



Los aportes de la teoría fundamentada y del método comparativo constante al estudio de las políticas educativas en perspectiva comparada

The contributions of the grounded theory and the Constant Comparative Method to the study of educational policies in a comparative perspective

GARCÍA, Pablo¹

García, P. (2023). Los aportes de la teoría fundamentada y del método comparativo constante al estudio de las políticas educativas en perspectiva comparada. *RELAPAE*, (18), pp. 24-36.

Resumen

Este trabajo se enmarca en los diálogos y discusiones sobre los modos posibles de abordaje para el estudio de las políticas educativas, en particular a partir del uso del “Método Comparativo Constante” (MCC) como estrategia para la construcción de teoría fundamentada. A lo largo de los últimos años este modo de abordaje ha ganado adeptos y espacios en la investigación educativa en tanto permite el análisis de las políticas públicas tal como son desplegadas en los territorios y reescritas/apropiadas o discutidas por los propios actores sociales. El trabajo que se presenta analiza también las principales características del MCC en tanto estrategia metodológica y recupera discusiones sobre sus potencialidades y limitaciones. Se trata de un ensayo que discute críticamente el MCC y analiza su aporte a los estudios de política educativa y educación comparada. Como parte de las conclusiones se afirma que el uso de la construcción de teoría de base (y en particular del MCC) permite a los investigadores acercarse a la voz de los actores sociales y ponerla en primer plano para la construcción de nuevas categorizaciones. Frente a formatos tradicionales de investigación comparada en el ámbito de la política educativa, que suelen estar basados en una mirada lejana a los territorios, basada en lo macro, lo formal, las estructuras y procesos generales y con distancia de lo que acontece en las instituciones, el uso de la teoría de base (y del MCC) permite valorizar la mirada y las ideas de los protagonistas, que “concretan” a las políticas en contextos particulares.

Palabras Clave: Teoría Fundamentada, Método Comparativo Constante, Política Educativa, Educación Comparada

Abstract

This article is part of the dialogues and discussions about the possible ways of approaching the study of educational policies, particularly from the use of the "Constant Comparative Method" (MCC) as a strategy for the construction of grounded theory. Over the last few years, this method of approach has gained supporters and spaces in educational research as it allows the analysis of public policies as they are deployed in the territories and rewritten/appropriated or discussed by the social actors themselves. The work that is presented also analyzes the main characteristics of the MCC as a methodological strategy and recovers discussions about its potentialities and limitations. This is an essay that critically discusses the MCC and analyzes its contribution to studies of educational policy and comparative education. As part of the conclusions, it is stated that the use of the construction of basic theory (and of the MCC) allows researchers to approach the voice of social actors and put it in the foreground for the construction of new categorizations. Faced with traditional comparative research formats in the field of educational policy, which are usually based on a distant view of the territories, based on the macro, the formal, the general structures and processes and at a distance from what happens in the institutions, the use of the basic theory (and of the MCC) allows to value the perspective and ideas of the protagonists, who “concreteize” the policies in particular contexts.

¹ Universidad Nacional de Tres de Febrero – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina/ pgarcia@untref.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0002-8572-7684>

Keywords: Grounded Theory, Constant Comparative Method, Educational Policy, Comparative Education

Introducción

La teoría fundamentada a lo largo de los últimos años ha ganado adeptos y espacios en la investigación educativa (San Martín Cantero, 2014). El propósito de construir “Teoría Fundamentada” es descubrir y desarrollar la teoría que se desprende del contexto investigado, y no someter el trabajo de investigación a un razonamiento deductivo apoyado en un marco teórico previo (Charmaz, 2007). La construcción de teoría fundamentada a partir de la voz de los actores del campo social resulta una herramienta de mucho interés para el campo de la política educativa y en particular para los estudios comparados en Educación. El uso del enfoque comparado no es novedad para el estudio de las políticas educativas. Ahora bien, quizás, uno de los aportes del uso del Método Comparativo Constante para el estudio de las políticas educativas es que permite su análisis en acción (Bulcourn y Cardozo, 2008). Por otra parte, este modo de trabajo resulta interesante en tiempos de cambio en lo que respecta a la “Educación Comparada” en tanto disciplina.

Tal como destaca Crossley (2001) desde los años ‘80 y ‘90 se aprecian vientos de cambio en el modo de trabajo de quienes se enmarcan en la Educación Comparada. La revisión disciplinar surge de los desafíos que provienen de pensar las nuevas formas de la organización socioeconómica mundial y superar la mirada tradicional dirigida a los “Estados Nacionales” como posibles objetos de estudio comparativo. García Garrido (1997) y Novoa (2001), en el mismo sentido, destacan la presencia de un nuevo desafío para los estudios comparados en tiempos de globalización. Señalan que el espacio social que hoy en día interesa a la Educación Comparada ya no es simplemente el Estado Nación sino que se abre a las relaciones económicas, políticas, profesionales, espacios sociales más amplios (zonas en una región) o más reducidos (grupos específicos dentro de una población). Así, la voz de los propios actores sociales cobra mayor relevancia en los estudios comparados frente al tradicional (y no menos legítimo y valioso) uso de series estadísticas y legislaciones. Novoa (2001) planteaba a comienzos de este milenio una reconfiguración del campo de la Educación Comparada. Proponía entonces una serie de pasajes: del sistema educativo a las escuelas (currículum, aulas), de las estructuras a los actores (experiencia escolar), de las ideas a los discursos (construcción de discursos expertos que definen las subjetividades, las identidades colectivas y los saberes), de los hechos (de los sistemas educativos) a las políticas (los sistemas de ideas que construyen las políticas). Y proponía por ese entonces además una Educación Comparada que se sustente sobre el enfoque sociohistórico y sea crítica y teórica, inmersa en las realidades cotidianas superando la mera descripción. Este artículo se enmarca en estos cambios de la disciplina que comienzan a proliferar en Latinoamérica. Acosta (2010) alude al desarrollo reciente de la disciplina en Latinoamérica basado en un fuerte peso de la contextualización – estudios que atienden a la situación de los sistemas educativos en la región- y basados en un creciente interés por la comparación como forma de comprender y orientar lo escolar y lo educativo. Por ello, este texto -en la modalidad de ensayo- busca dar cuenta de los aportes que la generación de teoría fundamentada puede hacer al campo de los estudios comparados en educación, en particular al estudio de las políticas educativas.

