



## El método comparativo constante y sus potencialidades para el estudio de políticas educativas para la escuela secundaria en Latinoamérica

*The constant comparative method and its potential for the study of educational policies for the secondary school in Latin America.*

**Pablo Daniel García**

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.

### RESUMEN

La investigación que se presenta aquí se analizó las estrategias que se desarrollan en las escuelas de nivel medio de Latinoamérica que trabajan en contextos de vulnerabilidad social para mejorar la trayectoria escolar real de sus estudiantes. La propuesta de esta investigación fue mapear, analizar y buscar comprender las intervenciones con las que directores y profesores logran romper con el funcionamiento excluyente de los sistemas educativos. La investigación se desarrolló siguiendo una lógica cualitativa y a lo largo de este escrito se busca generar una reflexión sobre los aportes del denominado “Método Comparativo Constante” para el análisis de políticas educativas a nivel regional. La posibilidad de trabajar en la construcción de teoría fundamentada presenta grandes desafíos para las formas contemporáneas de pensar la Educación Comparada. A fin de reflexionar sobre la pertinencia del “Método Comparativo Constante” para el análisis de políticas educativas se presentan a continuación algunos aspectos del marco epistemológico que dio origen a la investigación y se desarrolla exhaustivamente el abordaje metodológico realizado. Se presentan además algunos resultados del trabajo analítico construido y, para finalizar, se desarrollan algunas reflexiones sobre el uso de este método para el análisis de políticas a nivel regional.

**Palabras claves:** Método Comparativo Constante – Política Educativa – Educación Comparada – Escuela Secundaria - Latinoamérica

### ABSTRACT

The research presented here analyzed the strategies developed in secondary schools in Latin America that work in contexts of social vulnerability to improve the real school trajectory of their students. The proposal of this research was to map, analyze and seek with the objective of understand the interventions with which directors and teachers manage to break with the exclusive functioning of educational systems. The research was developed following a qualitative logic and throughout this paper seeks to generate a reflection on the contributions of the so-called "Constant Comparative Method" for the analysis of educational policies at the regional level. The possibility of working on the construction of grounded theory presents great challenges for contemporary ways of thinking about Comparative Education. In order to reflect on the relevance of the "Constant Comparative Method" for the analysis of educational policies,



some aspects of the epistemological framework that gave rise to the research are presented below and the methodological approach carried out is exhaustively developed. Some results of the constructed analytical work are also presented and, finally, some reflections on the use of this method for the analysis of policies at the regional level are developed.

**Keywords:** Constant Comparative Method – Educational Policies – Comparative Education – Secondary School – Latin America.



## Introducción

El Derecho a la Educación ha sido proclamado en cientos de declaraciones que decenas de autoridades políticas y funcionarios de una amplia mayoría de los países del mundo se han comprometido a hacer cumplir. También su cumplimiento ha sido recomendado por un sinnúmero de especialistas en política educativa en cuanto congreso o reunión académica se ha desarrollado en las últimas décadas en la región y en el mundo. Sin embargo, su universalización aún no se ha concretado y queda mucho por hacer, sobre todo en lo que respecta a la educación media. A pesar de los enormes avances logrados en la extensión de los sistemas educativos en Latinoamérica, resulta evidente la persistencia de sociedades marcadas por la desigualdad educativa y los núcleos de exclusión. No todos los niños y jóvenes pueden acceder a la escuela, menos aún son quienes logran los aprendizajes indispensables y todavía menos aún son quienes logran concluir la educación media.

La investigación que se presenta aquí se dedicó a analizar las estrategias que se desarrollan en las escuelas de nivel medio de Latinoamérica que trabajan en contextos de vulnerabilidad social para mejorar la trayectoria escolar real de sus estudiantes. La propuesta de esta investigación fue mapear, analizar y buscar comprender las intervenciones con las que directores y profesores logran romper con el funcionamiento excluyente de los sistemas educativos. La puesta en marcha de este trabajo supuso un largo viaje, recorriendo los caminos profundos de Latinoamérica, para llegar a las escuelas que día a día, en contextos de vulnerabilidad social, imaginan y buscan crear un mundo más justo, donde el Derecho a la Educación deja de ser promesa y se transforma en una realidad. Fueron casi 150 días de viaje para realizar el trabajo de campo. Fueron parte de este estudio 38 escuelas en 7 países diferentes. Desde la Patagonia a la Amazonia y desde la costa del Pacífico a la rivera del Río de la Plata, el trabajo de campo me llevó por las más diversas ciudades latinoamericanas, para recorrer sus barrios humildes y conocer algunas de sus escuelas secundarias. La opción fue la diversidad, los múltiples contextos y la amplitud del abanico de voces.

El presente artículo aborda especialmente los aspectos metodológicos de la investigación realizada. La investigación se desarrolló siguiendo una lógica cualitativa y a lo largo de este escrito se busca generar una reflexión sobre los aportes del “Método Comparativo Constante” -de Glaser y Strauss (1967) y Strauss y Corbin (1991)- para el análisis de políticas educativas a nivel regional. La construcción de categorías analíticas a partir de la voz de los múltiples actores educativos entrevistados se presenta como una estrategia potente y fructífera para pensar fenómenos que se multiplican a escala regional. Latinoamérica continúa siendo una de las regiones más inequitativas del mundo a pesar de las políticas desarrolladas en años recientes que promovieron el crecimiento económico y la ampliación de los derechos ciudadanos. Un repaso de las intervenciones desarrolladas desde los sistemas educativos para el andamiaje de trayectorias escolares permite dar cuenta de una serie de estrategias comunes, posibles de ser pensadas analíticamente a partir de la comparación constante.

La posibilidad de trabajar en la construcción de teoría fundamentada presenta grandes desafíos para las formas contemporáneas de pensar la Educación Comparada. En este sentido, para reflexionar sobre la pertinencia del “Método Comparativo Constante” para el análisis de políticas educativas se presentan a continuación algunos aspectos del marco epistemológico que dio origen a la investigación y se desarrolla exhaustivamente el abordaje metodológico realizado. Se presentan además algunos resultados del trabajo analítico construido y, para finalizar, se desarrollan algunas reflexiones sobre el uso de este método para el análisis de políticas a nivel regional.

