

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ECUADOR
PROGRAMA POLÍTICAS PÚBLICAS Y GESTIÓN
CONVOCATORIA 2006-2008**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS
SOCIALES CON MENCIÓN EN DESARROLLO LOCAL Y TERRITORIO**

**ESTUDIO DE UN PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DESDE EL
“MÉTODO DE ANÁLISIS EN GRUPO”**

EDUARDO ANÍVAL ARTURO CAPOMASSI

OCTUBRE 2009

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ECUADOR
PROGRAMA POLÍTICAS PÚBLICAS Y GESTIÓN
CONVOCATORIA 2006-2008**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS
SOCIALES CON MENCIÓN EN DESARROLLO LOCAL Y TERRITORIO**

**ESTUDIO DE UN PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DESDE EL
“MÉTODO DE ANÁLISIS EN GRUPO”**

EDUARDO ANÍVAL ARTURO CAPOMASSI

ASESORA DE TESIS: BETTY ESPINOSA

LECTORES:

FERNANDO GARCÍA

XAVIER ANDRADE

OCTUBRE 2009

ÍNDICE

ÍNDICE.....	4
RESUMEN.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL.....	8
Bases conceptuales del “método de análisis en grupo”.....	10
La cooperación en conflicto y la comprensión total de los procesos sociales.....	18
Los debates planteados a partir de la aplicación del “método de análisis en grupo”.....	20
Metodología y técnicas para el estudio.....	23
CAPÍTULO II: EL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN A ANALIZAR.....	26
El proyecto al que se le aplicó el PS.....	26
El Proyecto y las políticas educativas.....	28
El contexto de la integración educativa en la década de los 90.....	30
Antecedentes y bases conceptuales del PS.....	32
Descripción colectiva de las fases del PS /.....	35
Resultados y efectos del PS.....	48
CAPÍTULO III: ANÁLISIS DEL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN.....	52
Conflicto y relación entre la situación micro y otras dimensiones y niveles sociales.....	52
Lo normal y la descolonización del mundo de la vida.....	54
Reconocimiento de competencias y validez científica.....	59
El grado de coherencia global y validez del PS.....	64
Características sociales, políticas y técnicas del PS.....	64
Cuadro 1: Descripción y análisis de la aplicación del PS desde el “método de análisis en grupo”.....	65
Cuadro No. 2: Presencia de los principios que regulan la comunicación científica en el grupo de pares en el PS.....	73
A MODO DE CONCLUSIONES.....	75
RERERENCIAS.....	81
GLOSARIO DE ABREVIATURAS.....	86
ANEXO: ENTREVISTAS INDIVIDUALES Y GRUPALES.....	87

RESUMEN

Se estudia el proceso de sistematización de un proyecto de integración de niños y niñas con discapacidades a la escuela regular desde el marco conceptual del “método de análisis en grupo” (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005). El conflicto social y central que se debate en el desarrollo de este proyecto y las características del proceso de sistematización del mismo permiten visualizar, en un micro caso concreto, lo que Habermas conceptualiza como “colonización del mundo de la vida” (Habermas, 1984: 474). La metodología utilizada incursiona en una nueva forma de recoger, procesar, analizar y exponer los discursos y los diálogos desde la perspectiva de la “Teoría de la acción comunicativa” (Habermas, 1984). Se identifican elementos de validez científica del proceso de sistematización aplicado al proyecto que dan pie a ciertos lineamientos que permitirían construir una propuesta hermenéutica de “desarrollo humano” (Sen, 2006: 1, 12 y 13) que se acompañe con procesos de reconstitución de la subjetividad política.

INTRODUCCIÓN

El trabajo cotidiano y profesional de las personas involucradas en la formulación, aplicación y reformulación de políticas sociales se concreta en acciones y ambientes sociales específicos ya establecidos. En estos contextos institucionales de nivel local o nacional se aplica una serie de procesos, técnicas y métodos para sistematizar y analizar la forma en que los actores planifican y ejecutan los planes de desarrollo local y sus proyectos de desarrollo.

La tesis no dedica su estudio a la forma en que se planificó o ejecutó un proyecto, más bien se estudia las características e implicaciones de un proceso de sistematización aplicado a un proyecto, es decir, se analizan algunos aspectos relacionados con la forma en que los actores aprenden de sus propias experiencias sociales de cara al fortalecimiento y ampliación de dichos espacios.

Las preocupaciones que motivan el presente estudio se centran alrededor de las características sociales, políticas y técnicas que los mismos actores ponen en juego para reflexionar sobre su accionar. Para ello, la tesis adopta como marco conceptual al “método de análisis en grupo” desarrollado por Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen (2005). El propósito es analizar el proceso de sistematización (PS) aplicado al “Proyecto de integración de niños discapacitados a la escuela común” (Arturo, Ruales, Jiménez, Miño, Cárdenas, et al., 1999-2000)¹. El texto de Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen (2005) se encuentra escrito en francés y la traducción al castellano fue realizada por el autor de la presente tesis.

Tanto el “método de análisis en grupo” como la sistematización a ser analizada se aplicaron a grupos de profesionales del sector social. En el PS se organizaron seis grupos heterogéneos de profesionales que laboraban en entidades educativas: maestros,

¹ / Si bien así se tituló el proyecto, desde la perspectiva del lenguaje como un instrumento de poder, el calificar a una persona como *discapacitado* afianza una forma de discriminación, razón por la que en la actualidad se utiliza la expresión *personas con discapacidad*. Sin embargo el tema no se agota allí: en el transcurso del proyecto y de la sistematización a analizar -como se indica más adelante en el subtítulo “Lo normal y la descolonización del mundo de la vida”, pág. 53-, no sólo se cambió esta calificación excluyente *niños discapacitados* sino que, además, se adoptó una concepción inclusiva que abarca la atención a toda la niñez, independientemente de las necesidades educativas que presenten.

parvularias, psicólogos, trabajadores sociales y terapeutas del lenguaje y ocupacionales. Los grupos de profesionales aportaron al PS por casi tres años (desde 1998 al 2001).

Como podrá juzgar el lector al momento de conocer el PS a ser analizado, tanto por sus objetivos y procedimientos, así como por la organización y registro de los análisis grupales aplicados en casi todas sus fases, este proceso rebasó los conocidos límites de los acompañamientos, seguimientos, o evaluaciones de proyectos.

CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL

La tesis nos remite, en general, a las metodologías o abordajes utilizados en las ciencias sociales, sobre todo desde la perspectiva que las concibe como una construcción social y política, más no como una construcción técnica pura. Diferentes concepciones metodológicas han ido conformando un campo de reflexión sobre la *praxis*, la acción social o la capacidad humana de incidir sobre la realidad social.

Los autores del “método de análisis en grupo” se fundamentan en la “Teoría de la acción comunicativa” de Habermas (1984). Reconociendo la crítica de Rodrigo Jokisch,

de que Habermas prácticamente no operacionaliza sus conceptos. Conceptos como “acción”, “sistema”, “mundo de vida”, “comunicación” etc. son usados en una forma sinóptica fenomenológica-clasificatoria, con la consecuencia de que resulta difícil trabajar con dichos conceptos, dado que no permiten un manejo teórico-operacional (Jokisch, 2000: 11),

se recurre a autores como Rodríguez Alonso que ha estudiado y resumido la obra de Habermas en forma global con el fin de tratar de operacionalizar los conceptos para esta tesis.

Parafraseando a dicho autor, la Teoría de la acción comunicativa, se basa en “tres concepciones teóricas”: una evolutiva o proceso de continuo “devenir de la especie humana”; una “acción social” corpórea en la que el “cuerpo-sujeto-humano pierde importancia”; y, “un sistema social trans-subjetivo de procesos de aprendizaje en crecimiento”. Mediante este proceso el sujeto se ubica en una “estructura que está más allá de la subjetividad” y es colocado en un nuevo escenario constituido como una “situación de comunicación.” (Rodríguez Alonso, 2000: 1).

De acuerdo con este autor, para Habermas existen “dos formas de acción social”: una orientada a “fines” –al estilo Weberiano- que utiliza las “circunstancias [...] para [...] oprimir”; y, otra “dialógica” que se da cuando “los actores interaccionan en un proceso de entendimiento sobre metas comunes y compartidas”. Siguiendo a Rodríguez Alonso, en términos metodológicos, Habermas plantea que la sociedad se organiza en dos niveles: 1) el mundo de la “vida cotidiana”, en “donde se desarrolla la acción comunicativa” y que está articulado en tres esferas: la “cultura”, la “sociedad” y la “personalidad” (entendida como “agentes capaces de lenguaje y acción” para el cambio); y 2) el “sistema” que implica “la lógica de acumulación de capital, la

racionalidad burocrática [...] lo económico-administrativo”. (Rodríguez Alonso, 2000: 1 y 2).

En esta acción comunicativa orientada al entendimiento mutuo, según Habermas, los hombres entrelazan las tres esferas “la cultura, la sociedad y la persona” y reproducen las mismas “estructuras simbólicas” del “mundo de la vida”:

Los participantes en la interacción, al entenderse entre sí sobre una situación, se mueven en una tradición cultural, de la que hacen uso a la vez que la *renuevan*; los participantes en la interacción, al coordinar sus acciones a través del reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez susceptibles de crítica, se apoyan en pertenencias a grupos sociales y *refuerzan* simultáneamente la integración de éstos; y el niño, al participar en interacciones con personas de referencia que actúan competentemente, internaliza las orientaciones valorativas de su grupo social y *adquiere* capacidades generalizadas de acción. (Habermas, 1984: 497 y 498; la cursiva es del autor).

En el sistema de acumulación de capital, Habermas diferencia dos subsistemas: parte “de que en las sociedades occidentales modernas se diferencian dos subsistemas a través de los medios dinero y poder: el económico capitalista y una administración estatal racionalizada en el sentido de Weber”, es decir, burocrática (Habermas, 1984: 471 y 472). Estos subsistemas quedan conectados y “anclados en el mundo de la vida [...] a través de las economías domésticas y del sistema jurídico, a los imperativos funcionales de la economía y de la administración; con ello [el mundo de la vida] queda sometido [...] a las restricciones que le impone la reproducción material” (Habermas, 1984: 472 y 473). Y viceversa, “la economía y la administración [...] dependen de las aportaciones provenientes de la reproducción del mundo de la vida, es decir, de las competencias, habilidades y motivaciones individuales, así como de la lealtad de la población” (Habermas, 1984: 473). Sigue diciendo que, para analizar este proceso en las sociedades modernas, conviene separar lo siguiente:

la pérdida de motivación, de que adolece el sistema de ocupaciones, y la pérdida de legitimación de que adolece el sistema de dominación, por un lado, y una colonización del mundo de la vida que se manifiesta primariamente en fenómenos de pérdida de sentido, de anomia y de perturbaciones en el sistema de la personalidad, por otro. Para las deformaciones del mundo de la vida, que en las sociedades modernas se hacen sentir como destrucción de las formas tradicionales de vida, como ataque a la infraestructura comunicativa de los mundos de la vida [...] y que se expresa en las secuelas que representan tradiciones culturales empobrecidas y procesos de socialización perturbados (Habermas, 1984: 474).

Rodríguez Alonso resume el planteamiento de Habermas de la siguiente manera:

“el sistema coloniza al mundo de la vida, y es precisamente a partir de esto que plantea a la acción comunicativa como una meta de la sociedad, donde el sujeto (personalidad) es auto-crítico y que puede abstraerse de la acción estratégica [...] Su método para lograrlo es la dialógica y una doble hermenéutica. Tal como lo menciona Freire [...]” (Rodríguez Alonso, 2000: 2).

En forma seguida Rodríguez Alonso sustenta el “método dialógico” y de “doble hermenéutica” con una cita de Pablo Freire: “El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, se `pronuncian´, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos.” (Freire, 1979: 46 citado en Rodríguez Alonso, 2000, 3). En Habermas subyace la perspectiva marxista que concibe que el hombre se hace a sí mismo y al mundo.

La “teoría de la acción comunicativa” de Habermas se encuadra en una propuesta normativa y educativa para la sociedad en la que el “conflicto entre el mundo de la vida y el sistema se irán diluyendo” (Rodríguez Alonso, 2000: 4 y 5).

En esta tensión entre las posibilidades de la acción social y los constreñimientos estructurales se inserta el “método de análisis en grupo” siguiendo, sobre todo, la corriente habermasiana.

Bases conceptuales del “método de análisis en grupo”

El nacimiento y desarrollo de las metodologías de investigación, en tanto disciplinas, se caracterizan por la gestión, los modus operandis, procedimientos, mecanismos, dispositivos, módulos, técnicas. Son formas controladas y sistemáticas de acercarse a un objeto de investigación, y esta forma histórico-sistemática de acercamiento es la característica principal que diferencia el conocimiento científico del que no es considerado científico. Pese a los cambios sociales y metodológicos postmodernos, las metodologías de investigación científica ostentan una partida de nacimiento occidental positiva, y como tales, todavía se circunscriben en términos generales a la relación entre el investigador y lo investigado, dejando aparte las relaciones entre el investigador, su subjetividad, y las intersubjetividades de los investigados. Tal como lo sostiene Giddens al hablar de la *verstehen* o comprensión:

La conciencia de sí fue considerada siempre, en las escuelas de teoría social inclinadas al positivismo, como una molestia que debía reducirse al mínimo; estas escuelas tratan de reemplazar la “introspección” por la observación externa. La “inconfiabilidad” específica de la “interpretación de la conciencia”, sea por el sujeto mismo o por un observador, se esgrimió siempre como el principal argumento racional de esas escuelas para rechazar la *Verstehen* (Giddens, 1967: 20, la cursiva es del autor).

En contraposición con este rechazo a la introspección, a esta falta de confianza en la interpretación de la conciencia, el “método de análisis en grupo” se basa en la idea de que los protagonistas de servicios sociales -que es el ámbito principal donde se ha aplicado este método- son competentes para analizar las situaciones que experimentan en su vida laboral. De acuerdo con este supuesto, el método debe conducir a los participantes a una reflexión colectiva y progresiva que permita reelaborar su visión de las situaciones analizadas.

Los autores del “método de análisis en grupo” al concebir que el método en general es, más que un constructo técnico, una construcción social y política, inscriben su obra en una “ambición democrática” entendida como una separación o “división entre el conocimiento y el poder [...] que comienza con la aclaración de sus propios juegos y de lo que está en juego” en el debate social (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 7).

El método, en tanto producto social y político de la acción humana, es “portador de una concepción particular de la vida social y de la sociedad” [...] y “el conocimiento sociológico nunca no se logra separar completamente de su objeto” (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 19). Para ejemplificar esto, los autores mencionan lo que sucedió en Francia: hasta la década de los ochenta bajo el Estado centralizado y en el contexto de una sociedad marcada por claras reivindicaciones de clases sociales, las políticas nacionales se diseñaban sobre la base de investigaciones estadísticas aplicadas; posteriormente [dado los cambios en la producción fordista y los procesos de descentralización], se pasó a retomar los métodos antropológicos y etnográficos con la exploración de casos particulares y experiencias heterogéneas ¹ al estilo del enfoque cualitativo weberiano.

¹ / Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen (2005: 19) para afirmar esto citan a: Bourdieu, 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement* (París, Éd. de Minuit), que es un estudio sociológico que retoma

Ulrich Beck respecto a la forma actual de vida de las personas en la sociedad occidental, dice que,

Una de las características más notables de la segunda modernidad es el deseo de cada cual, paradójicamente colectivo de vivir individualmente <su propia vida>. [...] producto histórico-cultural” [... debido a la] “extensión de la educación, [...] al aumento general de la riqueza y a la interiorización de derechos fundamentales políticos y sociales” (Beck, 1999: 63).

Sigue diciendo el autor que esta influencia individualista se incrementó después de la Segunda Guerra Mundial ya que muchas personas se habían separado de su medio de origen (comunitario y rural) y

“se habían convertido en los protagonistas de su propia vida, con todas las consecuencias que se siguen en el plano de la política (sobre todo en el momento de votar), la familia, la pareja, la intimidad y la sexualidad. Desde los años ochenta, y con mayor intensidad en los noventa, esta individualización vital se completa, desplaza y contrarresta mediante la individualización laboral. [...] Se borran, así, unas diferencias fundamentales que han mantenido cohesionados [...] a los individuos e instituciones en las sociedades europeas de la primera modernidad: trabajo y capital, empresa y mercado, trabajador por cuenta propia y empleado, trabajo doméstico y profesional, trabajo autónomo y trabajo dependiente.” (Beck, 1999: 63).

Si bien dicho autor no analiza los países en situación de desventaja socioeconómica y alta población indígena como el Ecuador, en nuestros países, este “deseo de cada cual, paradójicamente colectivo de vivir individualmente <su propia vida>” (Beck, 1999: 63) también se da acompañado de procesos de migración interna del campo a la ciudad que separan a las personas de su medio de origen comunitario y rural. Esta separación, a su vez, acentúa diferencias no sólo educativas, económicas y políticas, sino también y sobre todo, significativas diferencias culturales y lingüísticas con el medio comunitario de origen. Si bien el débil y circunscrito desarrollo del capitalismo no afecta de la misma manera a la forma de vida de las personas y al reducido mercado de nuestro país, el proceso de individualización estaría influenciado, además, por la creciente

el significado antropológico de la cultura para analizar como se produce el gusto, el consumo y la apropiación de expresiones artísticas o de alimentos; y, a Touraine, 1978, *La voix et le Regard* (París, Le seuil); en *La voz y la mirada* Touraine desarrolla el método de investigación de «Intervención Sociológica» a partir del que progresivamente irá desplazando el énfasis del análisis de lo social a lo cultural, y de la acción colectiva, al sujeto y a sus derechos.

emigración a otros países, lo que incidiría sobre un cambio de “naturaleza social” que sería similar a la que plantea Robert Castel (1997).

Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen retoman a Robert Castel (1997). Comentando lo que dicen los autores del “método de análisis en grupo”, éstos mencionan que Robert Castel sostiene que la sociedad ha sufrido una “metamorfosis” o un “cambio de naturaleza social” porque, a la tradicional explotación y la desigual distribución de la riqueza que era vivida en forma colectiva, ahora se le “superpone la exclusión, vivida individualmente”. A estas personas excluidas se les califica de “inutilizables” o “prescindibles”. Mientras que en las sociedades industriales tradicionales se oponía a los asalariados y los propietarios, ahora se suma una distinción más entre los que tienen “una vida normal” -y que son “justamente” “reconocidos como productores y como consumidores [los trabajadores] y los que tienen el sentimiento de una ausencia real de su existencia social [los desempleados y otros subsidiados sociales]” (Castel, 1995, versión en francés citada por Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 24).

Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen con base en varios estudios de otros autores agregan que esta nueva distinción viene aparejada con una “incertidumbre identitaria crónica” y una alta diversidad de nuevas experiencias culturales, fenómeno al que se ha denominado como “des-totalización de las identidades” (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 24).

Los autores del “método de análisis en grupo” plantean una ruptura epistemológica sustentada en las características de la sociedad actual en la que no sólo se han estancado los procesos democráticos, sino que además se agregan “nuevas formas de desigualdades” relacionadas con la falta de reconocimiento social:

“la masificación de la matrícula escolar, la prolongación del nivel de escolaridad y la elevación de las condiciones de vida -medida en términos de rentas disponibles y prácticas de consumo- no significó de ninguna manera que nuestras sociedades sean más igualitarias o más democráticas. [...] A las desigualdades clásicas vinculadas a la posición social inicial y cuyo juego era sobre todo material, se añaden las nuevas formas de desigualdades, jugándose en un registro más íntimo: tensiones emparentadas y familiares, endeudamiento, aislamiento social.” (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 23).

Esta ruptura epistemológica y metodológica, entre otros aspectos, implica que “los propios protagonistas” fortalezcan su “conciencia social contra de los procesos de enajenación y sometimiento.” (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 41).

En el caso de esta tesis, esta ruptura epistemológica y metodológica se vuelve central.

En esta línea y siguiendo a Habermas, los autores del “método de análisis en grupo” presentan a este método como un “debate organizado de manera procesal” que permite evitar o disminuir “la imposición” del “poder” o de la “autoridad”:

Las intervenciones, para no tomarse el poder, respetan un protocolo riguroso cuyo animador es el garante y que se impone en primer lugar a sí mismo. Cada una de las etapas del trabajo en grupo es avalizada por consignas precisas. Los momentos y los registros de intervención son regulados también. En su papel de garante del marco metodológico, el animador interviene regularmente para recordar el orden a los participantes indisciplinados. (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 43)

Las normas se constituyen como una “exigencia” para lograr una “comunicación lo menos deformada posible” ya que se trata de un método basado, no en la observación, sino en un “trabajo reflexivo, en un planteamiento de producción colectiva de conocimiento validado intersubjetivamente. Eso supone que las pretensiones de validez de los participantes se reconozcan.” (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 43 y 44).

Este “reconocimiento de las competencias”, que implica “pretensiones de validez científica”, hacen referencia a la “ética comunicacional” (del discurso y del diálogo) propuesta por Jürgen Habermas (1984: 77-158), así como a “los principios que regulan la comunicación científica en el grupo de pares” ². Citando a Habermas, estos principios se resumen de la siguiente manera:

1. “debate” con los participantes sobre “las hipótesis de los investigadores” y “el informe de análisis”;

² / Así se denomina la aproximación de los principios de la ética comunicacional con los del análisis en grupo y fueron tomados de: Baudart, Lilian, 2000, *Paroles de conseillers. Des perspectives éthiques et politiques*, memoire, FOPES, Université catholique de Louvain, ronéo, citado por Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, et al., 2005: 43 y 44).

