

Colección **Ideas en debate**

Serie **Educación**

Edición: Primera. Abril de 2018
ISBN: 978-84-17133-23-8
Códigos IBIC: JNFN [Educación inclusiva/regularización educativa]
JNF [Estrategias y políticas educativas]
Tirada inicial: 200 ejs.
Lugar de edición: Buenos Aires, Argentina

Diseño: Gerardo Miño
Composición: Eduardo Rosende

© 2018, Miño y Dávila srl / Miño y Dávila editores sl

Prohibida su reproducción total o parcial, incluyendo fotocopia, sin la autorización expresa de los editores.
Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

MIÑO y DÁVILA
♦ EDITORES ♦

dirección postal: Tacuarí 540 (C1071AAL)
Ciudad de Buenos Aires, Argentina
tel-fax: (54 11) 4331-1565
e-mail producción: produccion@minoydavila.com
e-mail administración: info@minoydavila.com
web: www.minoydavila.com
redes sociales: @MyDeditores, www.facebook.com/MinoyDavila

Zulma PERASSI y Viviana MACCHIAROLA
—coordinadoras—

POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

La evaluación del impacto de algunas experiencias en Argentina

Zulma **PERASSI**
Viviana **MACCHIAROLA**
Milagros **RAFAGHELLI**
Susana **CELMAN**
Alicia Ana **MANCINI**
Ana Eugenia **MONTEBELLI**
Ana Inés **AMAVET**
Candela **SAN ROMÁN**
Celina **MARTINI**
Gloria **GALARRAGA**
Mabel **MARCELLO**
María Elena **PONCE**
María Emilia **CASTAGNO**
María Paula **JUÁREZ**
Patricia **AVACA**
Tamara **SUIVA**

ÍNDICE

Prólogo	9
Presentación	17
I. Contexto conceptual	21
II. Encuadre metodológico	37
III. Experiencias indagadas	45
1. Los Centros de Actividades Juveniles	45
2. Los Centros de Actividades Infantiles	89
3. Las Escuelas Nina	139
Algunas conclusiones	169
Bibliografía	179
Datos de autoras	185

PRÓLOGO

A mis compañeras.

Escribir el prólogo de un libro significa una oportunidad para expresar ideas en torno al tema de la obra, sus autores y circunstancias que le dieron origen. En este caso, por integrar uno de los equipos participantes en la experiencia, mi compromiso y grado de implicación es considerablemente mayor. Entiendo que la invitación a la escritura de estas páginas realizada por la directora del proyecto, Mg. Zulma Perassi, se nutre en los afectos compartidos, pero tiene que ver, también, con la expectativa de recibir un aporte, una devolución o, al menos, una reflexión surgida de esta y de anteriores experiencias.

Desde esta nominación, lo primero que deseo expresar es mi agradecimiento por esta posibilidad de comunicar algunas ideas surgidas de la elaboración y relectura de un texto ya escrito y compartido, con el objetivo de intentar provocar e invitar a otros a la lectura de este libro.

Trabajaré cuatro ejes. El primero, referido al tema objeto de las investigaciones coordinadas que son el origen de esta obra. Intentaré argumentar la importancia de evaluar políticas públicas –en este caso educativas– y que esta evaluación se realice a través de procesos de investigación a cargo de docentes universitarios. El segundo, centrado en recuperar el proceso de construcción de la categoría central del estudio –la inclusión educativa– en una trama de perspectivas teóricas necesarias y pertinentes para interpelar e interpretar la empiria. El tercero se centra en reflexionar acerca de la resignificación que las autoras realizan acerca del enfoque de la evaluación de impacto, en una trayectoria que va de lo metodológico a lo político. Y, finalmente, el cuarto y último eje tratará de esbozar una síntesis anticipatoria del contenido del libro.

1. De las políticas como enunciación de sentidos a las políticas como construcciones situadas

Los procesos de inclusión social y educativa en Argentina han sido, en algunas ocasiones, objeto de políticas públicas plasmadas en discursos, documentos y cuerpos legales. Tal el caso de las que se desarrollaron en el período iniciado a principios de la década pasada, como respuesta ante un panorama social en el que primaban la desigualdad y la fragmentación económica, social y también educativa. Desde una lectura ideológica y una decisión política, se desplegaron numerosos programas y leyes tendientes a la inclusión de niñas, niños y jóvenes al sistema educativo, creándose proyectos específicos, entre los cuales están los tres que fueron objeto de las investigaciones recopiladas aquí. Estas iniciativas tuvieron como cobertura legal la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26206, que, en estos días, cumple su décimo aniversario.

Tomar como objeto de estudio las políticas públicas es un acto de responsabilidad de las instituciones universitarias. Pero, si bien suelen elaborarse estudios desde diferentes disciplinas del campo de lo social, no son frecuentes las investigaciones que incluyan abordajes empíricos en sus diseños metodológicos. El campo de aplicación y construcción de experiencias orientadas dentro de los lineamientos de esas políticas, no solo es de gran amplitud, sino que, por la índole de estas elaboraciones, es de una complejidad y diversidad enorme. Posiblemente, sea éste uno de los motivos por los cuales las investigaciones que incluyen el abordaje de lo empírico, su análisis e interpretación desde dimensiones teóricas y sentidos construidos por sus actores, no representen un porcentaje elevado dentro del universo de estudio encarado por instituciones que, muchas veces, carecen de equipos y recursos que hagan viables y sostenibles proyectos de esta naturaleza. Además, es sumergirse en aguas turbulentas, donde los consensos son escasos y las implicancias de sujetos y resultantes son difíciles de eludir.

En el caso de la obra que nos ocupa, uno de sus méritos iniciales fue haber logrado la asociación de equipos de investigación de tres universidades públicas argentinas. Esto posibilitó abordar tres de las modalidades más significativas que tomaron cuerpo dentro de las políticas de inclusión educativa en Argentina en la década pasada, amplitud que hubiera sido muy difícil de abordar por uno solo de dichos equipos. Pero además, es de destacar el esfuerzo en consensuar el objeto y el enfoque general que dio origen a la propuesta de construcción metodológica

de cada caso, resguardando las especificidades que cada uno de ellos presentaba y las problemáticas de su inserción territorial.