En este escrito se concibe al campo académico en el sentido “bourdieuano” -es decir como un espacio social de acción y de influencia en el que confluyen relaciones sociales determinadas que definen a sus ocupantes por la situación actual o potencial en la estructura de distribución de poder o por la posesión o producción de una forma específica de capital, propia del campo en cuestión (Perez Centeno y Fernández Lamarra, 2022). En este sentido resulta interesante analizar cómo se generalizan determinados modos de hacer investigación y por lo tanto de construir teoría en un determinado campo porque dan cuenta de cómo -en acto- el campo se configura.

Este texto, como se mencionaba en párrafos atrás, está escrito en la modalidad de ensayo y pretende esbozar algunas ideas sobre las implicancias del uso de la teoría fundamentada en los estudios comparados en educación. Se recuperan estudios metodológicos, discusiones teóricas y reflexiones sobre tendencias contemporáneas para pensar el objeto de estudio. Por ello, el escrito se encuentra organizado en torno a los siguientes ejes: las tendencias contemporáneas en la construcción de conocimiento científico en los estudios comparados en educación, la revalorización de la voz de los actores locales para el estudio de políticas educativas, algunas especificidades del origen de la “Teoría fundamentada” como forma de construir conocimiento científico, el Método Comparativo Constante como un modo específico de concreción de la Teoría Fundamentada y para cerrar, algunas ideas sobre los aportes de la Teoría Fundamentada al estudio de las políticas educativas en perspectiva comparada.

Tendencias contemporáneas en la educación comparada

La Educación Comparada cuenta con una larga tradición que se remonta a principios del siglo XIX y se inicia con viajeros que iban en búsqueda de experiencias educativas para “transferir” a sus lugares de origen y llega hasta los grandes congresos y revistas académicas especializadas que circulan en la actualidad (Acosta, 2011). A la vez, en tanto disciplina del conocimiento, la educación comparada se ha difundido hacia todas las latitudes del mundo contemporáneo aunque el ritmo y de manera diferente entre las diferentes regiones (Acosta y Ruiz, 2017). En América Latina en particular no ha desarrollado una tradición continua y robusta de la educación comparada como disciplina académica sino que oscila entre diferentes formas de circulación al momento de analizar lo educativo (Acosta y Ruiz, 2017).

Una de las particularidades de la educación comparada es que nació en una época en que los Estados Nación eran los actores principales de las políticas y prácticas educativas y esto tuvo una fuerte implicancia en los debates sobre la posibilidad de transferencia entre diferentes contextos. Más recientemente, hacia finales de los años 70 comenzaron a apreciarse algunos campos en la configuración del campo de la Educación Comparada. Diversos aportes desde la sociología y la historia contribuyeron a enriquecer los enfoques para analizar los sistemas educativos priorizando el rol de los agentes locales, los contextos sociohistóricos y culturales y las luchas sociales (Archer, 1979). Esta revisión del campo se extendió hasta la década del noventa donde aparecen nuevos actores en el campo comparado: los organismos internacionales. La consolidación de la globalización, en aquel entonces, constituyó un momento de quiebre en el desarrollo conceptual de la disciplina (Acosta y Ruiz, 2017). Los organismos internacionales revitalizaron el uso de estudios comparados en educación, generando nuevas formas de circulación de estudios comparados y nuevos usos de la comparación para la construcción de políticas educativas en particular. La comparación de los sistemas, de su expansión y cobertura comenzó a completarse con la comparación de los resultados en las pruebas educativas a escala regional o global y la construcción de indicadores de desarrollo aplicables con alto grado de generalización. Esto dio un impulso notorio a los estudios de corte cuantitativo, basados especialmente en fuentes estadísticas y también a la búsqueda y divulgación de ejemplos de experiencias exitosas (o buenas prácticas / lecciones aprendidas) en la región (Acosta y Ruiz, 2017). En este tiempo, las prácticas de educación comparada en la región fueron concentradas por la labor de los organismos internacionales en la planificación de la educación. En especial, por parte de la UNESCO (a través de la OREALC, el IESALC y el PNUD), la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura) o la OEA (Organización de Estados Americanos), y también por parte de algunos organismos de financiamiento -como el BID y el BIRF- (Pérez Centeno y Lamarra, 2022).

A comienzos de este milenio, Novoa (2001) plantea una renovación del campo de la educación comparada a partir de la consideración de los trabajos de Robert Arnove, Carlos Alberto Torres, Robin Alexander, David Phillips, Jürgen Schriewer, Francisco Ramírez y Thomas Popkewitz, entre otros, que -como se mencionaba algunos párrafos atrás- suponía una serie de pasajes. Por aquel entonces plantea una nueva Educación Comparada que exceda en sus estudios al marco del estado nación, que atienda a las prácticas discursivas de diferentes actores, se sustente en enfoques sociohistóricos y del sistema mundial, sea crítica y teórica y se valga no solo de miradas cuantitativas sino también cualitativas. Siguiendo a Acosta (2011), estas ideas -y la de otros académicos que realizaron sus aportes en aquellos años- dan cuenta de una nueva versión de la educación comparada ya no tan preocupada por la transferencia de prácticas entre contextos sino ocupada por la construcción de nuevas conceptualizaciones teóricas, que atiendan a la diversidad de contexto sociohistóricos y que más que explicarlas interpreten los fenómenos educativos.

En estos debates se enmarcan también las discusiones metodológicas de la educación comparada. Así, la pluralidad de enfoques o paradigmas teórico-metodológicos puede remontarse al siglo XIX a través de los trabajos de algunos pioneros de los estudios comparados en los que se contraponen la visión positivista de búsqueda de leyes universales con un enfoque que enfatiza el carácter ideográfico del estudio de los sistemas educativos (Manzon, 2011). En ese contexto, se consolida una cierta ortodoxia de la educación comparada en base a la idea de un método científico de tipo positivista y con predominio de métodos cuantitativos (Novoa, 1998) y siguiendo mayoritariamente la teoría de la modernización que prescribía para los países subdesarrollados el modelo capitalista de la época. Ya en los años setenta la discusión teórica y metodológica dentro del campo de la educación comparada había comenzado a complejizarse con la aparición de planteos neo-marxistas e interpretativistas, a los que se sumarían más tarde los enfoques post-estructuralistas y post-modernistas (Gorostiaga, 2017). La discusión a partir de los años noventa va a reflejar un momento post-paradigmático, de creciente heterogeneidad teórica-metodológica (Martínez-Usarralde, 2006).