2. establecimiento de condiciones de “libertad” e “igualdad moral”, es decir, “igual competencia para hacer valer” las opiniones de los participantes en el debate;
3. “progresión del conocimiento” sobre “la argumentación racional”, “lo que excluye la imposición de todo argumento de autoridad por parte de un participante o de un investigador”;
4. “consenso” “basado en argumentos de lo que persigue el objetivo”: “no se trata de ponerse de acuerdo sobre una única interpretación”, sino sobre “una formulación de los desacuerdos en el grupo”; y,
5. “reversibilidad” e “iluminación del debate”, o que “todo nuevo argumento puede y debe implicar el cuestionamiento del acuerdo” y debe “formalizar distintas etapas en la construcción del análisis”, intentando “integrar los nuevos acervos del trabajo del grupo” (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 44).

La aplicación rigurosa del “método de análisis en grupo” busca potenciar las competencias y capacidades de los participantes partiendo de la elaboración, selección y análisis de relatos sobre situaciones reales vividas y relacionados con la problemática elegida para este cometido.

El “método de análisis en grupo”, al facilitar una “libre intervención”, pretende constituirse en una “perspectiva” “democrática y crítica en el sentido de permitir una toma de distancia y una mayor lucidez en un espacio de intercambio donde los argumentos de autoridad se rechazan y las relaciones forzadas, al menos parcialmente, se ponen entre paréntesis.” (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 89).

El “paradigma de referencia del análisis en grupo no es tanto el de la soberanía” que define a las relaciones sociales “como contradictorias, oponiendo a los protagonistas sociales considerados como enemigos (de clase)”. Más bien, el paradigma de referencia, según Guy Bajoit, es el “conflicto” que concibe a las relaciones sociales como “opuestas y distingue a protagonistas sociales como adversarios” (Bajoit, 1992 citado por Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 182).

Sobre la relación entre las influencias estructurales y la acción social, abona otro documento de Guy Bajoit (no utilizado por los autores del “método de análisis en grupo”). Dicho autor concibe que en la sociedad contemporánea se da un cambio del “modelo cultural industrial del capitalismo de Estado-nación ... que condicionaba

fuertemente las conductas de los actores” a un “modelo identitario (el de la modernidad subjetivista), que conmina a cada uno de los miembros de nuestras sociedades contemporáneas a conducirse como un individuo-sujeto-actor”. En dicho proceso de cambio, la influencia del condicionamiento social sobre el individuo “no se debilita, se desdobra” (Bajoit, 2008: 6 y 10).

En el planteamiento de la presente tesis se comparte en general con Bajoit el “objeto del socio-análisis” que lo ha definido como “el conocimiento de la lógica de acción de los individuos” (Bajoit, 2008: 29), pero también se hará énfasis en el análisis de las influencias y condicionamientos estructurales.

También se comparte con los autores del “método de análisis en grupo” la caracterización del “horizonte ideológico” de dicho método definido como “reformista en un sentido democrático radical”, es decir, situado en una sociedad con variados conflictos e intereses en la que la acción individual cuenta con la posibilidad de conocer y decidir en forma colectiva:

Ni gestor, en el sentido de una ratificación del orden instituido y de una reducción de lo que está en juego en los niveles sociales a problemas técnicos; ni revolucionario, en el sentido de una pretensión de rebasamiento de la conflictividad social y de una reducción de las relaciones sociales a una contradicción central: el horizonte ideológico del análisis en grupo es reformista, en el sentido democrático radical. Al aplicar y perseguir un objetivo democrático de conocimiento y de poder, y al contribuir al reconocimiento mutuo de lo que está en juego a niveles comunes e intereses divergentes entre protagonistas que ocupan posiciones diferentes, es democrático y radical en el sentido en que Ricoeur define como democrática a una sociedad que se reconoce como dividida y que persigue la finalidad de arbitrar sus conflictos por el debate asociando el mayor número. (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 185 y 186).

Sintetizando y parafraseando, Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen caracterizan al “método de análisis en grupo” de la siguiente manera:

- “Un dispositivo que asocia a los protagonistas”.
- Un “proceso inductivo” que contempla dar cuenta de las experiencias en su diversidad, complejidad y dinámica.
- “Un análisis interactivo de un sistema de relaciones” “en general” y de “relaciones entre los individuos que se constituye en las unidades básicas y de análisis de la vida social”.

- Una “continuidad entre los conocimientos sociales” de los individuos y “los conocimientos sociológicos” y una “doble demarcación epistemológica” que trata de “revelar la lógica de lo social que opera a espaldas de los protagonistas” y aquella que, a la vez, favorece la “conciencia social contra los procesos de enajenación y sometimiento.”
- “El análisis en grupo” es un “debate organizado de manera procesal” “regulado por procedimientos y consignas precisos”. “Para poder ser libres, los intercambios no son espontáneos”, sino que se rigen en condiciones y “normas del debate” que responden al objetivo de permitir reflexión mediante un planteamiento de “producción colectiva” de conocimiento que es “validado intersubjetivamente” con base en la “teoría de la acción comunicativa”. (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 37-43).

Esta producción de conocimiento puede ser validada intersubjetivamente gracias al “elemento ilocucionario del significado” que Habermas lo define como la posición, “sentido” o “pretensión” que el hablante asume junto al contenido proposicional del acto del habla. Habermas da un ejemplo para sustentar que las pretensiones de validez construyen relaciones intersubjetivas y, como tal, se constituyen en hechos sociales:

“el sentido de un mandato como mandato, es que el hablante busca también imponer el cumplimiento de una exigencia. [...] Estas pretensiones de validez que un hablante entabla al ejecutar actos de habla, fundan relaciones intersubjetivas, es decir, tienen la facticidad de hechos sociales.” (Habermas, 1984: 75).

Habermas distingue “cuatro clases de pretensiones de validez”, a continuación resumidas:

- 1) “*Inteligibilidad*”, o que la expresión simbólica puede entenderse.
- 2) “*Verdad*. Constataciones, afirmaciones, explicaciones, etc.”, que no tienen “razón de ser cuando el estado de cosas afirmado no existe”.
- 3) “*Veracidad*”, o expresiones “en sentido estricto (sentimientos, deseos, manifestaciones de voluntad), que “resulta fuera de lugar cuando se comprueba que lo que el hablante expresó no correspondía a sus intenciones.”
- 4) “*Rectitud*”, o “manifestaciones normativas orientadas (como los mandatos, los consejos, las promesas, etc.)”, que “no es legítima si las normas vigentes que

subyacen a las manifestaciones, no pueden justificarse” (Habermas, 1984: 75, la cursiva es del autor).

La cooperación en conflicto y la comprensión total de los procesos sociales /³

La dimensión de la “cooperación en conflicto” como centro de las relaciones sociales, es la base del “método de análisis en grupo”; y, “la cooperación en conflicto que se establece entre investigadores y participantes, es lo que permite la elaboración de un conocimiento científico del fenómeno en cuestión.” (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 37 y 38).

Las contribuciones teóricas y los conceptos operativos que aportan los investigadores “ayudan a clarificar los tipos y los niveles de interpretación, así como a volver más límpidas a las categorías [...] para estructurar las convergencias y las divergencias interpretativas”. Las contribuciones teóricas que Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen resaltan son:

- la aclaración de los conceptos más usados: “estructura, sistema, institución, campo, red, organización, poder, autoridad, gobernanza, protagonista, agente”;
- la diferenciación de los “registros normativos, de la descripción y de la explicación” ya que los conceptos toman una dimensión normativa en cuanto son adaptados por “los espacios políticos y profesionales”;
- el análisis de la aplicación de conceptos normativos y los efectos concretos de éstos para diferentes sectores profesionales ya que engloban, en su objetivos, tanto los “proyectos políticos” como “las normas que organizan estos dispositivos”;
- el análisis no solo normativo sino también “explicativo” que conlleva a que los participantes realicen sus “elecciones políticas y prácticas”; y,
- la aclaración de los niveles de análisis de una experiencia o de una situación social como: el “interpersonal”, “grupal”, “organizativo”, “institucional”, “macro social”, y la “dimensión social” de las relaciones y procesos sociales. (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 126-139).

³ / En este subtítulo y en el siguiente, se expone las categorías de análisis y los debates planteados por Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen (2005).

El “método de análisis en grupo” distingue “cuatro dimensiones” relacionadas con el rol del profesional: las “finalidades”, las “competencias”, la “autoridad” y el “estatuto”.

Las “finalidades” otorgan “sentido cultural” al rol y, a la vez, evidencian las contradicciones sociales, por ejemplo, entre la “integración y la autonomía del usuario”. Las “competencias” se refieren a los “conocimientos generales” y a la profesionalización que se requiere para ejercer el rol, lo que implica “sobre todo [...] intuición y experiencia”. La “autoridad” se refiere a la relación del profesional con el usuario desde donde se caracterizan los problemas, lo que significa a la vez, confianza y firmeza. El “estatuto” tiene que ver con las “remuneraciones materiales” o “simbólicas” que se relacionan con la valorización o “desvalorización” del profesional. (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 120-123).

Los roles profesionales, a su vez, están interrelacionados con otras dimensiones sociales en las que se distinguen diferentes niveles de análisis e interpretación: el “nivel interpersonal” que evidencia motivaciones, formas de aprendizaje mutuo, y la dinámica de las relaciones; el “nivel grupal” se refiere a la “atmósfera general”, “la moral”, procesos marcados, “en gran parte, por un carácter emocional” y que mantiene una vida “independiente” de las personas que lo conforman; el “nivel organizativo” conformado por “un conjunto de protagonistas definidos por su estatuto y su papel”, sus intereses individuales, y “conectados entre ellos por una estructura de autoridad” que los coordina; el “nivel institucional”, que es el contexto “más amplio que define finalidades, valores y sobre todo normas”, leyes, convenios colectivos y procedimientos generales; y por último, el “nivel macro social” o de “la sociedad en su conjunto”. (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 133-139).

Dichos autores aclaran que “En la mayoría de las situaciones concretas, los distintos niveles que acaban de distinguirse se implican y estrechan mutuamente”. Esta forma de analizar una problemática interrelacionada con distintas dimensiones y “niveles del juego social”, es lo que los autores del “método de análisis en grupo” denominan comprensión del “fenómeno social total” (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 183).

El método se aplica sobre todo a petición y con la participación de profesionales de la acción pública. Luego de organizar los grupos de análisis, los investigadores /as

contratados para el efecto, sondean experiencias concretas de los involucrados que tienen relación con el tema a investigar y se seleccionan dos o tres de ellas. Previo al establecimiento y aclaración de las reglas del juego, se inicia la aplicación organizada del “método de análisis en grupo” en cuatro fases: 1) el relato, 2) la descripción interpretativa, 3) el análisis y, 4) las perspectivas prácticas y la evaluación. Las cuatro fases comprenden, a su vez, quince etapas en total. Estas fases y etapas serán expuestas en el Capítulo III, a partir del examen del caso de estudio.

Los debates planteados a partir de la aplicación del “método de análisis en grupo”

Parafraseando a los autores del método, se exponen los debates que la aplicación del mismo ha provocado.

¿El análisis en grupo se agota en la gestión o persigue la emancipación de los participantes?

Un primer debate se ubica en los alcances del método: si su aplicación se limita a la gestión de los servicios sociales a modo de “una técnica de ingeniería social” que se comercializa, o si tiene potencialidades emancipatorias mediante el cambio de las relaciones sociales (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 175 y 176) a modo de la “Pedagogía del oprimido” de Pablo Freire (Freire, 1983, citado en Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 176).

Los autores critican la “Pedagogía del oprimido” porque, según ellos, pretende otorgarle una “conciencia histórica” al “oprimido” cuando ésta le ha sido privada a priori al considerarle “alienado” (Freire, 1988: 29-68 ⁴), (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 182).

En el análisis en grupo, en cambio, el paradigma de una futura soberanía del oprimido, es reemplazado por el supuesto de la permanencia del conflicto. Y, aunque el “método de análisis en grupo” no conduce necesariamente a cuestionar la legitimidad de la autoridad, tampoco deja de lado el análisis del contexto institucional, del lugar de las desventajas, de la “definición cultural” de lo que se considera como “normal”, de la

⁴ / En Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005, no se cita textualmente y con número de páginas a la “Pedagogía del oprimido”, por lo que, para evitar inadecuadas dobles traducciones, se ha recurrido a revisar y citar directamente la edición en castellano de Freire: 1988.

manera en que se fijan legalmente las posiciones y las relaciones entre los participantes y, cuando se trata de relaciones profesionales, la manera en que ellos están obligados por los usuarios. (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 182-186).

¿El análisis en grupo es un medio de instrumentalización o un método?

Así como el método de la “pedagogía del oprimido” excluye la presencia de los opresores en su análisis porque su colaboración se considera inútil (Freire, 1988: 40-50), de igual forma no es posible aplicar el análisis en grupo en un contexto en el que las relaciones sociales sean tan asimétricas y cuyas relaciones de poder no puedan ser puestas temporalmente entre paréntesis. En cambio, al partir de la confianza en las capacidades reflexivas de los participantes, el involucramiento de éstos en el análisis en grupo es mayor que en la “pedagogía del oprimido”, y viceversa, el involucramiento de los investigadores en el análisis en grupo, es menor.

En la “pedagogía del oprimido” la confrontación se dirige a un amplio horizonte de la ideología dominante exterior al grupo que analiza (Freire, 1988: 31-51); en cambio, en el “método de análisis en grupo”, el análisis se realiza frente a la diversidad de interpretaciones del relato y en el reducido espacio interior del grupo. Aunque la aplicación del análisis en grupo sea una demostración del poder de la autoridad que se toma el tiempo para escuchar al pueblo, es decir, que posee un objetivo de “legitimación”, el análisis colectivo favorece la diseminación de los resultados y su utilización rebasa a la autoridad que lo contrató. (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 188).

En dicho proceso, y sobre todo durante el “debate público”, los investigadores deben cuidar de la exactitud de las interpretaciones de los resultados y de la movilización social y política que el “método de análisis en grupo” contribuye a instaurar basado en la participación activa de los involucrados. (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 187 y 188).

¿El análisis en grupo se puede utilizar con todos los públicos?

En la escena social no faltan quienes no demuestran “ningún interés en la confrontación de opiniones” y / o aquellos que prácticamente desconocen la “cultura del debate”, lo que por lo general, los sitúa en los “polos extremos de las posiciones sociales”.

Igualmente existen quienes abiertamente se oponen o no desean participar. Obviar este análisis sociológico es creer en la ilusión de que la sociedad está regulada por la cooperación en conflicto. (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 192).

En caso de ausencia de algunos representantes de las categorías sociales involucradas en la problemática, es preciso señalar este hecho al inicio del proceso y en forma enfática. Y en el momento en que los investigadores participan del análisis en grupo, pueden exponer la posible posición de los representantes ausentes, con base en un conocimiento previo del rol social de los mismos, no con el fin de reemplazarlos, sino para reflexionar sobre su ausencia. (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 193).

La norma que garantiza “la igualdad moral entre los participantes” posibilita un “discurso verdadero” en el grupo. Esta situación no se corresponde con una actitud de incluir en el debate a pocos participantes y reducir a los otros a hacer acto de presencia, ya que de esta forma el método se transformaría en un vehículo de sutil “menosprecio” o compasión hacia aquellos que participan menos falseando toda la dinámica en la que se basa la reflexión, los debates, y la “coproducción del conocimiento” (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 194 y 195).

¿Cuáles son los criterios de validez del análisis en grupo?

Los criterios de validez son los mismos de todos los métodos de análisis cualitativo y se basan, sobre todo, en la “coherencia global del planteamiento de investigación” (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 195). Pero en el análisis en grupo existe la ventaja de que se explicita y transparenta el método de forma total y constante a todos los involucrados. Esto permite cuidar la “tentación, incluso inconsciente, de disimular alguna debilidad” como, por ejemplo, la restricción en las posibilidades de generalización: el “método de análisis en grupo” previene ésta y otras debilidades mediante la inclusión de enunciados que rebasan las opiniones individuales, y también, con la confrontación sistemática de las interpretaciones entre los participantes y, entre éstos y los investigadores. (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 196).

La “intersubjetividad” *ex-post* y externa a los grupos de análisis en la que participan tanto investigadores como los mismos involucrados en el análisis, es considerada como último “criterio de validez” “científico”: publicaciones, debates entre

investigadores, ya sean “complementarios o competidores”, análisis como “componente de un campo científico”, todo ello es un reencuentro con la “pertinencia práctica” del análisis efectuado (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 197).

Metodología y técnicas para el estudio

La metodología utilizada para esta tesis, así como la organización y registro de las reuniones de análisis aplicadas en el PS no se enmarcan en los estudios sociológicos o etnográficos tradicionales.

Si bien se utilizaron técnicas tradicionales como la entrevista y el método etnográfico con descripciones y análisis del investigador basado en citas textuales de los investigados (como fuente primaria de información), en esta tesis también se utiliza una abundante construcción colectiva tanto en la descripción como en el mismo nivel de análisis.

Por ejemplo, en el apartado referido a la “Descripción colectiva de las fases del proceso de sistematización”, se refleja una construcción de un discurso basado en el análisis y la reflexión grupal, un trabajo comunicacional que pretende, en general, algo similar a lo que plantea Bajoit para el socio-análisis:

Para llegar a comprender [...] las razones de la acción de un individuo –por qué hace lo que hace, dice lo que dice, piensa lo que piensa y siente lo que siente– hace falta entregarse, juntamente con él (y no sobre él), a un largo y a veces penoso trabajo de comunicación, que ni los cuestionarios ni las entrevistas habituales (directivas o no) permiten realizar con éxito. (Bajoit, 2008: 29).

De hecho, la descripción y el análisis corresponden a una matriz conceptual de personas que poseen un “habitus” (Bourdieu, 1984: 113) principalmente influenciado por una formación profesional formal y una pertenencia al sector burocrático público, todo ello matizado por las críticas negativas, casi siempre no suficientemente elaboradas, a las asesorías internacionales. Los roles y funciones que desempeñan los profesionales pertenecen a diferentes “campos” (Bourdieu, 1984: 112-119) con igualmente diversos paradigmas desde donde se construye e interpreta la realidad social y, específicamente, la discapacidad como tema central del proyecto. Tal es así que se esbozaron desde discursos pedagógicos con diferentes preocupaciones sociales, hasta las rígidas posiciones de los enfoques médico rehabilitatorios.

Como toda construcción colectiva, refleja los acuerdos y desacuerdos de los mismos actores, proceso que no puede ser desdicho para elaborar esta tesis. De igual manera, refleja el nivel de descripción y análisis que se logró desarrollar en las condiciones en las que se daba el proceso, y por ello, también cristaliza una construcción que alcanza las potencialidades y limitaciones colectivas e individuales desde donde se puede continuar estos procesos, sin despojarlos de la legitimidad que le ha sido otorgada por todos los participantes.

En términos metodológicos esta tesis también intenta, tal como lo expresa Manuel Jiménez Redondo al introducir el pensamiento de Habermas, producir un diagnóstico que relacione “el sistema de la ciencia” con el “sentido común” o, como lo conceptualiza Habermas, el “mundo de la vida” (Habermas, 1984: 474):

[...] ni el sistema de las ciencias, ni de las formas especializadas de argumentación en general, suministran el tipo de saber globalizador que es menester para hacer diagnóstico de una situación. Aquí el saber ha de reflejar en su propio terreno la fusión de elementos cognitivos, práctico-morales u expresivos desde la que el “sentido común” percibe un problema como problema y lo aborda o lo elude. El saber globalizador ha de situarse en cierto modo un paso por debajo del sistema de la ciencia. Habrá de consistir en una síntesis temporal y aun fugaz, y que ha de saberse tal, a causa de los múltiples rehenes que habrá que dejar entregados a la discusión corriente en los distintos discursos especializados. (Jiménez Redondo: 1998, XXXVI y XXXVII).

Hipótesis

Partiendo del “método de análisis en grupo” y sus debates, a continuación se plantean las hipótesis que guiarán el análisis del PS.

Pregunta central.

¿En el PS se identifica un nivel “autocrítico” (Rodríguez Alonso, 2000: 1) en términos de lograr una mayor “inteligibilidad” (Habermas, 1984: 75) sobre la transformación de las relaciones sociales circunscriptas al campo de trabajo de los protagonistas?

Preguntas específicas

- ¿En el PS se identifica un nivel “autocrítico” o “la capacidad de abstraerse de la acción estratégica” (Rodríguez Alonso, 2000: 2 y 7) que permita descolonizar, en parte, el “mundo de la vida” (Habermas, 1984: 497)?

- ¿En la aplicación del PS, subyacen elementos que le otorgan validez científica?
- ¿Cuáles son las principales características de la construcción social y política del PS?

El concepto “inteligibilidad” permite identificar si el “hablante asocia con cada manifestación efectiva la pretensión de que la expresión simbólica empleada en la situación dada puede entenderse”: parafraseando a Habermas, “Estas pretensiones de validez que un hablante entabla al ejecutar actos de habla, fundan relaciones intersubjetivas”, siempre y cuando exista, “inteligibilidad”, es decir, que la pretensión simbólica pueda entenderse (Habermas, 1984: 75). Habermas seguidamente conceptualiza junto a la “inteligibilidad”, otras tres pretensiones de validez, a saber, “verdad”, “veracidad” y “rectitud”. Estas otras pretensiones poseen las mismas cualidades generales que la “inteligibilidad”, pero a diferencia de ésta última, se hace muy difícil contrastar su existencia en las condiciones de desarrollo de esta tesis, por esta razón no serán analizadas.

Fuentes

El presente estudio se realizó en base a la revisión y análisis de documentos relacionados con la sistematización del “Proyecto de integración de niños discapacitados a la escuela común”. El PS examinado en esta tesis fue financiado y asesorado por UNESCO y se ejecutó desde mediados del año 1998 hasta inicios del año 2001.