Por otra parte, es importante mencionar que en los tres equipos, participaron estudiantes avanzados de carreras universitarias propias del campo de las ciencias humanas y sociales. No cabe ninguna duda respecto a la potencia que estas experiencias tienen en la formación académica de los jóvenes estudiantes. Los procesos de investigación en estas áreas y con propuestas metodológicas de esta naturaleza, se constituyen en una formidable experiencia educativa de indudables y a la vez impredecibles impactos, que interpelan y movilizan el cuerpo de saberes académicos que se van conformando en el trayecto de las carreras específicas. En el espacio de las universidades públicas, estos procesos de formación estudiantil se constituyen en espacios definidos para tal fin y sostenidos por dispositivos administrativos específicos. El trabajo realizado por cada uno de los tres equipos incluyó a estudiantes no solo en la trayectoria del trabajo en terreno, sino también en los momentos de sistematización de la información, elaboración y selección de categorías y escritura de las interrelaciones y conclusiones. Estimo que esta experiencia debe ser valorada, además de sus méritos en el campo de la investigación científica, por sus resonancias educativas.

Por último, para concluir este primer apartado, es importante subrayar la importancia de la construcción del conocimiento situado en estudios pertenecientes al campo social en general y educativo en particular. Reconocer no solo la posibilidad sino la necesidad de optar por este enfoque, es condición para la inclusión de lo singular, lo subjetivo, lo histórico y cultural que se reconoce como propio de los objetos de las ciencias sociales. Este resguardo epistémico fue un componente central en los abordajes de los subproyectos y pueden reconocerse en la escritura de este libro, otorgándole un valor significativo en la recuperación de las historias, las voces de los protagonistas y las descripciones de sus instituciones en el espacio de lo público.

2. La *inclusión* como categoría teórica y su transformación en las prácticas

El foco elegido para este trabajo implicó no sólo la revisión bibliográfica de los aportes de una diversidad de autores y el análisis de los argumentos expuestos en torno a los mismos, sino también consideraciones de su referencialidad histórica y cultural. Los estudios de cada equipo se plasmaron en documentos provisorios que circularon y fueron objeto

de discusión y crítica hasta lograr consensos generales y provisorios. Esta circulación de las producciones al interior de cada equipo y entre los tres grupos se constituyó en un interesantísimo ejercicio de escritura colectiva participativa.

Si bien es complejo el proceso de apropiación de un concepto por la diversidad de relaciones que se desatan en los intentos de comprensión por parte de cada sujeto, mucho más es lograr formas de expresión en las que un colectivo se sienta identificado. Los lectores de este libro no se encontrarán con una deconstrucción del concepto ni una definición novedosa del mismo. Sí accederán a algunos de los interrogantes que acompañaron este estudio y permitieron optar por definiciones que transparentaran los posicionamientos comunes al grupo.

El valor de este desarrollo teórico radica, desde mi punto de vista, en haber logrado construir desde esta conceptualización, una categoría que sea permeable a los diferentes modos de construcción social y cultural de esas políticas y posibilite la lectura de la empiria abordada con sus diversidades geográficas, institucionales y de sujetos involucrados. Esto fue posible porque el enfoque epistémico implícito en estos abordajes no se caracterizó por el intento de verificación en la práctica de ciertos caracteres definidos previamente en el encuadre teórico. Muy por el contrario, se trató de acercarse desde un enfoque heurístico, a los espacios de concreción para intentar conocer y comprender desde ellos, las modalidades de sus formas y los sentidos que los sujetos sociales involucrados les atribuían.

3. La *evaluación de impacto*: su resignificación en esta investigación

El campo de la evaluación se caracteriza por la existencia de enfoques, modelos y perspectivas no solo diversas sino especialmente controvertidas, que han dado lugar a polémicas y disputas referidas a interrogantes cuyas respuestas no son unívocas respecto a qué, cómo, quiénes, por qué y para qué evaluar.

Las diferentes perspectivas metodológicas, como es propio de las ciencias sociales y humanas, no están desligadas sino que, por el contrario, se inscriben en enfoques epistémicos particulares, es decir, adscriben a un modo de construir conocimiento científico. Históricamente, el modelo descrito como *evaluación de impacto*, se originó para dar respuesta a experiencias en las cuales se intentaba constatar y medir los efectos que provocaba la incorporación de un nuevo elemento en situaciones

ya conocidas. Para ello, se recurría a diseños experimentales que permitían el control de variables ya identificadas, dejando libre la única que, a juicio de los investigadores, sería sometida a prueba mediante el modelo de grupo experimental/grupo de control o el diseño antes/después. Estas metodologías fueron reconocidas como válidas en las denominadas ciencias naturales, ámbito en el que se validaron. Cuando se intentó trabajar con este enfoque en el campo de las ciencias humanas y sociales, surgieron innumerables problemas y cuestionamientos, no solo de orden metodológico sino también epistémicos, éticos e ideológicos, que desestimaron o al menos limitaron su uso en estos campos.

Cuando surge la convocatoria a trabajar en este proyecto que se proponía llevar a cabo una investigación evaluativa destinada a conocer y valorar qué había ocurrido con la implementación de las políticas de inclusión educativa, en experiencias concretas orientadas en ese sentido en tres provincias diferentes (Entre Ríos, San Luis y Córdoba) y en tres modalidades de proyectos específicos (Escuelas Nina, Centros de Actividades Juveniles CAJ y Centros de Actividades Infantiles CAI, respectivamente), se puso en discusión el enfoque de evaluación de impacto. En una primera aproximación, dicho enfoque parecía ser pertinente para estudiar los efectos de tales políticas en las problemáticas educativas concretas que pretendían transformar. Pero, los equipos de investigación, concientes de las objeciones de su aplicación en el campo educativo, lo redefinen: se intentará conocer y comprender, desde los sujetos sociales involucrados en estas instituciones, cuáles han sido los procesos que se implementaron en esas situaciones que incidieron, desde sus perspectivas, en la emergencia de cambios actuales o que posibiliten otros a futuro.

Esta opción implicó un giro sustantivo en lo conceptual. El impacto no sería objeto de constatación de posibles efectos esperados como resultado de esas políticas públicas –objeto de medición ajeno al campo educativo– sino el relevamiento de los sentidos que docentes, alumnos y padres atribuían a las innovaciones surgidas en el contexto de dichas políticas. El valor epistémico y metodológico de esta reconceptualización puede considerarse un aporte a las investigaciones educativas con intenciones evaluativas.

4. El libro como objeto de comunicación. Sus componentes

Finalmente, a modo de síntesis anticipatoria, se enunciarán los capítulos que componen este libro, con la finalidad de permitirle al lector

realizar una mirada anticipatoria de su contenido, facilitando una primera aproximación general de la obra así como la selección de algún apartado en particular si así lo desea, como modo personal de iniciar su lectura.