Siguiendo a Egido y Martínez-Usarralde (2019) en el campo contemporáneo de la Educación Comparada es posible identificar la convivencia de diversas miradas metodológicas con matices y tensiones entre sí. El neopositivismo, el posmodernismo el enfoque de los sistemas educativos mundiales, la etnografía crítica y la cartografía social son solo algunos de ellos aunque el enfoque sociohistórico juega un rol central con los aportes de Archer, García Garrido, Shriewer, Novoa, Vega, Lázaro-Herrero, entre otros. (Egido y Martínez Usarralde, 2019). En este último enfoque, el rol de la comprensión histórica de los procesos educativos y de los factores contextuales, así como la voz de los actores sociales se convierten en componentes centrales del análisis en perspectiva comparada.

El ciclo de las políticas y el rol de la voz de los actores en el estudio de políticas educativas

Del mismo modo que en el campo de la educación comparada se producen debates teóricos y metodológicos que derivan en nuevas formas de aproximación a su objeto de estudio, específicamente en el campo estudio de las políticas educativas también se producen similares debates y reconfiguraciones metodológicas. En los párrafos que siguen se aborda sintéticamente tensiones y debates en el campo de la política educativa.

De manera muy sucinta, siguiendo a Rovelli (2018), pueden identificarse en el mundo contemporáneo tres grandes enfoques que dominan el campo de los estudios de políticas públicas: el racionalismo (que siguiendo la tradición weberiana analiza la toma racional de decisiones en el campo educativo), el cognitvismo (que revaloriza el rol de los actores y el contexto en la toma de decisiones) y el neoinstitucionalismo (que redescubre el rol de las instituciones para la puesta en marcha de las políticas educativas y de la acción humana como pilar de su funcionamiento). En la Argentina en particular, de acuerdo con los estudios de Suasnabar y Palamidessi (2007) el campo de estudio de la política educativa se reconocen cuatro grandes tradiciones a lo largo de la historia reciente. La primera de ellas tuvo su foco en el análisis de la normativa legal regulatoria de la política. En los años de 60, con el auge del desarrollismo se vincula al estudio de la política educativa con el planeamiento educativo y se impulsa con el “giro cuantitativo” a partir de la demanda de estudios basados en análisis de los costos-beneficios de las políticas en distintos sistemas de financiamiento. A comienzos de la década de 1970, llega un momento de revisión con la aparición de trabajos de la sociología crítica y nuevos enfoques que consideran a los sistemas educativos en sus contextos históricos, inmersos en conflictos y con espacios de acción para la transformación. Durante los años de gobiernos militares consolidan tendencias burocratizantes en la administración y gestión del sistema en paralelo al deterioro de su función pedagógica y al desfinanciamiento. Con la vuelta a la democracia se produce una renovación de la discusión teórica y la proliferación de conocimiento toma un carácter más disperso y heterogéneo de la mano de la producción de organismos internacionales, agencias y grupos académicos. Más recientemente, Cardini (2018) analiza el avance en el rol del Estado a través del Ministerio de Educación como agente institucional de influencia en el proceso de producción de conocimiento en educación en particular, a partir de la fijación de normas para la producción y circulación del conocimiento del campo. A la vez en las últimas décadas aparecen nuevos enfoques vinculados con el proceso de las políticas, la formación de agendas, la implementación de políticas, el modelo por etapas, las transferencias de políticas, las ventanas de oportunidades, etc. (Rovelli, 2018). Un estudio desarrollado por Murillo y Martínez Garrido (2019) analizan todos los artículos publicados durante los años 2014, 2015 y 2016 en revistas de investigación educativa editadas en algún país de América Latina ha mostrado que las investigaciones educativas desarrolladas en la Región utilizan bien métodos de enfoque cuantitativo o cualitativo, sin que haya preponderancia de una sobre otra, con una escasa presencia de estudios de la Investigación-Acción e incluso de estudios mixtos.

Si bien las investigaciones dedicadas al estudio de políticas educativas han sido producidas desde variadas perspectivas epistemológicas y teóricas (Tello y Mainardes, 2012), en particular, en el contexto nacional para el estudio de las políticas educativas han tenido mucha relevancia las ideas de Stephen Ball (Ball 2006, 2012, 2015). Los estudios de Stephen Ball se han centrado fundamentalmente en el intento por abordar dos grandes temas: uno es se refiere a la cuestión de la conceptualización de las políticas educativas y el otro se basa en la pregunta acerca de cómo pueden investigarse las políticas educativas, sus trayectorias y efectos (Beech y Meo, 2016). Así construye junto con Bowe el concepto de “ciclo de las políticas” -“*policy cycle*”- que le permitió abordar el tema reconociendo la naturaleza compleja, conflictiva y multisituada del proceso de producción y puesta en acto de las políticas educativas (Beech y Meo, 2016). El “ciclo de las políticas” permitió a Ball y Bowe visibilizar las diferentes “arenas” o campos en las cuales se definen y ponen en acto las políticas y sus relaciones y especificidades, que fueron denominadas el “contexto de influencia”, “contexto de producción de los textos de las políticas”, “contexto de la práctica”, “contexto de los efectos” y “contexto de las estrategias políticas” (Ball y Bowe, 1992). Estos conceptos exigen prestar atención a las “trayectorias” o ciclos de vida de las políticas, así como a sus efectos generales y específicos. Se trata de un abordaje teórico-metodológico que intenta por un lado superar las visiones lineales y simplistas de la “implementación”, en las cuales

se analizan las políticas como una producción acabada del estado que las escuelas implementan o no, y por otro, enfatiza la complejidad de intereses e influencias en juego al momento de definir las políticas educativas (Beech y Meo, 2016). El estudio del ciclo de implementación de la política (educativa, en particular en este caso) busca dar cuenta de la complejidad de la acción colectiva a fin de comprender el complejo proceso de toma de decisiones (los diversos posicionamientos, perspectivas e intereses de los actores involucrados en este proceso desde los distintos niveles de toma de decisión involucrados, las distintas dimensiones de la vida comunitaria y también las interacciones no sólo entre ellos sino también al interior de cada una de estas esferas (Rovelli, 2018).

