

LA INVESTIGACIÓN

La investigación que tiene y requiere la institución educativa para la primera infancia (IEPI)³ en Chile: aportes y posibilidades desde la teoría fundamentada constructivista

Cynthia Adlerstein Grimberg

Resumen

Este artículo se propone mostrar las diversas formas en que la institución educativa para la primera infancia (IEPI) chilena, ha sido (des)colocada en la investigación. Se inicia el texto argumentando la escasa legitimidad que la investigación tiene para la subsistencia de esta institución educativa y se avanza en mostrar como la actividad investigativa en torno a ella, ha sido hegemonizada por una mirada modernista-instrumental, asociada a un “discurso de la calidad”. También se reconoce la emergencia de un nuevo movimiento en la investigación de la IEPI a partir de un paradigma posmoderno, impulsado por un “discurso de creación de sentido”. Finalmente, se propone la Teoría Fundamentada Constructivista como un nuevo aporte a la resignificación de la IEPI, toda vez que permite poner en diálogo y negociación, los paradigmas de investigación que hoy coexisten.

3 La Institución Educativa para la Primera Infancia (IEPI), en Chile recibe las denominaciones de kindergarten, escuela de párvulos, guardería educativa, playgroup y sala cuna, siendo la de uso más frecuente, jardín infantil. Si bien las diversas acepciones están relacionadas tanto con su evolución histórica, como con su regulación estatal, en este trabajo se utiliza el concepto de IEPI (Institución Educativa para la Primera Infancia) de manera genérica, aludiendo a todas aquellas organizaciones y/o instituciones prestadoras de un servicio educativo para niños menores de 6 años. En el sistema educativo chileno, la institucionalidad educativa para la primera infancia pertenece al Nivel de Educación Parvularia, e imparte educación desde los 84 días hasta los seis años, sin que esta educación constituya un antecedente obligatorio ni sea requisito para el ingreso a la enseñanza básica. Según la Ley General de Educación, la IEPI chilena tiene como propósito favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las Bases Curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora (Artículo 26 LGE, 2008).

Palabras Claves: institución educativa – primera infancia – actividad investigativa – teoría fundamentada constructivista.

Summary

This article aims to show, the various ways in which the educational institution for early childhood (IEPI) in Chile has been (mis)placed in investigation. The text starts arguing about the low legitimacy that research has for the survival of this educational institution, and advances in showing how research activity around it, has been monopolized by an instrumental- modernist view, associated to a “Quality Speech”. It also recognizes the emergence of a new movement in the research of IEPI, which arises from a postmodern paradigm driven by a “Sense-making Discourse.” Finally, we propose the Constructivist Grounded Theory, as a new contribution to the redefinition and comprehension of the IEPI, since it allows situating in dialogue and negotiation, the research paradigms that today coexist.

Keywords: educational institution – early childhood – research activity – constructivist grounded theory.

Introducción

Durante los últimos treinta años, el tema de la primera infancia y su atención en instituciones educativas, ha cobrado una relevancia creciente. La investigación en este campo ha puesto de manifiesto la importancia que tienen estas instituciones en el proceso de aprendizaje humano y en el desarrollo social (Dahlberg & Asen, 1994; Gutiez, 1995; Moss, 1994; Young, 1995; Moss y Penn, 1996; Bellei & Brunner, 2002; Carli, 2006). En un texto que sintetiza las políticas de primera infancia en el siglo XXI, Tatiana Romero (2009) señaló que la primera década del siglo XXI ha estado marcada por el llamamiento de la comunidad científica internacional, a repensar las políticas dirigidas a la atención de la primera infancia⁴. Es así como la búsqueda de instituciones educativas para la primera infancia (IEPI), que otorguen una educación de calidad con equidad para todos los niños y niñas, es considerado un tema clave en la agenda social, política e investigativa chilena (Ministerio de Educación, República de Chile, 1998; Ministerio de Educación 2002).

En este artículo se busca mirar la centralidad de la IEPI, desde el seno de la investigación. Analizamos cómo ésta se ha investigado en Chile y cómo se ha “eludido” hacerlo. A partir de ello se avanza en proponer a la Teoría Fundamentada de Enfoque Constructivista (Charmaz, 2006), como un modo para aproximarse a su complejidad, pero también como un “voto de plausibilidad” para una investigación alternativa a la que domina hoy en Chile, la construcción teórica sobre la IEPI.