## Sobre la situación problemática y las preguntas que orientaron la investigación.

Desde que la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas se replica en una amplia cantidad de normas y leyes en todo el mundo. Un punto de inflexión en este recorrido lo marcó, a nivel mundial, la “Conferencia Mundial de Educación para



Todos”, en Jomtien (Tailandia) en marzo de 1990. La “Conferencia Mundial de Educación para Todos” reunió en Jomtien a 1.500 participantes, delegados de 155 Estados, sobre todo autoridades nacionales, especialistas de 20 organismos intergubernamentales y de 150 organizaciones no gubernamentales. Representó un hito fundamental en el diálogo internacional sobre el lugar que ocupa la educación en la política de desarrollo humano. El consenso en ella alcanzado dio un renovado impulso a una campaña mundial dirigida a proporcionar una enseñanza primaria universal y a erradicar el analfabetismo. Su punto de partida fue recordar que cuarenta años atrás la Organización de las Naciones Unidas (ONU) afirmaba en la Declaración Universal de los Derechos Humanos el Derecho a la Educación para todos. La Conferencia Mundial destacó que pese a los importantes esfuerzos realizados por los países de todo el mundo, queda trabajo pendiente por realizar. Millones de niños y niñas no tienen acceso a la enseñanza primaria; millones de adultos –sobre todo mujeres- son analfabetos, y millones no consiguen completar el ciclo de educación básica; y hay millones que, aun completándola, no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales. Frente a esta realidad, los participantes de la Conferencia acordaron que cada persona -niño, joven o adulto- debe estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje (UNESCO, 1990). Se instala así la necesidad de pensar estrategias para la inclusión de “todos” en los sistemas educativos.

Diez años después de la conferencia de Jomtien, los países de América evaluaron los progresos realizados en la región hacia el logro de los objetivos y metas entonces formuladas. Reunidos en Santo Domingo, en febrero del 2000, renovaron con el “Marco de Acción Regional” sus compromisos de “Educación Para Todos” para los próximos quince años. A pesar de los avances realizados, el Marco Regional dio cuenta de una serie de desafíos pendientes, entre los que se destacan la insuficiente atención al desarrollo integral de la primera infancia, altas tasas de repetición y deserción en primaria, baja prioridad de la alfabetización y educación de jóvenes y adultos en las políticas y estrategias nacionales, bajos niveles de aprendizaje de los alumnos, entre otros. A partir de este diagnóstico, el Marco de Acción Regional ratificó y dio continuidad a los esfuerzos realizados por los países en la década transcurrida para que su población alcance niveles educativos cada vez mayores. Se plantearon entonces como desafíos avanzar en la incorporación de jóvenes a los sistemas educativos nacionales, darles prioridad en las reformas educativas y mejorar y diversificar los programas educativos particularmente destinados a grupos excluidos y vulnerables, entre muchos otros. Sin embargo, pasados más de 15 años desde la redacción del Marco de Acción Regional de Santo Domingo, las metas siguen sin cumplirse.

Todos los países latinoamericanos se han comprometido, en reiteradas oportunidades a trabajar por el Derecho a la Educación de los habitantes de la región. Sin embargo, su universalización aún no se concretado y queda mucho por hacer, sobre todo en lo que respecta a la educación media o secundaria. A pesar de los enormes avances logrados en la extensión de los sistemas educativos en Latinoamérica, resulta evidente la persistencia de sociedades marcadas por la desigualdad educativa y los núcleos de exclusión. En un escenario en donde la educación obligatoria en América Latina tiende a prolongarse, especialmente en las últimas décadas, abarcando según los países desde algún año del nivel inicial hasta la educación secundaria (Poggi, 2010), todavía queda mucho por hacer.

La situación problemática a partir de la cual se organizó la investigación que aquí se presenta fue la exclusión educativa, ya sea en su forma tradicional, manifestada en la imposibilidad de ciertos grupos sociales de acceder al sistema educativo o bien en las nuevas formas de exclusión vinculadas a la segmentación de sistema en circuitos de diferente calidad, los aprendizajes poco significativos, las repitencias múltiples que llevan al abandono y la deserción temprana. Se consideró específicamente el nivel medio o secundario.

El problema de los jóvenes y adolescentes excluidos de la escuela es multicausal y, por consiguiente, la solución no radica solamente en disponer de la vacante escolar, ni tampoco depende exclusivamente de la escuela. Las condiciones de vida de su familia, la pobreza extrema, la necesidad de un ingreso temprano al mercado de trabajo, son factores que -entre otros- afectan el paso de los niños, jóvenes y adolescentes por el sistema educativo. Sin embargo, no se puede minimizar el impacto de “lo escolar” en la exclusión: según muestran múltiples investigaciones recientes, a muchos de los que no asisten a la escuela les han pasado



muchas cosas “en la escuela” antes de dejar de asistir. Pese a los esfuerzos por ampliar la escolarización, la plena inclusión educativa aún no se ha logrado, entre otros motivos, porque las prácticas pedagógicas privilegian la homogeneidad de tratamientos y de resultados y tienen dificultad para aceptar la diversidad de situaciones de partida de los estudiantes.

Específicamente el objeto de estudio esta investigación fueron las estrategias para mejorar las trayectorias escolares de los estudiantes que se desarrollan en las escuelas de nivel medio de Latinoamérica que trabajan en contextos de vulnerabilidad social. Los actuales sistemas escolares formales de nuestra región tienen su origen en los comienzos del siglo XIX y se expandieron desde entonces, por lo que reposan en concepciones un tanto obsoletas de la sociedad y de las personas que difícilmente pueden ser sostenidas en el mundo contemporáneo (UNESCO, 2012). En las escuelas existen mecanismos explícitos e implícitos de selección de alumnos, que pueden ser interpretados como un modo de impedir que ingresen a las aulas nuevas realidades, permitiendo solo el ingreso de niños acorde al perfil con el que las instituciones están acostumbradas a trabajar. También hay prácticas que postergan el cambio, que esquivan o niegan los indicios de la nueva realidad en un esfuerzo reticente por aferrarse a una imagen del contexto social, de las familias y de los alumnos frente a la cual supieron sentirse más eficaces. Hay instituciones donde prima una inercia que les imprime un movimiento poco sensible al cambio (López, 2009). Existen instituciones que no problematizan el abandono escolar o lo plantean como un problema propio de los estudiantes (UNESCO-PNUD, 2010). Pero hay otras también que innovan, generan prácticas creativas, diseñan estrategias disruptivas acordes a los nuevos tiempos y buscan nuevas formas de actuar para superar la exclusión. El desafío para esta investigación fue llegar a estas instituciones y conocer sus prácticas.

A partir de la definición del objeto de investigación antes mencionado, la pregunta fundamental que orientó la investigación fue: ¿Cuáles son las estrategias para mejorar las trayectorias escolares de los estudiantes que se desarrollan en las escuelas latinoamericanas de nivel medio ubicadas en contextos de vulnerabilidad? De esta pregunta, se derivaron otras: ¿Cuáles son las problemáticas que aparecen en el desarrollo de las trayectorias escolares de los jóvenes que asisten a escuelas secundarias ubicadas en contextos de vulnerabilidad en Latinoamérica? ¿Qué caracterización puede realizarse de las estrategias se despliegan dichas escuelas? ¿Qué objetivos persiguen? ¿Quiénes son los actores protagónicos para el desarrollo de las estrategias identificadas?, entre otras.

### **Algunas precisiones metodológicas sobre el trabajo realizado.**

La investigación realizada se basó en una lógica cualitativa. 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. 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. 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 la existencia de dos lógicas: 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). Este trabajo se ubica dentro de la lógica cualitativa, que se vale de la inducción analítica y la búsqueda de la generación de teoría, la comprensión y la especificidad. Se buscó construir esquemas conceptuales adecuados a la realidad tal como la cuentan los actores sociales con los que se interactuó más que verificar hipótesis predeterminadas por una relación causal entre variables (Sirvent, 2003). No se buscó explicar sino comprender, a través de observaciones y entrevistas, los sentidos que los propios actores otorgan a sus prácticas. 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 las 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).