En la presentación se explicitan componentes significativos del contexto de producción de la investigación tanto en el plano de las políticas educativas nacionales en general, cuanto a las normativas elaboradas en torno al eje de la inclusión educativa en particular, relacionando ambas cuestiones con algunas tendencias y procesos en el orden internacional. Se mencionan los objetivos y la opción metodológica elegida por los equipos responsables y la especificidad de los programas que se constituyeron en sus objetos de estudio particular:

- Centros de Actividades Juveniles –CAJ– en San Luis. Equipo: Universidad Nacional de San Luis.
- Centros de Actividades Infantiles –CAI– en Córdoba. Equipo: Universidad Nacional de Río Cuarto; y
- Proyecto de Mejora e Inclusión en la Educación Primaria: Escuelas Nina en la Provincia de Entre Ríos. Equipo: Universidad Nacional de Entre Ríos.

A su vez, cada uno de ellos se constituyó en el eje en torno del cual se estructuraron los capítulos siguientes, que respetando los acuerdos previos comunes, resguardaron la coherencia interna del texto. A pesar de ello, es de destacar el cuidado en preservar, en la escritura, la inclusión de las características singulares que caracterizaron a cada modalidad de expresión y construcción de las experiencias estudiadas.

En el último capítulo, se exponen las líneas de análisis transversales a las tres modalidades de inclusión educativa estudiadas, tarea que permitió la construcción de las conclusiones finales del texto.

Escribir un prólogo es, como decía al comienzo, una invitación a la lectura de otros y, a la vez, a la reflexión de quien tiene esa tarea a su cargo. Me propuse poner en diálogo ideas propias que abonan la singularidad de la mirada, recuperar la experiencia vivida como un integrante más del grupo de investigación y transmitir, dentro de mis posibilidades, los criterios por los cuales considero importante la publicación de este libro.

Pero quisiera, a modo de cierre, retomar un punto de las consideraciones anteriores. Estoy convencida que evaluar las políticas públicas y hacerlo desde el abordaje de la investigación social y educativa, es, para las universidades públicas, no solo una desafiante posibilidad, sino también una gran responsabilidad. La elaboración y puesta en

práctica de dichas políticas es atribución de los equipos de gobierno. Su valoración se realiza, frecuentemente, a través de sujetos e instituciones que implementan metodologías poco válidas y confiables en la construcción del juicio de valor. En este caso, la evaluación, al preservar los lineamientos metodológicos del enfoque de investigación elegido, otorga un especial peso a las conclusiones, basadas en procesos de interpretación explicitados y sostenidos en el andamiaje metodológico elegido y el marco teórico antes descripto. Puede haber otras conclusiones, base de apreciaciones diferentes, pero, desde mi punto de vista, este libro sintetiza un proceso que, en su transparencia, lo convierte en un aporte al estudio de las relaciones entre políticas, instituciones y sujetos, en un tiempo y espacio definido por sus componentes sociohistóricos culturales y por las relaciones intersubjetivas que los dinamizan y particularizan.

El juego argumentativo está abierto. Es hora de convocar a los sujetos.

Susana Celman

Paraná, marzo de 2018

PRESENTACIÓN

Esta publicación es el resultado de un trabajo complejo, sostenido y articulado que realizamos los miembros de un equipo de investigación¹ integrado por docentes, graduados y alumnos de tres universidades nacionales argentinas, que nos sentimos interpelados por una problemática que está vigente en nuestro país en el transcurso de esta segunda década del siglo XXI, aun cuando su origen se ubica en el pasado siglo: la exclusión educativa.

La exclusión educativa constituye generalmente la antesala de la exclusión social, la que a su vez, realimenta la primera. La escuela moderna se organizó desde un formato único para atender una población etaria que consideró homogénea, con secuencias temporales lineales, división curricular por áreas disciplinares, espacios fragmentados, aprendizajes descontextualizados. Un problema esencial que enfrentan hoy los sistemas educativos, es el formato escolar que no logra incluir a los nuevos sectores sociales que ingresan a la escuela, quienes evidencian cierta tendencia a ignorar el largo plazo y la organización sistemática de los tiempos, en tanto escapan a sus horizontes vitales (Tiramonti, 2011).

Se advierte en la actualidad un alejamiento o ruptura, no solo física sino en especial simbólica, entre la escuela, su lenguaje, su gramática y ciertos actores sociales que por sus condiciones históricas, económicas, sociales y culturales quedan excluidos de ella. Entendemos la exclusión como resultante de procesos sociales y pedagógicos que construyen

1. Proyecto de Investigación N° 28-57-82 “Algunas experiencias de inclusión educativa en la Argentina contemporánea. Evaluación del impacto”, que fuera aprobado por la Secretaría de Políticas Universitarias mediante Resolución N° 208 SPU, en diciembre de 2013, en el marco de la convocatoria del Programa HACIA UN CONSENSO DEL SUR PARA EL DESARROLLO CON INCLUSIÓN SOCIAL.

condiciones obstaculizadoras del ingreso, permanencia, egreso y aprendizaje de contenidos curriculares.

Ante esta problemática que desde hace tiempo atraviesan los países de América Latina, el Estado argentino ha generado programas que alientan la inclusión educativa y procuran atender la heterogeneidad. Sin embargo, la intencionalidad y el diseño de un programa, no siempre logra provocar las modificaciones deseadas.

Una política pública no es “...sólo lo que el gobierno dice y quiere hacer [sino] también lo que realmente hace y logra” (Aguilar Villanueva, 2003: 25), en la interacción efectiva con los otros actores sociales (Macchiarola, 2012). Dicha política “(...) no es resultado de un proceso lineal, coherente y necesariamente deliberado de diseño o formulación, sino que es objeto de un proceso social y político que configura un campo en disputa” (Di Virgilio y Solano, 2012: 14).

En este sentido, la propuesta de trabajo se orientó a indagar la *política en acto*, es decir, la cristalización de las mismas en un programa o su concreción en el conjunto de acciones desarrolladas en contextos provinciales específicos. La colaboración de tres universidades nacionales movilizadas en torno a la inclusión educativa y social, abrió un espacio de análisis, debates, definición de categorías teóricas y producción de conocimientos, parte de los cuales pretendemos compartir en esta publicación.