La información que se dispuso para esta investigación corresponde al PS y es la siguiente:

- cinco avances o versiones del componente colectivo de sistematización;
- tres entrevistas grupales;
- seis entrevistas individuales;
- el registro de veintisiete reuniones de análisis, y,
- doce informes parciales y finales del PS.

También se revisaron documentos de trabajo que fueron producidos por los mismos involucrados -y/ o por otros profesionales relacionados- una vez que el PS concluyó.

CAPÍTULO II: EL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN A ANALIZAR

El proyecto al que se le aplicó el PS

El proceso de sistematización que se analizará se aplicó al “Proyecto de integración de niños discapacitados a la escuela común”. Dicho proyecto tenía como objetivo validar la modalidad de integración de niños /as con necesidades educativas especiales a la escuela pública y se ejecutó en dos Escuelas, un Jardín y un Instituto de la ciudad de Quito, Ecuador:

- Escuela Fiscal Mixta “República Federal de Alemania”;
- Escuela Fiscal de Niñas “Aurelio Espinosa Pólit”;
- Jardín de Infantes Fiscal Mixto “Aurelio Espinosa Pólit”; e,
- Instituto Fiscal Mixto de Educación Integrada “José Martí”.

El Acuerdo Ministerial No.258 de enero de 1991 dispuso que en el país se implante y pilote el Programa de Integración Educativa. El Reglamento de Educación Especial oficializado en julio de 1995 mediante Acuerdo Ministerial No. 2966 y publicado en el R.O. No. 762 ordena aspectos administrativos que facilitan la ejecución del proyecto y el 6 de marzo de 1996 se suscribe el Plan de Operaciones entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Director de la UNESCO para la ejecución del proyecto en el país. El proyecto se inicia en junio de 1996 y concluye en julio de 1999.

Todos los centros educativos, si bien tienen acceso a los servicios básicos, están ubicados en barrios populares del centro oriente de la ciudad de Quito y acceden a ellos niños /as de familias en desventaja socio económica, aspecto que le otorga también una determinada identidad territorial y cultural. Por ejemplo, al jardín y a la escuela Aurelio Espinosa Pólit acceden “niños de Llano Grande, Solanda, Hacienda Ibarra (más allá de Guamaní), de Sangolquí. Existen niños que son hijos de ex-alumnos. Los papás vienen a trabajar por acá cerca, al mercado, etc. y tienen otros hermanos, hay cantidad de buses, la ubicación es buena.” (Registro de reunión de análisis, Grupo 5: 22-12-98). En otra entidad educativa se describía a los miembros de las familias de los alumnos y alumnas de la siguiente manera:

Más bien ahorita estamos analizando que existen hogares desorganizados, problemas de nutrición, sociales. [...] Don Bosco que tiene una hospedería campesina es donde se bañan, comen y duermen; y ha cambiado porque antes había muchos drogadictos y ahora hay muchos indios, incluso tenían un programa para niños de la calle. [...] Existe un niño con padres alcohólicos que

es agresivo, o albañiles que se duermen porque les ayudan a hacer las lozas a los padres [...] (Registro de reunión de análisis, Grupo 4: 22-12-98).

Las instancias encargadas de realizar la selección de las entidades educativas que participarían del proyecto de integración buscaban reunir condiciones que faciliten la continuidad y fortalecimiento de este proceso. Entre otros, para seleccionar a las entidades educativas mencionadas, se aplicaron los siguientes criterios:

- Aceptación del Director del Centro Educativo.
- Flexibilidad y dinamismo en la organización institucional y en la organización de los elementos personales.
- Claridad organizativa y definición precisa de funciones.
- Un manejo adecuado y cordial de las relaciones humanas del personal del centro educativo.
- Infraestructura con adecuadas condiciones de salubridad, ambientes amplios con buena ventilación y luz, y mobiliario que satisfaga el mínimo de las necesidades académicas y extra académicas. (Registro de reunión de análisis, Grupos integrados: 16-03-99).

En el PS, en cambio, se invitó e integró a todas las personas relacionadas con el proyecto, haciendo énfasis en que, con el fin de profundizar en el análisis del mismo, era deseable e importante conocer la opinión de todos: tanto de las personas que laboran como de los padres de familia, estuvieran o no de acuerdo con la integración de niños con necesidades educativas especiales al aula regular. El PS abarcó todos los ámbitos del proyecto, a saber, el nivel operativo, directivo y asesor durante un período de casi tres años (desde 1998 al 2001).

El nivel operativo estuvo conformado por los profesores de las cuatro instituciones organizados en grupos de profesionales heterogéneos conformados también por parvularias, psicólogos, trabajadores sociales y, terapeutas del lenguaje y ocupacionales. Además participaron en el proyecto: la División Nacional de Educación Especial como unidad ejecutora y responsable de la dirección del proyecto y el Centro de Diagnóstico y Orientación Psicopedagógica – CEDOPS como área asesora nacional.

También se coordinaron acciones con otras unidades del Ministerio de Educación y Cultura - MEC, como: Supervisores de la Zona, Departamento Provincial de Educación Especial, Currículo - Formación Inicial, e Institutos Superiores Pedagógicos - ISPED.

El Proyecto y las políticas educativas

El “Proyecto de integración de niños discapacitados a la escuela común” del Ecuador fue una iniciativa de la UNESCO - Chile que, tal como decían los actores de nuestro país “se montó”, o se sobrepuso a experiencias ya existentes en el magisterio, tratando de profundizar y sistematizar procesos ya iniciados para ampliar la integración a toda la niñez que presentara alguna necesidad educativa e introducir conceptos inclusivos, es decir, una integración social que rebase los límites del sistema educativo.

La lógica “desarrollista” que despliegan la mayoría de las organizaciones internacionales, especialmente las relacionadas con el sistema Naciones Unidas es conocida. Según esta perspectiva, los países llamados “pobres”, “del tercer mundo”, “periféricos”, “marginales”, etc. no reúnen las condiciones necesarias para llegar, por sus propios medios, al modelo económico de acumulación de riqueza.

Los países llamados pobres, para salir de su condición, deben ser apoyados por los aportes de los países ricos, pero en realidad, un alto porcentaje de los recursos de estas organizaciones internacionales se destinan a pagos de asesorías y otros gastos corrientes e indirectos, y muy bajo porcentaje llega en forma directa al usuario que más lo necesita. El informe de Action Aid International dice que durante el año 2003, de los “69 millones de dólares americanos” transferidos por los países llamados ricos a los países pobres, tan sólo un “39 %” es “ayuda real” y el “69 %” restante es “ayuda fantasma” que se queda en gastos indirectos como “gastos de transacción”, “costos administrativos”, “contratación de asesores”, clientelismo, etc. (Action Aid International, 2005: 18, Figure 4 “Real And Phantom Aid From All Dac Donors, 2003”).

Otro factor negativo es la intermediación que se establece entre la organización internacional y los ciudadanos, ya que los alejan del contacto con las autoridades elegidas que son las responsables de construir equidad y capacidades junto a sus electores. James Petras diferencia las organizaciones no gubernamentales - ONG que representan los derechos humanos, de aquellas que representan los intereses del *establishment* económico, es decir aquellas que

no son en realidad *no* gubernamentales. Sus fondos provienen de los gobiernos extranjeros y trabajan como subcontratistas de los gobiernos nacionales. Las ONG proveen servicios limitados a los que sólo acceden pequeños grupos o comunidades. Y lo que es más importante: no son responsables ante las personas

que trabajan sino ante sus donantes extranjeros. En este sentido, las ONG minan las bases de la democracia, pues sustraen el control de los programas sociales de las manos de las poblaciones locales y de sus representantes electos, creando una dependencia ante funcionarios extranjeros no elegidos y ante sus responsables nombrados localmente. (Petras, 2000: 105 y 106).

Esta intermediación se traduce en una pérdida de ciertas posibilidades de participación de los ciudadanos en las decisiones que les afectan, y de menores posibilidades de exigencia y control de las políticas públicas. A pesar de los aportes en recursos internacionales, la realidad social y económica en general muestra cortos y esporádicos períodos de mejoras específicas que se ven disminuidos por largos y frecuentes períodos de crisis generalizadas.

No obstante las críticas, todo el accionar de estas organizaciones internacionales no se inscribe en la misma tónica: la opción de los mismos asesores de la UNESCO frente al proyecto aquí en estudio, es que los participantes se apropien progresivamente de los procesos y los conduzcan de conformidad con sus propias necesidades y características socioculturales y económicas. Desde aquí la importancia de uno de las preocupaciones más adelante expuestas para que los proyectos sociales no se restrinjan a la mera gestión de los mismos sino, si por el contrario, se inserten en micro procesos de cambio de la realidad de los mismos participantes.

El período que abarca la ejecución del proyecto y su sistematización se enmarca en la década de los 90. Las políticas públicas de nuestro país, desde el gobierno socialcristiano de 1988-1992 incluyeron marcadas características neoliberales que continuaron, aunque con menos énfasis, en el gobierno socialdemócrata de 1992 a 1996 y retomaron auge en la posterior alianza de 1996 al 2000. La creencia ciega en un supuesto rol de regulación y distribución de riqueza que el mercado desempeñaría guió el progresivo debilitamiento del Estado ecuatoriano sumido históricamente en crisis fiscales y de gobernabilidad.

En este débil contexto estatal, en el sistema educativo se ensayarían varias reformas curriculares que nunca pudieron aplicarse en su totalidad y que, por el mismo motivo, tampoco justificaba una evaluación de las mismas. A posteriori, sobre la “Política pública y reforma educativa en Ecuador” Carlos Arcos en el mismo sentido concluiría:

Una lección de la reforma de los 90 es que todo apoyo por parte de actores externos debería contribuir a fortalecer la institucionalidad y capacidad de conducción y regulación del Ministerio de Educación. Esto requiere fuertes competencias en manejo de conflictos y mediación por parte de los equipos que promueven las reformas para negociar con los diversos grupos de poder e introducir en el sistema político los acuerdos alcanzados en la sociedad civil. (Arcos, 2007: 24).

Proyectos pequeños y/ o pilotos como el de “Integración educativa de niños con discapacidades a la escuela regular” se insertan en este debate público sobre la institucionalidad y la calidad educativa intentando contribuir tanto en contenidos como en el modo en que se elaboran y juegan los discursos, sobre todo en las implicaciones de una progresiva y responsable participación en la toma de las decisiones públicas.

El contexto de la integración educativa en la década de los 90

El Gobierno del Ecuador, desde al año 1990 es signatario de la Convención sobre los Derechos del Niño y, al ratificarla, se comprometió a aplicarla en el país. Los principios y derechos consignados en esta Convención han sido retomados en los siguientes principales instrumentos y políticas que se han elaborado en el país durante esa década:

- Plan Nacional para la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño en el Decenio del 90 elaborado desde el año 1991 y publicado en 1992;
- Planes, Agendas y Cartas para el Desarrollo que cada gobierno ha elaborado;
- Reforma al Código de Menores en el año 1992;
- Reforma de la Constitución Política de la República del Ecuador del año 1998;
- y,
- Nueva Legislación de la Niñez y de la Familia que inicia su elaboración proponiendo un cambio de concepción: del niño *en situación irregular* al niño *sujeto de derechos*.

En el apartado “Educación” del “Plan de Nacional para la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño en el Decenio del 90”, consta que el Proyecto “F. Integración Educativa para Niños con Necesidades Especiales de Aprendizaje” debía ejecutarse desde el año 1992:

Este proyecto propone normalizar la atención educativa de las personas con necesidades educativas especiales a través de su integración progresiva a las escuelas regulares. Se ha identificado como sujetos de la integración aquellos

niños con deficiencias físicas o ligero retardo que pueden rehabilitarse y desarrollar sus potencialidades a través de esta modalidad. Esto limitaría la atención institucionalizada a las personas con graves y profundas limitaciones. (Presidencia de la República, Consejo Nacional de Desarrollo - CONADE, Frente Social, Instituto Nacional del Niño y la Familia – INNFA, Sistema de Naciones Unidas, 1992: 55).

Estos derechos inalienables a la educación y a la participación están consagrados en la Convención de los Derechos del Niño y en la Constitución Ecuatoriana del año 1998:

Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales. (Organización de Naciones Unidas: Art. 2, Num.1).

A pesar de la Convención sobre los Derechos del Niño, a principios de la década se entendía a la “integración educativa” como un proceso para universalizar paulatinamente a la atención educativa mediante la incorporación de los niños a la escuela regular. En ese momento no se planteaba el acceso a la educación como un derecho de toda la niñez, más bien era concebido como una “necesidad” de algunos niños que debía ser atendida en forma progresiva.

En este contexto, en el año 1991, el Departamento Nacional de Educación especial del Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador registraba “112 aulas especiales, o de recursos”, a la que accedían los niños que no eran atendidos en el aula “regular”. Estas aulas especiales o de recursos funcionaban en igual número de escuelas regulares y paulatinamente se han convertido en Aulas de Apoyo Psicopedagógico. A las 112 aulas se habían sumado para el final de la década “128”, lo que totalizaba en “240 Aulas de Apoyo”. (Cazar, Ramiro, 1991: 7).

Igualmente, al inicio de esa década se contabilizaban muy pocos niños integrados, mientras que al “final de la década existían en las escuelas integradoras un total de 2.015 alumnos atendidos” (Ruales, 1999: 7). Si bien se ha realizado un gran esfuerzo en este sentido, la atención a la niñez que presenta necesidades educativas, ya sea por discapacidades, situaciones de desventaja (por pobreza, desnutrición, trabajo

infantil, discriminación étnica, etc.) u otras dificultades de enseñanza – aprendizaje (superdotados, entre otras) era y es, todavía hoy, una tarea inconclusa.

Si bien la educación especial ha logrado avances importantes en la década del 90, el contexto en el que se desarrollaba sus acciones no contribuía al ejercicio de pleno de los derechos de la niñez. A esto se agrega el debate que plantea que la educación especial es un espacio más bien excluyente del acceso universal a la educación regular, lo que exige una reorganización general del sistema educativo.

Antecedentes y bases conceptuales del PS

El PS inició su planificación y programación a mediados del año 1998 con reuniones en las que participaron miembros de la Comisión Técnica del proyecto y de la UNESCO. En uno de los eventos se analizaron las propuestas de sistematización de Bolivia, Perú y Ecuador y se acordaron los lineamientos para el desarrollo de las mismas.

Los principales aportes de este evento fueron:

- la explicación del abordaje de la sistematización basado en una triple perspectiva que integra la estructura, los procesos y las funciones del “Proyecto de integración de niños discapacitados a la escuela común”;
- la definición del objetivo general de la sistematización que se centra en la promoción de la reflexión, la producción de conocimientos y el cambio de prácticas;
- la necesidad de explicitar los supuestos y definiciones conceptuales del “Proyecto de integración de niños discapacitados a la escuela común” y de su Componente de Sistematización;
- la estructura de la sistematización y un esquema de contenidos del informe compartidos por los tres países, para guiar el desarrollo de la sistematización en seis fases: 1. Debate y construcción participativa del componente de sistematización, 2. Preparación conjunta de las actividades y fechas específicas de recolección de datos, 3. Trabajo de campo – recuperación del proceso, 4. Descripción – interpretación, 5. Redacción de informes parciales y final, y 6. Apropiación – devolución de la sistematización. (UNESCO, 1998: s/d.)

La sistematización en Ecuador se basó, en general, en la corriente de pensamiento foucaultiano. Se suponía que al interior de la formación de experiencias

humanas se producen, a la manera en que parafrasea Rodríguez Alonso a Foucault, tanto “saberes como experiencias excluyentes del sujeto”; en tanto las personas subjetivan sus relaciones con otras personas -que para Foucault son todas relaciones de poder- a través de costumbres, valores e ideas (“episteme”), el mismo poder desarrolla tecnologías de castigo, disciplina y control -según épocas de la historia- todas centradas en el cuerpo, que se manifiestan en todas las actividades del sujeto, y de las que nadie se puede desligar. Según Rodríguez Alonso, para Foucault “lo difícil no es cambiar la conciencia de la gente o lo que tienen en la cabeza, sino el régimen político, económico e institucional de producción de verdad.” El sujeto es el producto de sus mismas limitaciones en términos de la interiorización de las “formas de dominio de sí mismo”: establece una “microfísica del poder” (relaciones individuales, “técnicas disciplinarias” y un orden del discurso verdadero) y una “física global” del poder (instituciones e institucionalización) que es “determinado” por el “micro poder.” (Rodríguez Alonso, 2000: 3, 4 y 7).

Foucault hace énfasis en los mecanismos sutiles del “poder–manipulación” del “sujeto–cuerpo” en los que la posibilidad de transformación social “solo puede darse a partir de la no-norma, una forma de contracultura, buscando crear nuevas reglas de juego” (Rodríguez Alonso, 2000: 4 y 5). Foucault expresa esta idea de liberación del sujeto con las siguientes palabras:

La conclusión podría ser que el problema político, ético, social y filosófico de nuestros días no es tratar de liberar al individuo del Estado y de las instituciones del Estado sino liberarnos de ambas, del Estado y del tipo de subjetividad a través del rechazo de este tipo de individualidad que nos ha sido impuesta durante siglos. (Foucault, 1980: 12).

Con base en estos planteamientos desarrollados a partir de los lineamientos de la reunión de la UNESCO (1998), los miembros del Equipo de Sistematización de Ecuador aportaron con una breve descripción de la historia de su entidad en relación con la ejecución del “Proyecto de integración de niños discapacitados a la escuela común” y plantearon las preguntas que, sobre estructura, proceso-dinámica y función, consideraron importantes realizarle a la experiencia de integración de los niños y niñas.

Como fruto de este trabajo se elaboró un documento que contenía:

- un breve recuento del contexto nacional frente a la integración, la definición de conceptos utilizados en el proyecto y una historia específica de cada una de los

centros de apoyo y educativos participantes con sus principales características, logros y obstáculos; y,

- el desarrollo del trabajo de sistematización con sus objetivos general y específicos, criterios metodológicos, sus fases, estrategias, tácticas y aspectos a sistematizar, el equipo de sistematización, el seguimiento al proceso de sistematización, y los compromisos de las partes.

El objetivo general de la sistematización se redefinió de la siguiente manera: Reconstruir, analizar e interpretar las experiencias del proyecto para promover la producción de conocimientos y el cambio de actitudes y prácticas. En coherencia, sus objetivos específicos proponían:

- Reconstruir y analizar los componentes del proyecto y sus relaciones internas y externas, sus propósitos y objetivos de corto y mediano plazo, las estrategias y actividades, la estructura y los roles que se asignaron a los miembros (directores, supervisores, maestros, voluntarios, padres, niños, etc.) y las diferencias del proceso de cada entidad educativa participante.
- Determinar los obstáculos, las reorientaciones del proyecto, los resultados no esperados, y si la direccionalidad de los procesos conducía al logro de los objetivos de la experiencia.
- Confrontar las normas con las prácticas de los participantes, grados de consenso, generalización de la integración, conocimiento de los niños acerca de la integración, normas, derechos y deberes de los niños.
- Identificar los cambios que se habían generado en las personas e instituciones involucradas en el proyecto con respecto a los conocimientos, actitudes y prácticas de integración en cada uno de los niveles.
- Determinar en qué medida el proyecto contribuyó con la equidad y calidad de la educación y se responsabilizó del aprendizaje de todos los niños.

La sistematización de la experiencia giraría alrededor de una pregunta-eje o hipótesis planteada como sigue: ¿Cuál ha sido el desarrollo-evolución de las prácticas (concepciones, creencias, actitudes y sentires) de los distintos participantes del proyecto, los factores obstaculizadores y facilitadores, la relación entre prácticas y discursos?. (UNESCO, 1998: s/d.).

Descripción colectiva de las fases del PS ¹

Las fases del PS que a continuación se describen, no fueron concebidas ni aplicadas de manera secuencial. Todo el trabajo inició con varios documentos sobre el PS que fueron progresivamente retroalimentados con base en la práctica.

Se agregó una sub-fase no prevista que consistió en la capacitación/² de los equipos sistematizadores que incluyó, de conformidad con el principio participativo, al coordinador de la sistematización en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proceso de enseñanza-aprendizaje se inició mediante una reunión ampliada de arranque del trabajo (descrita más adelante) y reuniones específicas posteriores con los equipos de cada una de las unidades involucradas. Este tipo de reuniones se realizaron durante todas las fases siguientes. Por último, se agregó una “Fase siete: Reflexión sobre la Sistematización” como cierre de todo el proceso en general.

Fase 1: Debate y construcción participativa del módulo de sistematización

Para elaborar el módulo de sistematización como un componente del Proyecto con la participación de representantes de todas las instancias involucradas, se procedió de la siguiente manera.

Primero se efectuaron varios análisis para decidir el tipo de sistematización que se pondría en marcha que tomaban en cuenta el escaso conocimiento del coordinador de la sistematización respecto al tema de educación especial y, sobre todo, respecto de lo que sucedió durante el desarrollo anterior del Proyecto a sistematizar.

Si bien existían cuantiosos documentos sobre las leyes, reglamentos y normas referidas al funcionamiento de esta área, sobre el proyecto en particular los documentos eran escasos y no existían sistematizaciones anteriores que puedan apoyar la reconstrucción de la experiencia. En esta situación, era necesario conjugar ciertas

¹ / La descripción de las fases que bajo este título se expone (a la que sólo se le han realizado correcciones y aclaraciones de forma) recoge el resumen de la confrontación entre las normas de la sistematización acordadas y su aplicación; el texto corresponde a la última versión revisada y acordada por todo el equipo de sistematización en, Arturo, Ruales, Jiménez, Miño, Cárdenas, et. al. (1999-2000).