Durante el trabajo con la lógica cualitativa se generaron categorías nuevas además de las aportadas por la teoría, lo cual permite una visión más compleja y completa de la realidad estudiada. El énfasis se puso en el raciocinio inductivo o de abstracción creciente dado que a partir de “incidentes” de la realidad (base empírica) se construyeron categorías a partir de un avance en espiral (que combina obtención de información y análisis). Vale destacar que la lógica cualitativa pone su énfasis en el hecho que se construye, en la inducción analítica y en la posibilidad de generar teoría y la comprensión de la realidad. Con respecto al vínculo entre teoría y empiria en el marco de esta lógica, María Teresa Sirvent (2003) sostiene que 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.

Ahora bien, a partir de este marco general dado por el trabajo desde una lógica cualitativa, se optó tomar Latinoamérica como campo para el trabajo de investigación, en principio, para tener una mirada de la diversidad de la región. La aspiración fue lograr una investigación que transite por diversidad de contextos para mostrar la complejidad del fenómeno estudiado. Se decidió abordar una selección de países de la región para estudiar una misma problemática, con los mismos instrumentos y las mismas preguntas. Esta decisión supone no limitar el análisis por aspectos institucionales, legislativos o políticos internos de los sistemas educativos de cada país en particular sino analizar una misma problemática, las intervenciones que se realizan para mejorar las trayectorias escolares de los jóvenes, en múltiples contextos de la región. Si bien en la investigación se hace referencia a la realidad de cada país y a su legislación, la propuesta es analizar un fenómeno que trasciende las fronteras: las estrategias con las que se busca mejorar las trayectorias escolares de los estudiantes. Este tipo de abordaje supone la superación del denominado “nacionalismo metodológico”, tal como plantea Gita Steiner-Khamsi (2012), es decir, reconocer que como resultado de los procesos de globalización, los diagnósticos sobre los desempeños de los sistemas educativos, las políticas y las propuestas de cambio (educativas, en este caso) viajan más allá de las fronteras de los países proponiendo preguntas similares para los países de la región y muy posiblemente, respuestas donde también encontrar elementos en común. Este enfoque quita el énfasis que se ha puesto durante mucho tiempo en la investigación educativa considerando a los países como unidades de análisis para pensar en procesos que trascienden las fronteras (Steiner-Khamsi, 2012). En el caso particular de esta investigación, las experiencias seleccionadas se encuentran en Chile, Bolivia, Perú, Ecuador, Paraguay, Argentina y Uruguay.

La selección de estos países no fue probabilística sino intencionada y estuvo condicionada por las posibilidades de acceso en diferentes sentidos: a nivel idiomático (motivo por el cual quedó fuera Brasil), político (motivo por el cual quedó fuera de la muestra Venezuela dado que durante los días en los que se desarrolló el trabajo de campo la conflictividad social se profundizó) y de calendario escolar (motivo por el cual quedó fuera Colombia). México, los países de Centroamérica y el Caribe, las Guayanas y Suriname no fueron incluidos por tener otras influencias en relación a su pasado y presente educativo. La posibilidad de conocer experiencias educativas en Chile, Bolivia, Perú, Ecuador, Paraguay, Argentina y Uruguay es una de las mayores riquezas de esta investigación y permite pensar en una perspectiva “latinoamericana” para el análisis desarrollado. En relación a las unidades de análisis -las escuelas-, dado que el territorio elegido para el universo de investigación es muy vasto, la selección realizada no fue una muestra probabilística sino intencionada, es decir, con un propósito. La muestra con un propósito se basa en el principio de que el investigador quiere lograr una comprensión profunda de un fenómeno o problema por lo cual para lo cual usa su juicio para determinar los segmentos de la población que participarán en su estudio (Charles, 1995). Este tipo de muestra también ha sido denominada “muestra basada en criterios” (Merriam, 1998). La selección de los casos surge porque el investigador establece unos criterios, bases o estándares necesarios para las unidades que serán incluidas en la investigación (Merriam, 1988) e identifica los casos que



alcancen esos criterios (Newton Sutter, 2006). En la presente investigación se han seleccionado escuelas de diferentes países de la región que cumplen con los siguientes requisitos: que sean instituciones públicas de nivel medio/secundario, que trabajen en contextos de vulnerabilidad social urbana o periurbana, que desarrollen estrategias activas para favorecer las trayectorias de los estudiantes.

Esto supuso diferentes momentos para la selección de las instituciones que se incluyeron. Un primer momento del trabajo fue identificar los focos de pobreza en cada uno de los países de Latinoamérica, es decir, las zonas con índices elevados de exclusión social. Para ello se utilizaron estadísticas elaboradas por los propios países o por organismos internacionales. Un segundo momento en la selección de casos fue, una vez identificada la zona, tener un acercamiento a información sobre la realidad educativa del lugar y la existencia de instituciones educativas. A tal fin, fue utilizada bibliografía académica, resultados de investigaciones previas y notas periodísticas que daban cuenta de los resultados y problemáticas educativas de las diferentes localidades visitadas. Un tercer momento de selección estuvo asociado a la posibilidad de acceso al campo. Es decir, por la posibilidad de visitar las escuelas y la disponibilidad de ser recibido por los diferentes actores educativos.

El desarrollo del propio trabajo de campo tuvo un rol relevante en la justificación de la elección de las instituciones que se incluyeron en este trabajo. En este sentido, el desarrollo de las entrevistas permitió verificar que, efectivamente, cada una de las instituciones consideradas eran instituciones escolares que buscaban afianzar las trayectorias escolares de sus estudiantes. Rápidamente en el testimonio de los directores o profesores entrevistados aparecían similitudes con respecto a entrevistados anteriores: problemáticas de los jóvenes, problemáticas de las familias de sus estudiantes, situaciones disruptivas en las trayectorias escolares, solo por mencionar alguno de ellos.

Las instituciones elegidas para ser incluidas en esta investigación se consideró a partir de cumplir con los criterios mencionados estipulados ya desde la redacción del proyecto desde el cual se pensó este trabajo. Efectivamente podrían haberse elegido otras instituciones, ubicadas en otros municipios, o en otras ciudades e incluso en otros países de la región. Las escuelas elegidas no son las escuelas ubicadas en los contextos más pobres ni las que hacen mejor su trabajo. O quizás alguna de ella sí lo es. Se trata de instituciones educativas que se ubican en contextos de vulnerabilidad tal como lo indica la formulación de las preguntas que orientan la investigación. Por otra parte, el objetivo de la investigación no fue identificar todas las escuelas que trabajan en contextos de vulnerabilidad ni las que tienen mejores resultados sino conocer algunas escuelas ubicadas en contextos de vulnerabilidad y analizar una dimensión de su trabajo: las estrategias que buscan andamiar las trayectorias escolares de los estudiantes. Como resultado del proceso de selección, finalmente, quedaron seleccionadas para el estudio 38 unidades educativas de 7 países de la región (6 instituciones de Chile, 5 de Bolivia, 5 de Perú, 6 de Ecuador, 5 de Paraguay, 7 de Argentina y 4 de Uruguay).