De este modo, la investigación realizada constituyó una oportunidad de indagar *in situ* esos programas en ejecución, que procuran lograr la inclusión social-educativa de niños y jóvenes en tres provincias argentinas: San Luis, Córdoba y Entre Ríos. Los objetivos centrales que orientaron este proceso fueron los siguientes:

1. Comprender las características esenciales que poseen ciertas experiencias de inclusión educativa que se han desarrollado en los últimos años (2014/2015) en contextos jurisdiccionales específicos.
2. Evaluar el impacto que esas experiencias provocan en diferentes actores sociales.

En esta búsqueda, la indagación intentó recuperar datos y acontecimientos claves que pudieron cuantificarse, pero también, capturó la percepción subjetiva que sobre esos proyectos poseen los sujetos que están implicados. Watzlawick (1989) proponía rescatar el territorio real y el mapa mental que es parte de él. Sostenía que para modificar la realidad es necesario tener en cuenta las representaciones, valoraciones y actitudes de los sujetos que la habitan. Por ello, se trabajó con la evaluación del impacto de políticas de inclusión específica, en cada territorio jurisdiccional.

El estudio se focalizó en tres programas socioeducativos (o línea de acción) diferentes:

- I. Centros de Actividades Juveniles –CAJ– en San Luis
- II. Centros de Actividades Infantiles –CAI– en Córdoba y
- III. Escuelas Nina, en la provincia de Entre Ríos.

Los **Centros de Actividades Juveniles (CAJ)** se inauguraron en Argentina en el año 2001. Algunos años después, el Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo –PROMSE– dio un fuerte impulso a la instalación de los mismos en la mayoría de las provincias. En sus comienzos, el CAJ fue planteado como un espacio de inclusión, donde el sentido de pertenencia adquiriría un valor clave. Se pretendía que cada centro se constituya en el lugar propicio para reinsertar institucionalmente a los adolescentes y jóvenes que descubrieran con su participación en actividades no formales, la posibilidad de restablecer su vínculo con el aprendizaje y con los otros.

En los últimos años, CAJ es una línea de acción para escuelas secundarias dentro del Programa Nacional de Extensión Educativa perteneciente a la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación. En este marco, los Centros de Actividades Juveniles propician “nuevas formas de estar y aprender en la escuela a través de la participación de los jóvenes en diferentes acciones organizadas en tiempos y espacios complementarios y alternativos a la jornada y al horario escolar” (DNPS, s/f: 7).

Por su parte, los **Centros de Actividades Infantiles (CAI)** se inician en la provincia de Córdoba hacia 2008 y, posteriormente, a partir del año 2010, se configura una nueva etapa, cuando se instituyen como una política nacional dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Se trata de una política de educación primaria orientada a ampliar y fortalecer las trayectorias escolares y educativas de los niños y las niñas con el objetivo de cumplimentar plenamente el derecho a la educación.

Los documentos ministeriales expresan que “los CAI fueron pensados para todos los niños y las niñas que requieran apoyo pedagógico y mayor acompañamiento en sus trayectorias escolares y/o educativas. A partir de la Asignación Universal por Hijo para Protección Social (AUH), los CAI pueden constituirse en un espacio complementario que recibe y acompaña la escolaridad de quienes reingresan y/o ingresan por primera vez al sistema educativo” (Ministerio de Educación, 2013: 4).

Por último, **Escuelas Nina** es el nombre que adquiere en la provincia de Entre Ríos el proyecto de mejora e inclusión en la educación primaria. En la Resolución del Consejo General de Educación N° 300 de febrero de 2012, se mencionan en los considerandos que anteceden la implementación y se fundamenta la decisión del gobierno provincial de extender la jornada escolar en las escuelas que albergan alumnos de sectores vulnerables de la provincia.

Sin embargo, la finalidad política y pedagógica de la propuesta va más allá de la ampliación horaria. Son escuelas que generan espacios curriculares alternativos a los existentes (con los cuales conviven) con el propósito de retomar el desafío de enseñar en contextos complejos de desigualdad social, cultural y económica, de innovar en las prácticas docentes y, en especial, de contribuir a la contención social y a la inclusión educativa para evitar la marginación.

Esta publicación se organiza en distintos capítulos, cada uno de los cuales aborda:

- I. Contexto conceptual**, que propone los núcleos conceptuales claves que sostienen y orientan el proceso investigativo desarrollado. Esos núcleos operan como coordenadas orientadoras de la lectura, comprensión e interpretación del objeto de estudio.
- II. Encuadre metodológico**, que desarrolla el enfoque asumido en la investigación, dando cuenta de los rasgos sustantivos del mismo. Se exponen técnicas, instrumentos y acuerdos realizados.
- III. Experiencias indagadas**. Presenta los rasgos esenciales que poseen cada uno de los casos abordados, a la vez que resalta los hallazgos más sobresalientes del estudio particular de cada experiencia en su contexto: los Centros de Actividades Juveniles, los Centros de Actividades Infantiles y las Escuelas Nina.
- IV. Análisis y conclusiones**. Se destacan en este capítulo las coincidencias y diferencias más importantes que se lograron identificar en la indagación de los tres casos estudiados. Se presentan algunas conclusiones, que abren nuevos interrogantes.
- V. Bibliografía**. Contiene el detalle de los libros, capítulos, artículos científicos, sitios web, autores, editoriales, etc. en los que se sustentan las interpretaciones realizadas.
- VI. Datos de autoras**. Finalmente se ofrece una breve referencia al curriculum vitae de quienes han llevado adelante la investigación que dio origen a la presente publicación.

CONTEXTO CONCEPTUAL

Este capítulo toma su nombre de la propuesta que realiza Joseph Maxwell (1996) en el marco de su modelo interactivo de investigación cualitativa. El contexto conceptual es uno de los cinco componentes¹ esenciales de la estructura subyacente y flexible que posee una investigación. En el mismo, convergen diferentes vertientes o fuentes que se ensamblan para gestar una construcción dinámica: las propias experiencias, las teorías existentes, los hallazgos y emergentes que va arrojando el proceso investigativo, los estudios previos y, sin duda, las reflexiones y nuevas configuraciones que se van organizando.

Encarar un proceso de investigación en un equipo de amplia heterogeneidad exige delimitar como punto de partida, los núcleos conceptuales claves que sostienen y orientan el proceso. En esta búsqueda, dichos núcleos operan como coordenadas orientadoras de la tarea a desarrollar. Sin embargo, las mismas no se definen en un primer acercamiento, ni como primera tarea, sino que requieren que todos los participantes recorran un intrincado camino de avances, retrocesos, atajos y reinserciones, que no siempre es compatible con tiempos cronológicos y que ni siquiera posibilita arribar a resultados conceptuales, que pretendan concebirse acabados.

