la participación se transforma también en una herramienta de construcción cultural.

“Tratamos de elegir espacios de aula que involucren a diferentes docentes. Al conocer el perfil de cada docente, en algunos casos se eligen aquellos que están muy alineados con la propuesta y que de alguna manera van a aprovechar la instancia y le van a dar continuidad. Al mismo tiempo se incluye a docentes que tienen un poquito de resistencia y es una oportunidad hacerlos parte.”

Los testimonios recabados muestran que estos espacios funcionan como verdaderos puntos de inflexión. Habilitan conversaciones nuevas, un lenguaje compartido y una mayor capacidad para reconocer diferencias, valorar la diversidad y construir vínculos sin juicio.

“La participación del estudiantado está siendo muy buena. Por ejemplo, en los talleres respondieron excelente, se coparon, estuvo buenísimo y es algo como que también entiendo que están viviendo de una forma mucho más real, si se quiere, este año.”

“Resultó ser un espacio muy sanador para ellos: darse cuenta de las diferencias, reconocer lo que los otros valoraban de cada uno y poder compartir sin sentirse juzgados. También cuidamos que quien no quisiera responder pudiera no hacerlo. En un momento les propusimos escribir qué los hacía diferentes; si no querían compartirlo, estaba bien. La devolución que nos hicieron fue que no suelen tener estos espacios de reflexión colectiva, y que había sido muy valioso encontrarse desde otro lugar, sentados en círculo, habilitando un diálogo distinto. Eso me quedó resonando mucho: poder encontrarse de otra manera, hablar de otras experiencias y valorar el ‘superpoder’ de cada uno, que era simplemente ser como son.”

Finalmente, el Comité de Educación Inclusiva emerge como un espacio de participación clave también dentro de las prácticas. No solo ordena procesos y genera un rumbo común, sino que permite que la mirada inclusiva permee a todas las áreas.

Durante el período analizado, el Comité aborda temas vinculados a la accesibilidad, las adecuaciones personalizadas, la inclusión en prácticas laborales, la revisión de criterios meritocráticos y la elaboración de protocolos específicos.

“Creo que el hecho de que exista el espacio del Comité para pensar qué se puede hacer para mejorar la experiencia del estudiante... ya es un punto fundamental.”

“Después de haber pasado por el comité y de tener algunas otras herramientas, veo las cosas con otros ojos.”

“Los estudiantes en ÁNIMA viven como experiencias atravesadas por un montón de áreas, no solo por lo que sucede en el aula y a veces uno como docente está muy centrado en el proceso de aprendizaje del aula y en ÁNIMA está toda esta cuestión también de la formación global, qué pasa en las empresas y creo que permite pensar al estudiante de una manera más integral, en términos de Educación Inclusiva. Entonces eso, tener el espacio para pensar, para compartir con personas que están conformando la institución en un rol distinto al mío me ha parecido super rico.”

A lo largo de 2024, según resulta de las actas, en el Comité de Educación Inclusiva se abordan temas clave y se desarrollan acciones para fortalecer las prácticas institucionales⁵. Estas son: reflexión sobre prácticas formativas, transformación de juicios académicos, elaboración de un protocolo de inclusión para casos de salud o maternidad, definición de adecuaciones personalizadas, la preparación para el ingreso de estudiantes con discapacidad motriz y el análisis de la accesibilidad en las prácticas laborales, junto con discusiones sobre meritocracia y barreras institucionales. Como queda plasmado en una de las actas, *“empiezan a escucharse inquietudes que aportan a una mirada integral del estudiante”*, evidenciando la profundidad de estos intercambios.

En diciembre de 2024 el Comité presenta el diagnóstico institucional con una amplia participación, marcando el cierre de un año de avances sustantivos.

En 2025, la incorporación de una Facilitadora de Educación Inclusiva permite consolidar este proceso, coordinando documentos, lineamientos, actas y acciones del Comité para asegurar continuidad y mayor institucionalización.

⁵ Ver [Anexo III](#)

“El docente trae una inquietud desde el espacio de aula, el área social trae una inquietud desde el acompañamiento y el área de mantenimiento, en cuanto a la infraestructura. Entonces, empiezan a escucharse inquietudes que aportan a una mirada integral del estudiante. Eso está bueno para poder pensar desde todas las miradas.”

En definitiva, a través del comité se han generado cambios concretos en las prácticas, desde el análisis de casos hasta la elaboración de orientaciones institucionales, y se ha profundizado el diálogo y la empatía en los liderazgos.

El diagnóstico basado en el *Index for Inclusion* ha reforzado esta mirada, mostrando avances significativos en la capacidad institucional para reflexionar y adaptarse. Como expresan varias personas del equipo, el comité es un espacio *“que hay que alimentar”*, porque se ha convertido en un motor clave para sostener aprendizajes, consolidar criterios comunes y proyectar nuevas mejoras.

En síntesis, más allá de su eficacia pedagógica, estas prácticas garantizan el derecho a la educación al reconocer a cada estudiante como sujeto activo, con experiencias, necesidades y potencialidades que deben ser escuchadas y valoradas.

Desafíos en las prácticas.

A partir de las entrevistas y registros institucionales, emergen desafíos estructurales y cotidianos que condicionan la sostenibilidad de las prácticas inclusivas.

En cuanto a la práctica pedagógica, aparece con fuerza el desafío de la **falta de formación docente específica** y la **escasa anticipación ante situaciones complejas**.

Gran parte del cuerpo docente proviene de áreas técnicas o profesionales sin formación didáctica, lo que vuelve más exigente el proceso de adaptar propuestas, incorporar DUA o responder a necesidades particulares. La implementación de estrategias inclusivas muchas veces recae “por la vía de los hechos”, generando un esfuerzo considerable y desigual entre docentes.

A esto se suman **limitaciones de recursos económicos y humanos** que impiden, en ocasiones, adquirir apoyos tecnológicos, ampliar acompañamientos o destinar tiempo a espacios de articulación y formación permanente.

En este marco, las entrevistas también señalan que la implementación de prácticas inclusivas implica un esfuerzo personal y profesional significativo para los equipos, en tanto se trata de un enfoque que interpela modos de hacer arraigados y suele competir con múltiples demandas cotidianas.

Esta condición refuerza la necesidad de contar con apoyos institucionales sistemáticos y con recursos humanos, materiales y simbólicos que permitan sostener el trabajo en el tiempo, evitando que la inclusión dependa exclusivamente del compromiso individual o de la voluntad de algunos actores.

“Son temas contraculturales que implican poner en juego nuestras habilidades personales y profesionales.”

En ocasiones la voluntad y creatividad del equipo logran compensar parcialmente estas carencias, pero no eliminan el desafío estructural.

A modo de síntesis, las prácticas inclusivas observadas en ÁNIMA constituyen un conjunto de acciones que dan cuenta del proceso que se está transitando: de prácticas intuitivas y situacionales a prácticas intencionadas y articuladas con políticas institucionales.

Siguiendo los lineamientos del Index y del Manual, se reconoce que la inclusión se construye en la intersección entre diseño pedagógico, acompañamiento y participación. Si bien persisten desafíos estructurales -formación docente, disponibilidad de tiempos y otros recursos limitados- resulta claro que las prácticas se están desplazando hacia un enfoque más colaborativo, anticipatorio y centrado en la reducción de barreras, lo que da cuenta de un camino institucional en maduración y con capacidad de profundización futura.

Las prácticas evidencian que la inclusión se vive y se construye diariamente, y que su consolidación depende tanto de la formalización de políticas como de la capacidad del equipo de traducirlas en acciones pertinentes.

Al mismo tiempo, revelan tensiones propias de instituciones que se encuentran en crecimiento: límites de tiempo a nivel de los y las docentes y equipo de gestión, necesidad de mayor sistematicidad en algunas áreas específicas y alta rotación de equipos, como ya fue mencionado en las dimensiones anteriores.

Síntesis integradora – Prácticas

En conjunto, el análisis del eje de Prácticas permite reconocer algunos aspectos centrales de la implementación cotidiana de la Educación Inclusiva en

ÁNIMA:

- **una diversificación creciente de estrategias pedagógicas**, formatos y propuestas de evaluación;
- **prácticas de acompañamiento personalizadas**, sostenidas por el trabajo colaborativo entre equipos;
- **un enfoque anticipatorio**, que busca identificar barreras y diseñar apoyos desde la planificación;
- **espacios de participación activa** de estudiantes y equipo;
- **un uso intencionado de herramientas y marcos como el DUA**, que orientan la toma de decisiones pedagógicas;
- **una práctica docente en transformación**, que transita de respuestas situacionales a propuestas más sistemáticas;
- **y un compromiso cotidiano** que convive con tensiones vinculadas al tiempo, la formación y los recursos disponibles.