A la vez, resulta importante destacar que el enfoque del Ciclo de la Política permite trabajar en simultáneo en el movimiento de lo macro (de circulación del discurso y elaboración del texto político) a lo micro (de la puesta en acto), identificando los diferentes discursos y textos que han guiado la elaboración de la política de acuerdo con su desenvolvimiento como así también de los efectos/resultados en el nivel de las instituciones y de los sujetos (Maturó, 2019). Investigar desde esta perspectiva tiene implicaciones metodológicas dado que requiere de estrategias de trabajo de campo que puedan captar intereses y racionalidad de actores diversos (Fontaine, 2015). En este mismo sentido, el trabajo analítico con la voz de los propios actores cobra relevancia. Siguiendo a Acuña y Leiras (2005) desde este marco es posible plantear la existencia de dos dimensiones claves para el análisis de las políticas educativas: los actores y las instituciones. En relación con los primeros, el trabajo de investigación supone indagar intereses, recursos e ideas, capacidades de organización y acciones, entre otras cuestiones, para entender su influencia en los procesos de diseño, implementación y evaluación de políticas, por lo cual, llegar a escuchar (y analizar) sus voces, se vuelve estratégico. En el caso de las instituciones, es posible definir las como un conjunto de normas y reglas que estructuran los incentivos que inciden en el accionar de los actores (Acuña y Leiras, 2005). Abordar las instituciones supone abordar un complejo entramado de relaciones de poder, tanto hacia su interior como con el ambiente, que se manifiesta en la disputa por valores, normas y prácticas. Allí también las voces de los múltiples actores participantes resultan fundamentales y por lo tanto el acceso a estas voces se convierte en un componente estratégico para la investigación en políticas educativas.

Pensar una investigación construida a partir de la voz y la mirada de los propios actores sin lugar a duda supone especificidades para el trabajo del investigador distintas a aquellos trabajos construidos a partir de miradas macro, uso de datos estadísticos y otras fuentes secundarias. Es por ello por lo que estos nuevos intereses epistemológicos se corresponden también con nuevas formas de hacer investigación.

Sobre la lógica cualitativa y la teoría fundamentada

El estudio de las políticas educativas desde las perspectivas teóricas explicitadas en los párrafos anteriores ha privilegiado la lógica cualitativa como orientadora de los procesos de investigación. La categoría de lógica de investigación hace referencia a las concepciones básicas sobre el hecho social que subyacen a los diferentes modos de operar en la construcción del objeto de investigación, es decir, en el proceso de conformación entre un corpus teórico con un corpus empírico (García, 2019). Elena Achili (1992) sostiene que la lógica de investigación incluye el modo el que se formulan las preguntas de investigación, el modo en que se construye el conocimiento y los resultados que se esperan obtener y en ese sentido supera a la mera idea de “metodología”. Mientras que la lógica de investigación da cuenta de las concepciones básicas del hecho social y del proceso de conocimiento científico que subyacen a los diferentes modos de operar en la construcción del objeto, por su parte, la metodología de investigación es el conjunto de procedimientos a través de los cuales el investigador traduce la lógica de investigación (Sirvent, 2003).

Las diferentes tradiciones de investigación científica suponen, en principio, la existencia de dos lógicas de investigación: la cualitativa -con énfasis en la construcción del objeto de investigación, la inducción analítica y la posibilidad de generar teoría y el objetivo de comprender la realidad- y la lógica cuantitativa -con énfasis la idea de descubrimiento, el énfasis hipotético deductivo y la verificación de teórica y el objetivo de explicar la realidad- (Sirvent, 2003). La lógica cualitativa se basa en la premisa de que los significados son construidos socialmente por los individuos en su interacción con su mundo (Merriam, 2002). Desde esta perspectiva, existen múltiples construcciones e interpretaciones de la realidad y el interés de la investigación cualitativa, por lo tanto, es el entendimiento de esas interpretaciones en determinado momento y en un contexto en particular (Merriam, 2002). Asimismo, la fortaleza principal de la investigación cualitativa reside en que recopila datos que proveen profundidad y detalle para crear el entendimiento de un fenómeno (Bowen, 2005). Con respecto al vínculo entre teoría y empiria en el marco de esta lógica, María Teresa Sirvent (2003) sostiene que en el marco de la investigación cualitativa se trabaja a partir de una pregunta inicial amplia, para permitir flexibilidad y libertad para explorar el fenómeno sin compromisos cerrados como punto de partida y a lo largo del trabajo en terreno se ajustan con preguntas emergentes y más específicas. Sirvent (2003) además afirma que este modo de operar no es

a-teórico sino que supone un modo diferente de trabajar con la teoría: la teoría previa orienta y focaliza el objeto de estudio y la pregunta inicial y luego se construye teoría de base en el trabajo con la empiria. Este aspecto resulta fundamental: la lógica cualitativa no niega la teoría previa sino que la considera un componente más en la construcción del nuevo conocimiento.

Entre los métodos más usuales en el paradigma cualitativo se encuentran el análisis interpretativo, interaccionismo simbólico, investigación Etnográfica, Investigación – acción, investigación participante, análisis socio crítico y la Teoría Fundamentada. Resulta importante reconocer que esta última forma de construir teoría, de acuerdo con sus características, se encuentra inmersa dentro de lo que se conoce como Investigación cualitativa. Al usar esta metodología los investigadores toman como centro de su atención el conocer las vivencias y los antecedentes en su contexto natural. Al respecto manifiesta Flick (2012) que los métodos cualitativos toman la comunicación del investigador con el campo y sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento, en lugar de excluirla lo más posible como una variable parcialmente responsable. En la Teoría Fundamentada los significados construidos intersubjetivamente entre investigadores y participantes son fundamentales para teorizar respecto de la realidad investigada. Precisamente, el propósito de la Teoría Fundamentada es descubrir y desarrollar la teoría que se desprende del contexto investigado, y no someterse a un razonamiento deductivo apoyado en un marco teórico previo (Charmaz, 2007). De la misma manera, desde la perspectiva de Giraldo (2011) es posible plantear que la teoría fundamentada es capaz de proporcionar teorías, conceptos, hipótesis partiendo en forma directa de los datos y no de marcos teóricos ya establecidos con anticipación. Uno de los principales factores diferenciadores de este tipo de investigación es propuesta por Santos y Nóbrega (2002), quien plantea que este tipo de perspectivas no parte de teorías ya existentes y, sí, se fundamenta a partir de datos de la propia escena social sin la pretensión de refutar o probar el producto de lo encontrado, y ahí acrecentar otras/nuevas perspectivas para elucidar el objeto investigado. En lugar de seguir el enfoque tradicional de la investigación en ciencias sociales, que se basa en teorías existentes y busca datos para confirmar o refutarlas, la teoría fundamentada se propone crear un conocimiento directamente a partir de los datos recopilados y la teoría resultante se desarrollaría "desde el terreno" (grounded) y estaría basada en la observación directa y el análisis de los datos. Glaser (1992) define a la Teoría Fundamentada como una metodología de análisis que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva y cuyo producto de investigación final constituye una formulación teórica.