4 Romero, T. (2009). Políticas de primera infancia en Iberoamérica: avances y desafíos en el siglo XXI. En: J.Palacios y E. Castañeda (coord.). La primera infancia (0-6 años) y su futuro. Madrid: OEI.

A. Sobre la legitimidad de la investigación para la IEPI

Se comienza proponiendo una discusión referida a si la investigación en torno a la IEPI, tiene algún valor para su práctica y subsistencia. Sin duda es una actividad real, que existe y que produce conceptualizaciones de fenómenos y que ofrece formas de ver la realidad. Evidentemente proporciona conceptos con los que desde políticos hasta profesionales hablan, piensan sobre ella, e incluso legitiman sus actuaciones. No obstante, adherimos a la idea de J.G. Sacristán (1997: 7) cuando plantea que en las instituciones para la primera infancia, “*se funciona mucho más con lenguajes y argumentos corrientes de la vida cotidiana, que con lenguajes especializados y formalizados. En este sentido la práctica educativa en estas instituciones, se asemeja más a una actividad artesanal [maternal], que a una práctica científica*”. La investigación de la IEPI no es una actividad socialmente relevante, ni posee el prestigio ni la incidencia social que en el mundo moderno tienen otros tipos y objetos de investigación. Sacristán (1997) agrega que tampoco es necesaria su existencia, para que funcionen de alguna manera en el mundo moderno los jardines infantiles, las escuelas de párvulos y las salas cuna. De hecho, bastaría con ver la cantidad de organizaciones educativas que han funcionado durante décadas (incluso al margen de la fiscalización del sistema: “*clandestinas*”⁵) entregando un servicio educativo para niños y niñas, aplicando programas y diversas tecnologías y cuyas educadoras, familias y directivos, nunca han tenido la necesidad de investigar respecto de sus propias prácticas, sobre los programas implementados o de los resultados obtenidos.

En definitiva, la carencia y escasa relevancia de programas de investigación educativa, no obstaculizan el funcionamiento de la IEPI, lo que explica en parte por qué se dice que el servicio que entrega es *semiprofesional* y su profesión docente se asemeja más a un *oficio* (Sacristán 1997:29). Por un lado, la IEPI pareciera no depender de la construcción y posesión de un conocimiento profesional especializado y por otro, porque la naturaleza misma de su profesión docente, tradicionalmente ha sido asociada con estereotipos tanto femeninos como infantiles: “*paciencia sin límites*”, “*vocación maternal*”, “*ingenuidad y neutralidad*”, “*dedicación y ternura*” y “*gusto por los niños*” (Da Costa, 2005: 3).

Paradójicamente, la deslegitimación de los profesionales de la primera infancia y de su investigación, no ha minimizado el reconocimiento de la relevancia cultural, política, social y económica que tienen las instituciones de la educación infantil. Por el contrario, los gobiernos, padres, empresarios, comunidades locales e investigadores, han ido reconociendo con mayor vehemencia la importancia que estas instituciones tienen, tanto para el aprendizaje temprano, como para la incorporación de la mujer al mundo laboral,

5 El año 2004, la Junta Nacional de Jardines Infantiles, contabilizaba que existían más de tres mil jardines y salas cuna “clandestinas” o sin empadronar en el país. Es decir, más del doble de los jardines que contaban con autorización y fiscalización (ya sea por administración directa o por transferencia de fondos), funcionaban al margen del sistema institucionalizado. Este dato permite valorar la necesidad de la legislación en la subsistencia del servicio, e intuir la importancia que entonces se le atribuya en ese mismo contexto, a la investigación educativa.

para la protección social y la superación de inequidades estructurales. Se ha llegado a hablar de la educación y atención de la primera infancia como parte de la infraestructura social y económica de unas comunidades locales sanas y prósperas (Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Esta paradoja ha conllevado que la educación de la primera infancia y sus instituciones, deban estudiarse desde perspectivas disciplinarias variadas. Así, se ocupan de problemas educativos, campos especializados con diversas tradiciones y modelos para abordarlos; es lo que se ha llamado la *investigación sobre la educación* (Santos Guerra, 2003; J.G. Sacristán, 1997; A. Latorre, D. Del Rincón & J. Arnal, 1996; M.J. Albert, 2007).