² /Si bien este término *capacitación* no recoge la metodología activa y horizontal de enseñanza - aprendizaje utilizada en la sistematización, tal como se la describe más adelante bajo esta Fase, aún así, y de conformidad con el principio participativo de la sistematización, acordamos llamarla de esa forma.

técnicas de recolección de información que posibiliten triangular las fuentes de cara a otorgar mayor validez a la reconstrucción de la experiencia.

En sólo tres años de funcionamiento del proyecto (de 1996 a 1999) se produjeron dos cambios de gobernantes del país y, con ellos, cinco cambios de autoridades relacionadas con el proyecto. Esta alta movilidad y ausencias provocó rupturas, retrasos y reorientaciones del “Proyecto de integración de niños con discapacidades a la escuela común” debidas a dos factores: el tiempo necesario para que las nuevas autoridades retomaran las labores; y también, debido a los períodos de tiempo –en ocasiones meses- en los que éstos roles estuvieron encargados. La situación descrita afectó la reconstrucción e interpretación que de estas instancias directivas realizaban los miembros del proyecto, y ésta fue una debilidad de la sistematización.

También se detectó desde un principio, diferentes percepciones de los actores sobre la marcha del proyecto, principalmente en lo que tiene que ver con la importancia del trabajo efectuado y a la utilidad de la capacitación y el asesoramiento. Pensando en una posible clarificación de estas situaciones se procedió a diferenciar las opiniones de los niveles director - asesor, por un lado y, operativo por otro.

Otro tema que preocupaba sobremanera fue la continuidad del proceso de sistematización. Proceso cortado por más de dos meses de vacaciones escolares, con los ya conocidos antecedentes de largos paros efectuados por los maestros ³, el inminente cambio de autoridades a partir del nuevo gobierno que comenzaría su período el 10 de agosto de 1998, y la carencia de apoyo logístico y técnico que esta situación significaría para la sistematización⁴.

Todos estos temas se colocaron en la balanza con el fin de decidir el tipo de técnicas de recolección de datos que se utilizarían, si éstas serían más bien no estructuradas, abiertas, de manera que fluya más la diversidad de los procesos como se hace en los estudios de casos de tipo etnográficos; o por lo contrario, si era más conveniente aplicar cuestionarios y entrevistas estructuradas que garanticen la continuidad en la recolección y análisis de datos.

³ / Aspecto que efectivamente detuvo la sistematización por quince días en una ocasión y, dos meses, en otra.

⁴ / Hecho que también se produjo al permanecer el proyecto durante dos meses sin la autoridad responsable.

Se apostó en primera instancia, a la segunda opción, sacrificando al inicio parte de la libertad de expresión y de una posible diversidad de datos a recolectarse, por la también necesaria continuidad que éstos procesos deben mantener para facilitar la participación, la reflexión y el análisis, de cara a iluminar la experiencia.

Conociendo las debilidades y fortalezas del proceso a iniciarse, a cada uno de los representantes de cada una de las unidades que participarían en la sistematización se les proporcionó la matriz propuesta en una reunión de sistematización ⁵, en las que debían escribir las preguntas que querían hacerle a la experiencia ordenadas en cuatro columnas que se refiere a:

- 1) los temas y sub-temas que funcionarían como una especie de variables;
- 2) la estructura, normas, reglas explícitas, o no, que condicionan la marcha del proyecto y que se referían a cada una de los temas y sub-temas seleccionados;
- 3) el proceso o la dinámica que tuvo el tema o sub tema en mención; y,
- 4) la función, o para que fin fue útil esta estructuración y su dinámica.

Esta primera fase se elaboró con el personal directivo de todas las instituciones participantes. En adelante se organizaron seis grupos de trabajo de entre cuatro a doce miembros, seleccionando de cada entidad su Director y a los profesionales que tenían mayor conocimiento sobre el proyecto, lo que incluía también a aquellos que quisieran participar en la sistematización para cuestionar lo actuado: Grupo 1, constituido por el nivel directivo; Grupo 2, el nivel asesor nacional del proyecto; y, los restantes que constituían el nivel operativo del proyecto en la siguiente forma: Grupo 3, el Jardín de Infantes; y los tres grupos restantes, uno en cada una de las tres entidades –dos escuelas y un instituto educativo-.

Fase 2: Programación

En esta fase, a los seis equipos de sistematización de cada nivel y unidad, se les proporcionó a una segunda matriz en la que se debía colocar el nombre de cada uno de

⁵ / Si bien estas matrices no fueron propuestas como una forma de estructurar preguntas para todos las instancias participantes, sino más bien para mantener un horizonte posible de análisis general de los datos y como ordenamiento general de la información, en nuestro caso se perfilaban como un instrumento que podía garantizar la triangulación y el hilo conductor de la recolección y análisis de los datos a pesar de las interrupciones que podrían surgir.

los miembros del equipo de sistematización, la unidad a la que correspondían, los temas o sub-temas sobre los que recolectaría datos -de acuerdo a sus conocimientos e intereses-, y la fecha tentativa específica de inicio y fin de la sistematización.

Las preguntas que cada equipo escribió según sus intereses, fueron enriquecidas con otras preguntas de los otros grupos y, además, se cruzaron las inquietudes de todos los grupos con el fin de prever una posible posterior triangulación.

Luego se realizó un desglose de las preguntas originales con el fin de profundizar los temas y sub temas seleccionados y se agregaron otros temas y preguntas que permitieran el logro de lo propuesto en los objetivos de la sistematización.

En esta etapa también se analizaron los documentos del proyecto referidos a la planificación y al contenido de algunas capacitaciones claves. Con base en la profundización del conocimiento sobre el proyecto, se elaboraron las guías de entrevistas a docentes y a padres (según Anexo: Entrevistas individuales y grupales).

Fase 2ª: Capacitación del Equipo Sistematizador

Luego de varias reuniones realizadas a mediados del año 1998 para informar a las nuevas autoridades sobre el proyecto y coordinar el inicio de la etapa de recolección de datos, apenas se dio inicio al año escolar, se convocó a todos los sistematizadores seleccionados a una reunión en la que, luego de exponer los objetivos general y específicos de la sistematización, se les puso a consideración las siguientes ideas:

Importancia de la sistematización. El objetivo de este tema era despertar aquellos significados y significantes que en los ámbitos individual y colectivo tenían los participantes, de pronto en estado latente en su individualidad. La intención era que estos significados y significantes se activen en torno a la nueva idea de la sistematización y que el trabajo parta de sus intereses.

En resumen, los contenidos versaron sobre la importancia de la integración educativa con el fin de elevar la calidad de la educación, entendida la calidad como una respuesta adecuada a las necesidades de los usuarios, en este caso los niños y niñas, independientemente que posean o no, discapacidades, o necesidades especiales.

Otro punto tratado fue el respeto a la diversidad -en el amplio sentido de la palabra- y la utilidad de esta actitud para el reforzamiento de los valores como pilares de la organización y funcionamiento de todas las organizaciones, los grupos, la familia, las

instituciones democráticas, el Estado, la vida cotidiana en general. Se colocó a la naturaleza como una constante demostración de la riqueza del aporte de la diversidad: uno de los aprendizajes que la escuela debía reflejar al integrar a los niños con necesidades educativas especiales es justamente esta actitud abierta hacia el respeto a la diversidad.

Se mencionó que los programas sociales tienen dificultades para llegar a beneficiar a las personas o grupos que más lo necesitan porque, entre otras razones, reproducen estructuras excluyentes, contrarias a los valores asociados con el desarrollo de la vida. Que el impacto de un programa no está asociado, como comúnmente se cree, solamente con las actividades o recursos en juego, sino también con los valores que enseña mediante su postura o actitud frente al derecho o problema con el que trabaja. Se puede pretender ayudar a la niñez, pero si la actitud es excluyente, las actividades y recursos puestos en juego por el programa no tendrán el impacto deseado, es más, se puede llegar a incidir con mayor énfasis negativo sobre el problema con la actitud excluyente, que con los recursos que son inyectados. Y esto se da porque el acceso a derechos, o los problemas sociales, o la pobreza inclusive, no es un asunto de mera escasez de recursos.

Otro aspecto que fue tratado tuvo que ver con los derechos de los niños: se acostumbra a planificar los proyectos sociales para enfrentar problemas o carencias sin tomar en cuenta los derechos de las personas. Entonces, en la gran mayoría de los proyectos se definen a algunos derechos como los problemas o carencias de la gente que se va a atender. Se presentan los derechos como problemas, en lugar de promulgarlos, ejercerlos o resarcirlos: un niño es atendido en una escuela porque posee un problema, una necesidad, una discapacidad o porque carece de conocimientos y no porque tiene derecho a la educación.

De acuerdo con la Constitución de la República del Ecuador de 1998 y con la Convención sobre los Derechos del Niño (Organización de Naciones Unidas -ONU, 1989), era necesario trabajar bajo la perspectiva de los derechos y que esta perspectiva debía primar, es decir que, mediante las acciones de un programa no se pretendería solamente resolver un problema o cubrir una necesidad: se debía promover los derechos, apoyar su ejercicio, o resarcirlos cuando estén conculcados.

Criterios metodológicos ⁶. Además de crear una identidad de equipo de trabajo, el evento sobre este tema debía dejar claro que todos los miembros tenían responsabilidades para la sistematización y que todos debíamos conocer lo que iban a realizar todos los otros miembros, para lo cual se presentó una matriz de registro de esta programación.

Se explicó que cada uno de los grupos de sistematización conformados en los niveles y entidades involucradas iba a sistematizar la experiencia, en general, desde su perspectiva, y que luego analizaríamos en conjunto las distintas percepciones como efectivamente se realizó. La matriz utilizada permitió que todos pudiéramos conocer la lógica general y los pasos que se seguirían para el análisis.

Se hizo énfasis en que la respuesta a las preguntas no era una camisa de fuerza y que se podrían explicar en otros aspectos que no constaban en los cuestionarios.

La técnica que se utilizó para responder a las preguntas es de tipo etnográfico, la misma que tiende a mostrar cómo se realizó la experiencia tratando de no utilizar calificativos, sino más bien, haciendo un esfuerzo por explicar porqué se califica de tal o cual manera a las cosas. Esta forma de exponer la experiencia requirió de cada persona o grupo un esfuerzo de reflexión, por lo que se insistió que ello puede causar crisis relacionadas con la forma cotidiana de entender y de expresar nuestros sentimientos y valores, pero que esto nos ayuda a crecer personal y profesionalmente.

De hecho el proceso de sistematización conllevó o implicó una reflexión sobre la práctica para modificarla; el PS estuvo orientado a la acción; se basó en tres ejes que unifican el conocimiento, el poder y el desarrollo de las personas, los grupos, las instituciones y la sociedad en general ⁷.

⁶ / Los “Criterios metodológicos” aplicados en el PS partieron, en su forma más primigenia, de un complemento de varias formas de acercamiento a la creación y aplicación de conocimientos: la documentación -que en términos generales se conoce como el acompañamiento o seguimiento concurrente a proyectos-, la “evaluación iluminativa” (Richards, 1985) y la “sistematización de experiencias” sociales (Jara, 1984). Esta propuesta individual de partida (Arturo, mayo de 1998 b) posteriormente se complementó con los aportes de la Reunión de sistematización (UNESCO, 1998) y se concretó en el proceso colectivo de sistematización (Arturo, agosto de 1998 a) aquí en cuestión.

⁷ / Estos ejes se basan en las reflexiones de Foucault (1996 a, b y c) que nos fuera expuesta en la Reunión de UNESCO (1998), aporte significativo para resumir el PS. El “poder” se define como la sobre-posición

Se aclaró que la matriz trabajada por los representantes de cada unidad se había consolidado, revisado y ampliado con los aportes de los otros grupos, llegando así a desarrollar unos cuestionarios que eran leídos y analizados en las reuniones con el fin de dar lugar a otros comentarios y aclaraciones que luego serían progresivamente incorporadas. Que la capacitación se daría en términos horizontales y participativos y que todos los participantes, incluido quien coordinaba la sistematización, eran parte del mismo proceso de aprendizaje en el que todos intercambiarían conocimientos y experiencias.

Se insistió en el hecho de que la sistematización no era una evaluación del trabajo realizado en el que las conclusiones y recomendaciones se extraerían del análisis que realiza un profesional externo, sino más bien, que éstas se extraerían de manera participativa y mediante el análisis de la misma información que los equipos sistematizadores proporcionarían bajo la lógica de el “Cuadro de Aspectos a Sistematizar” que ordena la información en las mencionadas cuatro columnas (temas, estructura, proceso-dinámica y función).

Se aclaró que en una evaluación se cuidan aspectos metodológicos y técnicos como la *deseabilidad* -es decir, el no influenciar a los ejecutores del proyecto respecto de lo que se desea lograr con éste-, en cambio, en la sistematización se parte de la deseabilidad para abrir un espacio participativo de reflexión, interpretación y análisis en un ambiente de respeto a las opiniones contrarias. Si existieran divergencias o contradicciones sobre lo que se pretende con la integración de los niños, o en relación con lo que se ejecutó en el proyecto, éstas serían motivo de creación de nuevos conocimientos que, posteriormente y de conformidad con las posibilidades del tiempo estipulado, se aplicarían a modo de retroalimentación.

Se explicó que en el texto no se incluirían los nombres de las personas, ni de aquellas que sean protagonistas de los hechos ni de aquellas que expresaran sus opiniones, y que esto se haría para mantener un clima de libre expresión y de derecho a discrepar. Pero que en el documento producto de este proceso se haría constar los créditos de las personas que participarían en la sistematización. Este sería un trabajo

de una acción social a otra (Foucault, 1980, 15-21); en cambio, cuando se usa el término *autoridad* se hace referencia al cargo, o la persona que ejerce un cargo, formal o informal.

participativo no sólo desde el punto de vista de las responsabilidades en la toma de decisiones, sino también, en lo que tiene que ver con los créditos correspondientes.

En cada reunión se contestó en plenaria aquellas preguntas de los cuestionarios que, al parecer de los participantes, presentaban dificultades. Este ejercicio permitió disipar dudas con relación a la forma de sistematizar, como el que a continuación se presenta.

Se concibió como normal que las personas posean diferentes percepciones sobre el mismo hecho, esto se produce porque las diferentes percepciones dependen del ángulo o perspectiva con la que se vea determinado hecho, por ejemplo, en un accidente: las discusiones sobre quien tiene la razón, o la verdad, son frecuentes.

El cambio, la dinámica es una constante en la naturaleza y en la ciencia, las verdades objetivas absolutas no existen porque todo está en constante cambio y las verdades se construyen colectivamente. El criterio de verdad lo da la praxis o la aplicación de los conocimientos. Tanto es así que hasta en las ciencias duras o exactas, como la física o la química, se producen nuevos descubrimientos que revolucionan nuestra vida.

Desde este contexto se dio lugar a diversas formas de explicar lo que sucedió en el proyecto, y por tanto, diferentes análisis, conclusiones y recomendaciones. En la sistematización, el criterio de verdad fue concebido como la puesta en práctica -siempre que sea posible- de aquellos aspectos del proyecto que se podían modificar en el proceso. La sistematización debía dar cuenta de los procesos generados y de su utilidad, de forma que se puedan plantear nuevos retos.

Con el fin de profundizar en los análisis y construir colectivamente una verdad sobre aquellos aspectos en los que no existía acuerdo, se realizaron reuniones en las que se expusieron las diferencias. Esto no significó que las diferencias se eliminen: si no se podía lograr acuerdos, se escribía en el informe las diferentes perspectivas frente a una situación determinada.

Se entendió que la forma en que se perciben y analizan las cosas también depende de los intereses y hasta de los estados de ánimo, preferencias, sentimientos, gustos, creencias y prejuicios. Es por esta razón que los análisis se hicieron desde un doble contexto: 1) el contexto en el que se produjeron las situaciones descritas; y, 2) el contexto en el que se produjeron las respuestas a las preguntas: porqué, para qué, cómo,

y cuándo. Esta actitud preventiva se denominaría *cuidar el efecto* que todos los sistematizadores le podíamos imprimir a la experiencia a partir de las preferencias, como por ejemplo, que todos estemos de acuerdo con la integración de los niños, y que por lo tanto, éste tema quede fuera de cuestionamiento; o que todos poseamos la tendencia a cuidar y defender el trabajo propio y que, por lo tanto, no se vean o no se quieran expresar las debilidades o errores. El cuidado de estos aspectos colusorios fue recordado en cada una de las reuniones de análisis de la información.

Dicho de otra manera, sistematizar no significó exponer solamente lo positivo o negativo de alguna situación, sino fundamentalmente, las razones por las cuales la calificamos como positiva y negativa. Estas razones, por lo general, se explicitaron reconstruyendo el contexto en el que se produjeron las situaciones y el contexto de la interpretación y el análisis de esas situaciones.

Fase 3: Trabajo de campo-recuperación del proceso.

Según las responsabilidades previstas, los equipos de cada unidad procedieron a recoger los datos y escribir las respuestas. Se realizaron reuniones iniciales de recolección de datos con la finalidad de resolver problemas en la misma ejecución del trabajo de campo.

Se realizaron seis entrevistas tratando de captar la diversidad de percepciones frente al proceso de integración escolar de las personas involucradas y no involucradas en el proyecto (ver Anexo).

Fase 4: Descripción-interpretación

El PS se aplicó al desarrollo del proyecto y, por tanto, se enfatizó en aspectos cualitativos. A medida que los equipos responsables avanzaban en la recuperación del proceso, se realizaron un promedio de tres reuniones más con cada unidad (de más de tres horas cada una) con el fin de ordenar la descripción, profundizar en la interpretación, reflexionar sobre el *efecto* que los sistematizadores le estábamos imprimiendo al proceso de sistematización, analizar aspectos casi concluidos y esbozar algunas recomendaciones preliminares. Estas reuniones también se programaron como entrevistas grupales utilizando los avances de la sistematización como base para realizar

preguntas no estructuradas que permitieron profundizar sobre los temas sombra o focos críticos.

Se adoptó la estrategia de la triangulación utilizada en la “evaluación iluminativa” (Richards, 1985) la misma que se basa en criterios de intersubjetividad que le otorgan validez a la reconstrucción de la experiencia. Esto se realizó en dos formas diferentes: a) mediante el cruce de información obtenida de diversas fuentes -niveles directivo, ejecutor y usuarios- y para lo cual se incorporaron preguntas similares a ser respondidas desde tres perspectivas (Dirección-asesoría, nivel ejecutor y destinatarios del servicio); y, b) con los datos referidos a un mismo asunto obtenidos utilizando diferentes técnicas, por ejemplo: revisión documental, entrevista individual y entrevista colectiva.

Se procedió a triangular las siguientes fuentes:

- Documentos referidos al proyecto: planificaciones, contenidos de capacitaciones, leyes y normas vinculadas, Informes de UNESCO - Santiago;
- Información del nivel directivo – asesor;
- Información del nivel operativo, es decir, de los centros educativos; e
- Información de las entrevistas (Ver Anexo).

Aquellos aspectos contradictorios entre las fuentes fueron señalados en las reuniones de análisis y aclarados o profundizados para una mejor comprensión del proceso. Las expresiones de los padres que cuestionaban el trabajo del proyecto fueron incorporadas para la problematización de los equipos y retomadas en las recomendaciones. Por su parte, aquellas opiniones de los padres coincidentes con los argumentos de los equipos de la sistematización fueron utilizadas para ratificar lo expresado por los ejecutores del proyecto.

Para triangular también suele utilizarse la observación, la misma que en esta sistematización no se ha realizado debido a dos razones: a) el coordinador de la sistematización no era especializado en pedagogía ni educación especial, situación que no favorecía una planificación sistemática de la observación; b) el tiempo estipulado para la sistematización y los paros de los maestros que no permitieron una construcción colectiva de guías de observación.

La observación hubiera permitido rescatar, al menos en parte, la voz de los niños, constituyéndose esta ausencia, en otra limitación para la sistematización. Cabe

mencionar también que una recuperación frontal de lo que los niños opinan sobre el “Proyecto de integración de niños discapacitados a la escuela común” requeriría de la planificación y ejecución de eventos o espacios en los que se utilice técnicas proyectivas, aspecto que no fue programado.

Fase 5: Redacción de informes parciales y final

Los equipos de sistematización de cada unidad fueron escribiendo las respuestas y entregando borradores de informes parciales que eran retomados en cada una de las reuniones de análisis en las que el coordinador de la sistematización documentaba las intervenciones de los participantes y devolvía, corregía y aumentaba, parcialmente también, los avances de los informes.

Con toda la información recolectada y analizada bajo esta modalidad se realizó una categorización de las respuestas y las búsquedas correspondientes con el fin de ordenar la información en la estructura general del informe que retoma la organización inicial de las preguntas bajo el esquema de estructura, proceso-dinámica y función.

La lógica del ordenamiento de los temas se basa en un análisis que se realizó sobre los sentidos subyacentes del discurso, respetando lo que los autores querían decir con el ordenamiento de los datos, aspecto que también se consultó y modificó en las reuniones posteriores de apropiación-devolución de la sistematización.

En la redacción del informe en el que se recupera la experiencia se produjo otra limitación de la sistematización que se debe a la estructuración de preguntas similares para todos los centros educativos, las mismas que, en lugar de actuar como una referencia, terminaron siendo una camisa de fuerza que hizo que en un momento del análisis no se pudiera enfatizar en las diferencias que existían entre los centros respecto a las experiencias anteriores al proyecto en cuestión.

Esto también se debió a que ciertas categorías o subtítulos del informe que se procesaron de igual manera para todos los centros educativos, dieran la impresión de que, además, los contenidos fueran similares, o que no dieran cuenta suficientemente de las diferencias. Por ejemplo, tanto para los centros de atención con experiencia previa, como para la escuela que no poseía experiencias anteriores de integración de niños /as, se utilizaba los términos “Sistema de seguimiento de los niños integrados” o “Adaptaciones curriculares realizadas” o “Seguimiento y evaluación de las adaptaciones

curriculares” como si, tanto al inicio como al final del proyecto, se pudiera definir a esta situación de la misma manera.