Un aspecto importante para destacar es que la Teoría Fundamentada se vale de la hermenéutica como característica principal para lograr sus fines; dado que la sola recolección de información para su posterior clasificación y análisis quedaría inconclusa si se omite el trabajo interpretativo de los datos (Alarcón, Cavadias y Montes Miranda, 2017). Ahora bien, la Teoría fundamentada, en el marco de un análisis cualitativo de los datos, permite crear al menos dos tipos de teorías, a saber: la teoría formal y la teoría sustantiva. La formal, según Glaser y Strauss (1967) se desarrolla para analizar fenómenos sociales más amplios y genéricos (Glaser y Strauss, 1967). Se trata de construcción teórica que se deriva directamente de datos empíricos, sin tener en cuenta el contexto o la situación específica en la que se recolectaron los datos. La teoría formal es una abstracción generalizada que se construye a partir de los conceptos y las relaciones emergentes de los datos, y se presenta en un nivel de abstracción más alto que la teoría sustantiva. Por su parte, la sustantiva se explica como "aquella que se produce como resultado de investigar un área social específica, donde la aplicación de dicha teoría sustantiva elaborada por el investigador se encuentra limitada a dicha área de estudio (Glaser y Strauss, 1967). Está específicamente relacionada con el contexto o la situación en la que se recolectaron los datos. La teoría sustantiva se enfoca en los detalles y las especificidades de un fenómeno particular, y puede ser menos generalizable que la teoría formal. Ambas teorías (la formal y la sustantiva) son útiles en el enfoque de la teoría fundamentada y se utilizan para desarrollar modelos que puedan ayudar a comprender los fenómenos sociales en estudio.

El Método Comparativo Constante para el desarrollo de teoría fundamentada

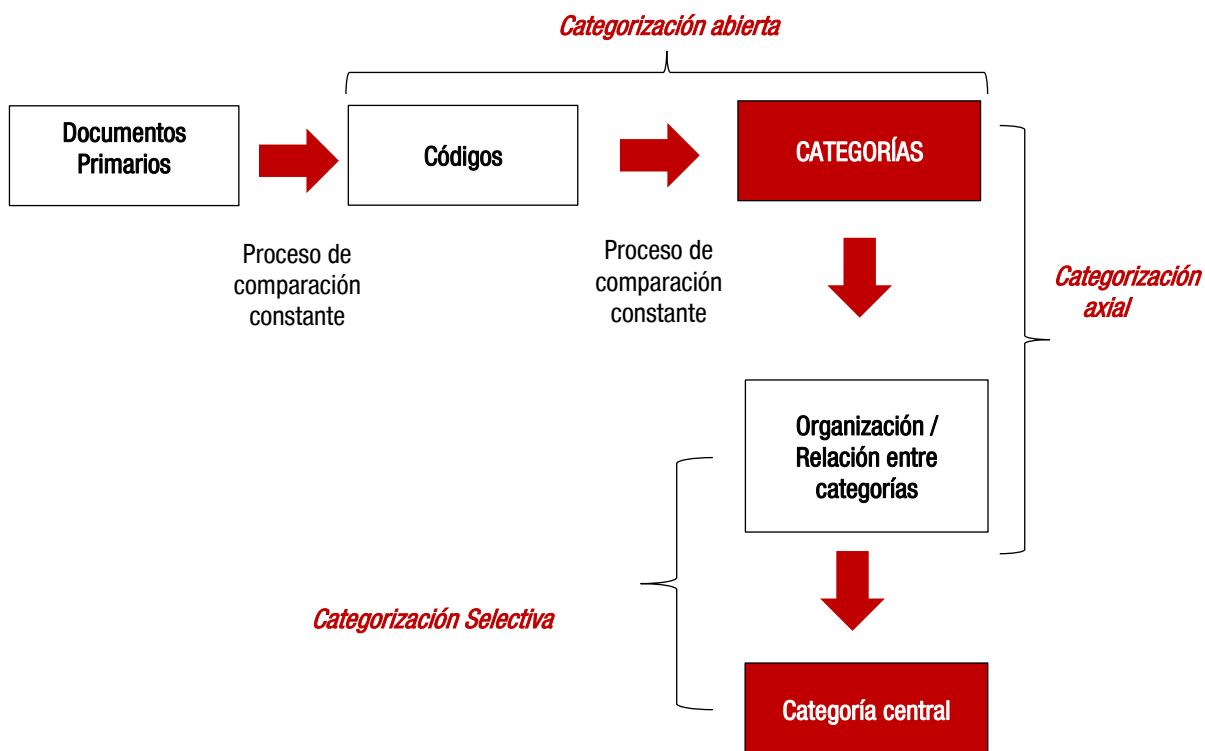
El denominado "Método Comparativo Constante" (MCC) ha sido desarrollado por el sociólogo Anselm L. Strauss y el antropólogo Barney Glaser (1967) -ambos estadounidenses- y retomado por Anselm Strauss y Juliet Corbin (1991) como método para desarrollar teoría fundamentada. Supone la puesta en marcha de un conjunto sistemático de procedimientos comparativos para desarrollar teoría que se deriva inductivamente de los datos empíricos. Consiste en realizar un análisis de información en espiral donde se combina la obtención de la información y el análisis de la información recolectada. Strauss y Corbin (1991) señalan que "para descubrir y desarrollar los conceptos debemos abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él" (Strauss y Corbin, 1991, p. 111). Este

trabajo es profundamente inductivo, ya que prescinde de una teoría para aplicar conceptos, leyes o dimensiones pensadas de antemano para el texto que se está codificando. Glaser y Strauss (1967) afirman que el “MCC” se basa en la construcción de teoría a partir de la constante comparación para analizar los datos y buscar similitudes y diferencias. En su puesta en práctica, supone una serie de procesos de categorización que se suceden avanzando en su complejidad para el desarrollo de nuevas categorías teóricas: la categorización abierta, la categorización axial y la codificación selectiva. Cada uno de estos momentos tiene su especificidad.