Dos cuestiones le han ocurrido a la investigación de la IEPI, con la *investigación sobre la educación*. Por un lado, este resulta un campo muy disperso en cuanto a temas y metodologías, lo que le hace difícil extraer una visión ordenada del fenómeno educativo. Sin desmerecer el valor que este tipo de investigación pueda hacer, tanto su dispersión y diversidad (epistemológica y metodológica), como la irrelevancia de buena parte de esos conocimientos para la transformación de su institucionalidad, *“interpelan a los pedagogos de la primera infancia a una tarea de ensamblaje de resultados, conceptos y teorías, para la cual aparentemente no tendrían legitimidad intelectual”* (J.G. Sacristán, 1997: 11). Por otro lado, estas disciplinas⁶ han instalado discursos dominantes desde la modernidad (con los que precisamente han deslegitimado la investigación propiamente educativa), que hasta hoy siguen vigentes y que han tenido la cualidad de inhibir la reexaminación y adopción de discursos alternativos sobre la IEPI, determinando lo que debe ser visto como *“verdad”* o *“saber”* y ejerciendo control sobre las formas cómo estos saberes y verdades deben ser aplicados en el diseño político de la educación (Da Costa, 2005).

Es decir, afirmar la configuración de un campo de estudios sobre la IEPI, constituye un esfuerzo por identificar una zona de investigación, que hoy se encuentra en expansión y demarcada por cruces disciplinarios. No obstante, la tardía y escasa investigación de este objeto de estudio, la relevancia de estas instituciones y sus servicios, ha quedado incuestionablemente asentada en la política y en el reconocimiento social, lo que continúa convocando el interés de distintas disciplinas y profesionales. Como se verá más adelante en este artículo, preocupa constatar que la investigación de la institucionalidad educativa inicial, la desarrollan minoritariamente los pedagogos, incorporándose de manera dominante otros actores, en especial los del sector económico y político. Como lo plantea Carli (2006: 14), *“pareciera que la tardía reflexión sobre la infancia y su atención en instituciones, indica que estos conceptos han quedado como residuos sustancialistas del discurso educativo y habría que avanzar hacia una construcción transdisciplinaria del objeto, sin que ello elimine perspectivas y analíticas específicas”*.

6 Según Dahlberg, Moss y Pence (1999), han sido particularmente la psicología evolutiva y la economía, las disciplinas que han dominado mayoritariamente la investigación de las instituciones para la primera infancia; cuestión que se consolidó definitivamente durante la década de los 80.

B. Los diversos modos de colocar a la IEPI en el centro de la investigación

En Chile, al igual que en el resto de los países occidentales, la investigación sobre las IEPI se ha centrado fundamentalmente en el tema de la calidad educativa. La investigación a gran escala en el tema de la calidad se inició a principios de la década de los ochenta en Estados Unidos (Singer, 1993) y ha trascendido como interés investigativo a otros países; *“casi todas las publicaciones sobre las instituciones para la primera infancia incluyen la palabra calidad en su título”* (Williams, 1994: 25) o bien se ponen al servicio de ella (Herrera y Bellei, 2002). De hecho, en una revisión de los diversos fondos públicos para la investigación educativa chilena (FONIDE, FONDECYT, FONDEF, etc.), se constata que en el 100% de los casos, la “vinculación con el mejoramiento de la calidad” o “la coherencia con las políticas de calidad” o el “aporte a la calidad”, son criterios de evaluación y adjudicación.

Cabe agregar que algunos expertos, tanto chilenos (Peralta, Simonstein & Romo, 2004) como europeos (Dahlberg, Moss & Pence, 1999), llaman la atención respecto de la generación de diferentes instrumentos para evaluar y estandarizar la calidad de estas instituciones, sin una investigación desarrollada y comprehensiva de la problemática que hay en torno a ellas. Para M. V. Peralta (2008: 3), en Chile *“dentro de los temas de mayor preocupación por parte de las autoridades y la sociedad, aparece como uno de los más recurrentes, la calidad de la educación infantil. Paradójicamente, es una de las materias con menor desarrollo conceptual e investigativo, si observamos la bibliografía sobre el tema”*.