En este esfuerzo de construcción colectiva, dos fueron los núcleos o coordenadas fundantes para este trabajo: la inclusión educativa y la evaluación de impacto.

1. Los restantes componentes de este modelo son: los propósitos del estudio, las preguntas claves de la investigación, el método o metodología de trabajo y la validez de las conclusiones. Para Maxwell (1996), los cinco componentes conforman una totalidad integrada e interactuante.

1. Aproximaciones al concepto de inclusión educativa: una polisemia que complejiza la mirada

El concepto de inclusión educativa, por su complejidad, reclama perspectivas de análisis multidimensionales. Por lo tanto, no podemos caer en la ingenuidad de que el problema se resuelve sólo desde lo educativo; al contrario, su tratamiento requiere abordajes sistémicos que integren dimensiones económicas, políticas, pedagógicas, curriculares, organizativas, psicológicas, entre otras. En sustancia, la inclusión/exclusión educativa es una cuestión de distribución de bienes materiales, simbólicos (como la educación) y de derechos. Así, la inclusión educativa no es ajena a la inclusión social. Esta última refiere al acceso al trabajo, a condiciones de vida dignas, a la ciudadanía, al pleno ejercicio de derechos políticos y a la participación en el espacio público (Dyson, 2001). La inclusión supone el acceso y participación de los individuos y grupos en las esferas económica, política y cultural de la sociedad. Siguiendo el pensamiento de Castel (1999), no es un estado cristalizado sino parte de un proceso conflictivo y complejo de integración social donde existen gradaciones diferentes entre exclusión-vulnerabilidad-inclusión.

Castel (1998) realiza un planteo de base en el texto “La lógica de la exclusión”, en el cual parte de observar que la característica del siglo XX es la crisis de la sociedad salarial, enraizada en los problemas del empleo, la que ha llevado a nuevas formas de vulnerabilidad y desigualdad social.

La referencia desde la que establece su análisis es el problema de la integración social, la que ubica en el centro del debate contemporáneo en el cual las sociedades muestran el aumento de las dificultades para ingresar al mercado del trabajo. De allí que ese incremento haya traído también fragmentación e individualización² de la relación salarial y el desarrollo de una cultura de lo aleatorio.

-
2. Tiramonti (2007) retoma en sus obras los planteos de Castel y, en “La trama de la desigualdad educativa” acuerda con la diferencia que plantea Robles (1999) entre los conceptos individuación e individualización, a diferencia de Beck y Giddens, quienes lo aplican indistintamente. Individuación es la forma históricamente específica que asume la construcción de la individualidad en las sociedades de riesgo del capitalismo periférico, caracterizada por la masificación y por la generalización de la exclusión. Tiene dos aspectos diferentes: por un lado, desde el punto de vista institucional, los sujetos sociales se ven sistemáticamente presionados a modos de vida conscientes, dotados de creciente autonomía y responsabilidad, pero por el otro, ese proceso recarga al yo sobreindividualizado que debe soportar un proyecto biográfico en el que se encuentra progresivamente solo y carente de toda red institucionalizada de apoyo. La diferencia entre la individualización y la individuación reside allí donde las inseguridades a las que están expuestos los que viven en la periferia globalizada

Advierte desde el inicio que las categorías marginalidad, exclusión y vulnerabilidad son términos entrelazados, pero subraya que no significan lo mismo. En la primera parte de su escrito propone trabajar las diferencias entre marginalidad y exclusión, mientras que en la segunda, abre críticamente el concepto vulnerabilidad.

1.1. Marginalidad y exclusión, una perspectiva histórica

Para trabajar estos conceptos Castel parte de considerar que cualquier formación social está hecha de la interconexión de posiciones más o menos aseguradas. Dichas posiciones se orientan hacia los sujetos que están integrados socialmente, es decir, aquellos que participan de las redes productoras de la riqueza y del reconocimiento social. La marginalidad y la exclusión presentan una relación con lo anteriormente expuesto; la primera implica estar al margen de esas redes, en la frontera, incluso rompen con el sistema. Esta última perspectiva, relacionada con la ruptura, es una acepción reciente y su sentido se establece a partir de las luchas de mayo del '68. La exclusión en cambio, refiere a aquellos que no participan de esas redes de producción ni de reconocimiento.

Castel (1998) retoma las representaciones de estos conceptos que se han ligado en perspectiva histórica, en el espacio europeo, entre los siglos XIV a XVIII. Los refiere a grupos sociales cuyas vidas están marcadas por la mendicidad, la criminalidad, el vagabundeo y los trabajos socialmente desacreditados, es decir, éstas serían maneras de ir organizando la sobrevivencia, cuando no se cuenta con trabajo ni con recursos económicos.

Otra nota que describe a grupos sociales no integrados es la movilidad incontrolada. En relación con esta característica, el autor la retoma en vinculación con el trabajo y en ese sentido argumenta cómo la tarea liga al campesino con la tierra, al artesano con su tienda, al mercader con las formas de movilidad legítima. Destaca que el *no trabajo* genera movimientos inestables, complementa a la movilidad no controlada de los grupos marginales, vagabundos y mendigos, el anclaje en los espacios urbanos más degradados. Se constituye en un desafiado, porque ha roto los vínculos que lo unían a su comunidad de origen. No es sinónimo de pobre; el pobre está integrado, su existencia no plantea problema, él forma parte del mundo. El marginal es un "extraño extranjero".

son doblemente más determinantes para la composición de la biografía individual y para la construcción de las estructuras cognitivas: la autoconfrontación del sujeto consigo mismo es desregulada y al mismo tiempo la búsqueda del otro es obligada y no escogida.

1.2. Marginalidad, exclusión y vulnerabilidad social

Castel advierte dos lógicas que se ponen de manifiesto en las dinámicas sociales, para mostrar una homogeneidad que en realidad tapa una heterogeneidad de situaciones: a) la marginalidad es efecto de procedimientos concertados de exclusión; b) la marginalidad estigmatiza las capas de la población más vulnerables que no pueden encontrar un lugar reconocido en la organización social.

La exclusión no es marginalidad, aunque puede conducir a ella. La exclusión asimismo supone un acto de separación que se sustenta en reglamentos y se lleva a cabo a través de rituales. Estos son muy diversos pero remiten a un juicio pronunciado por una instancia oficial, apoyándose en normativas y movilizándolo a través de cuerpos constituidos. La exclusión también se relaciona con desajustes de orden patológico, locura y antiguamente con la lepra.