Esta dimensión evidencia que la Educación Inclusiva se construye en la práctica diaria, a través de acciones concretas y situadas, y que su consolidación depende de la articulación entre cultura institucional, políticas claras y condiciones que sostengan el trabajo de los equipos.

LOS PROTAGONISTAS

ÁNIMA es una institución educativa en la cual los y las estudiantes adquieren un protagonismo destacado, por lo cual sus perspectivas resultan fundamentales para comprender cómo se viven, en la experiencia cotidiana, la cultura, las políticas y las prácticas vinculadas a la Educación Inclusiva.

A través de dos grupos de discusión, se recogieron diversas miradas que dialogan con lo relevado en otras entrevistas y permiten iluminar aspectos concretos del día a día institucional.

La mirada estudiantil reafirma y a la vez complejiza los hallazgos, complementando el análisis institucional, al mostrar cómo se experimenta la cultura inclusiva en la vida cotidiana.

Al recordar su ingreso a ÁNIMA, los y las estudiantes describen un recibimiento cálido por parte de todos los sectores de la institución: dirección ejecutiva, secretaría, docentes, tutores y personal de mantenimiento. Este clima de cercanía y respeto les permitió sentirse escuchados desde el primer día, establecer rápidamente confianza e iniciar la construcción de sentido de pertenencia.

Algunos subrayan que esta forma de vincularse diferencia a ÁNIMA de otras experiencias educativas, especialmente por la posibilidad genuina de expresar emociones, pedir ayuda y compartir inquietudes.

“Escucha asertiva por parte de referentes.”

“Me cayó bien todo el equipo, es un buen ambiente y todos nos comprenden, un lugar de sentirse cómodo, que podés expresar lo que se siente, lo que pensás, que podés hablar, si querés hablar de cualquier cosa, vas a los tutores y pedís para hablar”

Sin embargo, con el transcurso del tiempo, la dinámica de convivencia en un espacio reducido presenta tensiones, particularmente entre orientaciones. Se mencionan rivalidades históricas entre ADM y TIC, diferencias de intereses y dificultades de articulación. Aunque estos desafíos no opacan la valoración general, muestran que la convivencia requiere un trabajo intencional y continuo para seguir fortaleciendo un ambiente colaborativo entre grupos diversos.

“La convivencia se vuelve difícil. Es algo que nos pasó, hubo inocencia, o una ilusión de que íbamos a llevarnos bien todos los tres años. Con el tiempo, la convivencia se va volviendo cada vez más compleja. Te vas alejando y te vas separando, vas conociendo más a la gente y vas encontrando más dilemas”

En términos de inclusión, califican a la institución muy positivamente. No obstante, identifican oportunidades de mejora en la accesibilidad material. Por ejemplo, en la utilización del braille y de la lengua de señas, anticipando la posibilidad de que ingresen estudiantes que se comuniquen en estos lenguajes.

Para el estudiantado, la inclusión es parte del ADN institucional. Valoran que se respete la diversidad de capacidades, intereses, trayectorias y condiciones socioeconómicas, y reconocen que

este valor se mantiene estable en el tiempo. También entienden que las familias conocen y confían en esta mirada inclusiva.

Reconocen y valoran varias decisiones institucionales que permiten garantizar igualdad de oportunidades: becas y apoyos económicos, accesibilidad física (como rampas o adaptación para estudiantes con movilidad reducida), y la existencia de roles institucionales dedicados al acompañamiento.

Asimismo, valoran la existencia de espacios de participación —como grupos de discusión, delegados, encuestas de opinión e instancias de desarrollo personal— donde pueden expresar necesidades, sugerencias y preocupaciones. Si bien no siempre sienten que todas las propuestas se traducen en cambios inmediatos, reconocen que estos espacios habilitan diálogo y escucha. Estos espacios, más allá de su formalidad, son percibidos como oportunidades para hacer oír su voz.

“Son muy importantes las oportunidades que da el apoyo de todos los docentes y tutores”

Surge además una observación importante: los y las estudiantes identifican claramente diferencias en la calidad de enseñanza entre docentes formados y profesionales sin formación pedagógica. Desde su percepción, la falta de formación docente repercute en las estrategias didácticas, la claridad en la comunicación y el nivel de acompañamiento, por lo que consideran que la formación pedagógica del equipo es un elemento clave para garantizar inclusión.

Hay profes que no están formados como profesores y el vocabulario que usan no siempre se entiende, realmente no son profesores y no saben explicar bien las cosas.”

La experiencia cotidiana en las clases muestra prácticas que favorecen la inclusión: estrategias didácticas diversas, uso pertinente de tecnología, explicaciones graduales, retroalimentación frecuente y acompañamiento docente fuera del aula.

Los y las estudiantes también tienen clara conciencia de la movilidad docente lo cual requiere de manera sistemática fortalecer la inducción y formación de los nuevos docentes.

En relación con las prácticas laborales, los estudiantes valoran la preparación previa (PREDUAL), el criterio de asignación y la posibilidad de comunicación con referentes en caso de dificultades. Sugieren, no obstante, mayor adaptación a situaciones personales y más oportunidades para expresar preferencias en el proceso.

También señalan que ciertas decisiones institucionales relativas a prácticas formativas (como criterios de asignación o exigencias académicas) podrían incorporar mayor flexibilidad para considerar particularidades personales. Aunque reconocen que la institución busca asegurar calidad, proponen una mirada más individualizada en algunos procesos.

Durante los grupos de discusión con estudiantes, se recoge la opinión favorable de los y las jóvenes en el acompañamiento académico, personal y vocacional. Se describen prácticas concretas que hacen a la experiencia inclusiva: tutores que acompañan situaciones individuales y el espacio de Desarrollo Personal.

En términos generales, el conjunto de estudiantes destaca especialmente el rol de tutores y referentes del área psicosocial, quienes brindan apoyo personalizado en momentos críticos y acompañan procesos vocacionales o emocionales.

Si bien los y las estudiantes destacan el valor del acompañamiento psicopedagógico, también reclaman que los “espacios de apoyo” pueden saturarse y que a veces resulta difícil acceder a atención más personalizada.

“También hay clases de apoyo, que se llaman espacios de apoyo que es para los que tienen más de cierta cantidad de materias bajas, o que les cuesta un poco más las materias, van a esas clases de apoyo.”

“Algo que se puede mejorar, es el espacio de apoyo, que haya menos alumnos, porque son muchos alumnos y es una sola persona con todo y ayudando a todos, es como medio complicado. Y aparte son dudas de todas las materias que no entiendas, una sola persona, es poco.”

Sobre las prácticas de aula, destacan estrategias variadas, el uso de tecnología y la disposición docente para explicar, apoyar y su flexibilidad.

Al mismo tiempo, señalan desafíos persistentes: carga horaria elevada, saturación en espacios de apoyo liderados por la psicopedagoga, escasa planificación de proyectos que deben llevar adelante entre las dos diferentes orientaciones y necesidad de una selección docente que priorice no solo el dominio disciplinar, sino la didáctica y el vínculo, especialmente en las asignaturas del tronco común.

Con referencia a la integración entre las dos diferentes orientaciones, demandan mayor gradualidad en la integración a medida que transcurren los años de estudio y trabajo, así como en el uso equitativo de espacios físicos.

Acerca de los aspectos a mejorar destacan:

- **Una mejor planificación de los proyectos**, especialmente los inter-orientaciones, cuya falta de articulación genera tensiones y dificultades para trabajar colaborativamente.
- **Una carga horaria exigente**, que dificulta la posibilidad de actividades extracurriculares.
- **La saturación de los espacios de apoyo**, donde la cantidad de estudiantes limita la atención individualizada.
- **La necesidad de mayor formación docente**, particularmente para garantizar aprendizajes efectivos en materias básicas.

La mirada estudiantil, en suma, valida los avances institucionales, identifica con claridad las barreras y ofrece pistas concretas para seguir fortaleciendo una cultura inclusiva, sostenida por políticas coherentes y prácticas pedagógicas de calidad.