Pareciera entonces que existe un relativo consenso respecto de la abundancia de intereses y dispositivos de regulación para la IEPI, en contraste con la escasa⁷ investigación que se realiza en torno a ella. Cabe destacar que esta “escasez”, no sólo aparece como una demanda de diversos autores y políticos del campo, sino también ante una simple comparación con la producción realizada en torno a los “centros escolares” e “instituciones de educación superior”. Mientras que en la cohorte 2008-2009, el FONIDE (Fondo de Investigación Educativa) adjudicó 16 proyectos (de un total de 20) a temáticas relacionadas con el currículum de la escuela y la gestión de la educación superior, ninguno estuvo dirigido al nivel inicial y sus instituciones.

B.1. La investigación modernista-instrumentalista y el discurso de la calidad

Si bien algunos autores como Casassus (1999) aducen que la noción de calidad ha pasado a ser una “panacea” en educación, bajo la cual todo se

⁷ En una revisión de los repositorios de investigación financiados por el Estado, para el área educativa (FONIDE y FONDECYT), no se registran proyectos vinculados ni al nivel parvulario, ni a sus instituciones, entre los años 2008 y 2009. El texto que aquí se desarrolla, se basa en una revisión de todas las investigaciones publicadas desde el año 1994 a la fecha, por el Estado, universidades o fundaciones consultoras.

aborda, veremos que en la investigación de la IEPI, se adoptan justificaciones ideológico/políticas ambivalentes, que posibilitan métodos alternativos. Las investigaciones sobre la calidad de la IEPI reflejan valores y creencias, necesidades y agendas, influencias y autoridades de varios grupos de decisión que tienen interés en estos servicios. Por una parte, autores como Peralta (2008) identifican un movimiento de investigación *modernista-instrumentalista*, que se identifica con el “*discurso de la calidad*”⁸ (Dahlberg, 2000). El debate y la producción de conocimiento sobre las IEPI que pretende producir este movimiento, busca asegurar la estandarización, la predicción y el control del servicio educativo entregado a la primera infancia. Peralta, adhiriendo a las ideas de W. Carr (1993), argumenta que “*aquellos que no son educadores profesionales –como los políticos, economistas y empresarios– tenderán a interpretar y valorar la investigación sobre la calidad de estas instituciones, en términos de valores ajenos al proceso educativo. Desde esta perspectiva, la producción teórica sobre la institucionalización educativa de la infancia, sirve a propósitos extrínsecos, como el interés nacional, las necesidades económicas de la sociedad, o las demandas del mercado de trabajo*”. Como se revisa más adelante, en esta línea, abundan hoy los estudios e investigaciones que se orientan a “delimitar” la organización eficiente para la superación de la pobreza, para la incorporación de las mujeres al mundo laboral y para la búsqueda de factores o variables que permiten explicar su funcionamiento efectivo en la mejora del futuro desempeño escolar⁹.

Es desde comienzos de los 90 que surge el movimiento de investigación modernista en Chile, con un fuerte “discurso de la calidad” en la educación parvularia. Éste queda consolidado durante la segunda mitad de los noventa, cuando se desarrolló un importante esfuerzo de investigación evaluativa, en el área de la educación preescolar (Bellei, 2001), que supuso el desarrollo de tres estudios evaluativos longitudinales, referidos al impacto de los programas educativos formales y a las dos modalidades de atención no formal de mayor cobertura en el país. La síntesis de estos resultados fue publicada por el Ministerio