Castel sostiene que en la actualidad hay un uso desconsiderado de este concepto. La marginalidad no es la exclusión, aunque hay marginados que pueden convertirse en excluidos y hay excluidos y ex excluidos al interior de los grupos marginales. Las franjas extremas de la marginalidad que caen en la exclusión no representan un medio social separado de las posiciones menos estigmatizadas, pero inestables, que tienen su origen en la precariedad de las situaciones de trabajo y la fragilidad de las inscripciones sociales. Este es un *continuum* de situaciones vulnerables compartidas por amplias capas populares, que constituye el abono de la marginalidad social.

El autor afirma que en la gran mayoría de los casos, el estado del vagabundo es el resultado de una trayectoria que comienza por una ruptura con un arraigamiento territorial, continúa con un deambular en busca de trabajo, itinerario caótico y a menudo termina con arresto y condena.

El proceso comienza cuando los miserables se ven obligados a abandonar su territorio para sobrevivir. Estos itinerarios no son escogidos y producen desafilaciones que provocan marginalidad, el sujeto se desocializa, rompe con sus primeros vínculos, aquellos que obligan y protegen a la vez. Contrae otros nuevos, más inestables y más peligrosos. La marginalidad es el nombre que se puede dar a las formas más frágiles de vulnerabilidad popular.

1.3. La exclusión/inclusión educativa

Vinculada a la exclusión social, Blooth (1998) y Dyson (2001) (en Parrilla Latas, 2002) entienden a la inclusión educativa como proceso de participación más que como mero acceso, incorporación o integración de todos a la escuela sin que se garanticen iguales condiciones y metas. Esta perspectiva de análisis entiende a la inclusión como un proceso para potenciar la participación de los estudiantes en los procesos educativos, reduciendo su exclusión del currículo común, de la cultura y de la comunidad. Dicha concepción de inclusión como participación interpela a una reestructuración de las políticas, culturas y prácticas escolares de modo que la escuela responda a la diversidad de los estudiantes y les permita a todos aprender los contenidos del currículo, compartir experiencias, participar en la comunidad y pertenecer al mundo escolar. En este marco, la inclusión supone crear condiciones y procesos sociales y pedagógicos que favorezcan la igualdad de oportunidades para el acceso, permanencia, procesos educativos, aprendizajes con significado y sentido y egreso.

Krichesky (2009) sitúa el concepto de inclusión en el marco de las nociones de justicia educativa, igualdad y de la idea del niño como sujeto de derecho. Por lo tanto, según el autor, la inclusión supone crear condiciones para un aprendizaje que habilite la formación ciudadana para la participación social y la continuidad en el sistema educativo sin fracaso y con sentido emancipador.

Sendón (2012) estudia los diversos significados que asume la inclusión escolar para los actores, otorgando sentidos diferentes a las trayectorias educativas. Distingue tres significaciones: a) la inclusión pedagógica que pone foco en la socialización a través de la transmisión de saberes y en la valoración del estudiante como sujeto de derecho; b) la inclusión como política social que enfatiza el papel de la escuela en la contención social cuando se coartan sus posibilidades de inclusión en otros espacios; y c) la inclusión como disciplinamiento del cuerpo y dispositivo de control social que parte del supuesto de que es el déficit del estudiante lo que impide los aprendizajes.

Noel y Misirlis (2009) realizan un estudio acerca de las teorías nativas de los docentes acerca de la inclusión y exclusión en escuelas de barrios populares de la provincia de Buenos Aires. Distinguen dos tipos ideales de docentes: los normativos y los pragmáticos. En los normativos subyace la premisa de la prioridad de la norma, esto es, que las prácticas deben sujetarse a la norma. La falta de ajuste entre prácticas y norma es leída en términos individuales como desvío o patología. Desde la posición de

estos actores, las dificultades que encuentran las escuelas para llevar a cabo sus objetivos de inclusión se deben exclusivamente a la “malicia, desidia, comodidad o estulticia de los alumnos y sus allegados, demasiado acostumbrados a vivir de la mano generosa de la caridad pública y privada, laica o confesional, como para tomar responsabilidad por sí mismos” (29). Para los pragmáticos, en cambio, las prácticas deben primar sobre las normas y allí donde entren en conflicto, son las normas las que deben flexibilizarse. Si las escuelas de barrios populares se muestran excluyentes es porque no se ha flexibilizado lo suficiente o no ha tenido en cuenta las particularidades de los estudiantes. El concepto clave aquí es el de cultura, y más específicamente, el de cultura popular. Incluir significa para los pragmáticos flexibilizar o adaptar la escuela a “las nuevas realidades de los pibes”.

Para Feldman,

“el problema de la inclusión educativa puede definirse como una búsqueda de modos de actuar sobre una expresión específica del juego inclusión/exclusión, en el marco de cierta configuración de las relaciones sociales, de manera tal que la inclusión puede garantizar dos cosas. Primero, el básico de educación relacionado con el ejercicio pleno de la ciudadanía y la integración en un espacio social y económico compartido. Segundo, la mejora y el aumento de las capacidades intelectuales, valorativas y técnicas de una sociedad para enfrentar sus problemas. De lo anterior se desprende que el problema de la inclusión siempre pertenece a un juego de distribución diferenciada de educación” (2005: 67).

El autor destaca, además, que la variable curricular puede tener importancia en la resolución del problema de la inclusión educativa. Sostiene que la visibilización de los códigos curriculares (explicitación de tiempos, ritmos, espacios, principios de evaluación) y su expresión en formas de comunicación pedagógica puede generar mejores marcos para la inclusión educativa de sectores populares.

Terigi (2009) significa a la inclusión educativa como un proceso orientado a que todas las personas que se encuentran en edad escolar, asistan a la escuela y que asistan a instituciones donde ciertas calidades básicas estén aseguradas (edilicias, de plantel docente, de recursos pedagógicos, de selección curricular, de tiempo lectivo). Entiende que es necesario que:

- Se asegure a todos una formación compartida, independientemente del origen de cada cual y de las condiciones en que tiene lugar su crianza.

- La formación compartida no arrase las singularidades y la cultura local, ni codifique como única cultura autorizada la de sectores específicos de la población; por el contrario, que promueva en todos una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros.
- No se produzcan condicionamientos sobre las posibilidades que tienen los niños y niñas de seguir estudiando.
- El Estado asuma sin dilación medidas positivas ante el surgimiento de obstáculos para la integración a la escuela y al aprendizaje, asegurando a los estudiantes disfrutar a pleno de su derecho a la educación.