Dado que el foco del trabajo de esta investigación estuvo puesto en las estrategias desarrolladas para mejorar las trayectorias escolares, específicamente en cada experiencia fueron consideradas las acciones desarrolladas para garantizar el derecho a la educación de los jóvenes, los dispositivos institucionales que supone su realización, el rol que desempeñan los docentes y directivos en su desarrollo, el modo en que las acciones intervienen en la trayectoria escolares de los estudiantes, la dimensión pedagógica de dichas intervenciones y finalmente cuáles son los factores que hacen posible el éxito de las estrategias analizadas. No se trató de un estudio en profundidad de cada una de las instituciones en sus múltiples dimensiones sino que el foco de indagación estuvo puesto en estos aspectos mencionados.

El abordaje de cada experiencia considerada dentro de la muestra aleatoria de la investigación supuso una estadía breve (de 1 a 3 días en cada institución) para lograr la combinación de diversas técnicas de recolección de empiria. Las técnicas implementadas fueron: entrevistas semiestructuradas centradas en las estrategias que la institución desarrolla para mejorar las trayectorias escolares, narraciones en profundidad de experiencias / proyectos por parte de sus gestores y/o destinatarios, lectura de documentación institucional específica vinculada a los proyectos y acciones de inclusión educativa realizada y lectura de documentación oficial, normativa y legislación.



En relación a las técnicas de recolección de material empírico utilizadas, la principal fue la entrevista semiestructurada. Esta elección se fundamenta en que se trata de un instrumento de recogida de información que permite obtener información de una manera, al mismo tiempo, abierta y estructurada. Posibilita el acceso a la información que interesa para conocer cada experiencia, pero sin limitar otras informaciones que los participantes puedan aportar para enriquecerla y darle profundidad. Todas las entrevistas se estructuraron en torno de una serie de dimensiones que a la vez incluyeron el desarrollo de varios aspectos. Cabe destacar no obstante que cada entrevista se desarrolló siguiendo el hilo que marcó el entrevistado. Como plantea Bourdieu (1993) se intentó establecer una relación de escucha activa y metódica, alejada del mero *laissez-faire* de la entrevista no directiva pero también del dirigismo del cuestionario. El protocolo a partir del cual se estructuró cada entrevista incluyó como dimensiones: el contexto sociocultural en el que se ubica la institución educativa, la historia de la propia institución, la caracterización de los estudiantes que asisten a ella, las características que adquiere su trayectoria escolar, los programas desarrollados por el nivel superior con impacto en inclusión educativa, las características que adquieren las estrategias desarrolladas para el andamiaje de trayectorias escolares, Acciones de inclusión educativa desarrolladas por la escuela, entre otras. Las diferentes dimensiones que incluyó el protocolo de la entrevista semiestructurada fueron elegidas a partir de la lectura minuciosa de los antecedentes de investigación y en concordancia con el marco teórico. Dentro de las múltiples categorizaciones posibles de los tipos de entrevista además se podría ubicar este protocolo como propio de una “entrevista centrada en el problema”, dado que según Flick (2012) en este tipo de entrevistas el intercambio entre entrevistador y entrevistado se centra en el problema elegido por el investigador, hay una orientación al objeto de estudio y al proceso es decir, al modo de comprender el objeto de investigación.

Las entrevistas semiestructuradas fueron complementadas con relatos en profundidad de experiencias de la vida institucional y lectura de documentación generada por la propia institución vinculada a acciones y/o proyectos de inclusión educativa. Por lo cual puede concluirse que como parte de la estrategia metodológica diseñada se optó por la triangulación de técnicas y por la combinación de fuentes de investigación. Este componente de la investigación resulta importante dado que la triangulación impide que se acepte fácilmente la validez de las impresiones iniciales del investigador, amplía el ámbito de los constructos desarrollados y ayuda a corregir los sesgos (Sirvent, 2004). Fueron en total 71 entrevistas divididas en 38 instituciones educativas.

El trabajo de campo se ha desarrollado en diferentes momentos a lo largo de los años 2015 y 2016.

El material empírico recolectado mediante entrevistas, observaciones y lectura de documentos se analizó siguiendo la misma lógica cualitativa que orientó todo el proceso. El trabajo de campo implicó la desgrabación y la construcción de registros a tres columnas que fueron analizados y la información recolectada se buscó la triangulación para ahondar en la comprensión del objeto de estudio. Para ello fue necesario el cruce de información entre diferentes entrevistados, la lectura y análisis de información oficial disponible y la lectura y análisis de producciones propias de las instituciones facilitadas por sus autoridades (por ejemplo, de proyectos o de sus páginas web).

En cuanto a la técnica de análisis de la información, se utilizó el denominado “Método Comparativo Constante”. Este método ha sido desarrollado por Glaser y Strauss (1967) y retomado por Strauss y Corbin (1991). Supone la puesta en marcha de un conjunto sistemático de procedimientos 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. Glaser y Strauss (1967) afirman que el “Método Comparativo Constante” se basa en la construcción de teoría a partir de la constante comparación para analizar los datos y buscar similitudes y diferencias. Siguiendo este método, esta investigación partió de considerar conceptos generales y durante el proceso se fueron generando categorías nuevas de análisis. A partir del análisis de los múltiples registros se desarrolló un proceso de construcción de categorías que podría sintetizarse en etapas diferentes:

a) Comparación de incidentes y su categorización: en esta fase se comenzó con la comparación incidente a incidente, asignando tantas categorías como fue necesario. La codificación consiste en señalar aquellas categorías que van apareciendo en los registros, anotándolos en el margen del incidente asignado. Este





proceso se denomina de “Categorización abierta”.

b) Integración de categorías y propiedades: Del proceso de comparación surgieron una gama de categorías y propiedades, que en esta etapa se integraron para formar el núcleo de la teoría emergente. Este proceso se denomina de “Categorización Axial”.

c) 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. La categoría central “consiste en todos los productos del análisis, condensados en unas cuantas palabras que parecen explicarnos de qué trata la investigación” (Strauss y Corbin, 2002). 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.

Este proceso de construcción de categorías fue apoyado con el uso del Software ATLAS.ti un programa que facilita y agiliza la codificación de registros, permite marcar, ordenar, clasificar y vincular textos y establecer redes con las categorías y/o códigos construidos.

Un aspecto a considerar en relación a la estrategia metodológica utilizada es la implicación. Desde la lógica cualitativa, se sostiene una mirada favorable a la inclusión de la subjetividad en la construcción del conocimiento. En este sentido, es fundamental el reconocimiento de la propia implicación del investigador.