8 El “discurso de la calidad” de la Educación Parvularia es una construcción analítica propuesta por Dahlberg, Moss y Pence (2005), que da cuenta de un conjunto de imágenes, argumentos e iniciativas, cuyo “eje ideológico” es producir instituciones educativas que aseguren la estandarización, la predicción y el control del servicio educativo entregado a la primera infancia. Para ejemplificar, en la Educación Parvularia chilena, el paradigma organizacional de la simplicidad y su “discurso de la calidad” han cristalizado en la política de acreditación de las instituciones educativas para la primera infancia. Esta política (y sus correspondientes sistema y conjunto de procedimientos) lleva la lógica organizacional simplificadora a su máxima expresión, cuando busca instalar y resguardar la calidad, mediante la estandarización de la gestión del servicio educativo. Es posible apreciar como en su justificación, la política establece que “para proporcionar un servicio educativo de calidad, es fundamental el cumplimiento de estándares de calidad (y ciertos procedimientos), en todos los ámbitos de la gestión de los establecimientos que prestan el servicio”. De acuerdo entonces con el paradigma organizacional de la simplicidad, la calidad de la IEPI radicaría en la ejecución de ciertos mecanismos, idénticos para todas las organizaciones, independientes de su situación socio-histórica, cultural, política o geográfica. Visto así, la IEPI es considerada una organización predecible y por lo tanto posible de regular externamente (desde las macro determinaciones del sistema político).

9 Según Frigerio (1996), en este enfoque, la “efectividad” y la “eficiencia” suelen estar reducidas a una perspectiva económica, que parece omitir conceptos asociados tales como pertinencia y relevancia cultural (trabajado en el sentido de Gimeno Sacristán). No obstante, diversos autores (Peralta, 2006; Da Costa 2002, entre otros) reconocen a éste como el más empleado o “hegemónico” a la hora de construir políticas y mediciones oficiales; y que es precisamente en las reformas neoliberales, donde encuentran un terreno fértil para desarrollarse.

de Educación en 1998¹⁰ y aunque la polémica por la deficiente realidad que mostraban, profundizó la deslegitimación de sus profesionales¹¹, marcó un hito en la investigación de las instituciones de la educación parvularia chilena. Según B. Hermosilla (1998: 10) *“su realización marca un hito en la historia de la investigación de la educación parvularia chilena y en la de toda Latinoamérica. A la fecha no existían precedentes de un conjunto de investigaciones tan comprehensivo, con muestras representativas de la realidad nacional y realizado por organismos externos calificados, de reconocido prestigio en el campo de la especialidad”*.

En este movimiento de investigación, es donde se encuentra hoy la mayoría de los estudios, evaluaciones y producción de conocimiento sobre la institución educativa de la educación inicial. Habría además que agregar que son estas investigaciones las que continúan alimentando el diseño político del nivel, hasta la fecha. Tal como lo anunciara B. Hermosilla (1998: 10), al momento de presentar la publicación: *“estamos ciertos de que la información que ellas [las investigaciones] proveen, será de enorme utilidad para el logro de los objetivos específicos que se buscaban en relación al mejoramiento de la educación parvularia... serán también un aporte al conocimiento y un modelo para el diseño de políticas y programas de evaluación educacional en otros países del continente”*.

En este movimiento modernista de investigación encontramos un circuito de investigadores e instituciones que han consolidado el discurso de la calidad a contar del año 2000. Allí se encuentran trabajos como “El Impacto de la Educación Preescolar en la Educación Básica” y “Factores explicativos de la efectividad pedagógica inmediata en Párvulos” de Reveco y Mella (CIDE, 2000; JUNJI, 2000). También encontramos la serie de trabajos de Malva Villalón et al. “Calidad educativa de los centros preescolares y su efecto en el desarrollo infantil” y de CEDEP “Factores que inciden en la calidad de la educación de los segundos de transición”, de Edwards, De Amesti, Ruff, Chadwick y Eisenberg (1996-1997).

Una cuestión interesante de resaltar respecto de las investigaciones sobre la IEPI, desarrolladas por este movimiento modernista (los últimos 15 años), es que la figura de la “institución educativa de la primera infancia” aparece desdibujada y vaga. “Lo institucional” de la IEPI es abordado de formas ambivalentes y sin mayores aclaraciones o problematizaciones respecto de su dimensión normativa, organizacional o simbólica. La producción teórica en este marco ha investigado “programas de educación parvularia” y “modalidades curriculares”, cuando el objeto de estudio es la institución educativa no formal