Se volvieron a revisar los informes de sistematización a la luz de estos aspectos que fueran señalados, entre otros, en la Segunda Reunión de Sistematización organizada por la UNESCO (1999). Sin embargo, esta limitación en el análisis de la información también fortalece la conclusión del informe en el sentido de que se han logrado cambios conceptuales.

Fase 6: Apropriación-devolución

La reflexión continua sobre los contenidos de los informes y en relación con los *efectos* que sobre el proceso todos los sistematizadores ejercíamos, permitió una paulatina apropiación de sus contenidos.

En los documentos de reconstrucción de la experiencia se retomó lo que los equipos de sistematización escribieron sobre las experiencias en cada una de sus unidades de trabajo modificando el estilo de redacción en algunos casos, en otros casos, completando expresiones, pero toda modificación fue puesta a consideración de todo el equipo en general adaptando una técnica intersubjetiva que crea un discurso colectivo, llamada “imagen verbal” (Richards, 1985).

Si bien la “Metodología de la sistematización”, las “Recomendaciones para cada centro” y las “Conclusiones y Recomendaciones Generales” (Arturo, Ruales, Jiménez, Miño, Cárdenas, et. al., 1999-2000) fueron escritas por el coordinador de la sistematización, éstas fueron analizadas por el colectivo general. Para escribir el “Marco Conceptual”, las “Conclusiones” y las “Recomendaciones” se procedió de la siguiente manera.

- Se realizó un resumen textual de los artículos que tienen que ver con las definiciones sobre necesidades educativas especiales, las discapacidades, la integración educativa, o integración física, etc. y, con base en ellos y en la experiencia de sistematización, se redactaron las “Conclusiones” y “Recomendaciones Generales”.
- Los resúmenes de los artículos fueron sistemáticamente analizados en una reunión a la que asistieron los representantes de todas las instancias involucradas

en el proyecto y sirvieron de insumo para escribir el “Marco Conceptual de la Metodología de sistematización”.

- Con base en los acuerdos que se llegaron respecto al marco conceptual se procedió a leer y analizar las conclusiones y recomendaciones, sobre las cuales, el colectivo realizó observaciones que fueron posteriormente incluidas.

Fase 7. Reflexión sobre la sistematización

En la reunión organizada para analizar los informes preliminares (UNESCO, 1999) se plantearon las nuevas necesidades del proceso de sistematización y, con respecto al caso del Ecuador se sugirió completar, entre otros, el desarrollo de los siguientes aspectos principales:

- En qué medida la sistematización dio cuenta de la subjetividad de los actores o fue diseñada considerando sólo las estrategias del programa (sensibilización, capacitación, seguimiento, otras).
- Quiénes fueron los que criticaron a los programas o en qué grupos se depositaron las críticas (¿en los agentes educativos, en los padres?).
- Qué valor se da a lo que dice la gente (a sus relatos) en la sistematización; cómo se presentan esos relatos en el informe final; y cómo se expresa la valoración en la manera en que se presentan los relatos.
- En qué medida se asumió como "natural" la división entre el nivel de coordinación y el de ejecución, y cuáles son las consecuencias de esta decisión en el proceso de sistematización.
- Cuáles fueron los efectos de la sistematización en los diferentes grupos participantes (o que aprendizajes tuvieron lugar).
- Las relaciones sociales y pedagógicas que se dan en la sala de clases y los aprendizajes de los niños (de los niños integrados y de los otros niños), las opciones de gestión, pedagógicas o didácticas que se fueron adoptando, reconstruidas o inferidas a partir de las opiniones de los sujetos consultados.

Asimismo, las diferencias en estos aspectos según tipo de escuela y tipo de modalidad de integración⁸.

El trabajo implicó una revisión general del proceso de sistematización y, entre otras actividades, se elaboró una entrevista grupal no estructurada para aplicarla en cada uno de los cuatro establecimientos educativos y en el nivel coordinador del proyecto. Esto trataba de identificar: el tipo de relaciones sociales y pedagógicas que se daban en la sala de clases, los procesos de aprendizaje de los niños integrados y de los otros niños, y las opciones pedagógicas o didácticas que se fueron adoptando (Tomado de UNESCO, 1999: s/d.).

En el PS se evidencia una progresiva reflexión y ampliación del tema central del proyecto en el que reflejaba tanto el discurso oficial como el principal debate: inicialmente este tema se planteó como “integración escolar de los niños con discapacidades” y en el PS se concluye con una propuesta de inclusión social para toda la niñez que presenta necesidades educativas.

Resultados y efectos del PS

Factores excluyentes descubiertos en el discurso oficial

El descubrimiento de factores excluyentes en la temática sistematizada se produjo, al inicio del PS, sobre resistencias basadas en la defensa de la rigidez burocrática del sistema educativo que no se adapta a las necesidades educativas de la niñez.

Una maestra que no estuvo de acuerdo con la integración de niños y niñas con discapacidades en el aula donde ella da clases, decía sobre la maestra de primer grado que sí tenía niños integrados en su aula: “han aumentado los niños y necesitamos un maestro más: en primer grado tiene 40 niños y 3 o 4 niños con necesidades educativas especiales, ¡y está loca porque no se alcanza!, es necesario dividir el grado y que nos den cursitos” (Entrevista individual No. 1: 18-11-98). Contar con 3 o 4 niños integrados en el aula se vuelve para algunos maestros, en un trabajo excesivo, pero el mismo sistema educativo no resuelve los problemas que se van presentando como son la

⁸ / Por ejemplo, en que se diferencia la integración en una escuela básica o en un jardín; en una escuela donde la maestra de apoyo trabaja en forma conjunta con la maestra del grado o donde se mantiene la separación de funciones entre ambas; otras.

excesiva cantidad de alumnos por aula y la falta de capacitación para que los maestros puedan responder a las nuevas necesidades educativas.

Otro factor excluyente fue la tajante separación de roles que existía para la atención de los niños y niñas con discapacidades entre maestros y psicólogos, lo que obstaculizaba la necesaria coordinación entre ambas disciplinas. Esta separación establecía férreos límites entre la normalidad interiorizada mediante la disciplina y el control: los maestros *enseñan*, los psicólogos *rehabilitan* o *curan*. El discurso relacionado con la disciplina y el control de las personas que participaban en la sistematización sedimentaba una realidad oficial sobre la que no era fácil construir otras verdades.

Otra *verdad* oficial excluyente se evidenciaba en la invisibilización que el uso normal del lenguaje hace del género femenino; ésta era otra perspectiva que reforzaba la falta de aceptación de otra diferencia que abarca más de la mitad de la especie humana.

La micro situación en el que se debatía el grupo sistematizador respecto de la exclusión de la niñez en el sistema educativo -exclusión relacionada solamente con una causa: la discapacidad-, reflejaba también el escenario en el que todavía hoy se debate el sistema educativo en general. A continuación algunos datos reveladores ⁹:

En un censo realizado en 72 escuelas y colegios de Quito se descubrió que solo el 2% de las unidades están en capacidad de recibir a alumnos con discapacidad motriz. [...] Aunque en los últimos meses se han efectuado marchas sociales y acciones gubernamentales para lograr una sociedad que incluya a las personas con discapacidad, el tema aún causa resistencia, sobre todo, entre quienes no tienen familiares con necesidades especiales. [...] Un estudio publicado el mes pasado por la Universidad de las Américas (UDLA), y que incluye a 120 escuelas de educación formal de Quito, Guayaquil y Cuenca, demostró que 4 de cada 10 padres de familia no ve con agrado que sus hijos “normales” estudien en las mismas aulas con niños que tienen discapacidad. [...] El mismo estudio concluye que un 30% de los progenitores dudan sobre la eficacia de la inclusión; [...] El [...] 80% de profesores de las escuelas y colegios del país, no tiene capacitación específica para tratar con niños que presenten algún tipo de discapacidad. [...] el Ministerio de Educación, según su documento de rendición

⁹ / El artículo de prensa de donde se extrae la cita textual a continuación, también es una muestra de un conflicto en el que el mundo de la vida se resiste a seguir colonizado por ese sistema. Uno de los numerosos debates que sobre este tema refleja otro orden discursivo de construcción de la *verdad* se puede ver en Hernández, Patricia (2008) quien, en contraposición a la posición ambigua y cómplice de la exclusión que asume *El Telégrafo*, se pronuncia claramente a favor de la inclusión educativa.

de cuentas del 2007 [...] logró que 1.625 docentes integren el sistema de Educación Especial y capacitó a 80 maestros del sistema formal. (El Telégrafo, 2008).

El problema de la exclusión de la niñez del sistema educativo era y sigue siendo mucho más amplio. Lo citado se refiere solamente a las necesidades educativas que se producen por causa de la discapacidad y no abarca otros factores excluyentes como son, por ejemplo: situaciones de desventaja económico social; desocupación del padre o de la madre; trabajo infantil; hacinamiento; niños, niñas o adolescentes privados del medio familiar -ya sea por migración o privación de la libertad del padre o de la madre, abandono o pérdida del niño, niña o adolescente-; violencia social, maltrato o abuso; explotación sexual; embarazo no deseado; etc.

Con el fin de profundizar en el tema en cuestión, en la sistematización se recogió información sobre aquellas personas que por diferentes razones no participaron del proceso de integración de los niños y niñas a la escuela. La información sobre los actores ausentes abarcó a quienes no presentaban destrezas deliberativas, o no demostraron interés por la confrontación de opiniones, o porque explícitamente decidieron no participar en el proceso de integración escolar de niños y niñas.

La información sobre los actores ausentes fue recogida a través de: entrevistas a maestros que no atendían a estudiantes con discapacidades en su aula y que no participaron en la sistematización del proyecto; y, a madre o padre que no tenían hijos o hijas con discapacidades. En las reuniones de análisis, igualmente se recogió información de las personas que se incluyeron en el PS pero que no estuvieron de acuerdo con la integración de niños con discapacidades a la escuela regular.

“Rehenes” entregados a la discusión pública

Como efectos posteriores del PS también se constatan productos que se constituyen como una especie de “rehenes” que se entregaron “a la discusión corriente en los distintos discursos especializados” (Jiménez Redondo, 1998: 37). Se verifica una ampliación de los debates públicos con el fin de elaborar propuestas y guías sobre temas relacionados con el PS, las mismas que incluyeron la participación de otras entidades, profesionales y el análisis de otros temas relacionados. Se pueden citar los siguientes casos:

El “Programa de integración de niños, niñas con necesidades educativas especiales a la escuela regular” (MEC - DNEE – UNESCO – DANIDA, 2001) propone una educación con respeto a la diversidad que implica una visión inclusiva que supera a la integración de niños en el aula regular.

El “Proyecto experimental de integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales en la educación regular básica” del Instituto José Martí (Instituto Fiscal de Educación Integrada José Martí , 2003) amplía la integración -que antes se daba desde el primero al el sexto grado escolar- hasta el décimo año lectivo (o todo el ciclo básico). La aplicación de este proyecto ha sido motivo de velada desaprobación y resistencias por parte de las instancias del Ministerio de Educación que no están de acuerdo con ello. En este mismo Instituto también se elaboró una guía (Instituto Fiscal de Educación Integrada José Martí, 2001) con criterios para la evaluación y promoción de los niños y niñas con necesidades educativas en la que ya se integran diferencias de género.

En la Escuela y Jardín Aurelio Espinosa Pólit se conformó un equipo sistematizador de las adaptaciones curriculares que, con base en la experiencia propia se elaboró un documento con el objetivo de compartir, debatir y mejorar los conocimientos con otros maestros (Albán, Espinoza, García, Medrano, Orbe, y Rivera, 2001).

El Centro de Diagnóstico y Orientación Psicopedagógica, (CEDOPS, 2001) ha contribuido con aspectos que, desde su quehacer, facilitan a la integración educativa.

Por último, un conjunto de escuelas que no participaron del PS pero que están vinculadas con parte del personal que si participó, se han dado cita para realizar una evaluación de los aprendizajes de los niños /as con necesidades educativas especiales (Ramírez, Córdor y Guamán, 2001).

CAPÍTULO III: ANÁLISIS DEL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN

Se analizará si en el PS se identificaron autocríticas que permitieron visualizar posibilidades de transformación de las relaciones sociales circunscriptas al ámbito de trabajo de los involucrados. Tal como consta en nuestro marco conceptual, para ello también es necesario contrastar si los participantes en el PS interrelacionaron sus vivencias del ámbito micro laboral con otros niveles y dimensiones sociales y, a partir de allí, visualizaron posibilidades de des-“colonización del mundo de la vida” (Habermas, 1984: 474).

Conflicto y relación entre la situación micro y otras dimensiones y niveles sociales

En el PS se alcanzó solamente un análisis parcial de los roles profesionales y del nivel organizativo de los centros educativos y del proyecto. Y de este análisis parcial se produjo un salto al nivel institucional desde donde se definen las finalidades, valores y normas generales respecto a las necesidades educativas/¹.

Tampoco fue posible interrelacionar los niveles interpersonal y de grupo con los otros niveles (organizativo, institucional y macro social), los mismos que hubiesen facilitado la reflexión colectiva sobre el tema. Por ello, la perspectiva de análisis global de los distintos contextos que proponía la sistematización presentó limitaciones analítico-reflexivas.

Actualmente, al utilizar los conceptos referidos a los niveles y dimensiones del “método de análisis en grupo” se puede evidenciar con claridad las diferencias en las finalidades, las competencias y el estatuto entre: por un lado, los contrarios a la integración escolar de los niños y, a la vez, la mayoría de ellos ausentes del PS; y, por otro, aquellos maestros que sí atendían a estudiantes con discapacidades y que participaron en el PS. Los primeros sostenían que la finalidad que otorga sentido al rol de maestro está asociada a la remuneración ya que algunos maestros que atienden estudiantes con discapacidades están de acuerdo con el proceso de integración educativa para ganar una bonificación que equivale al 60 % de su sueldo, pero que tampoco se cumple siempre con el trabajo que eso significa:

¹ / Tal como también lo muestra la cita posterior Arturo, Ruales, Jiménez, Miño, et. al., 1999-2000: 116.

Son políticas de cada gobierno porque dentro del magisterio hay reclamos de que existen escuelas que ganan más y existen más empleados de escritorio que aquellos que están sacándose el sucio con los niños que necesitan [ser integrados]. Existen escuelas que no quieren recibir [a la niñez con discapacidad], y vienen a rogar aquí y sin embargo ganan más que nosotros. Por ejemplo la [...] que ganan para el 60 % del funcional y la [...] quiere que se les pague igual. (Entrevista individual No. 1: 18-11-98 y 09-12-98).

La finalidad económica evidenciada en la percepción que sobre su rol presentaban quienes no estaban de acuerdo con la integración escolar universal de la niñez, revelaba también una contradicción entre la mística de trabajo y las remuneraciones materiales (entendida como la revalorización del trabajo de algunos profesores y la desvalorización de otros que hacían igual trabajo). Esta situación se interrelacionaba con el pedido generalizado de mayores conocimientos para atender a estudiantes con necesidades educativas que, los maestros no integradores, hacían con insistencia. Este pedido de mayor capacitación fue percibido también como un reconocimiento, no otorgado, a su desempeño profesional.

El mismo conflicto, entre quienes apoyaban la integración educativa de la niñez y quienes no lo hacían, se evidenció en las entrevistas a padres y madres -que tenían y no tenían hijos o hijas con discapacidades- y, con mayor énfasis se evidenció durante todo el PS ya que reaparecía a todo nivel -interpersonal, grupal, organizativo, institucional y macro social (ver “Resultados y efectos del PS” en el capítulo II)-. Se ha contrastado que esta situación micro social limitada al tratamiento en el ámbito laboral que atraviesa todos los niveles y dimensiones sociales, a la vez, refleja un conflicto general que puede ser entendido tal como dice Habermas, entre “el mundo de la vida” y el “sistema” (Habermas, 1984: 472 y 473).

Este carácter transversal del conflicto respecto de la integración educativa hace que, no obstante las limitaciones analítico-reflexivas identificadas en el PS, se evidencie un inter relacionamiento entre la situación micro del proyecto con las demás niveles y dimensiones sociales a nivel intuitivo lo que posiblemente favoreció los alcances que a continuación se analizan.

Lo normal y la descolonización del mundo de la vida

Pese a esta central limitación del PS ya mencionada, de igual manera se puede plantear en principio, que se logró –como lo plantea la hipótesis de esta tesis- niveles de inteligibilidad sobre las posibilidades de transformación de las relaciones sociales en lo que concierne a identificar, en general, lo que Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen definen como el “lugar de las desventajas o la definición cultural de lo que se considera como normal”. De manera similar a como lo definen los autores del “método de análisis en grupo”, este aspecto tiene que ver con diferentes niveles contextuales de análisis sobre las jerarquías de una sociedad que sobre todo busca resultados y, en consecuencia, califica a las personas, incluso a aquellas que sufren “el mayor peso de las violencias estructurales”, “casi en términos de aptitudes e ineptitudes individuales”. (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 183).

Habermas sostiene que el sistema “económico-administrativo” con “lógica de acumulación de capital”, coloniza al “mundo de la vida” generando conflictos (Rodríguez Alonso, 2000: 3 y 4). Tal como Habermas lo manifiesta, en el sistema educativo se detectó “pérdida de motivación” frente a las labores, “anomia” y pérdida de “legitimación” del sistema de dominación (Habermas, 1984: 474). El análisis del sistema educativo, a propósito de la selección de escuelas y maestros que luego participarían en el proyecto de integración era, en general, el siguiente:

El profesor es cómodo, no le gusta comprometerse con algo nuevo, dicen: “van a venir a controlarme”, “ya me jubilo”. No hay estímulos económicos, trabajan en dos o tres escuelas y prefieren cumplir más en las escuelas privadas porque en la pública hagan lo que hagan le pagan igual el sueldo. El maestro se ha depreciado tanto en su labor, tienen baja autoestima, y la sociedad no reconoce la labor del docente, no se auto capacitan. (Registro de reunión de análisis, Grupo 1: 17-12-98).

En otro grupo de trabajo se decía que “una desmotivación para las escuelas regulares que integran niños con necesidades educativas especiales puede ser el sueldo porque no tienen un funcional [no les pagan una bonificación correspondiente al 60 % de su sueldo], aunque la ley lo dispone” (Registro de reunión de análisis, Grupo 6: 22-12-98).

Dichas patologías o conflictos se expresan en las acciones anti dialógicas orientadas solamente al éxito individualista: son manifestaciones necrófilas del discurso del poder instituido que oculta la exclusión de las personas con necesidades educativas,

como si todas las personas consideradas *normales* estuvieran exentas de estas necesidades educativas y, como si lo único *verdadero, normal, o real* fuera la acción social orientada a fines, que en el caso de la educación, persigue generar individuos aptos para producir de conformidad con la “lógica de acumulación de capital”. (Rodríguez Alonso, 2000: 1 y 2).

Esta exclusión, para mencionar solamente una sola referida a la niñez ², es compartida tanto por el Estado -que no capacita sino a unos pocos profesores y equipa a unas pocas escuelas, asumiendo la situación sin afectar sus causas-, así como también por algunos padres y otros actores sociales que atraviesan, prácticamente, a todo el sistema educativo. Al inicio del PS del proyecto esta situación fue descrita y analizada en conjunto por el equipo directivo, el equipo asesor y representantes de todas las entidades educativas participantes, de la siguiente manera:

Los niños están saliendo [están aprendiendo] pero no existe un lugar adecuado para el material didáctico y para realizar reuniones con padres. Una maestra es un poco dura con los alumnos, hasta se puede decir que es maltratante, entonces es necesario trabajar más con ella. Otro maestro ha cambiado el 100 %, ahora tenemos toda la colaboración.

El grupo de maestros tiene dificultades para trabajar en grupo. Otra maestra no quiere, se hace difícil trabajar. Los niños ahora no son activos, mientras que el año pasado sí lo eran, había uno que hasta nos turbaba. [...]

Por ejemplo una maestra, en cambio de comprometerse con el Proyecto pide botiquín y otras cosas, se va por la tangente.

Si, algunos maestros por la misma situación económica tienen otros trabajos y apenas llega la hora salen corriendo. (Reunión de análisis general: 22-10-98).

Sobre las condiciones del sistema educativo en general y sobre la integración educativa en particular, uno de los grupos del PS opinó en forma unánime que algunas de las llamadas “políticas” de Estado no llegaban ni siquiera a reunir características institucionales: en forma textual “considera que algunas de ellas son muy generales, observándose falencias en relación a los criterios de ingresos, evaluación y promoción sin llegar a unificarse decisiones al respecto.” (Registro de reunión de análisis, Grupo 3: 14-11-98).

Una de las entidades educativas participantes del proyecto no contaba con las condiciones mínimas para integrar a los niños: “La Escuela [...] es una institución [...]

² / Existen otras tantas víctimas de la exclusión como menciona Alessandro Baratta (1995): los niños en general, las mujeres, los no blancos, los no propietarios...

sin experiencia ninguna en integración de niños con necesidades educativas especiales, y sin aula de apoyo sicopedagógico.” (Registro de reunión de análisis, Grupo 3: 14-11-98).

En esta situación la sistematización permitió que las relaciones de poder institucionalizadas fueran puestas temporalmente “entre paréntesis”, tal como lo propone el “método análisis en grupo” (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 89), aunque no en los mismos términos.