Según Bourdieu (2001) solo en la medida en que es capaz de objetivarse a sí mismo, el investigador puede, al mismo tiempo que permanece en el lugar que inexorablemente se le asigna en el mundo social, trasladarse con el pensamiento donde está su objeto y captar así su punto de vista. Para Bourdieu (2001) la objetivación es un ejercicio difícil porque exige romper con adhesiones profundas. En esta investigación, el trabajo con la implicación se desarrolló a través de distintos medios:

- La incorporación en los registros de un espacio destinado a explicitar las impresiones personales.
- La revisión del material empírico recolectado en el campo a través de entrevistas y registros de observación inmediatamente después de la intervención en campo.
- El trabajo de análisis y consulta con la directora de tesis.
- La escritura del diario del trabajo de campo donde se explicitan los motivos que llevan a la toma de decisiones.

El proceso de articulación entre teoría y empiria realizado para esta investigación es posible de ser pensado en torno a cuatro etapas. Una primer etapa podría denominarse exploratoria, a partir del interés de acercamiento a través de la investigación a las escuelas que trabajan en contextos de vulnerabilidad social que llevó a hacer una exploración preliminar del tema, tanto teórica como empírica. En términos generales, el interés por la cuestión en la desigualdad en educación surge de la propia experiencia como profesor en contextos de pobreza en escuelas de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires. A partir de esta inquietud por la cuestión social y la educación, se optó por viajar al norte argentino, específicamente a la Provincia de Jujuy para entrevistar a directores profesores que trabajen en otros contextos pero que también podemos pensarlos como vulnerables. Estas entrevistas preliminares no formaron parte del material analizado durante el resto del proceso de investigación sin embargo han sido fuente de muchas preguntas y también del convencimiento personal sobre realizar el trabajo final del doctorado vinculado a esta temática. Por otra parte, al volver de Jujuy y desgrabar y escuchar las entrevistas, se profundizaron las lecturas sobre desigualdad social y educación en general y sobre trayectorias escolares y contextos de vulnerabilidad en particular. Como resultado de este proceso y para cerrar la primera etapa, fue presentado el proyecto de tesis, el cual fue aprobado en agosto de 2015.

A partir de ese momento comienza la segunda fase del trabajo que está directamente vinculada con la primer parte del trabajo de campo. Esto supuso, a partir de octubre de 2016, un viaje de 4 meses recorriendo escuelas en Chile, Bolivia, Perú y Ecuador. Durante este período se seleccionaron las ciudades a visitar, considerando particularmente la cuestión de la pobreza y la desigualdad social, y se realizó el rastreo de barrios en particular y de las escuelas que específicamente se visitarían. Las primeras 24 instituciones que forman parte del trabajo de campo fueron visitadas en este tiempo a la vez que se inició con las desgrabaciones de entrevistas, la escritura del diario de viaje y las lecturas de los registros para iniciar la categorización. Esta etapa se cerró al culminar el viaje por Ecuador y cerrar, en marzo de 2016, la



codificación abierta de los primeros registros.

La tercera etapa se inició en abril de 2016 con la profundización en la búsqueda de bibliografía y perfeccionamiento del instrumento de indagación. Durante el año 2016, con tres viajes divididos en diferentes meses a lo largo del año, fue completada la segunda parte del trabajo de campo, con escuelas secundarias de Paraguay, Argentina y Uruguay. Durante estos meses también se realizó el trabajo de desgrabación y categorización abierta de los nuevos registros y se dio por finalizado el trabajo de campo.

Finalmente, la cuarta etapa del proceso ha sido desarrollada durante el transcurso del año 2017 y supuso una vuelta a los registros para realizar la categorización axial y llegar a una categorización selectiva para la escritura de memos. Durante este tiempo, la lectura de los registros y su análisis fue combinada con la lectura de bibliografía específica para avanzar en la profundidad del análisis y la construcción del marco teórico.

### **Algunos resultados de la investigación realizada**

El trabajo de campo supuso un relevamiento de las problemáticas vinculadas a las trayectorias escolares de los estudiantes de nivel medio que viven en contextos de vulnerabilidad, desde la perspectiva de los directores y profesores entrevistados. Centrar la mirada en las trayectorias escolares permite una aproximación a los modos en que los y las adolescentes y jóvenes efectivamente transitan por el sistema educativo a lo largo del tiempo. Las trayectorias se definen como entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo individual (Briscoli, 2017). Al respecto, una de las principales problemáticas identificadas es la repitencia, que resulta un problema grave en la región específicamente en el nivel secundario. Según los directores y profesores entrevistados, la repitencia aparece asociada a causas extraescolares (falta de acompañamiento de las familias, problemas socioeconómicos, inserción temprana de los jóvenes en el mundo laboral, etc.) y pocas veces es problematizada como un problema escolar. Otra problemática considerada al momento de pensar las trayectorias escolares reales de los estudiantes del nivel medio es el ausentismo. También entre los entrevistados priman las razones extraescolares para explicar el ausentismo: la inserción temprana en el mercado laboral, problemas de adicciones, embarazo adolescente, cuidado de hermanos menores, entre otros motivos. Siguiendo con las dificultades que aparecen en las trayectorias escolares de los jóvenes en la región resulta necesario destacar las problemáticas que acarrea la movilidad escolar. Los entrevistados comentan que la matrícula de sus colegios baja pero que no se trata de deserción sino de estudiantes que migran y se trasladan de sus instituciones educativas a otras. El trabajo golondrina de sus padres, el desmembramiento familiar y la búsqueda de oportunidades laborales en otras ciudades son algunos de los motivos que se asocian a la movilidad escolar, que en muchos casos culmina en deserción. Un cuarto aspecto a destacar en relación a las trayectorias escolares reales es la escolaridad inclusa. Muchos de los jóvenes que asisten a las escuelas secundarias latinoamericanas no culminan sus estudios: finalizan el cursado de los respectivos ciclos lectivos pero no aprueban la totalidad de las asignaturas obligatorias y luego de un tiempo pierden contacto con la institución educativa y se desvinculan de ella sin obtener la titulación formal. Finalmente, un último aspecto a destacar en relación a las trayectorias escolares reales de los estudiantes de sectores vulnerables está vinculado con la escasa continuidad de sus estudios una vez finalizado el nivel secundario. La necesidad de una inserción rápida en el mercado laboral, la falta de recursos para sostener la carrera y la lejanía con respecto a las instituciones del nivel superior, son algunos de los factores que aparecen mencionados en las entrevistas como limitantes para el ingreso al nivel superior de los jóvenes que viven en situación de vulnerabilidad en la región.