10 El documento aludido es “Evaluación de Programas de Educación Parvularia en Chile: Resultados y Desafíos”.

11 En el decir cotidiano de los profesionales vinculados a la educación preescolar, se le recriminaba a las educadoras del nivel y a sus instituciones, que formaban “niños gorditos y felices, pero ignorantes”. Este decir, más allá de sintetizar irónicamente los resultados de “buena alimentación y desarrollo socioemocional, pero de bajo desempeño cognitivo”, fue instalando una imagen precarizada de la institución educativa preescolar. Según Dimás Santibañez (2009) hasta hoy es recordada, y puede explicar por qué en su último estudio encargado por el Ministerio de Educación, los principales resultados arrojan que la educación parvularia [refiriéndose a los jardines infantiles y niveles preescolares de las escuelas] y estaría perdiendo el sentido de su misión pedagógica, dada las constantes presiones y expectativas que ejerce la rígida educación formal.

o con base comunitaria. Cuando el objeto de estudio son los jardines infantiles de algún prestador del servicio público (como JUNJI, INTEGRA o MINEDUC), es referida como “la educación preescolar de”, “la educación inicial de”, “los ambientes educativos preescolares de” o los programas educativos. Hasta los inicios del 2000, pareciera que la institución educativa de la primera infancia como objeto de estudio era equivalente a su currículum prescrito (ya sea en los Programas Educativos de los niveles medio y transición o en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, que se publican el 2001 y derogan a los primeros).

Es a contar del año 2003 que las investigaciones de la IEPI, influenciadas por otros movimientos¹² que se consolidaban en el nivel escolar, secundario y superior, comienzan a hacer análisis organizacional. Las investigaciones de la IEPI que hasta este momento daban cuenta de una exclusiva mirada curricular, comienzan a indagar el “jardín infantil” y los “kindergarten”, en tanto *otra organización social*, atravesada por diversos campos disciplinarios e intereses profesionales y sociales.

En consecuencia, numerosos estudios e investigaciones fueron orientados hacia la búsqueda de factores o variables que permitieran explicar el funcionamiento eficiente y eficaz de una institución educativa preescolar. Así, factores como el liderazgo pedagógico, el elevado nivel de expectativas hacia los alumnos, la participación de la familia y la comunidad, las interacciones cognitivas y afectivas, son algunas de las categorías a partir de las cuales se investigó la institución educativa de la primera infancia. Así aparecen trabajos como “Características pedagógicas de jardines infantiles con altos logros en el área del lenguaje” de Pereira y Alarcón (2003), “El efecto de los jardines infantiles en la oferta laboral femenina” de Meller, Mizala et al. (2006), “Efectividad de la sala cuna de la junta nacional de jardines infantiles”, realizado por X. Seguel y M. Edwards (2007), entre otros.

En definitiva, la discusión clave en las investigaciones chilenas sobre las IEPI, se ha centrado básicamente en la detección de problemas técnico-pedagógicos, en su argumentación teórica, y en algunos casos, en precisar aspectos que incidirían en su calidad (Peralta, 2006). Sin embargo, más allá de las concordancias y vacíos que parecen evidenciarse en sus resultados, el rasgo central que las ha caracterizado, ha sido la tendencia general a un enfoque de causalidad lineal, propio de la modernidad. El problema de ello, como lo plantea Santos Guerra (2001), es que esta lógica lineal de análisis organizacional, hace parecer a las instituciones educativas como preexistentes a las relaciones sociales; mostrando a sus fenómenos, como lógicos y sencillos, ocultando su real complejidad.

12 Del año 2000 en adelante, en la EGB, EGM y Educación Superior, se instalan un conjunto de enfoques (para autores como Frigerio y Bolívar, “movimientos”), cuya característica fundamental es que se focalizan en investigar las variables institucionales u organizacionales (según el marco de referencia que predomine). Aquí se encuentran los movimientos de la “Gestión de las Escuelas con Facultades delegadas”, “Escuelas Eficaces”, “Calidad Total” y “Mejoramiento continuo basado en la autogestión”, que tanta consolidación han tenido en el sistema chileno, gracias a fondos de ONGs, bancos internacionales y del Estado. Esta discusión queda muy bien desarrollada en el texto de Antonio Bolívar (1996), “El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y la descentralización”. En M.A. Pereyra et al. (Ed.): “Globalización y descentralización de los sistemas educativos”. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996, pp. 237-266.