Como se analizará más adelante, si bien este “entre paréntesis” no alcanzó la profundidad y sistematicidad de los mecanismos del “método de análisis en grupo”, se logró crear en la mayor parte del equipo sistematizador un ambiente simétrico de aprendizaje y de respeto por las opiniones diferentes. Este encuadre simétrico estuvo también reforzado de antemano por el mismo tema del proyecto en cuestión que se refería a la integración escolar de los niños discapacitados. Los desacuerdos se analizaban en grupo, tal como se recoge en la siguiente cita:

Al comienzo no hubo una sensibilización a los padres y algunos que se enteraron de los niños con necesidades educativas especiales que ingresaban quisieron retirar a sus niños diciendo que esta no era una escuela de educación especial y que sus niños “normales” iban a ser perjudicados. Creíamos que nos iba a venir lo peor, que no íbamos a poder tratarle, imposible de manejarle. Es necesario la integración porque los niños se estimulan y yo les hago competencia y eso les mueve a mejorar y progresan. En una escuela aparte, esto no sucede. Las maestras de primer grado que comenzaron a recibir a los niños con necesidades educativas estaban asustadas de los niños y algunos de los otros compañeros no estaban de acuerdo porque tenían dudas de que el proyecto pueda llevarse adelante; nos ofrecieron materiales didácticos y [...] al momento esta situación ha cambiado a partir de la capacitación que [...] se les dio sobre el maltrato y quieren que se les siga dando, tanto a los padres como a los profesores. (Registro de reunión de análisis, Grupo 4: 22-12-98)

Otra condición que aportó a una mayor inteligibilidad sobre las posibilidades de transformación de las relaciones sociales circunscriptas en el micro ambiente laboral, fueron las observaciones que la UNESCO hiciera al informe preliminar presentado: “El texto de la sistematización realizada por [...] aunque posee un mayor grado de análisis y elaboración colectiva también excluyó aquellos temas conflictivos, como por ejemplo, la reconstrucción de la coordinación y el seguimiento del proyecto y problemas de poder [...]” (Arturo, 08-02-00: 4).

Tanto la propuesta de enseñanza – aprendizaje horizontal, activa y significativa, como la asesoría de UNESCO, contribuyeron a colocar a las relaciones de poder temporalmente “entre paréntesis”. De conformidad con ello se puede determinar que, si bien los alcances del PS no se redujeron al análisis de la gestión, tampoco pretendieron llegar al nivel macro social con vientos revolucionarios, ni se lo puede caracterizar -a la manera del “método de análisis en grupo”- como “una propuesta reformista que arbitra conflictos con un sentido democrático radical” (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 185).

En la sistematización, no sólo se identificó el “lugar de las desventajas” (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 183) de las personas con discapacidad, también se amplió esta identificación a todas las personas excluidas del sistema educativo, independientemente de las necesidades que presenten. El proceso aun inconcluso de esta reflexión se evidencia en la siguiente cita:

Al entender a la integración como una respuesta específica a la diversidad de las necesidades de los alumnos dentro del contexto educativo de la forma más normalizada posible -y en interacción y participación del niño con todo su contexto familiar, escolar y social- para garantizarle las mejores condiciones de vida, el concepto de discapacidades quedó subsumido.

Si todos los niños pueden tener en algún momento de su vida escolar ciertas necesidades educativas especiales, la forma de referirse a los niños que poseen discapacidad tendió a “re-normalizarse” bajo esta perspectiva más abarcadora [...] Cuando se refiere a los “niños discapacitados”, ya no se los define por sus carencias, más bien se trata de resaltar sus fortalezas, sin embargo, todavía no se ha redefinido el concepto de discapacidad, ni las relaciones entre éste y las necesidades educativas especiales. (Arturo, Ruales, Jiménez, Miño, et. al., 1999-2000: 116).

Posteriormente y una vez que el PS concluyó, en los documentos elaborados por los sistematizadores (ver el subtítulo *Rehenes entregados a la discusión pública*, pág. 50), ya se evidenció una ampliación de la participación a otros profesionales relacionados y se presentaron propuestas de continuidad y profundización de dicho proceso a mediano y largo plazo en pro de los objetivos de integración, abarcando también procesos de mayor alcance como la inclusión educativa. En ellos se diseminan contenidos y algunos resultados de dicho proceso, rebasando así, al ámbito inicial de trabajo establecido por la autoridad que lo contrató, en este caso UNESCO-DANIDA-MEC.

Otro hecho significativo es que todas las propuestas de trabajo trascendieron el horizonte de atención a niños *discapacitados* por una visión universal que cubre la atención a las *necesidades* educativas de todos los niños y niñas: a través de las expresiones de las maestras se evidencia un fortalecimiento de otra forma de producción de verdad:

El concepto de necesidades educativas especiales amplía los límites de niños atendidos por el proyecto. El proyecto sirve para los niños que tienen necesidades educativas especiales pero la metodología sirve para todos. [...] En el año 91 en que se inició, pensamos que una persona que tiene necesidades educativas especiales, es porque tiene menos cociente intelectual, y ante cualquier problema se lo debía mandar a la Educación Especial. (Registro de reunión de análisis, Grupo 1: 22-12-98).

En otro grupo de trabajo, las maestras decían que en su escuela

Asisten niños indios, otavaleños, negros, por ejemplo, y se les respeta. La mayoría después de aquí van a trabajar, [hay] más vendedores ambulantes. [...] en la casa no se les respeta, los hacen trabajar. Se han realizado murales sobre los derechos de los niños. Es importante concientizar a los niños para que cuando sean padres los hagan respetar. También es necesario difundir los deberes, no hay que descuidar. La sociedad no respeta los derechos de los niños, cuando [porque] mendigos hay [...] padres alcohólicos, en los transportes [los maltratan], etc. (Registro de reunión de análisis, Grupo 6: 22-12-98).

La acción del proyecto de integración cambió paulatinamente el ambiente escolar y el trato; las maestras decían refiriéndose a los niños con discapacidades: “anteriormente a los niños les quitaban las mochilas, la colación, los útiles, la ropa, no querían jugar con ellos, ahora no.” (Registro de reunión de análisis, Grupo 6: 22-12-98). Otro grupo de maestros reflexionaba sobre sus actitudes hacia la integración de los niños con necesidades educativas especiales de la siguiente manera:

Al inicio de la experiencia en integración educativa se entendía como una oportunidad de ciertos niños con necesidades educativas especiales de obtener un lugar en una escuela regular; más tarde, en el proceso, pudimos comprender [que] más que una oportunidad es un derecho del alumno (Registro de reunión de análisis, Grupo 5: 24-12-98).

En términos pedagógicos y de la relación entre los niños y niñas y, entre éstos y las maestras, también se registran cambios:

- hay respeto a su ritmo y estilo de aprendizaje, por tanto el alumno no se siente presionado ni obligado a hacer cosas que no puede;

- el niño se siente respetado y querido por su maestra y sus compañeros;
- los niños son tomados en cuenta para participar en programas sociales (dramatizaciones, bailes);
- por lo general los compañeros del niño/a con necesidades educativas especiales son también su apoyo y /o se manifiestan dando atenciones [...] son conscientes que tienen deberes y derechos, por ello permanecen en su lugar, en su espacio, no se sienten relegados y participan de todos los eventos escolares, tienen derecho a opinar, tienen derecho a protestar. [...] Con estos conocimientos partimos haciendo adaptaciones del aula, de los materiales como elementos de acceso al currículo. Luego realizamos adaptaciones a las metodologías, a los recursos didácticos y a la evaluación (Registro de reunión de análisis, Grupo 5: 24-12-98).

Por último, mejoraron las relaciones laborales y sociales entre los principales actores del sistema educativo:

A partir de la Integración Educativa hubo mejoramiento de las relaciones de trabajo y comunicación entre los sectores involucrados. Se afianzaron mecanismos de interrelación entre los sectores educativos. Los padres, niños y maestros están compenetrados en la tarea. El padre confía en la maestra de su niña, el maestro encuentra un fuerte de apoyo en el padre y el niño se siente seguro. (Registro de reunión de análisis, Grupo 5: 24-12-98).

Si bien el proyecto obtuvo estos logros y el PS también, desde lo planteado por el “método de análisis en grupo” se pueden identificar en el PS ciertas limitaciones: el nivel “autocrítico” o de abstracción del “poder-manipulación” (Rodríguez Alonso, 2000: 2) del PS estaría limitado por la ausencia de “contribuciones teóricas formales” (específicamente las referidas al nivel institucional, al campo, la red y la gobernanza); y, sobre todo a la ausencia de suficientes “conceptos operativos” que ayudan a clarificar los tipos, los niveles de interpretación y “las categorías para estructurar las convergencias y las divergencias interpretativas” (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 128-130).

Identificadas las limitaciones y logros del PS cabe a continuación preguntarse si -aunque no fuera propuesto en forma explícita-, lo actuado en dicho proceso presenta elementos que le otorguen validez científica.

Reconocimiento de competencias y validez científica

Retomando las competencias que implican pretensiones de validez científica ya citadas en el “Marco conceptual” y enfatizando la importancia que tiene la aplicación rigurosa

de “los principios que regulan la comunicación científica en el grupo de pares” (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 44) se puede establecer lo siguiente.

Un **primer principio** se refiere a los espacios concretos de amplio “debate” sobre “las hipótesis” y “el informe de análisis” (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 44). Estos aspectos fueron abordados de manera diferente.

Respecto al planteamiento de hipótesis, la participación al inicio se redujo a un equipo compuesto por pocos miembros representantes de las unidades operativas del Proyecto. Si bien esta actividad refleja escasa participación, en cambio, se mantuvo un amplio *debate* con características globales sobre el desglose de las hipótesis o preguntas, así como también, sobre el contexto organizacional e institucional en el que se enmarcaba la sistematización y la posición conceptual que se adoptaría respecto al tema a tratarse y a la elaboración del informe.

Como se puede observar en los documentos, los profesionales que participaron en esta versión colectiva aportaron con una

[...] descripción de la historia de su entidad en relación con la ejecución del Proyecto de Integración y plantearon las preguntas que sobre estructura, proceso y función consideraron importantes realizarle a la experiencia. Además, el CEDOPS [Centro de Diagnóstico y Orientación Psicopedagógica] contribuyó con la definición de los principales conceptos utilizados en el proyecto. (Ibid: 3 y 4).

De este punto de partida, las preguntas iniciales posteriormente fueron modificadas en coherencia con las necesidades del proceso y, en este sentido, la participación se amplió a todos los sistematizadores.

En lo que hace relación con el debate de los informes de análisis de cada instancia del proyecto, en cada reunión se reiniciaba el mismo atendiendo a aquellos aspectos que requerían aclaraciones -ya sea que se refieran a acuerdos o disensos-, debates en los que se logró una amplia discusión de los temas centrales y varias versiones de informes que fueron progresivamente reelaborados.

El **segundo principio** del “método de análisis en grupo” tiene que ver con el establecimiento de condiciones que permitan “igualdad moral” en el debate o el reconocimiento de “iguales competencias” y del valor de la opinión de todos (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 44).

En la sistematización este aspecto no presenta la centralidad y claridad lograda en el “método de análisis en grupo”. Si bien se plantea el respeto a la opinión de los otros y la necesidad de describir los calificativos apegándose al método etnográfico, éste propósito no cuenta con suficientes mecanismos prácticos que sí se aplican en el “método de análisis en grupo”. En éste último, la estructuración de las fases, la definición detallada de los roles y funciones que deben asumir todos los investigadores y los participantes, la organización minuciosa de las intervenciones -con tiempos, tipos, alcances y limitaciones de las intervenciones- hacen de las condiciones de igualdad una realidad concreta.

En la sistematización, esta igualdad a veces fue entendida como una loable intención y, aunque en general no prevaleció ni se daba en la mayor parte del tiempo, por momentos la simetría era sustituida por la autoridad y el *poder-manipulación* instituido en el sistema educativo. Esto se evidenciaba sobre todo en el ambiente grupal de las plenarios que se volvía tenso y requería intervenciones ‘forzadas’ (entendidas como interrupciones no esperadas) por parte del coordinador para hacer una pausa y / o para retomar varias veces, y desde diferentes perspectivas parciales, el tema en cuestión. Estos momentos se volvían tensos porque no se contaba con mecanismos de organización y orden para que el análisis fluya en igualdad de condiciones tal como se lo hace en el “método de análisis en grupo”, sobre todo por la ausencia de una técnica probada que, como el “relato”, permita abordar toda la problemática desde otra perspectiva.

Aunque en la sistematización se identificó esta limitación del análisis, en términos de construcción de un discurso colectivo lo actuado reflejó una actitud permanente de inclusión de todos los presentes en el debate, tratando de incentivar la participación de aquellos que menos predisposición o destrezas deliberativas presentaban mediante variadas preguntas respecto de sus opiniones personales, de esta manera no se enclaustraron en los polos del debate.

El **tercer principio** es el de la “argumentación racional” sobre el que se elabora en forma progresiva el conocimiento, “lo que excluye la imposición de” “autoridad” (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 44).

En la contrastación de este principio se puede identificar una fortaleza que complementa a la argumentación racional. El conocimiento se fue elaborando mediante

una complementariedad global que integró el uso de la intuición en la argumentación racional. De esta manera, la explicación dicotómica del análisis -entendido como la descomposición de las partes para entender el todo- unida a la intuición, permitió una reflexión e interpretación más profunda que pretende la “comprensión” -*Verstehen* como señala Giddens (1967: 20)-.

En la sistematización, la intuición y la comprensión fueron entendidas fuera de ámbito racional de la comunicación, y más cercanas a la manera que lo hace Foucault en su estudio sobre “Enfermedad mental y personalidad”:

La intuición, saltando al interior de la conciencia mórbida, trata de ver el mundo patológico con los ojos del enfermo mismo: la verdad que busca no corresponde al orden de la objetividad, sino de la intersubjetividad. En la medida en que comprender quiere decir reunir, captar y penetrar al mismo tiempo, esta nueva reflexión sobre la enfermedad es, ante todo, “comprensión” ... la comprensión puede extenderse mucho más allá de las fronteras de lo normal, y que la comprensión intersubjetiva puede alcanzar al mundo patológico en su esencia. [...] El objetivo es restituir mediante esta comprensión la experiencia que el enfermo tiene de su enfermedad la forma en que se vivencia como individuo enfermo, o anormal, o paciente, y el universo patológico sobre el cual se abre esta conciencia de la enfermedad, el mundo que sobre ella observa, y que al mismo tiempo la constituye. (Foucault, 1984: 64-66).

En el PS esta comprensión se apoyó en el enfoque “hermenéutico de sí” que, si bien fue desarrollado en forma posterior a la sistematización que nos ocupa, ésta ya contenía los gérmenes de la importante relación del “cuidado de sí” con el “conocimiento de sí” (Foucault, 1999: 275) y de la reflexión de las experiencias vividas como una vía que abre posibilidades de reconstitución de la subjetividad.

En términos de la sistematización, esta relación entre “cuidado de sí” y el “conocimiento de sí” (Foucault, 1999: 275) estuvo contenida en su proceso ya que colocó a la práctica como unos de los criterios de verdad relativa y validez: esto se cristalizó al unir la producción de conocimientos, basados en la reflexión de la experiencia vivida -lo que implicó el “conocimiento de sí”-, y el cambio de las prácticas de los participantes -lo que implicó también “el cuidado de sí”-.

Si bien por momentos en la sistematización no operaron mecanismos para mantener en forma más permanente las condiciones que evitan las imposiciones del poder, en cambio se generaron otros espacios espontáneos de comunicación -esta vez con base en aspectos intuitivos- donde la *comprensión* fue creando una diversidad de

narraciones de lo ocurrido y de significados y contextos simbólicos que se contrastaron en forma permanente con dos elementos: las experiencias vividas en el proceso, y con micro decisiones entendidas como micro ejercicios de poder.

Esta vía también inscribió nuevos análisis de las imposiciones del poder, así como de otros temas conflictivos, que se pudieron contrastar con nuevas prácticas tal como ocurrió claramente con los temas silenciados -por ejemplo: “las opciones pedagógicas y didácticas que se fueron adoptando”- mencionados en la “*Fase 7. Reflexión sobre la sistematización*” (pág. 47 de esta tesis). Si este planteamiento intuitivo potencia el análisis y la reflexión, es necesario explicitar sus principios para facilitar su desenvolvimiento.

El **cuarto principio**, sobre el “consenso”, hace referencia a la “formulación de los desacuerdos” en función de los objetivos que se persiguen (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 44). Este principio pone en el escenario una perspectiva del consenso que no fue conceptualizada ni utilizada en la sistematización.

El **último principio** se refiere a la “reversibilidad”, o que “todo nuevo argumento puede y debe implicar el cuestionamiento del acuerdo” y debe “formalizar distintas etapas en la construcción del análisis”, “intentando integrar los nuevos acervos del trabajo del grupo” (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 44).

En la sistematización esta *reversibilidad* se produjo inaugurando análisis parciales en forma constante y en la capacitación para cada fase (aunque no fueran sucesivas). En cada fase se fueron *integrando los nuevos acervos* de todos los participantes; estos nuevos análisis se pueden verificar en cuarenta y dos diferentes versiones de documentos colectivos en los que constan los avances parciales que en forma recurrente fueron puestos en cuestionamiento con nuevas discusiones (veinticinco documentos de análisis colectivos produjeron: cinco avances del PS y doce informes parciales y finales de sistematización).

El debate no fue neutralizado, más bien se permitió la expresión del conflicto aunque, como ya se anotó, por carecer de la explicitación de los diferentes niveles y dimensiones del análisis, no se logró una suficiente consideración de las disimetrías sociales.

El grado de coherencia global y validez del PS

Tal como lo afirman los autores del “método de análisis en grupo”, la validez de las investigaciones cualitativas se basa en la “coherencia global del planteamiento de investigación” (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 195). En el caso de la sistematización también se aplicaron los criterios de validez de “todo método de análisis cualitativo”. Tanto en el formalismo de las técnicas de triangulación aplicadas constantemente, como en la transparencia de lo actuado, la sistematización dio cuenta del nivel de análisis alcanzado por todos los participantes y, en coherencia, se construyeron las propuestas de acción futuras en forma colectiva.

La adecuación entre lo que se lograba en la sistematización y la reflexión y toma de decisiones colectivas coherentes sobre lo que posteriormente se podía avanzar -hasta llegar a la última revisión del informe final-, fue un ejercicio constante y transparente para todos los participantes. La misma “Descripción colectiva de las fases del PS” (Pág. 35) en la que se apoya este análisis, fue incluso construida en forma colectiva por todos los participantes tal como aclara la nota a pie de este subtítulo: allí están plenamente identificadas las limitaciones del proceso como una muestra del descentramiento logrado y del interés virtuoso mantenido en forma constante por todos los involucrados.

Características sociales, políticas y técnicas del PS

En el PS se planteó, como otra de las características principales, un enfoque global e intersubjetivo. Este carácter global fue entendido como la doble interpretación de los diferentes contextos en los que se debate la construcción del conocimiento: uno en la que se analiza las situaciones y otro en el que se analiza el contexto de la misma explicación. Tal como consta en la “Descripción colectiva de las fases del PS” de esta tesis, dicho planteamiento no fue suficiente para recomenzar el análisis completo de la problemática “desde otra perspectiva” como lo plantea el “método de análisis en grupo” (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 156). Tan sólo se alcanzó a recomenzar el análisis completo incorporando información nueva, lo que modificó la perspectiva inicial de análisis sólo en forma parcial.

La otra arista del carácter global del PS que se definió como una complementariedad entre el abordaje objetivo-racional con el intuitivo, maximizó las potencialidades para generar vías de reconstitución de la subjetividad alrededor del

descubrimiento de aquellos aspectos excluyentes que esconde la normalidad y de la obtención de mayor claridad de conciencia respecto de la opresión del poder instituido.

Otra característica de la sistematización tuvo que ver con el abordaje intersubjetivo definido en su inicio como la aplicación de técnicas de validación discursiva –como la triangulación y la imagen verbal- relacionadas también con la práctica, con la toma de micro decisiones y con su evaluación.

Establecidas las principales limitaciones, potencialidades y características del PS, se lo estudiará a partir de un desglose de cada una de las fases y etapas previstas por el “método de análisis en grupo”. Este estudio desglosado del PS se iniciará desde la misma programación o preparación del proceso que comienza con la selección de los recursos humanos requeridos, la organización de los grupos de trabajo, el abordaje de los temas de análisis y el establecimiento de las reglas del juego.