Todos los aspectos mencionados en el párrafo anterior permiten afirmar la existencia de trayectorias escolares heterogéneas para estos jóvenes. Ingresan al sistema educativo a veces tardíamente, repiten, oscilan en su asistencia, desertan, cambian de institución, demoran el egreso y/o postergan sus estudios post secundario. Sus trayectorias escolares no son lineales y progresivas tal como prevé el sistema. Para ellos, no existe un camino único y formateado de antemano que todos transiten en su paso por el sistema educativo. Se trata en ocasiones de estudiantes que llegan al nivel secundario acumulando repitencias, deben distribuir el tiempo de estudio con trabajo informal en el marco de sus familias o para terceros, los barrios donde viven están lejos de las escuelas por lo cual solo llegar ya les resulta difícil, adquirir



materiales y libros para cumplir sus tareas escolares resulta una problemática dada la escasez de recursos familiares, solo por mencionar algunas de las situaciones a las que estos jóvenes están expuestos. La situación de vulnerabilidad de partida de ellos (y de sus familias) sin dudas condiciona (pero no determina) su paso por la escolaridad. Es en el encuentro entre estas situaciones de múltiples carencias con los supuestos y necesidades inflexibles del sistema educativo donde las situaciones de desigualdad se multiplican.

Durante los últimos años, en los diferentes países latinoamericanos se han desarrollado una amplia diversidad de estrategias que buscan tener un impacto positivo en las trayectorias escolares de los jóvenes y adolescentes de la región, y en particular de los que provienen de sectores más vulnerables. Ampliar el acceso, garantizar la permanencia y lograr el egreso con los aprendizajes mínimos necesarios demanda múltiples intervenciones estratégicas (a veces en simultáneo) sobre aspectos endógenos y exógenos de los sistemas educativos. Además, la posibilidad de generar una experiencia escolar inclusiva (Kaplan, 2008) no se logra solo con macro políticas. Las instituciones educativas juegan allí un rol fundamental y estratégico. Siguiendo a Jacinto y Freytes Frey (2007) es importante destacar que las instituciones educativas no solamente se apropian de estas políticas en su llegada a las aulas sino que a la vez generan sus propias acciones. Así se oponen a algunas de ellas, resignifican otras y son apáticas a algunas otras. Al recorrer las escuelas de Latinoamérica queda claro que la preocupación por el logro de trayectorias reales continuas y completas es uno de los temas prioritarios hoy en día en la gestión escolar pero a la vez, la forma de lograr este objetivo abarca un abanico de alternativas muy amplio.

El análisis de las estrategias identificadas en cada institución permitió realizar, a partir de una mirada transversal de ellas, un mapeo de intervenciones para la mejora de trayectorias escolares organizado a partir de cuatro tipos principales de intervención: I. Estrategias de provisión de recursos a los estudiantes, II. Estrategias de innovación pedagógica, III. Estrategias de acompañamiento a los estudiantes y IV. Estrategias de innovación en la gestión.

**I. Estrategias de provisión directa de recursos a los estudiantes:** Se incluye entre estas intervenciones todas aquellas acciones de distribución de recursos desde el Estado –en sus diferentes niveles de concreción- directamente hacia los estudiantes. El supuesto fundamental sobre el que se sustentan estas acciones es que la escasez de recursos económicos de los grupos familiares afecta al acceso a diferentes bienes que, por distintos motivos, se consideran fundamentales. Por ello se busca garantizar el acceso y la provisión de diferentes recursos a los estudiantes para compensar estas desigualdades de partida. Ahora bien, las estrategias intervención para la mejora de las trayectorias escolares basadas en la provisión de recursos a los estudiantes pueden dividirse al menos en 4 subcategorías según sea provisión de recursos económicos, recursos escolares, recursos alimenticios y/o recursos complementarios.

La provisión de recursos económicos a las familias se desarrolla a partir de diferentes becas focalizadas en la población de mayor condición de vulnerabilidad (por ejemplo en Argentina, Chile, Perú, Bolivia y Uruguay). Otra modalidad son los sistemas de transferencia de ingresos condicionada, como es el caso de la Asignación Universal por Hijo, en Argentina o el Bono Juancito Pinto, en Bolivia, que se organizan por fuera del sistema educativo pero exige como contraprestación para su cobro demostrar la asistencia escolar.

Otro modo de intervención desarrollado por los países de la región se basa en la distribución de recursos para el desarrollo de las tareas escolares en el inicio de cada ciclo escolar. Son intervenciones que buscan garantizar los recursos mínimos necesarios para que la escolarización pueda realizarse. En los caso de Chile, Paraguay, Ecuador y Argentina, una de las estrategias vigentes es la provisión a cada estudiante de instituciones de gestión pública de útiles para el desarrollo de sus actividades escolares. Otra forma de manifestación de esta estrategia es a través de la provisión de tecnología (el Plan Ceibal desarrollado por Uruguay fue vanguardia en la región con la distribución de laptops a todos los estudiantes de la educación obligatoria de dicho país).

La provisión de recursos alimenticios es otra modalidad de provisión de recursos. La alimentación escolar juega un lugar clave en la nutrición de los niños y jóvenes de sectores vulnerables, y es una condición esencial para el aprendizaje. En todos los países de la región donde se ha realizado el trabajo de campo se



desarrolla una estrategia de provisión de recursos alimenticios durante la jornada escolar, aunque con una amplia variedad de opciones de intervención: distribución de viandas, gestión de comedores escolares, distribución de vouchers para la compra de refrigerios, distribución de materia prima para que familias designadas elaboren las colaciones, son algunas de las variantes identificadas.

Una última forma de manifestación de estrategias de provisión de recursos es la provisión de recursos complementarios a la vida escolar: el acceso al transporte para llegar a las instituciones educativas (Ecuador, Argentina, Paraguay y Uruguay han organizado sistemas de descuento para el transporte público, por lo general, gestionados a nivel municipal), la instalación de guarderías para el cuidado de los hijos/as de los estudiantes que han sido madres/padres y premios estímulos a los graduados, son solo algunas de las acciones desarrolladas dentro de esta modalidad.

**II. Estrategias de innovación pedagógica:** Se nuclean dentro de esta categoría todas aquellas intervenciones que suponen formas alternativas de organización pedagógica de las clases escolares. El supuesto que sostiene este grupo de estrategias es que las dificultades para el acceso, la permanencia y la graduación de los estudiantes en las instituciones educativas no solo tiene que ver con cuestiones vinculadas a la carencia de recursos en los sectores más pobres sino que está vinculada al funcionamiento académico institucional tradicional que debe ser modificado. Las estrategias que proponen la innovación pedagógica ponen en discusión el modelo pedagógico escolar tradicional y buscan promover innovaciones del más diverso tipo en las formas de enseñar, aprender y evaluar los aprendizajes. En esta segunda categoría de estrategias pueden identificarse al menos cuatro sub-categorías según su foco de innovación: modificación del régimen académico, compensación de aprendizajes, innovación en la enseñanza y la construcción de un curriculum inclusivo.