Los grupos de discusión confirman **tres ideas centrales**:

ÁNIMA es un entorno afectivo, respetuoso y participativo, donde se valora la individualidad y donde los vínculos ocupan un lugar central en la experiencia educativa.

La inclusión se vive como una práctica cotidiana, no solo como un discurso institucional. Sin embargo, existen oportunidades de profundización, especialmente en accesibilidad material, planificación colaborativa y formación docente.

Los desafíos señalados por estudiantes dialogan con los desafíos mencionados por el equipo, reafirmando la necesidad de fortalecer la convivencia interciclo, la articulación entre orientaciones, la gestión de tiempos y la sostenibilidad del acompañamiento personalizado.

BUENAS PRÁCTICAS que se recogen en esta sistematización

A continuación, se describen las buenas prácticas identificadas en este proceso de sistematización, en tanto expresan valores, políticas y prácticas orientadas a ampliar la participación, el aprendizaje y el sentido de pertenencia de todos y todas quienes integran la comunidad educativa.

La identificación y análisis de estas buenas prácticas se apoya en el Manual de Buenas Prácticas en ciclos de mejora continua elaborado por Marcela Román, que concibe las buenas prácticas como experiencias significativas, eficaces y contextualizadas, surgidas de procesos reflexivos y orientadas a la mejora institucional.

Para la descripción de las buenas prácticas se ha incorporado la ficha metodológica propuesta por Marcela Román, favoreciendo una lectura crítica de la experiencia (ver [Anexo IV](#)).

Al mismo tiempo, es importante señalar que ciertas características de la cultura fundacional de esta Asociación Civil, estrechamente vinculadas con su propuesta educativa -en particular, la integración de dos culturas y lógicas tradicionalmente separadas, como el mundo del trabajo y el de la educación- generan condiciones especialmente propicias para la innovación pedagógica y la búsqueda de alternativas frente a problemas persistentes. Este rasgo constituye uno de los puntos fuertes de su matriz institucional y se articula con una concepción de la inclusión que combina acción, reflexión y mejora continua.

Tal como lo expresa uno de sus fundadores:

“La institución forma parte de una cultura que analiza los resultados —porque esto es necesario—, pero que al mismo tiempo mantiene el foco en el proceso. Esa complementariedad es vital: permite que la organización cuente con la capacidad y los recursos para construir perfiles complementarios. Tenemos una cultura de hacer, de innovar y, a la vez, de pausar y reflexionar. Eso es lo que hace que el trabajo sea tan desafiante.”

Esta cultura de trabajo, que habilita la innovación sin perder de vista la reflexión crítica, se encuentra en sintonía con el enfoque de Educación Inclusiva.

I. Agentes educativos, motores del cambio.

La experiencia muestra que las transformaciones vinculadas al enfoque inclusivo se originan en la propia práctica cotidiana del equipo educativo. Ante situaciones complejas o desafíos en el aula, los y las referentes del acompañamiento y docentes generan espacios de reflexión conjunta donde analizan problemas, intercambian perspectivas y construyen alternativas fundamentadas.

Estas propuestas —que surgen de la agencia profesional y del análisis situado— son luego elevadas a la dirección, que las reconoce, valida y acompaña su implementación.

Esta dinámica evidencia que se está forjando una cultura institucional que promueve que los cambios emerjan desde quienes están más cerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, contribuye a la reducción de barreras a la participación y al aprendizaje, promoviendo una comunidad educativa donde todas las personas son escuchadas.

Desde una perspectiva de Educación Inclusiva, esta práctica resulta clave porque desplaza la idea de que las respuestas a la diversidad provienen exclusivamente de especialistas internos o externos, y reconoce a los equipos educativos como agentes centrales en la identificación de barreras y en la construcción de soluciones situadas.

Complementariamente, se destaca la necesidad de **construir acuerdos y líneas de acción desde un paradigma compartido**, especialmente entre los equipos de coordinación y dirección, como condición para que la Educación Inclusiva se constituya en un eje institucional. En palabras de la entrevistada, *“lo definitorio es que el equipo directivo esté alineado con la mirada para que ésta pueda transformarse en un eje de trabajo real e institucional”*.

II. Un clima de confianza que habilita procesos.

El clima de confianza que se percibe en ÁNIMA aparece reiteradamente en las entrevistas a los actores de la comunidad. Este posicionamiento resulta central en la Educación Inclusiva, en tanto promueve relaciones pedagógicas basadas en el reconocimiento y las posibilidades de cada persona, y constituye una condición para la participación genuina de estudiantes, equipo y familias en la vida institucional. Como expresa una persona entrevistada:

“Con la calidad de las personas que trabajamos en términos del compromiso, la alineación con el propósito y el para qué. Y desde quiénes somos parte, desde dónde nos vinculamos y miramos a los jóvenes y el vínculo que se genera. Es un vínculo con un compromiso alto, un vínculo de confianza. La confianza que se genera y la confianza que depositamos en los jóvenes. Una mirada a la persona y a sus posibilidades, no es una

mirada asistencialista, no es una mirada desde la carencia, sino una mirada desde su ánimo."

III. El Comité, actor y agencia en la gobernanza.

La creación del Comité constituye la estrategia estructurante y que marca un diferencial en la propuesta de cambio de paradigma.

Se configura como una herramienta política y articuladora del enfoque inclusivo, en tanto permite recoger aprendizajes, anticipar barreras y construir respuestas colectivas con apoyo institucional. Este dispositivo contribuye a sostener el enfoque inclusivo en el tiempo, siempre que cuente con recursos humanos, materiales y simbólicos. Como señala la referente, *"no hay Educación Inclusiva posible sin recursos"*.

En suma, el Comité organiza, legitima y sostiene el paradigma de la educación inclusiva a nivel institucional y su rol se jerarquiza con claridad en la elaboración de políticas inclusivas.

IV. Evaluación para la mejora continua.

La aplicación de instrumentos de consulta, de evaluación y autoevaluación a docentes y estudiantes. Estas herramientas se aplican desde la convicción que la opinión del estudiantado sobre sus procesos y competencias, así como la valoración que realizan sobre el desempeño docente, son fundamentales para asegurar la calidad de la propuesta educativa. En paralelo, los y las docentes realizan valoraciones similares, generando un espejo que promueve análisis y aprendizajes recíprocos.

En clave de Educación Inclusiva, esta concepción de la evaluación la pone al servicio de la mejora de las prácticas, la revisión de las propuestas pedagógicas y la ampliación de oportunidades de aprendizaje para todos y todas, y no la reduce a un mecanismo de clasificación.

V. La formación permanente, una política institucional.

Se subraya la importancia de **generar instancias sistemáticas de formación, sensibilización y reflexión colectiva**, dirigidas a toda la comunidad educativa. Esto ha sido reiterado en diversas entrevistas y aparece como un sello institucional.

Los espacios de formación favorecen la construcción de un lenguaje común y habilitan discusiones genuinas en un clima de confianza y cuidado, entendido como un recorrido continuo y no

como una meta cerrada: *“espacios que fomenten la comodidad y la confianza para plantear inquietudes reales, sin sentirse juzgadas sino acompañadas en un proceso que no tiene fin, sino inicio”*.

Desde la perspectiva de la Educación Inclusiva, la formación permanente se vuelve una condición necesaria para revisar supuestos, desnaturalizar prácticas y construir colectivamente nuevas respuestas frente a la diversidad, evitando que la inclusión dependa exclusivamente de la buena voluntad individual.

VI. Construir alianzas, una apuesta y una propuesta de valor

Las alianzas con otras instituciones se vuelven un sostén importante para la tarea cotidiana. Estos vínculos permiten abrir espacios de talleres y sensibilización, acceder a evaluaciones y tratamientos psicológicos o psicopedagógicos, y contar con asesoramiento o consultas puntuales cuando la situación lo requiere.

Desde la perspectiva de la Educación Inclusiva, estas alianzas permiten ampliar las capacidades institucionales para responder a la diversidad. De esta manera, la mirada externa no sólo complementa las capacidades del equipo, sino que amplía la comprensión sobre las trayectorias de los y las estudiantes y fortalece la respuesta institucional frente a los desafíos de la inclusión.

Asimismo, estas alianzas permiten nutrir y poner en diálogo las dos lógicas y culturas que atraviesan la propuesta: la del mundo de la educación y la del mundo del trabajo.