Cuadro 1: Descripción y análisis de la aplicación del PS desde el “método de análisis en grupo”

Fases y etapas del método de análisis en grupo	Lo que el “método de análisis en grupo” establece	Descripción y análisis de lo actuado en el PS
Preparación: Recursos humanos requeridos	Al menos dos investigadores: uno que “modera” y vigila la estricta aplicación del método; y, un “ponente” que cuida los contenidos, la “memoria del grupo”, y sistematiza en el contexto de “convergencias” y “divergencias.” Al menos uno de ellos debe tener una formación avanzada y una “sólida experiencia” en “ciencias sociales”. (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 61 y 62).	Un profesional con formación y experiencia en ciencias sociales encargado de coordinar la sistematización. Esto implicó la moderación, el cuidado de los contenidos, la planificación y ejecución de la capacitación, y la documentación de las memorias de los grupos.
Preparación: Organización de los grupos de trabajo	De acuerdo con los intereses de los involucrados incluyendo diversidad de posibles opiniones. (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 55-57). Se puede organizar con la	Se cuidó tanto de que no se coarte la libre expresión, como de la diversidad, organizando grupos de profesionales heterogéneos que incluyeron la oposición dentro del mismo nivel de autoridad. El trabajo de grupo organizado

	participación de los involucrados, pero es necesario “evitar los efectos de grupo”. (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 64).	por cada una de las entidades educativas fue previamente establecido por la institución que contrató la sistematización, pero la división posterior en tres grupos (nivel directivo, asesor nacional y nivel operativo), fue sugerida por parte del nivel operativo y asesor nacional, y aceptada por todos los participantes.
Preparación: Presentación previa de experiencias	Los grupos presentan “experiencias concretas” relacionadas con el tema de investigación y se seleccionan dos o tres de acuerdo con su potencialidad explicativa. De allí se inicia con los relatos, previo establecimiento de las reglas del juego. (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 60).	No existió una presentación previa de experiencias concretas: el tema de investigación y la experiencia a analizar estuvieron previamente establecidos por la entidad contratante.
Preparación: Reglas de juego	Se recuerda a los participantes los “objetivos” del trabajo y se exponen los principios generales del análisis en grupo y las “normas deontológicas” que serán respetadas tanto por los investigadores/ as como por los participantes; por último, se aclaran todas las "reglas del juego". (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 64 y 65).	Se presentó tanto la organización previa de la sistematización (ver en “1. Antecedentes y bases conceptuales del PS”, lo relacionado con UNESCO, 1998) como el carácter participativo, horizontal y democrático de la organización del trabajo (ver pág. 35 “2. Descripción colectiva de las fases del PS”). Bajo estos lineamientos se acordaron las demás reglas del juego que inclusive podían ser cuestionadas, analizadas y cambiadas si no eran adecuadas para el logro de los objetivos.
Fase 1: El relato. Etapa 1) Las propuestas de relatos	Mediante el “relato”, el trabajo se afianza en la “experiencia concreta” de los participantes y éstos se involucran: se reconstruye un “principio de realidad” común empírica a la que deberán constantemente “referirse” las “interpretaciones”	Aunque los objetivos estuvieron previamente establecidos, fue la reflexión sobre la experiencia concreta y virtualmente completa (en el sentido de que abarcó tanto lo propuesto como lo actuado) a lo que se refirieron constantemente las

	<p>y “opiniones diferentes”. (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 67, 77 y 78).</p> <p>Permite “reducir los riesgos” de imposición de “hipótesis previas” de los investigadores/ras. (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 67).</p> <p>Los contenidos no se consideran como una “verdad objetiva”. (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 67).</p>	<p>interpretaciones y los análisis. El involucramiento se logró mediante la metodología de enseñanza-aprendizaje que constantemente se remitió a principios de horizontalidad (lo que incluyó al coordinador de la sistematización) y al cuidado de su carácter activo, vivencial y significativo.</p> <p>Si bien se partió de una pregunta eje que actuó como hipótesis previa con reducida participación, en el desglose de las demás preguntas participaron todos los actores de forma constante (con el único límite del tiempo disponible). Los contenidos fueron considerados como verdades subjetivas e intersubjetivas en construcción, cuya objetividad es relativa.</p>
Fase 1: El relato. Etapa 2) La selección de relatos	<p>Se seleccionan por su “complementariedad” y “diversidad” de situaciones y personajes implicados. (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 75).</p> <p>Se vota por relatos con bastante contraste para evitar “intereses corporativistas o colusiones tácitas”, evitando así la exclusión de la minoría. (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 75).</p>	<p>No se seleccionaron contenidos a analizar: todas las respuestas a las preguntas y repreguntas de todos los participantes, incluidas las del investigador, fueron incorporadas en el análisis. Los intereses corporativistas o colusiones tácitas fueron tratados mediante la organización de los tres grupos ya mencionados (Directivo, Asesor nacional y Operativo). Las diferencias entre ambos grupos eran tratadas posteriormente en plenarios.</p>
Fase 1: El relato. Etapas 3), 4) y 5) Distinción entre narración– percepción y explicación– interpretación– análisis	<p>La aplicación ordenada de estas etapas insiste en la necesidad de diferenciar entre una primera narración del relato -que respeta la cronología del relato y tiene el objetivo de completar información- y lo prematuro de las explicaciones, interpretaciones o análisis. (Van</p>	<p>La distinción se hizo entre la descripción de las situaciones y su calificación (se entiende que toda descripción también contiene un nivel de análisis). Para cuidar estas diferencias no se separó su tratamiento en fases: el cuidado de ello y su reflexión fue una regla aceptada</p>

	<p>Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 85).</p> <p>La “toma de distancia” de la visión del narrador y su reflexividad es facilitada por las preguntas de los otros participantes. (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 89).</p>	<p>y recordada por los participantes cuando era necesario.</p> <p>En la reconstrucción de la experiencia y en los análisis siempre se tuvo en cuenta al orden cronológico de las narraciones mediante el estricto establecimiento de fechas (que debían consignarse en las matrices de reconstrucción de la experiencia).</p> <p>De igual manera, las preguntas de los otros participantes hicieron que los demás tomemos distancia de nuestras versiones, lo que estimuló la reflexividad.</p>
Fase 2: Interpretaciones	<p>Se formulan al menos en dos debates (que se cierran con las reacciones del narrador o narradora) siguiendo los principios de libre intervención y la “perspectiva democrática y crítica”. Ello con el fin de permitir una toma de distancia y una mayor lucidez en un espacio de intercambio “donde los argumentos de autoridad se rechazan y las relaciones forzadas, al menos parcialmente, se ponen entre paréntesis”. (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 89).</p>	<p>No hubo un protocolo rígido y las fases se superpusieron. No se rechazaron los argumentos de autoridad, más bien fueron objeto de debate, si no se lograba acuerdos, se incluía ambas posiciones en el informe. No existieron principios del debate, más bien se acordó evitar el acaparamiento de la palabra y las discusiones entre pocas personas, ampliando la participación de otros actores mediante preguntas de opinión y / o con aportes reflexivos sobre el tema.</p>
Fase 2: Interpretaciones . Etapa 6: Volver inteligible la situación	<p>Establecer “vínculos entre los acontecimientos” y otros aspectos que explican lo que pasó o que están relacionados con estos acontecimientos, como: “causas, significados, aclaraciones”, “funcionamiento institucional”, “comportamientos individuales”; todo ello, evitando la “valoración” y la búsqueda de soluciones. (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 89 y 90).</p>	<p>No se definió una determinada búsqueda de inteligibilidad, pero al respetar las opiniones contrarias (tanto las que contenían imposiciones de autoridad como a aquellas que las cuestionaban) e incorporarlas al análisis, se logró diversificar las narraciones sobre lo ocurrido. Este escenario puso en juego nuevos contextos concretos y simbólicos que contenían nuevas perspectivas y formas de</p>

		percibir, interpretar y analizar situaciones en forma parcial.
Fase 2: Interpretaciones . Etapa 7) Las reacciones del narrador	Debe existir un narrador /a exclusivo con un rol previamente establecido para que tome nota de los acuerdos y desacuerdos del debate (sin intervenir hasta el final), ocasión en la que deberá proporcionar información adicional y una “interpretación personal”. (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 93 y 94).	De conformidad con la horizontalidad acordada, no existió un narrador /a exclusivo ni se le asignó un rol diferenciado de los demás participantes.
Fase 2: Interpretaciones . Etapa 8) Recuento del relato	Reconstrucción del relato para captar “detalles” “inadvertidos” y profundizar. (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 95).	No se programaron nuevas reconstrucciones generales de la experiencia con el fin de captar detalles inadvertidos y profundizar sobre ella. Este procedimiento se realizó de manera parcial y no sistemática.
Fase 2: Interpretaciones . Etapa 9) Segundo debate	El análisis es colectivo: todos reaccionan a las interpretaciones de todos, incluso las del narrador /a, con el fin de elaborar nuevos conocimientos. El investigador pide que se indiquen adhesiones y rechazos para identificar “líneas de separación”. (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 96 y 97).	Las plenarias fueron los espacios previstos para pasar del análisis individual y grupal, al colectivo. Se esperaba elaborar nuevos conocimientos en todos los niveles con una validación intersubjetiva apoyada por la triangulación. Las líneas de separación o desacuerdos fueron analizadas y, si no se resolvían, el análisis concluyó exponiéndolas.
Fase 2: Interpretaciones . Etapa 10) Las reacciones del narrador /a	Permiten elaborar una lista de “interpretaciones sucesivas”. (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 97).	Las diferentes interpretaciones se fueron analizando y resolviendo (ya sea llegando a un acuerdo, o evidenciando los desacuerdos)
Fase 3: Análisis. Etapa 11) Convergencias y divergencias	Los investigadores organizan las diferentes interpretaciones y líneas de separación en una “estructura clara y coherente” que muestra los aportes y las tensiones agrupados en esquemas, los que a su vez, evidencian sistemas diferentes de “cultura”, “valores, intereses, preocupaciones y dificultades”: esto significa ponerse de acuerdo	No existió nada que se asemeje a otro nivel de análisis en los términos planteados por el “método de análisis en grupo”. Los aspectos estructurales y los niveles organizacionales e institucionales fueron analizados sin pasar por una estructuración de divergencias y convergencias.

	<p>sobre una formulación de los desacuerdos. Al proponer esta nueva organización provisional de lo actuado al grupo, “cada participante puede descentrarse” de su opinión y se pasa a otro “planteamiento reflexivo” en el que la “conflictividad se ve reemplazada” por un análisis que se acerca más a aspectos estructurales, “a las relaciones sociales”, “a las lógicas institucionales y a lo que está en juego” en la organización. (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 97-100).</p>	
<p>Fase 3: Análisis. Etapa 12) Las contribuciones teóricas</p>	<p>Los “protagonistas son competentes” para el análisis pero requieren ser conducidos a apearse a la “reflexividad” y a la reelaboración de “su visión” en la “intersubjetividad”, reconociendo una “complementariedad” y una “conflictividad” recíproca, en un espacio intelectual más amplio. Los investigadores aportan con la “teoría sociológica” para conferir al análisis un máximo de “inteligibilidad”, con conceptos e hipótesis parciales que ayuden a clarificar los diferentes “dimensiones” y “niveles de interpretación”; y, con sus “convergencias” y “divergencias”. (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 126-133).</p>	<p>Las contribuciones del coordinador de la sistematización se realizaron en torno a la definición del marco conceptual de la sistematización, en las propuestas de acción y en las conclusiones.</p> <p>No se concibió una complementariedad en conflicto porque el análisis nunca llegó a la <i>formulación de acuerdos sobre los desacuerdos</i> ni de convergencias y divergencias, tan sólo llegó al planteamiento de los desacuerdos.</p> <p>Tampoco se aportó con teoría sociológica en general, ni con hipótesis que ayuden a clarificar los diferentes niveles y tipos de interpretaciones.</p>
<p>Fase 3: Análisis. Etapa 13) Hipótesis y nueva problemática</p>	<p>Los investigadores /as proponen un análisis que integra las distintas dimensiones y niveles, captando lo “concreto” y la “totalidad dinámica” del problema, instaurando mayor distancia con el grupo. “La dinámica del conflicto es explícitamente controlada”, el juego entre “intereses”</p>	<p>No estuvo contemplado el planteamiento de nuevas problemáticas generales con base en la reflexión sobre la experiencia.</p>

	<p>personales, “convicción y compromiso social” tanto a nivel individual como colectivo, se maneja como un motivo de apego a la “reflexividad”. Los desacuerdos duros pueden dar lugar a la selección de otro (s) relato (s) y un abordaje de la problemática desde otra perspectiva. (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 147-149).</p>	<p>Los planteamientos de nuevos problemas y de nuevas perspectivas para el análisis siempre fueron parciales.</p>
<p>Fase 4: Perspectivas prácticas y evaluación. Etapa 14: Perspectivas prácticas</p>	<p>Entendiendo al “método de análisis en grupo” como una “práctica social”, “cada uno puede ponerse en el lugar del otro y entender mejor por qué actúan como lo hacen”: de esta forma se reconocen a sí mismos “y reconocen a los otros como competentes” llegando a clarificar lo que está en juego, incluso a niveles “conflictivos, sin temor a equivocarse, a ser sancionado o a tener que tomar decisiones inmediatas”. Desde el momento en que se plantean perspectivas prácticas se ingresa a la “dimensión política de los problemas” ya que es necesario tocar “privilegios” y el manejo de “recursos”: se pasa del “registro explicativo” al “ético y normativo (evaluación de la acción)”. Las “rupturas” entre explicación y propuestas no se toman como “contradictorias” al “método”, más bien las diferentes propuestas se trabajan por grupos de interés, “niveles de responsabilidad” y posibles convergencias y divergencias. El rol de investigador es enfatizar, en plenaria, sobre los sentidos de las propuestas. (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 156-161).</p>	<p>Las propuestas de acción fueron planteadas por el coordinador de la sistematización y discutidas en cada grupo y en plenaria. La evaluación de la acción no se enfatizó en una fase determinada, más bien se integró a las micro decisiones que se fueron tomando durante la planificación, programación, ejecución y retroalimentación del proceso. De igual manera, las decisiones eran entendidas como micro ejercicios de poder en el sentido de <i>superponer unas acciones sobre otras</i> (Foucault, 1980, 15-21), ya que, para casi la totalidad de los participantes (cada uno a su nivel) no estaban acostumbrados a tomar decisiones de este tipo. Por ejemplo, a decidir sobre: los créditos que se reconocerían en la elaboración de informes y cuáles opiniones debían ser cuidadas mediante el anonimato; los términos de los avances parciales de la sistematización; la forma en que se expresarían las opiniones contrarias a la autoridad y en qué términos serían tomadas en cuenta para el análisis y las propuestas de acción; la construcción de grupos de trabajo que permitan analizar los</p>

		desacuerdos <i>sin imposiciones de la autoridad</i> ; y, el destino de pequeñas inversiones; etc.
Fase 4: Perspectivas y prácticas de evaluación. Etapa 15) Evaluación	“Cada análisis parcial” concluye con una “evaluación” participativa y libre. Como “último momento de reflexividad intersubjetiva” se analizan los “efectos” que investigadores y participantes ejercen sobre el contenido y la orientación del análisis con el fin de volver a “precisar” o enmendarlos, “a menudo con los mismos participantes”. (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 163-166).	De igual modo, la evaluación intersubjetiva se realizó al final de cada análisis parcial y en las conclusiones y propuestas generales, ocasiones en que se continuó con las precisiones, aumentos y correcciones de las mismas, en forma colectiva.

Fuente: Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen (2005) y Arturo, Ruales, Jiménez, Miño, Cárdenas, et al. (1999-2000).

Esta aproximación al PS indica que si bien su desarrollo no tiene la profundidad y cuidados de un método, reúne características generales, o ejes que cruzan su aplicación, que también aportan a la validez científica de lo actuado.

El PS, sin haberlo concebido con la claridad del “método de análisis en grupo”, en todas sus fases abrió y mantuvo espacios de cooperación en los que los desacuerdos y conflictos entre el coordinador de la sistematización y los demás sistematizadores fueron retomados para el análisis, en una relación de aprendizaje mutuo y en un ambiente de pleno respeto a las opiniones contrarias.

En esta relación coordinador-sistematizadores, el reconocimiento de que la colaboración es posible sin necesidad de eliminar la dimensión conflictiva se evidenció en el ejercicio de debate y de diálogo, en la utilización de técnicas como la triangulación, y en el análisis y la redacción colectiva de las diferentes perspectivas.

En el PS se puede verificar la presencia casi total –aunque no fueran incluidos de manera intencional- de dos “principios que regulan la comunicación científica en el grupo de pares” habermasianos (el tercero y el quinto), y la presencia parcial de otros dos (el primero y el segundo). Esto se resume en el cuadro a continuación:

Cuadro No. 2: Presencia de los principios que regulan la comunicación científica en el grupo de pares en el PS

Principios que regulan la comunicación científica (Van Campenhout, Chaumont y Franssen, 2005: 44)	Presencia de dichos principios en el PS (total, medio o nulo)
1. Amplio debate sobre hipótesis e informe de análisis	Medio (la hipótesis principal fue previamente establecida, pero hubo amplio debate sobre los informe de análisis).
2. Condiciones que permiten igualdad moral en el debate y reconocimiento del valor de las opiniones de todos los participantes	Medio (no hubo mecanismos suficientes para mantener la igualdad moral en el debate en forma constante, pero el reconocimiento del valor de las opiniones de todos los participantes fue constante).
3. Argumentación racional sobre el que se elabora el conocimiento y se excluye la imposición de autoridad	Total (la argumentación racional fue complementada con el uso de la intuición y la imposición de la autoridad fue excluida).
4. Formulación de los desacuerdos en función de los objetivos que se persiguen	Nulo (no se llegó a la formulación de los desacuerdos en función de los objetivos planteados).
5. Reversibilidad o que todo nuevo argumento puede y debe implicar el cuestionamiento de acuerdos	Total (todo nuevo argumento implicó el cuestionamiento de los acuerdos y se integraron nuevos conocimientos).

Si bien el principio de establecimiento de condiciones que permitirían la igualdad moral en el debate no aparece en el PS de forma constante y organizada, estas limitaciones fueron compensadas con momentos de intuición y espontaneidad y mediante el ambiente horizontal del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos momentos facilitaron la profundización de los análisis, y a su vez, permitieron la participación de quienes no presentan las actitudes deliberativas establecidas en el elemento ilocucionario habermasiano.

Del análisis realizado desde el “método de análisis en grupo”, se pueden extraer las principales características sociales, políticas y técnicas del PS:

- Se acompaña con enseñanza-aprendizaje horizontal, activa y significativa;
- Requiere un ámbito asesor que coadyuve a la simetría de las relaciones;
- Se cuida de la libre expresión mediante grupos de jerarquía homogénea;
- Los actores participan en la organización de ciertos grupos de trabajo;
- Algunas reglas del juego son propuestas y modificadas por los participantes;
- Se reflexiona sobre una experiencia concreta previamente establecida;

- Existe involucramiento de los participantes;
- Los actores participan en el planteamiento de las preguntas secundarias;
- Se evita la influencia de intereses corporativistas o colusiones tácitas;
- Existe un tratamiento colectivo de las diferencias de opinión;
- Diferencias entre descripción, calificación y análisis se cuidan entre todos;
- Se estimula la reflexividad mediante preguntas de todos;
- Existe distanciamiento de versiones personales;
- El cuidado del orden cronológico es constante;
- Se explicitan temas divergentes y se analizan con apoyo de la triangulación;
- Se cuidan los procedimientos de participación democráticos;
- Se logra diversificar narraciones y análisis parciales sobre lo ocurrido;
- Se generan nuevas perspectivas y contextos simbólicos parciales;
- Se logra un paso del análisis grupal al colectivo (plenarias);
- Marco conceptual, conclusiones y propuestas de acción son compartidas y discutidas en grupo y en plenaria;
- La evaluación de las micro decisiones y de todos los análisis es constante;
- La práctica y su evaluación es un criterio de verdad relativa y validez;
- El análisis se complementa con momentos de espontaneidad e intuición;
- Conocimiento y cuidado de los actores pretende reconstituir la subjetividad;
- Participan también aquellas personas que no presentan actitudes deliberativas;
- Promueve y amplía los debates públicos;
- Identifica el lugar de las desventajas sociales dentro de lo que se considera como normal; y,
- Logra mayores niveles de inteligibilidad sobre las posibilidades de transformación de las relaciones sociales.

El análisis de lo actuado permite concluir que en el PS subyacen elementos que le otorgan validez científica y que los resultados inmediatos y mediatos de su aplicación se deben a la forma en que estuvo planificado, programado, ejecutado, evaluado y retroalimentado.

A MODO DE CONCLUSIONES

La hipótesis principal se contrasta: en la experiencia vivida durante el proyecto en cuestión y su PS se identifica un nivel *autocrítico* respecto de la integración de niños con necesidades educativas a la escuela llamada “regular”.

Esta *autocrítica* se produjo alrededor del debate del *poder-manipulación* que ejerce el sistema educativo al excluir a los niños y niñas que presentan necesidades educativas. El análisis de las relaciones sociales circunscriptas en el campo de trabajo de los protagonistas, aunque con limitaciones en los niveles grupal e institucional, permitió una mayor inteligibilidad respecto a sus posibles transformaciones que se cristalizaron en la construcción de nuevas reglas respecto de la integración escolar de los niños.

Las relaciones individuales de los involucrados en la sistematización daban cuenta de claras diferencias de motivaciones y dinámicas entre aquellos que, por un lado, defendían la integración de los niños con discapacidades a la escuela regular y debatían con mayor fuerza la temática y, por otro lado, aquellos que no estaban convencidos de las bondades del proceso y que, a la vez, rehuían el debate.

El proyecto y el PS cuestionó la forma de construir verdades excluyentes de los niños con necesidades educativas, colocando en calidad de heréticos -contrariamente a lo que se acostumbra-, a los defensores del *statu quo*.

Esta inversión de la creación de verdad fue el conflicto que dinamizó la comunicación entre acciones-decisiones y el debate. La dinámica grupal, en consecuencia, de igual modo cambió la atmósfera dominada por una autoridad-poder que aparentemente mediaba conflictos (conflictos en los que casi en su totalidad se imponía el *statu quo*), a otra dinámica grupal reflexiva y participativa en la que las verdades debían construirse alrededor de las normas y de la institucionalidad en entredicho.

Este entredicho se constituyó como una nueva “pretensión simbólica” de “inteligibilidad” que validó la integración escolar en un nuevo contexto grupal, fundando, como dice Habermas, nuevas “relaciones intersubjetivas” que tienen la “facticidad” de nuevos “hechos sociales” (Habermas, 1984: 75).

Esta inversión en la atmósfera de la dinámica grupal donde se trata el conflicto puede ser entendida también, como un nuevo contexto en el que las relaciones sociales

adquieren una nueva significación y, en este sentido, se constituyen en una *abstracción* de la “acción estratégica” del “poder-manipulación” (Rodríguez Alonso, 2000: 2 y 7) que permitirían descolonizar, en parte, el “mundo de la vida” (Habermas, 1984: 497).