A partir de esta perspectiva de investigación, la educación parvularia chilena centra su interés en descubrir y comprobar las uniformidades de *su*¹³ institución educativa, los factores que regulan su efectividad y eficiencia, las condiciones bajo las que es posible la homogenización de conductas y la ordenación de sus componentes estructurales. Chambers sostiene (1997: 55) *“que con pretensiones de verdad universal y control, estos discursos dominantes investigan la IEPI para reconstruirla haciéndola manejable, buscando lo universal en lo diverso, lo simple en lo complejo, lo estático en lo dinámico y la permanencia en el flujo”*. En este entendido, la investigación sobre la IEPI que impera hoy en Chile, orienta su debate a la producción de conocimiento que asegure la estandarización, la predicción y el control del servicio educativo entregado a la primera infancia. Es entonces, a partir de esta hegemonía investigativa, que la IEPI como objeto de estudio, ha sido separada de las vidas cotidianas de los niños, de la comunidad y del pedagogo, objetivándola, en el entendido que ésta preexiste a las interacciones de los actores. Lo que se intenta establecer, es que la epistemología que subyace en nuestro campo de estudios sobre la IEPI tiene como centro, la observación y descubrimiento de una realidad externa. Ello supone el despliegue de un método de investigación, que se inscribe, según Etkin y Schvarstein (2005), en un *paradigma de análisis organizacional de la simplicidad*. Es precisamente este paradigma de la simplicidad, el que reproduce el “discurso de la calidad” (Dahlberg, Moss y Pence, 2005), al que diversos autores le atribuyen la proliferación de dispositivos tecnológicos y políticos, que en lugar de dar cabida a la comprensión de la complejidad, dictan pauta hasta la saciedad y reproducen imágenes simplificadas y neutras de la IEPI.

B.2. La investigación posmoderna y el discurso de la construcción de sentido

A pesar de la indiscutible hegemonía de la investigación modernista-instrumental, es importante reconocer que en los últimos 10 años, la educación infantil se ha dejado permear por el agotamiento de este paradigma, reconociéndose cierta evolución y transformación en la producción del conocimiento sobre la infancia y sus instituciones (Da Costa, 2005). Se registra que tanto la pedagogía como otras disciplinas están produciendo, desde el interior del campo de la educación inicial, importantes aportes de reconceptualización investigativa (Canella, 2004; Mc Naughton, 2005), a partir de un nuevo paradigma: el de la posmodernidad (Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Así, encontramos la emergencia de un movimiento posmoderno, cuya aproximación investigativa a la IEPI y su calidad, se orienta por la consideración de la historicidad, la contextualización de los procesos educativos, la búsqueda de diversidad de cualidades a las que se aspira, comprensión de significados de los propios actores y por tanto, “la dosis humana de relatividad e incertidumbre que tienen los procesos sociales” (Peralta, 2006).

13 Se resalta el “su” para destacar la singularidad y el desconocimiento que ello supone respecto de la pluralidad de “instituciones educativas” existentes, toda vez que éstas son entendidas como construcciones sociales e históricas.

El paradigma de la posmodernidad ha inaugurado nuevas formas de generar conocimientos, que conviven con las tradicionalmente arraigadas. *“Ha sido fundamentalmente a través de una investigación de aproximación etnográfica, fenomenológica y situada en la acción, que se ha salido al encuentro de la dominación positivista”* (Dahlberg, 1999: 123). Así, éstas han aportado a una interpretación crítica del sentido de la IEPI, poniendo de relieve cómo ésta ha sido afectada por los cambios políticos, sociales y económicos, que han sucedido en la era posmoderna. Este movimiento de investigación se ha apoyado fundamentalmente (desde mediados de los 90 en el mundo anglosajón e inicios del 2000 en Chile) en las teorías posmodernas, sobre todo en aquellas que se relacionan con la llamada crisis de la legitimación¹⁴ y que problematizan el papel del experto como persona con acceso privilegiado a la formulación de problemas y de significados. La investigación cualitativa de la IEPI cobra así nuevos bríos, con un fuerte componente ideológico explícito y de autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento (sobre todo en institucionalidades educativas no convencionales, populares y autogestionadas). Se agrupan y reposicionan una familia de enfoques desde una perspectiva de investigación sociocrítica (A. Latorre, D. Del Rincón & J. Arnal, 1996), que surgen como respuesta al reduccionismo de la tradición positivista de la modernidad y al conservadurismo de la perspectiva interpretativa. Se evidencia entonces, un renovado interés en la hermenéutica, la etnografía, la fenomenología, la etnometodología (M. Arnold, 2008), configurándose progresivamente la investigación organizacional de la IEPI, desde el paradigma de la complejidad.