Cada nuevo esfuerzo por ampliar la escolarización ha producido nuevos contingentes de niños, adolescentes, jóvenes... que no ingresan a la escuela, o que ingresando no permanecen, o permaneciendo no aprenden en los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela. De este modo, la exclusión educativa implica:

- No estar en la escuela.
- Estar varios años y finalmente abandonar.
- Obtener una escolaridad de baja intensidad.
- Promover aprendizajes sectarios o elitistas.
- Generar aprendizajes de baja relevancia.

Gentili (2011), al presentar consideraciones sobre el tema, incorpora el concepto de *exclusión incluyente* refiriéndose al proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas (Gentili, 1998; Gentili y Alencar, 2003; Gentili, 2007). El concepto de *exclusión incluyente* pretende llamar la atención sobre la necesidad de pensar el conjunto de dimensiones que implica todo proceso de discriminación. A partir de esta idea de multidimensionalidad, la necesaria construcción de procesos sociales de inclusión (asociados a la realización efectiva de los derechos humanos y ciudadanos y al afianzamiento de relaciones igualitarias sobre las que se construyen las bases institucionales y culturales de una democracia substantiva), siempre dependen de un conjunto de decisiones políticas orientadas a revertir las múltiples causas de la exclusión y no sólo algunas de ellas, particularmente, las más visibles.

Define a la exclusión como una relación social y no como un estado o posición ocupada en la estructura institucional de una determinada sociedad. De tal forma, los que están excluidos del derecho a la educación, no lo están sólo por permanecer fuera de la escuela, sino también por ser parte de un conjunto de relaciones y circunstancias que los alejan de este derecho, negándoselo o atribuyéndoselo de forma restricta, condicionada o subalternizada.

Analizando críticamente ciertos procesos construidos en América Latina en la última década, el autor identifica tres de los factores que contribuyen a producir la universalización sin derechos y la expansión condicionada de los sistemas educativos:

- a) la combinación y articulación de condiciones de pobreza y desigualdad vividas por un significativo número de personas en nuestras sociedades;
- b) el desarrollo fragmentado de los sistemas escolares y las enormes diferencias de oportunidad que ofrecen las escuelas; y
- c) la promoción de una cultura política acerca de los derechos humanos, y particularmente del derecho a la educación, marcada por una concepción privatista y economicista que, lejos de ampliar, restringe las fronteras de este derecho a las oportunidades de acceso y permanencia en el mercado de trabajo.

Echeita Sarrionandia (2013), en el escrito “Inclusión y exclusión educativa. De nuevo Voz y Quebranto”, advierte sobre la situación de niños pobres que no acceden a la escuela o la de niños que aún accediendo se encuentran con escuelas pobres en recursos, con propuestas de enseñanza precaria y con docentes mal pagos, y sobre los altos índices de deserción en la enseñanza obligatoria que ponen a los jóvenes en una situación de estigmatización y desigualdad muy grande; son, entre otras, causas que conllevan a la exclusión educativa. Acuerda con Castell sobre la existencia de distintas formas y prácticas de exclusión:

- a) Extraer a alguien de la comunidad; por la deportación hacia afuera, por el destierro y el genocidio, sería el caso más brutal de exclusión ya que es por erradicación total.
- b) Construir espacios cerrados en la comunidad, pero a la vez separado de éstas (manicomios, cárceles, entre otros).
- c) Dotar a ciertas poblaciones de un estatus especial que les permita coexistir en la comunidad, pero se les priva de ciertos derechos y de la participación en determinadas actividades sociales.

En nuestro recorrido y con el propósito de aproximarnos al concepto de exclusión educativa, haremos referencia al punto “c” mencionado por este autor. Existen ambigüedades a la hora de diseñar y llevar adelante políticas de inserción y el resultado es la discriminación (negativa) de las personas que se quería incluir (discriminación positiva). En este sentido, el interrogante es: ¿cómo incluir sin generar mayor exclusión? Echeita Sarrionandia advierte que muchas veces se llevan adelante prácticas más inclusivas, pero no siempre apuntan a sacar de la escena las causas que generan tal situación. El autor no cree en la idea de que la educación escolar sea la puerta más importante para paliar los procesos de exclusión social, pero considera que la escuela puede y tiene que hacer algo al respecto para solucionarlo y no para acentuar el problema. Define la inclusión como concepto y práctica poliédrica, “con muchas facetas y planos, donde cada uno tiene algo de la esencia de su significado pero no lo agota en su totalidad” (2013: 105). Afirma que se refiere a una aspiración y a un valor igual de importante para todos; todos quieren sentirse incluidos, reconocidos, tomados en consideración y valorados por el grupo de referencia y no se debe desconocer que hay sujetos y grupos en mayor situación de riesgo que otros, a la hora de vivenciar con plenitud el sentimiento de pertenencia.

La *inclusión educativa* no es solo un sentimiento de pertenencia, sino un modo de garantizar calidad en los aprendizajes. Trabajar en términos de inclusión educativa es pensar en clave de condiciones y procesos que favorezcan aprendizajes con significados y sentidos. Para ello la vida escolar tiene que transcurrir inmersa en actividades de enseñanzas y aprendizajes para todos los sujetos educativos de esa sociedad y no al margen de ellos. Apostar a la inclusión es pensar en procesos que faciliten el aprendizaje y el rendimiento de todos los alumnos. Es el curriculum y la propia cultura escolar los que muchas veces actúan como barrera y no permiten promover dinámicas de pertenencia.

La inclusión educativa tiene que entenderse como una reestructuración profunda de lo escolar, relativa a la puesta en marcha de procesos de innovación que aseguren la participación y la mejora de los rendimientos escolares de todos los niños y niñas, en particular, los más vulnerables o amenazados por la exclusión. Para Echeita Sarrionandia, la inclusión tiene un carácter procesual y temporal (todo cambio lleva tiempo). Es un sendero interminable donde permanentemente se edita la tensión inclusión/exclusión; mientras se resuelve la inclusión de algunos, otros emergen como excluidos.