En particular, la relación con la Fundación ITAÚ se destaca como una propuesta de valor que combina apoyo financiero con una mirada externa, profesional y comprometida con la generación de conocimiento. Tal como lo expresa una de las directoras entrevistadas:

“Con la Fundación ITAÚ tenemos la posibilidad de crear un proyecto y obtener un apoyo financiero que se complementa con una mirada externa, profesional y genuina en términos del significado y el valor de este proyecto para nuestra institución y la generación de conocimiento. Implica además mantener un diálogo con una contraparte profesional técnica con experiencia, que nos aporta desde la pregunta o desde la orientación. Esto se ve complementado con las diversas instancias de formación y de enriquecimiento colectivo junto a otras organizaciones que promueve la Fundación. Han sido muy positivas y es parte del desafío institucional que aquellos contenidos que surgen puedan derramarse al equipo y seguir nutriéndonos.”

En síntesis, las buenas prácticas descritas evidencian coherencia entre cultura, política y prácticas inclusivas, dan cuenta que se trata de un proceso colectivo, situado y en permanente construcción, en el cual la organización promueve culturas basadas en la confianza y el reconocimiento de las personas; desarrolla políticas que habilitan la participación y sostienen la innovación; y despliega prácticas reflexivas orientadas a la reducción de barreras al aprendizaje y a la participación de todos y todas.

APRENDIZAJES, PROYECCIONES Y OPORTUNIDADES PARA LA MEJORA

A partir del trabajo realizado emergen aprendizajes que dan cuenta de una transformación institucional significativa. Estos aprendizajes no sólo visibilizan el trayecto recorrido, sino que orientan los pasos por venir. Entre los más relevantes se encuentran las comprensiones vinculadas a los tiempos y etapas que implican los cambios institucionales, así como la necesidad de sostener procesos colectivos y en permanente revisión.

A continuación, se sintetizan los puntos más destacados, acompañados de citas de los entrevistados que los ilustran:

“Somos responsables de hacer que las cosas sean posibles.”

Las personas entrevistadas coinciden en que la inclusión no se garantiza sola: requiere intención, trabajo articulado y decisiones cotidianas que habiliten la participación. Esta idea aparece reiteradamente y conviene retomarla, ya que expresa el cambio cultural más profundo.

“La Educación Inclusiva se construye entre todas las personas.”

En coherencia con las buenas prácticas identificadas, la experiencia de ÁNIMA reafirma que la Educación Inclusiva se construye entre todas las personas. En línea con UNESCO (2020), la inclusión se comprende como un proceso continuo que requiere compromiso, reflexión y aprendizaje colectivo.

La transformación institucional aparece, como un proceso colectivo y sostenido, que demanda atender no sólo las prácticas y políticas, sino también los recorridos y tiempos de quienes integran los equipos. Los testimonios de quienes lideraron el proceso confirman que la inclusión se fortalece cuando la institución se deja interpelar y habilita transformaciones compartidas.

La existencia de espacios sistemáticos de intercambio —como el Comité de Educación Inclusiva— junto con el compromiso del equipo directivo, emerge como un factor clave para que la inclusión se consolide como un eje institucional. A su vez, se destaca la necesidad de contar con recursos humanos, materiales y simbólicos que aseguren la continuidad y el sostén de estos procesos en el tiempo.

“Nada es tan estructurado como parece a priori.”

La experiencia muestra que los procesos de inclusión exigen flexibilidad, adaptación continua y creatividad para responder a situaciones diversas. A lo largo del camino, el equipo ha desarrollado una mirada menos perfeccionista sobre los cambios institucionales, reconociendo que ninguna transformación es lineal ni definitiva, sino que es multidimensional, con avances y retrocesos, y requiere hacer pausas para revisar, ajustar y volver a avanzar.

“Dar una respuesta de calidad es dar una respuesta desde la mirada de la Educación Inclusiva.”

La inclusión se convierte en un criterio transversal que orienta la pertinencia de las acciones institucionales. Esto permite reforzar la noción anterior: la calidad implica considerar necesidades, trayectorias y posibilidades diversas.

“La inclusión abarca a toda la comunidad”.

Estos proyectos dejan claro que la Educación Inclusiva excede lo pedagógico: involucra la convivencia, la comunicación, los vínculos laborales, las prácticas de acompañamiento, las decisiones de gestión y el trabajo con familias y empresas.

• ***“Nuevas formas de nombrar, mirar y entender las situaciones”.***

Se adquieren nuevos marcos conceptuales y nuevas maneras de referirse a las situaciones, lo que permite distinguir prácticas que habilitan, de aquellas que generan barreras.

• ***“Ponerme en el lugar del otro”.***

En vínculo con lo anterior, uno de los aprendizajes más mencionados es la profundización de la empatía: comprender contextos, escuchar sin juicio y ajustar las prácticas a partir de esa comprensión.

“Adquisición de herramientas concretas”.

El DUA, los instrumentos de acompañamiento, las orientaciones para empresas y la sistematización de prácticas se incorporan como herramientas estables para el trabajo diario.

“Importancia de contar con figuras que lideren la línea de trabajo”.

Se reconoce que, además del compromiso colectivo, la inclusión necesita personas que coordinen, organicen, acompañen y velen para que la mirada inclusiva permee en todas las áreas.

Considerando los aprendizajes y los desafíos identificados, los testimonios permiten delinear una visión compartida sobre el camino a seguir.

Una primera línea de avance consiste en **aprovechar de manera más sistemática la información que se recoge**, fortaleciendo los mecanismos que permitan que ese conocimiento se traduzca efectivamente en decisiones, ajustes y aprendizajes institucionales.

En esa dirección, surge con fuerza la necesidad de **registrar, sistematizar y compartir lo trabajado** —incluyendo las actas del Comité y los acuerdos alcanzados— para fortalecer la transparencia, la coherencia y el sentido compartido en toda la comunidad educativa.

Las entrevistas coinciden en la importancia de **renovar anualmente el compromiso con la Educación Inclusiva**, reforzando la idea de que no se trata de un proyecto puntual, sino de un paradigma que atraviesa a la organización entera.

Para sostener este proceso, se plantea la necesidad de integrar todas las voces y de ampliar y diversificar las instancias de formación, tanto para docentes como para equipos de gestión, colaboradores administrativos, tutores de empresas formadoras y otros actores clave.

Otra proyección significativa es **fortalecer los espacios de intercambio docente**, especialmente aquellos destinados a la planificación conjunta de proyectos inter-orientaciones, el análisis de casos y el trabajo sobre el DUA. La diversidad de perfiles docentes —muchos provenientes del ámbito profesional sin formación pedagógica— exige generar apoyos más sistemáticos, acompañamiento en la planificación y mayor acceso a recursos que faciliten prácticas más inclusivas.

En relación a la convivencia institucional, los y las estudiantes señalan alternativas de mejora vinculadas al uso y distribución de los espacios físicos, la necesidad de contar con áreas lúdicas o de descompresión, y la conveniencia de repensar la gradualidad en la integración entre orientaciones.

Estos elementos constituyen oportunidades concretas para incluir la accesibilidad material y el bienestar estudiantil dentro de la agenda de inclusión, que se potencia con el nuevo edificio.

Las entrevistas también invitan a **ampliar la mirada hacia adentro**, preguntándose qué tan inclusivas son las prácticas internas con el propio equipo. De esta manera, surge la proyección de elaborar un **DUA institucional** no sólo para la enseñanza, sino también para el trabajo cotidiano entre colaboradores: inducción, comunicación, accesibilidad interna y dinámicas laborales que favorezcan la participación y el bienestar de todas las personas que integran ÁNIMA.

“El apoyo y el cuidado de todas las personas que son parte de la institución, es también trabajar para la Educación Inclusiva de nuestro estudiantado.”

A nivel de gestión, aparece la propuesta de **institucionalizar plenamente el Comité de Educación Inclusiva**: establecer una agenda anual, definir roles y responsabilidades y asegurar la participación de cada área. Además, la rotación de equipos -especialmente en gestión- abre la oportunidad para que se promuevan **espacios de sensibilización y formación interna en cada área**, fortaleciendo la apropiación del enfoque inclusivo en todos los niveles de la organización.