El primer momento es la comparación de incidentes y su categorización. En esta fase inicia con la comparación incidente a incidente, asignando tantas categorías como sea necesario. La codificación consiste en señalar aquellas categorías que van apareciendo en los registros, señalándolas en el margen del incidente asignado. Este proceso se denomina “Categorización abierta” (García, 2019). Se construye con el examen minucioso de los documentos para identificar y conceptualizar los significados que el texto contiene. Los datos son segmentados, examinados y comparados en términos de sus similitudes y diferencias y dichas comparaciones deben quedar registradas en anotaciones (memos) que acompañen a cada código (Charmaz, 2007). El resultado de esta primera codificación es una lista de códigos de la que, al compararlos respecto de sus propiedades, dimensiones y significados, se obtiene una nueva clasificación, mayor o de segundo grado -es decir una construcción de mayor complejidad-, a las que se denomina categorías. De algún modo, esta primera etapa supone la construcción de un resumen de todos los códigos construidos, para llegar a la categorización (Flick, 2012).

El segundo momento del MCC supone seguir avanzando en la complejidad y pasar a la integración de categorías y propiedades. Se mencionaba en el párrafo precedente que, del proceso de comparación realizado en el momento anterior, surgen una gama de categorías y propiedades, que en esta etapa se integraron para formar el núcleo de la teoría emergente. Este proceso se denomina “Categorización Axial”. Es posible definir a la codificación axial como el proceso de identificación de relaciones entre las categorías obtenidas en la Codificación Abierta y sus subcategorías, a partir de relacionar y comparar sus propiedades y dimensiones. La categorización axial supone ordenar las propiedades de las categorías y sus dimensiones, identificar sus relaciones, establecer relaciones entre categorías y buscar los datos que denotan tales relaciones. (Strauss y Corbin, 1991).

Figura 1. Momentos del Método Comparativo Constante



Fuente: Elaboración propia siguiendo a Strauss y Corbin (1991)

Finalmente, el tercer momento es el de la “Codificación selectiva”. Es el proceso por el cual se elige una categoría para ser el núcleo del análisis y con la cual se relacionan todas las demás. Esta selección permite integrar el análisis en una lectura con una línea de continuidad (García, 2019). La categoría central se suele identificar como resultado de todos los productos del análisis, condensados en unas cuantas palabras que parecen explicarnos de qué trata la investigación (Strauss y Corbin, 1991). En este proceso el investigador tiene un conjunto de categorías y subcategorías que convergen en una unidad conceptual, que a su vez integra la realidad expresada por todos los sujetos de la investigación.

El gráfico precedente da cuenta de cómo los diferentes momentos de la categorización se vinculan y relacionan entre sí, formando parte de una misma totalidad que incrementa su complejidad a medida que se suceden las etapas. Uno de los procedimientos analíticos que asegura la riqueza de este método, y de relaciones teóricas entre categorías que se construyen, es la denominada saturación teórica o de contenido. En el instante en que las comparaciones constantes entre los datos no evidencian nuevas relaciones o propiedades de los datos; la riqueza que representan los datos se comienza a agotar. Ese es la denominada “saturación teórica” la cual da cuenta que no resulta necesario realizar más entrevistas u observaciones porque los datos comienzan a tornarse repetitivos y no se obtiene nada nuevo (San Martín, 2014). Ahora bien, la saturación teórica es un proceso fundamental dado que, si el investigador no logra saturar las categorías, la teoría no se desarrolla equilibradamente y carece de densidad y precisión.

Este proceso de construcción de categorías puede ser apoyado con el uso de algún software de los denominados CAQDAS. CAQDAS es el acrónimo de “*Computer-Aided Qualitative Data Analysis*”, que en español podría traducirse como Software de Análisis Cualitativo de Datos Asistido por Computadora. Se trata de programas informáticos diseñados específicamente para contribuir con los investigadores en el proceso de análisis cualitativo de forma sistemática y rigurosa. Existen varios tipos de software que aporten a la investigación cualitativa: por un lado, los recuperadores de texto que permiten buscar palabras y frases y trabajan con la textualidad, otros abocados a la codificación (como el Ethnograph) y otros propios para usar en el marco de la Teoría Fundamentada como el Atlas ti, el NUDITs o el MAXQDA (Caro González y Díez de Castro, 2005). Estos softwares facilitan y agilizan la codificación de registros, permiten marcar, ordenar, clasificar y vincular textos y establecer redes con las categorías y/o códigos construidos (García, 2019) y su desarrollo ya tiene cierta tradición en el campo de la investigación social dado que se han creado a mediados de los años 80, y se han aplicado sobre todo en sociología, pedagogía, antropología y psicología, que son las disciplinas que han realizado más habitualmente estudios de carácter cualitativo. Los programas CAQDAS proporcionan una amplia variedad de herramientas para organizar y codificar los datos, realizar análisis temáticos, buscar patrones y relaciones, y visualizar los datos. También permiten a los investigadores trabajar de manera más eficiente y ahorrar tiempo al facilitar tareas como la identificación de citas, la elaboración de informes y la creación de diagramas. En las investigaciones de política educativa que supongan gran volumen de trabajo de campo (entrevistas, documentos, etc.) estos programas resultan estratégicos para el procesamiento rápido y riguroso de la información.

A modo de cierre: aportes de la Teoría Fundamentada para el estudio comparado de las políticas educativas

A lo largo de este escrito se han repasado algunas tendencias contemporáneas en el campo de la educación comparada y en el del estudio de las políticas educativas. Como se mencionaba en el comienzo, el posicionamiento en una perspectiva “*bourdieuana*” supone entenderlos como espacios sociales organizados por agentes (individuos o grupos) que compiten por el acceso y control de recursos específicos, como el poder, el prestigio, la riqueza o el reconocimiento social (Bourdieu, 1981). Cada campo tiene sus propias reglas y estructuras que lo rigen y definen qué tipos de capital (económico, cultural, social, simbólico) son valorados y cuáles no. Pensar a la investigación en política educativa como campo o a la educación comparada como campo supone, justamente, estas luchas, tensiones, disputas y enfrentamientos para la construcción de nuevos conocimientos.