Según Jacinto y Terigi (2007) puede definirse al régimen académico como el conjunto de regulaciones sobre las actividades que desarrollan los estudiantes en las instituciones educativas y las exigencias a las que deben responder. Las modificaciones identificadas buscan adecuar el régimen académico a las trayectorias escolares reales de los estudiantes y evitar las situaciones de repitencia masiva y el desgranamiento de la matrícula, particularmente a través de evaluaciones procesuales y no simplemente sumativas. Las estrategias orientadas a la compensación de aprendizajes están presentes en todos los países de la región en los que transcurrió el trabajo de campo. Básicamente adquieren la forma de clases extras en las que se busca el aprendizaje de los contenidos no logrados en el modo regular. En cada país, estas clases (llamadas de reforzamiento, retroalimentación o apoyo) adquieren formatos específicos. Las principales variaciones de estas clases radica en su obligatoriedad o no, el dictado a cargo del mismo docente del curso regular o la participación de otro docente y la inclusión en estas clases de instancias de evaluación válidas para compensar las evaluaciones regulares o no.

En relación a las estrategias de innovación en la enseñanza suponen la revisión de la pedagogía tradicional de la escuela secundaria (caracterizada por clases eminentemente basadas en la exposición de un profesor, ajenas a los intereses de los propios estudiantes, y lejanas a los problemas de su realidad cotidiana). En muchos de los testimonios de los directores y profesores entrevistados aparece la apatía, el aburrimiento y el desenganche de los estudiantes con respecto a las propuestas escolares. Frente a este diagnóstico, se busca generar prácticas pedagógicas que despierten el interés, motiven, sean capaces de captar la diversidad de capacidades de los estudiantes, entre otras opciones (por ejemplo, con propuestas de trabajo por proyectos, trabajos interdisciplinarios, aprendizajes basados en los intereses y elecciones de los estudiantes, entre otras modalidades).

Una última subcategoría dentro de las estrategias de innovación pedagógica se refiere a aquellas estrategias que desarrollan un curriculum escolar más inclusivo, que dé lugar a nuevos saberes y a nuevas formas de organización curricular. Pueden destacarse dos tipos de intervenciones vinculadas al cambio curricular: en primer lugar, la adecuación curricular para la inclusión de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la escuela regular y por otro lado, la inclusión de los saberes de los pueblos originarios (por ejemplo, en Chile con el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, en Ecuador con la sanción de la Ley Orgánica de Educación Intercultural o a partir de las nuevas bases curriculares de la



Escuela Secundaria Comunitaria Productiva en el marco de la creación del Estado Plurinacional de Bolivia).

**III. Estrategias de acompañamiento a los estudiantes:** Son intervenciones asociadas a acompañar el paso de los estudiantes por el nivel secundario, asesorarlos y orientarlos. Este tipo de prácticas impacta de modo directo en la experiencia escolar que viven los jóvenes en su paso por la escuela secundaria. En términos de Dubet (2004) la experiencia escolar se construye en la interacción entre el mundo objetivo y subjetivo por el que transitan las trayectorias de los estudiantes. En este sentido, una escuela con capacidad de escucha y con capacidad de acompañamiento a los jóvenes que muchas veces llegan a ella cargados de derrotas, puede aportar generar un vínculo distinto, basado en el reconocimiento del otro. Uno de los supuestos detrás de la función tutorial podría pensarse como relacionado a la concreción del Derecho a la Educación: la responsabilidad por el sostenimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes no es solo de los propios jóvenes y de sus familias. La institución escolar y el sistema en su conjunto tienen un rol fundamental en este sentido y la función tutorial justamente apunta a acompañar a los jóvenes en sus trayectorias y ayudándolos a sostener su escolaridad.

Dentro de este grupo denominado estrategias de acompañamiento a los estudiantes es posible identificar al menos dos subgrupos de intervenciones: las estrategias de orientación y tutoría de estudiantes y las estrategias basadas en el seguimiento de la asistencia de los estudiantes. En relación al seguimiento de asistencia, se destacan los programas de acompañamiento a las alumnas madres (Uruguay) alumnas madres y estudiantes padres (Argentina). Con respecto a la tutoría, el trabajo de campo permitió dar cuenta de las múltiples formas de organización que los diferentes sistemas educativos proponen para el espacio tutorial. Es posible hacer una distinción entre diferentes modalidades de acompañamiento tutorial de acuerdo quién sea el profesional que lo desarrolle: aquellos dispositivos tutoriales a cargo de docentes, el trabajo tutorial a cargo de otros profesionales que se desempeñan en la institución educativa (psicólogos, trabajadores sociales, psicopedagogos) o bien a cargo de agentes externos a la institución educativa. También la existencia de un tiempo específico asignado dentro del horario escolar, la existencia de reuniones formales obligatorias o no extra clase y la posibilidad o no de que los docentes reciban un pago por realizar esta tarea.

**IV. Estrategias de innovación en la gestión.** Andamiar las trayectorias escolares para lograr trayectorias reales continuas y completas demanda reformular algunos de los procesos de gestión escolar, incorporar nuevas instancias de gobierno y articular con otras instituciones para aunar esfuerzos, entre otras posibilidades. Este último grupo de estrategias pone su foco de atención en el trabajo dentro de la propia institución educativa. Dentro de la categoría estrategias de innovación en la gestión es posible identificar al menos tres subcategorías de estrategias: la innovación en la planificación educativa, la reformulación de los tiempos escolares y el uso de nuevos espacios institucionales.

La construcción de planes y proyectos institucionales es una de las modalidades más desarrolladas actualmente para la propuesta de respuestas específicas de parte de cada una de las instituciones a su contexto. Planes y proyectos institucionales permiten a los equipos de gestión institucional armar sus propias propuestas pero a la vez se mantiene el control desde el nivel central al fijar pautas de postulación, criterios para financiar y el monitoreo del proceso y resultados del proyecto.

Otra modalidad de intervención que se consolida en la búsqueda de la construcción de trayectorias escolares continuas y completas se basa en la reformulación de los tiempos escolares. El tiempo escolar aparece como una variable de ajuste para la construcción de una escuela secundaria inclusiva. Aparecen así diferentes formas de alteración del llamado “cronosistema” escolar (Terigi, 2011): la experiencia argentina de “ingreso anticipado a primer año” en tanto que suma días y horas de clases a los ingresantes a la escuela secundaria para trabajar con ellos en uno de los momentos más sensibles para las trayectorias escolares: la transición entre niveles, la ampliación del horario escolar para la totalidad del alumnado del nivel secundario (Uruguay con los Liceos de Tiempo Extendido y Perú con Jornada Completa) y los programas de nivelación de aprendizajes para estudiantes con sobriedad.

Dentro del grupo de estrategias basadas en innovaciones en la gestión institucional es posible definir otra subcategoría que se refiere a las estrategias basadas en nuevos espacios institucionales. Dentro de este



subgrupo se ubican aquellas intervenciones que suponen nuevos espacios físicos o simbólicos para el desarrollo de actividades complementarias al trabajo escolar. La búsqueda de trayectorias continuas y completas motiva la construcción de alternativas pedagógicas y de organización de la vida organizacional en las escuelas que conducen a la aparición de nuevos espacios para el aprendizaje: escuelas que abren sus patios los fines de semana para el desarrollo de actividades deportivas y artísticas, realización de campamentos educativos, organización de orquestas de estudiantes que ensayan y presentan su música en espacios culturales diversos son algunas de las formas en las que las escuelas abren sus puertas a otros espacios educativos para el desarrollo de proyectos específicos.