De esta manera, la organización y redimensionamiento de la reflexión y de la acción social a través de PS se presenta como un abordaje que coadyuvaría a la construcción democrática de la sociedad, construcción colectiva que hasta ahora sólo es posible impulsar de esta manera en el seno de pequeños grupos sociales, pero que muestra potencialidades normativas y políticas para guiar la acción de manera consciente y reflexiva.

Por estas razones, la sistematización, puede ser utilizada para generar y mantener procesos de desarrollo -local o nacional- con mayores potencialidades que otros enfoques o técnicas que no reconocen las competencias analíticas de los involucrados (por ejemplo, los métodos positivistas y la aplicación de técnicas como los grupos focales, las entrevistas colectivas, etc. o cualquier otro u otra que separe el momento de recolección de información del análisis posterior que hace el investigador en forma individual).

En esta perspectiva, la sistematización potenciada con el análisis realizado desde el “método de análisis en grupo” se redimensiona y se caracteriza como un proceso hermenéutico global e intersubjetivo en el sentido de que pretende una reconstitución del sujeto político con base en la comprensión de su cotidianidad. Pretende un crecimiento colectivo que comienza cambiando conocimientos, actitudes y prácticas individuales sobre la reflexión de las experiencias vividas. Apoya la gestión y tiende a ampliar las vías para el fortalecimiento de la conciencia.

El análisis del PS también presenta elementos para reflexionar sobre la investigación-acción desde una perspectiva que no se incluye entre los medios de instrumentalización de la acción social, ni entre aquellos que se caracterizan por la exclusión de la subjetividad y de la conciencia de los involucrados al estilo positivista.

En tanto los métodos científicos constituyen un vínculo entre las personas y la comprensión de la realidad, éstos deben desarrollarse en la particular y específica tensión política que se establece entre personas determinadas y su particular acercamiento a una realidad específica, lo que implica también diferentes tipos y grados de involucramiento en dicho proceso. De allí otra explicación relacionada con la relativa

puesta entre paréntesis de las relaciones del *poder-manipulación* del PS, ya que el grado de permanencia y profundidad de este entre paréntesis, tiene directa relación con el grado de involucramiento de los participantes del proceso y, sobre todo, con el tipo de relación individual y colectiva que se establezca con la realidad a abordar. Esta relación entre las personas involucradas y, entre éstos y la realidad, presenta una relativa autonomía con respecto de la metodología adoptada ya que no se trata de una postura única ni homogénea: respecto a algunos sub temas la relación cambiará de conformidad con las experiencias vividas, el conocimiento adquirido y el tipo de reflexión previamente realizado por los participantes.

Por las características expuestas, se hace interesante evaluar la sistematización aplicada a personas que no tienen una profesión reconocida por el *statu quo* y / o que carecen de una cultura deliberativa, ya que, independientemente de sus capacidades deliberativas, se supone que todas las personas se comunican de forma constante a través de sus actitudes y prácticas compartidas, aún en ausencia de debate.

Los criterios de validez de la sistematización se fortalecen al estar vinculados con un desarrollo de la subjetividad política que incursiona en el cambio reflexivo de conocimientos, actitudes y prácticas en un contexto de análisis que pretende en forma explícita, mejorar la *inteligibilidad* de todos los actores, presenten o no, una “cultura del debate” (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 192).

La sistematización crea condiciones que favorecen la reflexión y el involucramiento de los participantes en términos de un dispositivo que, al igual que en el análisis en grupo, asocia a los participantes con un “proceso inductivo” y de “análisis interactivo” de las relaciones (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 38 y 39).

La limitación del análisis en el PS se evidencia en la carencia de explicitación de algunos conceptos y de un abordaje sub-sistémico más exhaustivo y completo -sobre todo de aquellos aspectos relacionados con los roles, y las relaciones interpersonales y de grupo ¹-. Es por esta razón que en la sistematización se rompe la continuidad entre los “conocimientos sociales” de los individuos y los “conocimientos sociológicos”, lo que no contribuye en forma suficiente a que quede en evidencia “la lógica de lo social

¹ / Estas relaciones constituyen parte de la “física de micro poder” -según Foucault-; o, de la vida cotidiana “donde se desarrolla la acción comunicativa”, según Habermas.

que opera a espaldas de los protagonistas” y de aquella que, por contraste, favorece el desarrollo de la “conciencia social en contra de los procesos de enajenamiento y sometimiento.” (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 43 y 44).

En contraposición con dichas limitaciones, en la sistematización no se organiza el debate -tal como lo hace el análisis en grupo- como un “proceso” “regulado por procedimientos y consignas precisos” que se respetan en forma permanente (Van Campenhoudt, Chaumont y Franssen, 2005: 44). Más bien la organización del debate se adapta a la práctica deliberativa de los involucrados equilibrando momentos de intuición y espontaneidad en virtud de la perspectiva foucaultiana (ver “El tercer principio”, pág. 61, bajo el título “Reconocimiento de competencias y validez científica”), lo que facilita y amplía la reflexión y toma de decisiones colectivas.

La validez científica de la sistematización se puede apoyar tanto en el carácter “ilocucionario” de Habermas (1984: 75) que se produce en la acción comunicativa, como en las técnicas intersubjetivas que otorgan validez a la investigación por vía de la coherencia interna del constructo y de la evaluación posterior de su aplicación. Estos aspectos estuvieron organizados en las técnicas de triangulación y de creación de un discurso colectivo que se aplicaron, no sólo para reiniciar parcialmente los análisis con base en nuevos argumentos, sino también, para reiniciarlos con base en las decisiones colectivas tomadas durante la sistematización: por ejemplo, respecto a lo que se analizaría y a lo que quedaría sin analizar, a lo dicho y a los silencios, a las luces y las sombras, respecto de quien se habla y de quien no se habla, etc.

Esta ampliación del reconocimiento de las competencias de los involucrados en el análisis, actúa también, como una forma adicional de descentramiento que fomenta la confrontación y facilita el mismo análisis, la reflexión, la elaboración de propuestas de trabajo y el desarrollo identitario en torno a objetivos compartidos. De allí la explicación de los impactos posteriores a la sistematización identificados (ver el subtítulo “Lo normal y la descolonización del mundo de la vida”, pág. 53).

Al incorporar en forma sistemática a la subjetividad, a la “introspección”, a la “conciencia” (Giddens, 1967: 20) de los investigados en el análisis, en la toma de micro decisiones y en su evaluación, también se facilitarían procesos de reconstitución de la subjetividad.

Al unir el conocimiento, las decisiones y el desarrollo de las personas, de los grupos, de las instituciones y de la sociedad en general, se liberaría a la reconstitución de la subjetividad de los antiguos y ortodoxos meta relatos de la modernidad (que estaban basados en experiencias sociales mucho más homogéneas). En forma paralela, este proceso permitiría enlazar la reconstitución de la subjetividad a un proceso de acción comunicativo, contextualizado y construccionista.

En esta forma de entender la elaboración progresiva del conocimiento y de parte de la realidad social sobre la argumentación objetivo-racional del “método de análisis en grupo” unido al proceso hermenéutico del sujeto, se agregaría tanto un factor de potenciamiento de la acción social así como también de disminución de las restricciones estructurales, situación en la que se manifestarían mayores posibilidades de construcción colectiva de capacidades para el “desarrollo humano”.

Amartya Sen propone un “desarrollo humano” entendido como “la promoción de la riqueza de la vida humana entera ...” (Sen, 2006: 1), o “como la ampliación de la capacidad de la población para realizar actividades elegidas (libremente) y valoradas” (Sen, 1998:12 y 13).

Siguiendo a Amartya Sen, Jean De Munck sostiene que, desde una “acepción fundada en la libertad”, “articulada al desarrollo humano” y “vinculada a la realización de los derechos” (De Munck, 2007: 3) se requiere “hacer de los derechos los objetivos de las políticas públicas”, y esto inmerso, tomando la idea de De Munck, en un sistema de construcción colectiva de capacidades. Ello implica acciones que van más allá de la tradicional dotación de recursos por parte del Estado. En este cometido, y parafraseando otra vez a De Munck, “el sentido de la acción social” está determinado por el “conjunto de los derechos” que se construyen; por este motivo se requieren dos condiciones principales: 1) un “gran espacio” de “evaluación” de la acción social, que abarque tanto la “motivación de las personas” como “los efectos locales y globales de la política” [o de las decisiones tomadas], y 2), que la participación de la “sociedad civil” pase a ser un elemento central en la institucionalidad a construir: “La sociedad civil toma el mando de una acción contextualizada de igualdad de capacidades” (De Munck, 2007: 20).

Para el “desarrollo humano”, la justicia social no se reduce a la oferta de servicios que supone receptores pasivos al estilo de aseguramiento universal, más bien se basa, sobre todo, en una sociedad construida sobre principios de libertad para elegir

una forma de vida, para conducirla y para lograr una vida plena. El “desarrollo humano” y la “construcción de capacidades” es un tema político, y como lo expresa el mismo autor refiriéndose a la sociedad: “ésta está realmente dotada de derechos, únicamente si hay medidas efectivas para volver a las personas capaces de ejercer un poder político.” (De Munck, 2007: 6).

Las concepciones principales de justicia que sustentan los sistemas de seguridad social, tanto la distributiva -a cada uno según sus necesidades-, como la conmutativa -a cada uno según su aporte- están ligadas a la distribución de recursos y arregladas en forma unívoca con la finalidad del sistema, a saber: la acumulación de riqueza material. La hermenéutica del desarrollo humano aquí propuesta permitiría repensar una justicia social desligada de esta central finalidad del sistema.

Al situar el diálogo en términos de las decisiones que puedan darse respecto al tipo de vida, a la forma de conducirla y al ejercicio pleno de ella, se viabilizaría un cambio de la principal lógica burocrática-económica del sistema y, en ciertas condiciones, posibilitaría una progresiva descolonización del mundo de la vida que, a la vez, potencie la construcción de capacidades para el desarrollo humano.

RERERENCIAS

Action Aid International (2005). *Real aid. An agenda for making aid word*, Johannesburg - South Africa: Action Aid International, http://www.actionaid.org.uk/_content/documents/real_aid.pdf (visitado el 05-03-2009).

Albán, Mercedes, Leticia Espinoza, Ernestina García, Rosa Medrano, Antonieta Orbe y Laura Rivera (Equipo sistematizador) (2001). “Adaptaciones curriculares”, Quito - Ecuador: Escuela y Jardín Aurelio Espinosa Pólit. No publicado.

Arcos, Carlos (2007). “Política pública y reforma educativa en Ecuador”, FLACSO, Quito. Mimeo.

Arturo, Eduardo (08-02-00). “Búsquedas: documento de avance de la sistematización”, Quito – Ecuador: UNESCO – DANIDA. No publicado.

Arturo, Eduardo (Agosto de 1998 a). “Sistematización del proyecto: integración educativa de niños discapacitados a la escuela común. Propuesta”. (Documento elaborado con la colaboración de Fanny Paz, Carlos Jiménez, Ligia Alcocer, Jorge Román, Marielena Cárdenas, Lucy Ramos, Blanca Terán, Mercedes Albán, Ximena Moncayo, Patricia Montenegro, Nelly Miño y Elizabeth Vásquez). Quito – Ecuador: UNESCO - Ministerio Educación y Cultura del Ecuador - División de Educación Especial – Proyecto “Integración educativa de niños discapacitados a la escuela común”. No publicado.

Arturo, Eduardo (mayo de 1998 b). “Propuesta de sistematización del proyecto experimental: integración educativa de niños discapacitados a la escuela común”. Quito – Ecuador: UNESCO - Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador – División Nacional de Educación Especial. No publicado.

Arturo, Eduardo (Coordinador de la Sistematización), Consuelo Ruales, Carlos Jiménez, Nelly Miño, María Elena Cárdenas, Imelda Montoya, Ligia Alcocer, Irma Toscano, Lucía Ramos, Ximena Moncayo, Jorge Román, Jorge Guerra, Mercedes Albán, Ceneida Játiva, Laura Rivera, Wilder Vásconez, Eulalia De Garzón, Martha Garcés, Rosa Medrano, José Quingaiza, Ernestina García, Patricia Montenegro, Silvia Vaca, Patricio Mena, Antonieta Orbe, María Cajas, Leticia Espinosa, Dolores Endara, Paulina Cevallos, Margarita Aguilar y Soraya Medina (Sistematizadores), (1999-2000). *Sistematización del Proyecto de integración de niños discapacitados a la escuela*

común – UNESCO - DANIDA. *Informe Final*. Quito – Ecuador: UNESCO – MEC - División Nacional de Educación Especial. No publicado.

Bajoit, Guy (2008) “La renovación de la sociología contemporánea”. *Teoría: Cultura y representaciones sociales. Un Espacio para el Diálogo Transdisciplinario. Revista Electrónica de Ciencias Sociales*, Año 3, núm. 5, septiembre 2008, 9-3. Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de México, UNAM, <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num5/Bajoit.html> (Vistada en 19-01-2009).

Baratta, Alessandro (1995). “La niñez como arqueología del futuro” en, *El derecho y los chicos*, ed. María del Carmen Bianchi, 19-22. Buenos Aires – Argentina: Espacio.

Beck, Ulrich (1999). “El futuro del trabajo y sus escenarios: Balance provisional” y “El régimen de riesgo: cómo la sociedad laboral se convierte en sociedad de riesgo”. En *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*, Ulrich Beck, 43-121. Barcelona – España: Paidós.

Bourdieu, Pierre (1984) “9. Algunas propiedades de los campos”. En, *Cuestiones de sociología*, Pierre Bourdieu, 112-119, Istmo, Madrid.

Castel, Robert (1997). *La metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*, Buenos Aires – Argentina: Paidós.

Cazar, Ramiro (1991). “La Integración Escolar”, Quito - Ecuador: MEC-Departamento Nacional de Educación Especial, 30-04-91. No publicado.

Centro de Diagnóstico y Orientación Psicopedagógica –CEDOPS (2001). “Aspectos que facilitan la integración educativa”, Quito – Ecuador: UNESCO – DANIDA. No publicado.

De Munck, Jean (2007). “Qué es una capacidad?”, Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales, Octubre 29-31, Quito – Ecuador: FLACSO.

El Telégrafo (2008). “Padres se oponen a la educación inclusiva”. *El Telégrafo. Primer Diario Público*, Junio 18, Guayaquil - Ecuador, http://www.telegrafo.com.ec/diversidad/noticia/archive/diversidad/2008/06/18/Padres-se-oponen-a-la-educaci_F300_n-inclusiva.aspx (visitado el 03-07-2008).

Foucault, Michel (1980). *El sujeto y el poder*, Escuela de Filosofía - Universidad ARCIS, www.philosophia.cl (visitado el 24-04-2006).

Foucault, Michel (1984). *Enfermedad mental y personalidad*, Barcelona – España: Paidós.

Foucault, Michel (1996 a). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*, México: Siglo XXI.

Foucault, Michel (1996 b). *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona – España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Foucault, Michel (1996 c). *El yo minimalista y otras conversaciones*, Buenos Aires – Argentina: Editorial La Marca.

Foucault, Michel (1999). “La hermenéutica del sujeto”. En *Estética, ética y hermenéutica*, Michel Foucault, Vol. III, 275-278. Barcelona – España: Paidós (Básica No. 102, Obras Especiales).

Freire, Pablo (1988). *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI.

Giddens, Anthony (1967). “Introducción” y “Capítulo I. Algunas escuelas de teoría social y filosofía” en, Anthony GIDDENS, *Las nuevas reglas del método sociológico*, 13-24 y 25-71. Buenos Aires – Argentina: Amorrortu.

Habermas, Jürgen (1984). *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid – España: Cátedra.

Hernández de Sosa, Patricia (2008). “Inclusión Educativa”, Guayaquil – Ecuador: Federación Ecuatoriana Pro Atención a las Personas con Deficiencia Mental, Parálisis Cerebral, Autismo y Síndrome de Down - FEPAPDEM en, *DebatEducación*, Guayaquil, Junio 26, <http://espanol.groups.yahoo.com/group/debatededucacion> (visitado el 03-07-2008).

Instituto Fiscal de Educación Integrada José Martí (2003). “Proyecto experimental de integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales en la educación regular básica”, Quito – Ecuador. No publicado.

Instituto Fiscal de Educación Integrada José Martí (2001). “Guía de evaluación y promoción de los niños y niñas con necesidades educativas”, Quito - Ecuador. No publicado.

Jara H., Oscar (1994). *Para Sistematizar Experiencias*, Costa Rica: Editorial Alforja.

Jiménez Redondo, Manuel (1998). “Introducción: Kant y Hegel en el pensamiento de Habermas”. En *Escritos sobre moralidad y eticidad*, por Jürgen Habermas, IX-LXIII. Barcelona – España: Paidós.

Jokisch, Rodrigo (2000). “Apuntes sobre la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas, desde el punto de vista de la teoría de las distinciones”, http://www.tu-berlin.de/~society/Jokisch_Habermas_TeoriadelaAccionComunicativa_ES.htm (visitado el 01-13-2009). Publicado originalmente en: *Estudios Políticos*, núm. 24, Mayo-Agosto, 2000, p. 81-128.

MEC - DNEE – UNESCO – DANIDA (2001). *Programa de integración de niños, niñas con necesidades educativas especiales a la escuela regular*, Quito – Ecuador: MEC – DNEE – UNESCO - DANIDA.

Organización de Naciones Unidas – ONU (Estados Unidos de Norte América) (1989). *Convención sobre los derechos del niño*, Noviembre 20, Nueva York, http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/k2crc_sp.htm (visitado el 01-02-2008).

Petras, James (2000). *La izquierda contraataca. Conflicto de clases en América Latina en la era del neoliberalismo*, Madrid: Akal.

Presidencia de la República, Consejo Nacional de Desarrollo – CONADE, Frente Social, Instituto Nacional del Niño y la Familia – INNFA, Sistema de Naciones Unidas (Ecuador) (1992), *Plan de Nacional para la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño en el Decenio del 90. Educación*, Quito: La Huella Impresores, julio de 1992.

Ramírez, Ángel M., Digna Córdor y Sara Guamán (2001). “Evaluación de los aprendizajes de los niños /as con necesidades educativas especiales”, Quito – Ecuador: Centro Educativo Matriz Q-4 (Escuelas “Mayor Galo Molina”, Luis Felipe Borja, Leonor de Stacey, Juan Isaac Lovato, Fernando Daquilema y Jorge Guzmán Rueda; y Jardines Mercedes Viteri de Huras, Luis Felipe Borja, José Martí, y María Guillermina García). No publicado.

Richards, Howard (1985). *La Evaluación de la Acción Cultural. Estudio Evaluativo del Programa Padres e Hijos (PPH)*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE.

Rodríguez Alonso, Jesús A. (2000). “Relación Individuo-Sociedad en Foucault y Habermas”. *Sincronía Primavera*, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades - Universidad de Guadalajara, Jalisco, México, <http://sincronia.cucsh.udg.mx/habermasfoucault.htm> (visitado el 24-06-2008).

Ruales, Consuelo (1999). “La Integración en el Ecuador”, Quito: MEC-División Nacional de Educación Especial.

Sen, Amartya (1998). “Teorías del desarrollo a principios del siglo XXI” en, *Biblioteca Digital Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo*, <http://www.iadb.org/etica/sp4321/DocHit.cfm?DocIndex=320> (visitado el 04-03-2007).

Sen, Amartya (2006). “Desarrollo económico y libertad” en, *La Factoría*, N 30-31, Mayo–diciembre, <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/sen30.htm> (visitado el 08-07-2008). (Entrevista realizada el 6 diciembre 2004 por Nermeen Shaikh para Asia Source, <http://www.asiasource.org/>).

UNESCO (1998). “Sistematización de Experiencias de Integración Educativa. Taller Inicial de Sistematización. Informe Final”, Programa UNESCO-DANIDA, 29-31 de junio de 1998, La Paz, Bolivia.

UNESCO (1999). “Sistematización del Proyecto UNESCO/DANIDA: Integración de niños con discapacidad en la escuela común en Perú, Bolivia y Ecuador”, Reunión Final del Componente de Sistematización. Informe de Relatoría, 2 al 4 de agosto de 1999, Santiago, Chile.

Van Campenhoudt, Lúe, Jean-Michel Chaumont y Abraham Franssen (2005). *La méthode d'analyse en groupe. Applications aux phénomènes sociaux*. París – Francia: Dunod.

GLOSARIO DE ABREVIATURAS

CEDOPS	Centro de Diagnóstico y Orientación Psicopedagógica
CONADE	Consejo Nacional de Desarrollo
DANIDA	Organismo de Cooperación del Gobierno de la República de Dinamarca
DNEE	División Nacional de Educación Especial - Ecuador
DPEE	Departamento Provincial de Educación Especial de Pichincha
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
INNFA	Instituto Nacional del Niño y la Familia
ISPED	Institutos Superiores Pedagógicos
MEC	Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador
ONG	Organización no gubernamental
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OREALC	Organización Regional de Educación para América Latina y El Caribe
PPH	Programa Padres e Hijos
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

ANEXO: ENTREVISTAS INDIVIDUALES Y GRUPALES

Entrevistas individuales

1. Docente que no atendía niños/ as con discapacidades, 18-11-98 y 09-12-98.
2. Madre de niños/ as sin discapacidades, 18-11-98.
3. Madre de niños/ as con discapacidades, 18-11-98.
4. Padre de niños/ as sin discapacidades, 30-11-98.
5. Madre de niños /as sin discapacidades, 21-12-98
6. Madre de niños/ as con discapacidades, 21-12-98.

Entrevistas grupales no estructuradas sobre “Avances y apoyos específicos a la integración escolar”

7. Docentes: 26-01-00.
8. Docentes: 27-01-00.
9. Docentes: 31-01-00.