El sintético repaso realizado permite dar cuenta de “movimientos” en el campo de la educación comparada que suponen nuevos abordajes para los estudios comparados en Educación que privilegian la inclusión de la experiencia escolar, la perspectiva de los actores, los discursos, las políticas educativas (Novoa, 2001). Ha habido un creciente interés por la educación comparada en un mundo cada vez más globalizado, lo que ha llevado a un mayor enfoque en la comparación de sistemas educativos a nivel internacional. A la vez, se evidencia mayor presencia de enfoques más críticos en la educación comparada, que cuestionan los supuestos y perspectivas dominantes y consideran los contextos sociales, culturales e históricos en los que se desarrollan los sistemas educativos (Bray, 2007). Esto ha llevado a un mayor interés en la educación comparada desde una perspectiva sociológica y antropológica, que analiza cómo los sistemas educativos están influenciados por factores sociales más amplios, como la política, la economía y la cultura. En general,

la reconfiguración del campo de la educación comparada ha llevado a una mayor diversidad de perspectivas, métodos y temas de investigación, lo que ha enriquecido el campo y ha permitido una comprensión más completa y crítica de los sistemas educativos en todo el mundo (Cowen y Kazamias, 2016).

Estos movimientos en el campo de la educación comparada se corresponden con nuevos modos de abordaje y objetos de estudio en el campo de la política educativa. Aparecen como objeto de estudio en nuestro país temas tales como el gobierno del sistema educativo, la discusión entre políticas generales y focalizadas, la participación ciudadana en la formulación y evaluación de políticas educativas en Argentina, las políticas de inclusión educativa para grupos históricamente vulnerabilizados, la evaluación de la calidad de la educación, la formación de base y continua de los docentes, entre otras cuestiones. El campo académico de la educación ha seguido un desarrollo sinuoso, desigual y contradictorio que podría explicarse en parte por razones externas como el impacto de las políticas universitarias y las políticas científicas y de fomento a la investigación, y en parte por razones internas que remiten a cómo las distintas gestiones ministeriales plantearon las relaciones entre el ejercicio del gobierno, el rol de los especialistas en educación en el diseño e implementación de políticas y los cambios en los tipos y usos del conocimiento experto (Suasnabar, 2018). Si bien esta etapa se caracteriza por la heterogeneidad de enfoques, en general, es posible afirmar que se expande la presencia de trabajos que privilegian el estudio del ciclo de las políticas, la formación de agendas, la implementación de políticas, entre otras cuestiones.

Así, las reconfiguraciones en el campo de la educación comparada como en el de los estudios de política educativa convergen en una preminencia de estudios cualitativos que dan a la teoría fundamentada un espacio en creciente expansión. La teoría fundamentada y en particular, su estrategia metodológica, el MCC resultan una herramienta de investigación potente para el análisis de experiencias educativas en contextos complejos y distantes. Permite, por su modalidad de trabajo, una mirada dialógica para la investigación educativa y un acercamiento al objeto de estudio desde una perspectiva eminentemente cualitativa que cada vez gana mayor presencia en el campo académico. Se utiliza para generar teorías a partir de los datos empíricos recopilados mediante el método comparativo constante. Esta forma de abordaje de la realidad (y en este caso específico podríamos decir, esta forma de abordaje para el estudio de las políticas educativas) permite una comprensión profunda del fenómeno de estudio en tanto que se enfoca en obtener un análisis detallado y cuidadoso de cada fuente. Este enfoque permite a los investigadores descubrir las experiencias, percepciones y procesos que subyacen en el fenómeno. Da un lugar crucial a la voz y la mirada de los propios actores en la construcción de conocimiento. Por ello, también se reconoce su capacidad de generar nuevas categorías teóricas emergentes. La teoría fundamentada no comienza con una teoría preconcebida o un marco teórico existente sino que se enfoca en la creación de teorías a partir de los datos. Esto significa que las teorías emergen durante el proceso de investigación, lo que permite a los investigadores descubrir nuevos conocimientos y perspectivas que podrían no haber sido evidentes de otra manera. Para el estudio del ciclo de las políticas educativas o de la construcción de agendas políticas esto resulta clave. Del mismo modo se la reconoce por su flexibilidad y adaptabilidad a las necesidades que la investigación se encuentra al llegar al territorio concreto. Esta flexibilidad y adaptabilidad, no obstante, no le quitan rigurosidad como metodología científica. El enfoque requiere que los investigadores sean rigurosos en la selección y análisis de los datos y en la creación de las teorías que emergen de los datos. La construcción de "Teoría Fundamentada" le aporta a la investigación educativa en general como a la Educación Comparada en particular, la posibilidad de una construcción teórica a partir de la información proporcionada por los propios sujetos sociales, que viven o están relacionados estrechamente con la problemática estudiada y la creatividad del investigador.

Quisiera dedicar un último párrafo al rol de la creatividad del investigador en la construcción de conocimiento. El MCC valora la creatividad y la imaginación del investigador en la construcción de teorías fundamentadas en los datos empíricos. Según Strauss y Corbin (1991), el proceso de análisis de datos cualitativos requiere una "imaginación activa" por parte del investigador, quien debe ser capaz de ver más allá de los datos brutos y crear nuevas ideas y teorías que expliquen los fenómenos observados. De hecho, Strauss y Corbin (1991) argumentan que la creatividad es esencial para la construcción de teorías fundamentadas y que los investigadores deben ser capaces de "pensar fuera de la caja" para desarrollar teorías innovadoras y significativas. Sin embargo, también es importante destacar que la creatividad del investigador debe estar respaldada por un riguroso análisis de datos y por un enfoque sistemático y estructurado para la construcción de teorías fundamentadas. En otras palabras, la creatividad debe estar equilibrada con la disciplina y la rigurosidad metodológica para garantizar que las teorías fundamentadas sean sólidas y confiables.