### **A modo de cierre: aportes del Método Comparativo Constante para el estudio comparado de políticas educativas.**

En los párrafos precedentes se presentaron muy sintéticamente los resultados de esta investigación basada en la construcción de “Teoría Fundamentada” a partir del “Método Comparativo Constante”. A lo largo de los últimos años este modo de abordaje de la realidad ha ganado adeptos y espacios en la investigación educativa (San Martín Cantero, 2014). Si se consideran los orígenes epistemológicos de este modo de trabajo en investigación social es posible encontrar sus raíces en el interaccionismo simbólico (Blumer, 1969) en tanto los significados son construidos intersubjetivamente. El propósito de construir “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). Giraldo (2011) plantea que la “Teoría Fundamentada” es capaz de proporcionar conceptos partiendo en forma directa de los datos y no de marcos teóricos ya establecidos con anticipación. La idea de “Teoría Fundamentada” se contrapone entonces a la de “teoría formal”, que hace referencia al desarrollo teórico de vasto alcance, caracterizado por leyes generales e hipótesis comprobables en la realidad (Glasser y Strauss, 1967).

De acuerdo a Strauss y Corbin (2002) el “Método Comparativo Constante” radica en recopilar y analizar los datos sincrónicamente para construir conceptualizaciones a partir de realizar una comparación permanente de sucesos y casos e identificar sus características, interrelacionándolos e integrándolos en una teoría que posee lógica y razonabilidad. Sandoval (1997) afirma que aun cuando son muchos los puntos de afinidad en los que la construcción de “Teoría fundamentada” a partir del “Método Comparativo Constante” se identifica con otras aproximaciones de investigación cualitativa, se diferencia de aquellas por su énfasis en la construcción de teoría y en este sentido, la comparación ocupa un lugar central. Es la comparación la que permite al investigador elaborar categorías nuevas a partir de su análisis de la realidad (Velasco y Díaz, 1999).

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 (Buourf 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 campo estudio y del 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 socio-económica mundial y superar la mirada tradicional dirigida a los “Estados Nacionales” como posibles objetos de estudio comparativo. García Garrido (1997) y Novoa (2001) aluden al mismo aspecto cuando destaca 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). El estudio que se presentan en este artículo justamente se ha pensado desde una perspectiva regional para pensar las políticas educativas destinadas en particular a los sectores más vulnerables.



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 además una Educación Comparada que se sustente sobre el enfoque el socio histórico 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.

Finalmente, el Método Comparativo Constante resulta 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. Así, 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. El uso del “Método Comparativo Constante” aporta al investigador el desarrollo de su sentido analítico a partir de la integración de la investigación empírica con la construcción de la teoría fundamentada. En este punto, la sistematicidad y creatividad puestas en juego por parte del investigador lo desafían. La tarea a desarrollar es compleja y desafía al investigador. “Investigar es un trabajo arduo. Pero también es entretenido y emocionante. Es más, nada se puede comparar con la dicha que proviene del descubrimiento” (Strauss y Corbin, 1991, p.16).

## Referencias bibliográficas

Achili, E. (1992). *Las lógicas de la investigación social* (mimeo). Rosario: Escuela de Antropología, Universidad Nacional de Rosario.

Acosta, F. (2010). La Educación Comparada en América Latina: Estado de situación y prospectiva. En Navarro, M. (Coordinador) *Educación comparada: perspectiva latinoamericana*. México: Editorial PLANEA

Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Los Ángeles, CA: University of California Press.

Bulcourf, P. y Cardozo, N. (2008). Dinámica estatal y políticas públicas: estrategias para la construcción de un modelo de análisis comparado. En *Revista Nuevo Espacio Público* nro. 1. IPAP: Río Negro.

Bourdieu (1993). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Editorial del Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et reflexivité, Raisons d'agir*, París.

Bowen, G. A. (2005). Preparing a Qualitative Research-Based Dissertation: Lessons Learned. En: *The Qualitative Report*, 10 (2), 208-222.

Charles, C. (1995). *Introduction to educational research*. San Diego: Longman Publishers.

Charmaz, K. (2007). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Crossley, M. (2001). Reconceptualising Comparative and International Education. En K. Wats (Ed.). **Doing comparative education research. Issues and problems** (pp.43-68). UK: Cambridge University Press.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.



- 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. Actualidad y Nuevas Tendencias*. 2 (6): 79-86. Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/ingenieria/revista/Inge-Industrial/VolIII-n6/art5.pdf>
- Glaser y Strauss (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Editorial Santillana / IIPÉ-UNESCO.
- Kaplan, C. (2008): Comportamiento individual y estructura social: cambios y relaciones. Una lectura desde Norbert Elías. En Kaplan, C. (Coord): *La Civilización en Cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elías*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López, N. (2009). *Educación y desigualdad social*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Merriam, S. (2002). *Qualitative research in practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Newton Sutter, W. (2006). *Introduction to educational research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- 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). Paris: Presses universitaires de France.
- Organización de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 Diciembre 1948, 217 A (III), disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html> [Accesado el 27 Junio 2019]
- Poggi, M. (2010). *Una radiografía de los sistemas educativos de América Latina. Desafíos para las políticas educativas*. En: Pensamiento Iberoamericano 7, 3-25.
- Sandoval, C. (1997) Investigación cualitativa. Módulo 4. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Universidad de Antioquía. Medellín:ASCUN.
- 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. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.htm>
- Sirvent, M.T. (2003). El proceso de investigación. Ficha I. Cátedra de Investigación y Estadística Educacional I. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. OPFyL
- Sirvent, M.T. (2004). Conceptos iniciales básicos sobre investigación en ciencias sociales (versión revisada). Cátedra de Investigación y Estadística Educacional I. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. OPFyL.
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Lopolítico y lo económico de la comparación *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, año 3 (3): 9- 22.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research*. Techniques and procedures for developing grounded theory. London - New Delhi: Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquía, Medellín.
- Terigi, F. (2011). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”.





Colección: Pensar la Escuela 2. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

UNESCO (1990). Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos y Marco De Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtiem, marzo de 1990.

UNESCO/PNUD (2010). *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010: Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad*. San José de Costa Rica: UNESCO/PNUD.

UNESCO (2012). *Lucha contra la exclusión en la educación Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*. Documento de Programa ED/BLS/BAS/2012/PI/1, París, junio de 2012.

Velazco, H. y Díaz, A. (1999) *La lógica de la investigación etnográfica. un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. 2ª.ed. Madrid: Trotta.

## **Datos de autoría**

### **Pablo Daniel García**

Doctor en Educación, Magister en Políticas y Administración de la Educación, Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación. Es coordinador del Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación en la Universidad Nacional de Tres de Febrero y profesor-investigador de dicha universidad.

pgarcia@untref.edu.ar

**Fecha de recepción:** 2/4/2019

**Fecha de aceptación:** 12/6/2019