El autor retoma las ideas de Booth y Ainscow (2002) y sostiene que avanzar hacia una educación inclusiva implica comprometer tres dimensiones:

- Crear culturas inclusivas: esta dimensión abarca dos grandes bloques de actuación: la construcción de comunidades escolares, seguras, colaboradoras y estimulantes para todos los implicados: alumnos, profesores, familias y comunidad local; pero también establecer valores inclusivos como guías para la toma de decisiones y maneras de pensar abiertas que determinan la perspectiva de análisis de cada realidad.
- Elaborar políticas inclusivas: la inclusión requiere transformar la escuela tanto a nivel organizativo como curricular, con el fin de posibilitar la participación y el aprendizaje equitativo de todos los alumnos, evitando la exclusión y aumentando la calidad educativa para todos. Alcanzar este objetivo requiere elaborar políticas basadas en la innovación y promotoras del cambio, que se concretan en una escuela para todos. Supone desafíos en tres niveles: administración educativa, profesorado e innovación didáctica.
- Desarrollar prácticas inclusivas: esto significa trascender los discursos y actuar, eliminando las barreras del aprendizaje y de la participación; contando con los apoyos que hagan viable una educación para todos y planteando un currículum abierto y flexible.

Hasta aquí hemos recuperado algunos aportes de autores que nos resultan significativos por sus abordajes de esta problemática, ayudándonos a debatirla. Sin embargo, dada la especificidad de la investigación desarrollada, resulta oportuno hacer referencia al concepto de inclusión *social* que asume el gobierno nacional en la publicación del Ministerio de Desarrollo Social (2008) “Políticas sociales del Bicentenario. Un modelo nacional y popular. Tomo II, Glosario, definiciones y contexto”. En ella se considera que inclusión social es la manera efectiva de participación en una democracia. La misma consiste en la implementación de políticas públicas encaminadas a la vinculación de todos los miembros de la sociedad para la participación de los beneficios que ésta adquiere. Su principal característica es que desconoce la discriminación, además de procurar por todos los medios los requerimientos sociales, económicos, políticos y culturales teniendo como fundamento la singularidad y la legitimidad de la diferencia. El concepto de inclusión social se vincula directamente con la noción de “desarrollo humano” entendido como la conjunción y satisfacción plena de tres elementos básicos que permiten medir las condiciones de vida: la supervivencia (salud, higiene,

agua potable, medicina), el acceso a la educación y el acceso laboral. Por lo tanto, la noción de inclusión social se convierte en el marco de los derechos civiles y sociales y constituye un elemento clave para la construcción de una sociedad más igualitaria. Se trata de reconocer en los grupos sociales distintos el valor que hay en cada diferencia, el respeto a la diversidad y el reconocimiento de un tercero vulnerable, con necesidades específicas que deben ser saciadas para que pueda estar en condiciones de igualdad y disfrutar de sus derechos fundamentales.

1.4. Atando cabos para orientar la mirada

El intento de conceptualizar la inclusión educativa resulta una tarea de cierta complejidad. El recorrido realizado hasta aquí nos permite advertir sobre su carácter dilemático y subraya la necesidad e importancia de lo que cada comunidad define y concreta en cada caso y cada día como inclusión, en función de su contexto, su historia, su cultura escolar, y además cuando ello es el resultado de un genuino proceso de deliberación democrática.

Como grupo de investigación que incluye tres equipos de distintas universidades, llegamos a los siguientes acuerdos básicos:

- El interjuego entre exclusión/inclusión es un proceso de construcción social e histórica; está profundamente ligado a los procesos de desigualdad social; puede reconocerse en momentos muy diferentes de la historia adoptando formas diversas; se construye a partir de múltiples dimensiones por lo cual no basta con la implementación de acciones educativas; posee componentes subjetivos y culturales y demanda actitudes de alerta crítica respecto a algunos proyectos y prácticas que, en nombre de la inclusión, pueden provocar procesos de exclusión incluyente. No hay respuestas unívocas acerca de cuál es la solución, las mismas se van construyendo en términos de innovación. Lo importante –como ya hemos dicho– es lo que cada comunidad define y concreta en cada caso y cada día como inclusión, en función de su contexto, su historia y su cultura escolar.
- La escuela no es la única responsable de causar la exclusión y tampoco la única que puede paliar los procesos que la producen, pero sí tiene la responsabilidad de hacer algo al respecto para no acentuar el problema.

Finalmente, es posible acordar que la inclusión es una aspiración a lograr, un principio o valor cuya búsqueda alinea las acciones a realizar,

es una práctica compleja y multifacética y se concreta en un espacio compartido. Es un proceso de reconocimiento e identificación de cada sujeto, que exige la aceptación por parte de los otros y permite adquirir visibilidad. Es un derecho de todas las personas.

2. La evaluación de impacto, un concepto que se modificó con el transcurso del tiempo

La evaluación es un fenómeno que ha sido largamente estudiado y conceptualizado. Su interpretación y análisis han provocado innumerables controversias en los diversos escenarios en los que se aborda. Es necesario entender el significado que se le otorga a este término, teniendo siempre presente la concepción desde donde se enuncia. El devenir histórico ha mostrado una clara evolución de los paradigmas de evaluación educativa, los que demandan ser analizados para lograr comprender la esencia misma del concepto.

En el marco de la investigación realizada, la evaluación se entiende como un proceso complejo y planificado que requiere la búsqueda de datos para la emisión de juicios de valor debidamente fundados. Esta valoración, que contempla e integra los aportes de distintos sectores implicados, procura la mejora del objeto evaluado.

La evaluación constituye un proceso de construcción de conocimiento acerca del objeto elegido, pero a su vez, es también un acto de interrogación sobre el mismo y sobre el propio proceso desplegado (Poggi, 2008).

Cuando se habla de impacto en general se hace referencia a la alteración que se produce, sea esta favorable o no, en el contexto, entorno o situación donde opera el objeto que lo provoca. Es decir, el impacto alude a una modificación, transformación o cambio que genera dicho objeto, cuyo carácter no necesariamente es positivo.

En este sentido se podría afirmar que el impacto es lo que marca la distancia (o brecha) que existe entre un estado de situación alterado o modificado por la acción de una intervención social y la situación de esa realidad tal como se habría configurado en su desarrollo habitual, sin que medie la incidencia de la intervención planificada.

Teniendo en cuenta lo expresado, ¿cómo puede entenderse entonces la noción de evaluación de impacto?

Hace ya varios años, Fernando Salamanca (1995) definía la evaluación de impacto como aquella que se orienta a indagar los efectos secundarios de una intervención social. El autor proponía considerar

Vista parcial del contenido del libro.

Para obtener el libro completo en formato electrónico puede adquirirlo en:

www.amazon.com
www.bibliotechnia.com
www.interebook.com
www.e-libro.net

MIÑO y DÁVILA
♦ EDITORES ♦