Referencias bibliográficas

- Achili, E. (1992). *Las lógicas de la investigación social* (mimeo). Escuela de Antropología, Universidad Nacional de Rosario.
- Acosta, F. (2010). La Educación Comparada en América Latina: Estado de situación y prospectiva. En M. Navarro (Coordinador). *Educación comparada: perspectiva latinoamericana*. Editorial PLANEA
- Acosta, F. (2011). La Educación Comparada en América Latina: Estado de situación y prospectiva. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 2(2).
- Acosta, F. y Ruiz, G. (2017). Comparative Education in Latin America: historical traditions, circulation of themes and contemporary uses and perspectives in pedagogical studies. *Educação, Sociedade e Culturas*, 51(12), 1-18
- Acuña, C. H. y Leiras, M. (2005). *Programa de Evaluación de Sistemas Educativos*. Fundación Konrad Adenauer – Consorcio Latinoamericano para la Evaluación de Sistemas Educativos (CLESE).
- Alarcón, A., Cavadias, L. y Montes Miranda, A. (2017). La Teoría Fundamentada en el Marco de la Investigación Educativa. *Saber, Ciencia y libertad*, 12(1), 236-245.
- Archer, M. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. Sage Publications.
- Ball, S. J. (2006). The necessity and violence of theory. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27 (1), 3-10.
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.
- Ball, S. J. (2015). What is policy? 21 years later: Reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 306-313
- Ball, S. J., y Bowe, R. (1992). Subject departments and the “implementation” of national curriculum policy: An overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24 (2), 97-115.
- Beech, J. y Meo, A. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, pp. 1-19.
- Bourdieu, Pierre (1981). La représentation politique. Eléments pour une théorie du champ politique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 36-37, pp. 3-24.
- Bowen, G. A. (2005). Preparing a Qualitative Research-Based Dissertation: Lessons Learned. *The Qualitative Report*, 10 (2), 208-222.
- Bray, M. (2007). The comparative approach to education: a world perspective. *Comparative Education*, 43(4), 465-486.
- Bulcournf, P. y Cardozo, N. (2008). Dinámica estatal y políticas públicas: estrategias para la construcción de un modelo de análisis comparado. *Revista Nuevo Espacio Público*, 1.
- Cardini, A. (2018). *Política e investigación en Argentina*. UAI Editorial - Teseo.
- Caro González, F.J. y Díez de Castro, E.P. (2005). Investigación cualitativa asistida por ordenador en economía de la empresa. *Revista de Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 11(2), pp. 45-58.
- Charmaz, K. (2007). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Cowen, R., y Kazamias, A. M. (2016). *International handbook of comparative education*. Springer.

- Crossley, M. (2001). Reconceptualising Comparative and International Education. En K. Wats (Ed.). Doing comparative education research. Issues and problems (pp.43-68). Cambridge University Press.
- Egido, I. y Martínez-Usarralde, M.J. (2019). La educación comparada, hoy. Enfoques para una sociedad globalizada. Editorial Síntesis.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Fontaine, G. (2015). El Análisis de Políticas Públicas. Conceptos, Teorías y Métodos. Anthropos Editorial y FLACSO.
- García, P. D. (2019). El método comparativo constante y sus potencialidades para el estudio de políticas educativas para la escuela secundaria en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10(15), pp. 27-43.
- García Garrido, J.L. (1997). La educación comparada en una sociedad global. *Revista Española de Educación Comparada*, 3, 61-81
- Giraldo, M. (2011). Abordaje de la Investigación Cualitativa a través de la Teoría Fundamentada en los Datos. *Ingeniería Industrial - Actualidad y Nuevas Tendencias*, 79-86.
- Glaser, B. y Strauss (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Publishing Company.
- Glaser, B. (1992). *Basic of grounded theory analysis: emergence versus forcing*. Sociology Press.
- Gorostiaga, J. (2017). Perspectivismo y Cartografía Social: aportes a la educación comparada. *Revista Educação & Realidade*, 42(3), pp. 877-898. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623665366>
- Manzon, M. (2011). *Comparative Education: the construction of a field*. Comparative Education Research Center, University of Hong Kong; Springer.
- Martínez-Usarralde, M. J. (2006), La Educación Comparada Revisitada: revisión a la evolución epistemológica y temática en la era postcomparada. *Tendencias Pedagógicas*, 11, p. 77-102.
- Maturo, Y. (2019). *Del discurso a la práctica: La trayectoria de la política educativa para la Educación Técnico Profesional en Argentina y Brasil (2004-2015)*.
- Merriam, S. (2002). *Qualitative research in practice*. Jossey Bass.
- Murillo, J. y Martínez-Garrido, C. (2019). Una Mirada a la Investigación Educativa en América Latina a partir de sus Artículos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 5-25. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.001>
- Novoa, A. (1998). Modeles d'Analyse en Éducation Comparée: le champ et la carte. In: A. Novoa, *Histoire & Comparaison: essais sur l'éducation*. Educa.
- Novoa, A. (2001). États des Lieux de l'Éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses. En R. Sirota (Dir.). *Autour de comparatisme en Éducation* (pp. 41-70). Presses universitaires de France.
- Pérez Centeno, C. y Fernández Lamarra, N. (2022). La Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación y la construcción del campo de Educación comparada. *RELAPAE*, (17), pp.118-123.
- Rovelli, L. (2018). Instrumentos para el análisis de las políticas educativas Laura Inés Rovelli. En: Suasnabar, C., Rovelli, L. y Di Piero, E. (2018). *Análisis de política educativa*. EDULP.
- San Martín Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>

Santos, S. y Nóbrega, M. (2002). A Grounded Theory como alternativa metodológica para pesquisa em enfermagem. *Rev Bras Enferm*, 5(55):575-9

Sirvent, M.T. (2003). *El proceso de investigación. Ficha I*. Cátedra de Investigación y Estadística Educacional. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. OPFyL

Strauss, A. y Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage

Suasnabar, C. (2018) Campo académico y políticas educativas en la historia reciente: a propósito del 30 aniversario de la revista Propuesta Educativa. *Propuesta Educativa*, 50(2), pp. 39- 62.

Suasnabar, C. y Palamidessi, M. (2007). Notas para una historia del campo de producción. En M. Palamidessi, C. Suasnabar y D. Galarza (comps.), *Educación, conocimiento y política: Argentina 1983-2003*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)/ Manantial, pp. 39-63.

Tello, C., y Mainardes, J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (9). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/988>

Fecha de recepción: 20-02-2023

Fecha de aceptación: 21-03-2023