Finalmente, se desprende la necesidad de avanzar hacia un sistema más sólido de evaluación y monitoreo del desarrollo de la Educación Inclusiva. Esto implica desarrollar indicadores cualitativos y cuantitativos que permitan medir avances, retrocesos y brechas, así como mantener un repositorio institucional que funcione como “memoria viva” del proceso -un archivo que concentre documentos, actas, materiales, aprendizajes y decisiones estratégicas- y que contribuya a reducir la pérdida de información asociada a la rotación de equipos.

En conjunto, estas proyecciones muestran un camino orientado a profundizar lo logrado, institucionalizar lo aprendido y ampliar la perspectiva inclusiva hacia todas las dimensiones de la vida educativa y organizacional.

Cabe señalar que algunas de las sugerencias que emergen de las entrevistas han comenzado a concretarse durante el propio desarrollo de la sistematización. Tal es el caso de la revisión y actualización del proceso de inducción de nuevos ingresos, especialmente desde este paradigma, que ha comenzado a diseñarse e implementarse durante el presente año, a partir del trabajo desarrollado por el Comité de Educación Inclusiva y con la participación del área de Gestión Humana.

A MODO DE CIERRE

ÁNIMA se encuentra en un momento de maduración y expansión, con oportunidades claras para seguir consolidando una mirada inclusiva que se traduzca en prácticas sostenibles, decisiones estratégicas y una comunidad cada vez más capaz de ofrecer respuestas ajustadas a la diversidad real de sus estudiantes y colaboradores/as.

El análisis integral de la Cultura, las Prácticas y las Políticas de ÁNIMA evidencia que la Educación Inclusiva es más que un conjunto de acciones aisladas, se entiende como un proceso institucional profundo, impulsado desde las necesidades reales del estudiantado y sostenido por una convicción creciente de la comunidad educativa.

Las entrevistas, las observaciones, los grupos de discusión con estudiantes y los documentos institucionales muestran una evolución que combina sensibilidad, aprendizaje continuo y capacidad de construir respuestas colectivas ante escenarios complejos y cambiantes.

En la dimensión cultural, ÁNIMA ha forjado un clima de apertura, horizontalidad y colaboración que se vive en los vínculos cotidianos y en las decisiones pedagógicas. La pertenencia se construye desde las relaciones y desde un acompañamiento cercano que los propios estudiantes destacan como un rasgo diferencial de la institución. La acogida, el respeto y la posibilidad real de expresar emociones y puntos de vista son elementos que fortalecen el sentido de comunidad.

En este escenario, los liderazgos cercanos y la comunicación atenta, cada vez más integrada a la perspectiva inclusiva, funcionan como anclajes importantes para sostener una cultura que se encuentra en constante movimiento.

En la dimensión de políticas, se observa un movimiento claro hacia la formalización y sostenibilidad de esta línea de trabajo. La consolidación del Comité de Educación Inclusiva y la presencia de roles transversales, son señales en este sentido.

La participación activa de la dirección ejecutiva en el fortalecimiento de la identidad de la organización como Educación Inclusiva y Dual, así como la decisión de presentar a Fundación Itaú la extensión del proyecto al programa FINEST en 2026 muestran una voluntad de dar continuidad a esta mirada de manera transversal y duradera.

La inclusión ya no depende únicamente de voluntades individuales, sino que se integra progresivamente en decisiones curriculares, organizativas y estratégicas. En este proceso, ha sido

fundamental que la institución cuente con personas específicamente dedicadas a liderar, acompañar e impulsar esta línea, garantizando seguimiento, coherencia y continuidad más allá de la rotación natural del equipo.

Las prácticas muestran que la inclusión se materializa en formas diversas de enseñar, acompañar y participar. La articulación entre áreas, el rol del equipo multidisciplinario, las estrategias diversificadas de enseñanza, el acompañamiento personalizado y la participación estudiantil activa conforman un entramado que sostiene trayectorias heterogéneas.

Los y las estudiantes reconocen la calidad del vínculo pedagógico, la presencia de apoyos específicos y la importancia de espacios como los grupos de discusión, Desarrollo Personal o las reuniones de delegados.

Las herramientas institucionales -como los documentos basados en el DUA, los diagnósticos, los talleres con aliados externos o la sistematización interna- dan coherencia a estas prácticas y refuerzan el compromiso institucional con el aprendizaje de calidad para todos y todas.

Los desafíos muestran que la consolidación del enfoque inclusivo requiere ampliar mecanismos de continuidad institucional frente a la rotación, fortalecer los procesos de inducción y profundizar en estrategias que permitan sostener la comunicación interna, ordenar procedimientos y asegurar que los aprendizajes obtenidos se integren de manera efectiva en la dinámica institucional, para evitar depender de memorias individuales.

También se vuelve necesario avanzar en una política más robusta, anticipándose a posibles situaciones, lo que incluye: mayor formación docente, tiempos de coordinación y planificación conjunta, criterios compartidos para transitar situaciones complejas y apoyos que contemplen la diversidad de trayectorias.

De cara a las proyecciones, se abre la posibilidad de avanzar hacia prácticas más consolidadas, con criterios compartidos que orienten la intervención pedagógica y el vínculo con las familias y actores externos. La reflexión realizada ofrece un marco para priorizar acciones, mejorar la planificación y aprovechar de forma más intencional los recursos y alianzas disponibles.

En suma, el proceso implementado deja instaladas las bases para que, en el futuro, el trabajo del equipo potencie y refuerce la coherencia organizacional y la propuesta educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barcos, R. (2007). Inclusión educativa en Uruguay: avances y límites. Ponencia presentada en el Taller regional preparatorio sobre Educación Inclusiva (pp. 2-27). Buenos Aires: UNESCO.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (4.ª ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bruzzone, C., & Podestá, M. (2025). *Aprendizaje colaborativo*. Fundación Itaú Uruguay.
- CAST, (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. CAST. <https://udlguidelines.cast.org>
- CERES, (2025). Informe especial Hacia una mayor integración entre educación y trabajo en Uruguay: El potencial de la formación dual
- Davenport y Prusak (2001). Conocimiento en acción. Cómo las organizaciones manejan lo que saben. p. 61. Buenos Aires: Pearson Education.
- Echeita, G. (2020). *Educación Inclusiva: Avances, obstáculos y desafíos*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2020). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano. ¿Despertaremos a tiempo?* Editorial Octaedro.
- Jara, O. (2011). Orientaciones teórico prácticas para la sistematización de experiencias. <https://www.kaidara.org/recursos/orientaciones-teorico-practicas-para-la-sistematizacion-de-experiencias/>
- Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Opertti, R. (2008). Conferencia Internacional de Educación. Ponencia presentada en la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008), Inclusión Educativa: El Camino del Futuro. Un desafío para compartir. Ginebra: OIE-UNESCO
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades*

Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad.

- Román, M. (2019). Manual de Buenas Prácticas. FLACSI- SCGE
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Inclusion and education: All means all*. París: UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.
- Zabala Vidiella, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

ANEXO I

Cuadro de entrevistas realizadas

Nombre	Rol
Mayte Mocoroa	Psicopedagoga Ex-referente Educación Inclusiva
Valeria Schaffel	Facilitadora de Inclusión Coordinadora de Finest
Agustina Serrano	Coordinadora Socioeducativa
Santiago Murillo	Coordinador de Bachillerato
Jorge González	Dirección educativa en FD
Camila Pereira	Analista de datos, Egresada, Integrante del Comité
Comité	Participación de una sesión en calidad de observación
Lourdes Baccino	Referente de Administración Integrante del Comité
Gonzalo Nosedá	Docente Integrante del Comité
Docentes	1. Silvana Mañay (ADM) 2. Marcos Montero
Paula Masmás	Encargada de Comunicación
Jóvenes	22 participantes
Familia 1	Madre y Padre
Familia 2	Madre
Noelia Rodríguez	Psicopedagoga
Ximena Sommer	Dra. Ejecutiva
Ps.Gabriela Barrios	Referente de UMUNTU

ANEXO II

Matriz de ejes y actores para la sistematización

Actor / Eje	Cultura	Políticas	Prácticas
Equipo de gestión	Visión institucional, valores, actitudes hacia la diversidad; clima organizacional que se busca promover; sentido de misión compartida.	Decisiones estratégicas, planificación institucional, creación de estructuras (comités, protocolos, roles), asignación de recursos.	Supervisión y seguimiento de prácticas inclusivas; monitoreo institucional; apoyo al equipo.
Docentes	Creencias pedagógicas, percepciones sobre diversidad, actitudes hacia los/as estudiantes; cultura de colaboración.	Participación en la creación o implementación de políticas inclusivas; criterios para adecuaciones; lineamientos pedagógicos.	Estrategias en aula, implementación de DUA, adecuaciones, metodologías y herramientas utilizadas.
Estudiantes	Sentido de pertenencia, convivencia, valores compartidos, percepción del clima institucional y apertura a la diversidad.	Espacios de participación formal en decisiones; mecanismos de consulta y representación estudiantil.	Experiencias cotidianas en clases y proyectos; participación activa; interacciones inclusivas.
Egresados	Percepción retrospectiva de la cultura institucional; reconocimiento de apoyos recibidos; valoración del acompañamiento.	Vínculo post-egreso y continuidad institucional; políticas de seguimiento; participación en actividades.	Herramientas prácticas aplicadas en su vida posterior; experiencias de inserción laboral inclusiva.

Familias	Confianza en la institución; valoración de la comunicación y acompañamiento; percepción de apertura y cercanía.	Participación en procesos institucionales; comunicación institucional hacia familias; protocolos de involucramiento.	Participación en actividades y acompañamiento; apoyos y coordinación con la institución.
Área psicosocial	Promoción de una mirada inclusiva; enfoque de cuidado; construcción de una cultura de acompañamiento.	Articulación con planificación y políticas institucionales; participación en decisiones; diseño de protocolos.	Apoyos directos a estudiantes y docentes; acompañamiento emocional; análisis de casos; seguimiento.
Aliados externos	Reconocimiento del valor cultural de la inclusión en la institución; aportes desde su mirada externa.	Apoyo estratégico, financiamiento, alianzas, asesoramiento externo; respaldo a políticas inclusivas.	Apoyo en talleres, actividades de formación, recursos y herramientas específicas.
Comité de Inclusión	Consolidación de valores inclusivos; espacio de diálogo, reflexión y construcción cultural.	Diseño, seguimiento y evaluación de políticas inclusivas; articulación entre áreas; memoria institucional.	Seguimiento de prácticas; análisis de casos; producción de herramientas (DUA, orientaciones).

ANEXO III

Evidencias institucionales del proceso de Educación Inclusiva en ÁNIMA

Actas del Comité de Educación Inclusiva: continuidad, acuerdos y cultura institucional.

Las actas del Comité de Educación Inclusiva constituyen una evidencia central del proceso, porque registran de manera sistemática **las reflexiones, acuerdos y decisiones que acompañaron la transformación institucional.**

A lo largo del 2024, las actas muestran una dinámica sostenida de trabajo interdisciplinario donde convergen docentes, equipo de gestión, área social, psicopedagogía, mantenimiento, comunicación y administración.

Su contenido refleja no solo discusiones conceptuales, sino también **resoluciones prácticas:** elaboración de guías de juicios, revisión de formularios de diagnóstico, criterios de adecuaciones curriculares, lineamientos para casos de salud y maternidad, ajustes edilicios para accesibilidad y anticipación de apoyos para nuevos ingresos.

Además, revelan un **modo de trabajo que se volvió rasgo identitario del comité:** horizontalidad, escucha y diálogo transversal. Esta impronta aparece de manera explícita en las voces de sus integrantes. Como expresó una docente: *“Este espacio fue valioso porque equilibró muy bien el hecho de soñar y tirar ideas, con concretar y bajar a tierra las cosas.”* Otra persona señaló la coherencia del enfoque al afirmar: *“Cuidar los espacios que hay para que se sigan dando esos vínculos educativos... incluir a cada uno, con cara y nombre, y no en abstracto.”* Las actas documentan también la creciente **sensibilización del equipo**, la consolidación de un “idioma común” y el compromiso colectivo con sostener el proceso: *“Me encanta que con las formaciones esto trasciende y llega al equipo extendido... Ir construyendo una mirada en común.”*

En conjunto, esta documentación aporta evidencia de continuidad institucional: permite ver cómo las preguntas del comité derivaron en acciones, cómo se retoman discusiones a lo largo del año y cómo se instalaron prácticas que trascienden a las personas que circunstancialmente ocupan determinados roles.

Talleres de formación y sensibilización: alcance, contenidos y transformaciones en las prácticas.

Los talleres de formación y sensibilización realizados entre 2022 y 2025 constituyen otra evidencia clave del proceso. Algunos fueron dirigidos a **todo el equipo** (docentes, gestión, administración, comunicación, mantenimiento), mientras que otros se orientaron específicamente al **equipo docente** o al **equipo social**. Los ejes abordados incluyen: atención a la diversidad, adecuaciones curriculares, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), prácticas inclusivas en el aula, análisis de casos concretos, comunicación inclusiva, sensibilización y reflexión sobre el rol docente en una institución que busca consolidar una cultura inclusiva.

Las valoraciones recogidas muestran el impacto directo de estas instancias en el desarrollo profesional y en la subjetividad docente. Las personas participantes destacan que los talleres aportaron herramientas prácticas, ampliaron criterios de planificación y favorecieron el trabajo colaborativo: *“Muchas de las herramientas que ya utilizo en el día a día son estrategias del DUA”, “Me fui motivada y con ideas para planificar nuevas clases”* o *“Estas instancias nos enriquecen como docentes y nos ayudan a seguir mejorando.”* También se subraya su valor para la cultura institucional: *“Me encantó ver a todo el equipo involucrado... estas instancias fortalecen al equipo docente en lo afectivo y en el trabajo colaborativo.”*

Los talleres contribuyeron, además, a instalar un **lenguaje compartido**, a visibilizar barreras y recursos, y a generar un clima de apertura para revisar prácticas. De manera recurrente, las valoraciones refuerzan la idea de que la inclusión se vive como proceso colectivo: *“Fue muy revelador entender el porqué y el para qué... y sobre todo el cómo”, “La inclusión es un proceso en el que todas y todos tenemos camino por recorrer.”*

Documentos producidos: institucionalización, ordenamiento y sostenibilidad del enfoque.

El proceso de Educación Inclusiva derivó en una producción creciente de documentos institucionales que cumplen una función clave: **ordenar, explicitar y sostener prácticas que ya se venían realizando**, evitando que dependan de personas puntuales y garantizando continuidad más allá de los cambios en los equipos.

Entre los documentos elaborados se encuentran:

- **Orientaciones DUA para docentes**, que brindan criterios comunes para la planificación y sugieren estrategias concretas aplicables al aula.
- **Orientaciones DUA para empresas formadoras**, que ofrecen lineamientos para prácticas formativas más accesibles.

- **Diagnóstico de Educación Inclusiva** basado en el *Index* (2024), que incluyó todas las áreas de ÁNIMA.
- **Guías internas:** adecuaciones curriculares, protocolo de maternidad, protocolo de salvaguarda, protocolo de acoso laboral, lineamientos de comunicación inclusiva, plantillas de planificación y diseño de proyectos, guías para juicios y devoluciones, entre otros.

Estos materiales son tanto **productos** como **herramientas de transformación**. Registran aprendizajes institucionales, orientan decisiones, articulan criterios y vuelven más equitativas las prácticas. En palabras de integrantes del comité: *“Tenemos que institucionalizarlo más para que funcione y siga haciendo camino”*; *“Es importante dejar registro para que no se repita esta experiencia y queden alternativas claras.”*

Presentaciones externas: validación, visibilidad y construcción de redes.

La participación de ÁNIMA en eventos y espacios externos —tanto nacionales como internacionales— constituye otra evidencia significativa del proceso, ya que permite observar cómo la institución comenzó a **posicionarse públicamente** en torno a la Educación Inclusiva. Entre las presentaciones más relevantes se incluyen:

- Congreso Internacional de Educación Inclusiva – SOMOS (2023, 2024).
- Evento de Educación Inclusiva en París (2024).
- Jornadas de la Asociación Uruguaya de Psicopedagogía (2024).
- Encuentro HUBuy (2024).

En la mayoría de estas instancias, ÁNIMA estuvo representada por la psicopedagoga y Líder de Educación Inclusiva, y en algunos casos por la persona que ejercía la suplencia de la coordinación académica. Los objetivos fueron múltiples: **compartir aprendizajes, aprender de otras experiencias, visibilizar el proceso institucional, posicionar la propuesta de ÁNIMA en redes de Educación Inclusiva y fortalecer alianzas estratégicas.**

Estas participaciones también operan como un mecanismo de validación externa: reafirman que el camino recorrido tiene coherencia con debates y marcos internacionales, y fortalecen la identidad institucional. Como se mencionó en el comité: *“Compartir que esto tiene valor a nivel internacional”* permite sostener la motivación y el sentido del trabajo interno, reforzando el compromiso con seguir profundizando el enfoque.

ANEXO IV

Ficha para describir una buena práctica

IDENTIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA	
1.1 Nombre de la Práctica	SOMOS ÁNIMA
1.2 Nombre del centro educativo que la implementa	ÁNIMA Formación Dual
1.3 Año y duración de la implementación	2023 – 2025
1.4 Ámbito y nivel de enseñanza implicados	Bachillerato Tecnológico
1.5 Destinatarios Profesional Rol/Función	<p>Comunidad educativa (Equipo, estudiantes, familias, empresas formadoras)</p> <p>El proyecto institucional a implementar tendrá como población objetivo a todo el alumnado desde 1ro BT hasta 3ro BT (150 estudiantes), de ambas orientaciones. A su vez, el equipo de coordinación y dirección (10 personas), equipo de gestión (30 personas aproximadamente) estudiantes que participan del programa de egresados (80 estudiantes), equipo docente (37 personas), familias (300 personas aproximadamente) y empresas formadoras (92 personas aproximadamente). La población destinataria se traduce en una cifra cercana a las 700 personas, que se beneficiarán de la implementación del proyecto, ya sea de manera directa o indirecta, considerando que no con todas ellas se tendrán instancias explícitas de intervención.</p>
1.6 Participantes / roles	<p>Líder de proyecto</p> <p>Facilitadora Educación Inclusiva</p> <p>Equipo de Coordinación y Dirección</p> <p>Equipo de gestión</p> <p>Equipo docente</p> <p>Estudiantes</p> <p>Organizaciones aliadas</p>
SÍNTESIS DE LA PRÁCTICA	

2.1 Resumen	<p>Somos ÁNIMA es un proyecto que busca consolidar la Educación Inclusiva en ÁNIMA, entendida como un proceso institucional. Este proyecto propone una mirada hacia la realidad actual de la institución, para identificar qué recursos se están poniendo al servicio de una educación para todas/os y qué barreras aún quedan por superar, tanto a nivel cultural, de políticas y de prácticas educativas.</p> <p>ÁNIMA es una institución comprometida con la educación del país, y busca seguir fomentando participación, y procesos de aprendizaje inclusivos y de calidad, que permitan a los y las jóvenes desarrollar las habilidades, capacidades y conocimientos para desempeñarse como ciudadanos/as libres, responsables y colaboradores/as. De esta manera, consideramos necesario revisar y potenciar las condiciones en las que trabajamos desde el acompañamiento de nuestro personal y grupo de estudiantes, desde un enfoque de educación inclusiva, buscando garantizar la plena participación y los aprendizajes de toda la comunidad educativa, brindando cada día más y mejores oportunidades.</p>
2.2 Caracterización del contexto de la práctica	<p>ÁNIMA es una organización educativa que, mediante la Formación Dual, busca la formación humana y profesional de jóvenes en situación de vulnerabilidad social, brindándoles las herramientas necesarias para su realización personal. Siendo el acompañamiento individualizado de los procesos uno de los pilares fundamentales, ÁNIMA cuenta con un equipo social y psicopedagógico que trabaja con el cuerpo docente y las familias en la detección de aquellas barreras que puedan afectarlos, facilitando recursos que permitan fortalecer y promover el bienestar. Se han integrado progresivamente en la currícula espacios grupales de Desarrollo personal, Educación Sexual Integral (ESI), Salud Mental, para hacer visibles problemáticas, reflexionar, autoconocerse y formarse para la prevención y afrontamiento, desde un enfoque de género y derechos.</p> <p>Asimismo, ÁNIMA promueve la puesta en práctica de metodologías activas en el aula, como el trabajo en proyectos, que habilitan a que cada joven se involucre más y participe activamente en el proceso de aprendizaje desde su potencialidad. Vale destacar también que, en el último tiempo, se han brindado instancias específicas de formación docente, en temáticas vinculadas con la ESI, atención a la diversidad, adecuaciones curriculares, entre otras.</p>

<p>2.3 Diagnóstico del problema que la origina</p>	<p>Necesidades percibidas previo a la implementación del proyecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Barreras que no permiten a todas y todos acceder a aprendizajes significativos → ¿Qué se entiende por Educación Inclusiva en ÁNIMA? → Construir un documento institucional inclusión, estableciéndose como una línea de trabajo institucional → Sensibilización y formación para todo el equipo y estudiantes → Espacios de reflexión conjunta y toma de decisiones (comité) → Horas docentes destinadas especialmente a trabajo con psicopedagoga. → Actualización de prácticas de enseñanza, hacia prácticas más inclusivas. → Recursos humanos suficientes para atender a todas las necesidades. → Bajo sentido de pertenencia a la institución de parte de generaciones que egresan → Prácticas Formativas adecuadas a perfiles que lo requieran
<p>2.4 Objetivos</p>	<p>General:</p> <p>Construir un proceso de crecimiento hacia una Educación Inclusiva dentro de la institución, analizando los múltiples componentes que intervienen en ello y así, establecer, sistematizar y plantear alternativas y pasos eficaces para avanzar hacia este fin.</p> <p>Específicos:</p> <p>2024</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Brindar instancias de formación sobre temáticas vinculadas a la educación inclusiva en el aula 2. Crear un comité de educación inclusiva que se encuentre mensualmente, para direccionar estrategias, validar y ejecutar acciones pertinentes que fomenten la educación inclusiva. 3. Realizar un análisis institucional identificando: fortalezas, debilidades, oportunidades, amenazas y sistematizar los resultados 4. Delimitar objetivos y líneas de acción concretas para fortalecer en un mediano plazo. <p>2025</p>

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Brindar instancias de formación sobre temáticas vinculadas a la educación inclusiva. 2. Consolidar el comité de educación inclusiva y potenciar el liderazgo compartido, manteniendo encuentros mensuales, para direccionar estrategias, validar y ejecutar las acciones definidas a partir del diagnóstico como prioritarias para el 2025. 3. Potenciar la participación, sensibilización y formación sobre educación inclusiva con el estudiantado. 4. Documentar parte de las experiencias realizadas en torno a la educación inclusiva para compartir con la comunidad (ÁNIMA y con otras instituciones).
IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA	
3.1 Estrategia / metodología utilizada	<p>Especificar la forma en que se llevó a cabo el proceso de implementación de la práctica: lógica de planificación, etapas, instrumentos si corresponde, otros.</p> <p>Etapa 1 - primeros pasos - previo al 2022</p> <p>Etapa 2 - El equipo psicosocial y psicopedagógico de la institución comienza a detectar algunas necesidades en torno al abordaje de ciertas situaciones de estudiantes, y empiezan a acercarse a la educación inclusiva como una perspectiva que puede dar respuesta a esas y otras inquietudes que se presentan en los intercambios.</p> <p>Etapa 3 - Se presenta el proyecto a la dirección, en el entendido de que debe ser una línea de trabajo institucional y se postula al fondo de la Fundación ITAÚ.</p> <p>En paralelo se conforma un primer grupo de "comité", con algunas personas interesadas, para ir conversando sobre algunos casos y sobre los ejes de trabajo que se pretende transitar en el 2024.</p> <p>Etapa 4 - Se lanza el proyecto con una instancia de sensibilización a todo el equipo y una convocatoria a participar del comité, con la intención de que se representen todas las Áreas.</p> <p>Se diseña, planifica e implementa el diagnóstico.</p> <p>Se avanza significativamente en la formación, incluyendo formación de tutores laborales y participación en eventos externos.</p>

	<p>Etapa 5 - Consolidación del proyecto</p> <p>Se vuelve a presentar el proyecto a fundación ITAÚ para seguir avanzando el camino de la Educación Inclusiva.</p> <p>Se realiza una nueva convocatoria a participar del comité, ya que hubo varios cambios en el equipo y se amplía el campo de acción, integrando en mayor medida al Finest.</p> <p>Se establecen las figuras de Referente y Facilitadora de Educación Inclusiva.</p> <p>Se incorporan instancias de sensibilización a estudiantes, además de los encuentros de formación al equipo digestión y docentes.</p>
3.2 Principales actividades	<p>Sensibilización y formación: Como parte de la modalidad de trabajo que implica el proyecto, serán de alta prioridad las instancias formativas, tanto para estudiantes como para los/as funcionarios/as. Se brindarán talleres sobre temáticas directamente vinculadas a la educación inclusiva (sensibilización sobre la temática, de atención a la diversidad, diseño universal de aprendizaje y adecuaciones curriculares, entre otros).</p> <p>Resulta esencial que, para que todos y todas estemos alineados/as en la mirada inclusiva y con herramientas para la implementación de mejoras en esta línea, continuemos desarrollando algunas instancias de formación y reflexión sobre la temática.</p> <ul style="list-style-type: none"> → Formación con docentes sobre Atención a la Diversidad, adecuaciones curriculares y estrategias de abordaje grupal en el aula: talleres de reflexión conjunta sobre creencias y herramientas concretas para el trabajo en aula, facilitadas por el área psicopedagógica de la institución. → Ciclo de formación sobre DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) → Conversatorios sobre “buenas prácticas” → Instancia de sensibilización con todo el equipo: formación sobre educación inclusiva, para todas las personas que trabajan en la institución educativa. → Talleres de sensibilización con cada generación de estudiantes <p>Comité Educación Inclusiva</p>

	<ul style="list-style-type: none"> → Convocatoria abierta a participar del comité: difusión sobre qué implica ser parte del comité de educación inclusiva y llamado a inscribirse para aquellas personas interesadas, buscando representatividad de todas las Áreas. → Encuentros mensuales con integrantes del comité: encuentros para avanzar en el trabajo referido a los conceptos e indicadores de educación inclusiva, y definir cómo realizar el análisis institucional respectivo, tomando como guía los pasos que plantea el Index. → Registro de reuniones del comité: generar un acta por cada reunión para así poder llevar un registro y seguimiento del trabajo realizado. <p>Diagnóstico institucional</p> <ul style="list-style-type: none"> → Planificación de diagnóstico inicial siguiendo y adaptando los pasos del INDEX para la inclusión. → Revisión y selección de datos ya disponibles en nuestra base de datos: exploración de los datos que ya se recogen desde ÁNIMA sobre nuestra población, y seleccionar aquellos que aportan al análisis institucional. → Realizar un sondeo que recoja los conocimientos y las ideas de las/os educadoras/es y del equipo de dirección y coordinación, las/os estudiantes y familias: aplicación de cuestionarios en la comunidad educativa (estudiantes, funcionarios, familias). → Procesar y sistematizar la información recogida: organización e interpretación de los datos obtenidos tanto en los cuestionarios como aquellos de las bases de datos de la institución. → Elaboración del documento de diagnóstico institucional: documento que contenga objetivos, fundamentación, análisis y resultados sobre la educación inclusiva en ÁNIMA. → Establecer prioridades en un plan de mejora, según los objetivos de planificación: definir los próximos pasos que se darán luego de finalizado el análisis institucional. <p>Sistematización</p> <ul style="list-style-type: none"> → Elaboración de un documento que resuma las experiencias transitadas hacia la educación inclusiva
--	---

3.3 Resultados y evidencias	<p>Resultados alcanzados</p> <p>La implementación de los proyectos Somos ÁNIMA ha permitido avanzar en la consolidación de la Educación Inclusiva como una línea institucional.</p> <p>Entre los principales resultados se identifican:</p> <ul style="list-style-type: none"> → La conformación y consolidación del Comité de Educación Inclusiva como espacio representativo, sistemático y sostenido de reflexión, toma de decisiones y proyección institucional. → El fortalecimiento de una cultura institucional inclusiva, evidenciada en valores compartidos, prácticas de participación, acompañamiento, comunicación consciente y revisión permanente de prácticas. → El desarrollo de instancias de formación continua para docentes, equipos de gestión, acompañamiento y estudiantes, orientadas a la atención a la diversidad, el DUA y las adecuaciones curriculares. → La realización de un diagnóstico institucional participativo, que permitió identificar fortalezas, tensiones y prioridades de mejora en relación con la Educación Inclusiva. → El aumento de la sensibilización y participación del estudiantado, promoviendo climas de respeto, pertenencia y valoración de la diversidad. → El avance en la articulación entre Bachillerato Tecnológico y FINEST, fortaleciendo un marco común de comprensión y lenguaje inclusivo. <p>Evidencias</p> <ul style="list-style-type: none"> → Actas y registros de reuniones del Comité de Educación Inclusiva. → Registros de instancias de formación, talleres y conversatorios. → Instrumentos y resultados del diagnóstico institucional (cuestionarios, sistematización de datos).
-----------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> → Testimonios de docentes, equipos, estudiantes, familias y actores externos.
3.4 Recursos utilizados	<p>Recursos humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> → Equipo de gestión y dirección. → Equipo social y psicopedagógico. → Equipo docente. → Facilitadora y Referente de Educación Inclusiva. → Estudiantes, egresados y familias. → Organizaciones aliadas. <p>Recursos materiales y educativos</p> <ul style="list-style-type: none"> → Tiempo institucional destinado a reuniones, formación y trabajo colaborativo. → Instrumentos del <i>Index for Inclusion</i> adaptados al contexto institucional. → Materiales de formación sobre Educación Inclusiva, DUA, atención a la diversidad y adecuaciones curriculares. → Espacios físicos y virtuales para encuentros, talleres y reuniones. → Herramientas de registro, evaluación y sistematización de información.
PRINCIPALES CONCLUSIONES	
4.1 Principales conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> → La Educación Inclusiva se consolida cuando se asume como proceso institucional, y no como un conjunto de acciones aisladas. → La existencia de espacios sistemáticos de intercambio, como el Comité de Educación Inclusiva, resulta clave para sostener coherencia, participación y continuidad.

	<ul style="list-style-type: none"> → La formación permanente y el acompañamiento a los equipos son condiciones necesarias para la transformación de las prácticas. → La cultura inclusiva se construye en los vínculos cotidianos, en la comunicación consciente y en la posibilidad de revisar prácticas de manera colectiva. → Reconocer los tiempos personales y profesionales de los equipos fortalece la sostenibilidad del cambio.
4.2 Replicabilidad	<p>La experiencia es altamente replicable en otros centros educativos, en tanto,</p> <ul style="list-style-type: none"> → Se basa en marcos ampliamente reconocidos como el <i>Index for Inclusion</i>. → Prioriza procesos participativos, adaptables a distintos contextos institucionales. → En sus inicios, no requiere recursos extraordinarios, sino decisiones organizacionales claras y sostenidas. → Ofrece aprendizajes transferibles en torno a cultura, políticas y prácticas inclusivas. <p>Su replicabilidad depende de la voluntad institucional de asumir la inclusión como horizonte compartido y de habilitar espacios de reflexión y construcción colectiva.</p>
4.3 Factores facilitadores	<ul style="list-style-type: none"> → Compromiso del equipo de gestión y dirección. → Existencia de un equipo social y psicopedagógico con rol activo. → Liderazgos cercanos, empáticos y distribuidos. → Cultura institucional de apertura, diálogo, acompañamiento y evaluación para la mejora. → Participación activa de distintos actores de la comunidad educativa. → Marco teórico compartido (Index for Inclusion, DUA, enfoque de derechos).

4.4 Principales obstáculos	<ul style="list-style-type: none">→ Alta rotación de personas en el equipo.→ Demandas crecientes vinculadas a la salud mental de los y las estudiantes.→ Diferentes niveles de formación previa en Educación Inclusiva.→ Limitaciones de tiempo para profundizar instancias de acompañamiento y formación en el trayecto, así como para participar de forma sostenida en el Comité.→ Necesidad de fortalecer la sistematicidad de la comunicación interna.
4.5 Sugerencias	<ul style="list-style-type: none">→ Asegurar instancias de formación continua y de intercambio de prácticas, distribuidas a lo largo del año.→ Fortalecer los procesos de inducción para nuevas incorporaciones.→ Sistematizar y comunicar los acuerdos del Comité de Educación Inclusiva.→ Ampliar la participación activa de familias y egresados en la construcción cultural.→ Potenciar el abordaje institucional de situaciones vinculadas a la salud mental.→ Sustener espacios de evaluación y autoevaluación como prácticas formativas permanentes.