La investigación organizacional desde el paradigma de la complejidad es presentada por distintos autores (Etkin & Schvarstein, 1989; Morin, 1990; Balaguer, Mestres & Penn, 1992; Moss & Pence, 1994; Evans, 1994; Williams, 1994), como un intento de superar la visión trivial y mecanicista del positivismo hegemónico. Cuando se piensa la investigación a partir del paradigma de la complejidad, se reconoce la realidad organizacional de la IEPI como un conjunto de procesos no ordenables o programables desde el exterior. Por lo tanto, se admite la coexistencia dentro de la misma organización, de relaciones complementarias, simultáneas y antagónicas (Etkin & Schvarstein, 2005). Le interesa al investigador de la IEPI (como parte de una comunidad o comprometido con ella), comprender la micropolítica que opera en ella, la construcción de significados y la problematización crítica de las prácticas situadas en sus determinados contextos históricos, sociales, políticos y culturales, con miras a su transformación. De ahí que se ha establecido que la investigación desde este mundo minoritario, es impulsada por un *“discurso de creación de sentido”* (Dahlberg, 2005: 224), en el que se asienta la idea que la comprensión del mundo no proviene de su descubrimiento, sino que de los principios que utilizamos para producirla¹⁵.

14 La posmodernidad comporta una crisis de legitimación desde la que se cuestiona la pretensión modernista del conocimiento como verdad objetiva (supuestamente legitimada o validada por el hecho de ser resultado de la indagación científica, abstracta y desinteresada), pretensión que asigna además a la ciencia, un monopolio efectivo sobre la verdad.

15 Si bien este discurso ha sido reconocido como especialmente relevante para los países en desarrollo, puesto que pone en evidencia el tema de cómo avanzar en la construcción de políticas de subjetividad (Tedesco, 2006) y en la provisión de servicios con equidad para todos los niños (Peralta, 2007), no ha logrado la incidencia político-técnica esperada. En Chile especialmente, desde ciertos círculos

El reconocimiento de este escenario por parte del campo educativo, ha permitido un discurso de investigación contra hegemónico (Dahlberg, Moss y Pence, 2005), en la investigación de la IEPI. Como lo expresa M. Arnold, *“a estas alturas no puede asegurarse el tipo de consenso que se alcanzará en el futuro, sólo es evidente que estamos en presencia de una pluralidad competitiva de epistemologías, con sus correspondientes opciones metodológicas. Estas en su cierre se bifurcan en epistemologías tradicionales que tienen por centro lo observado y en las emergentes epistemologías del observador”* (2008: 15).

A partir de este diagnóstico, Peralta (2008: 35) sitúa el avance de la investigación en Chile, en el desarrollo de propuestas postmodernas en las que *“los énfasis se encuentren en el reconocimiento de la incertidumbre, de la complejidad, de la diversidad, de la subjetividad y de la multiplicidad de perspectivas. De esta manera, se abandonan los grandes relatos y se valorizan los pequeños”*. Continúa diciendo que no se trata de plantear el tema polarizado entre dos enfoques opuestos, sino de asumir criterios para la investigación que vayan más allá de lo productivo y económico y de esta manera construir un campo de estudios más integral, contextualizado y participativo sobre la IEPI y su calidad.

En este punto del trabajo, si bien compartimos las pretensiones investigativas de Peralta, debemos evidenciar que la investigación posmoderna de la IEPI en Chile, es aun más escasa que la modernista. Y al igual que ella, no es desde el campo pedagógico que se desarrolla mayormente, sino desde la antropología y la sociología, o lo que se ha dado a llamar *la nueva sociología de la infancia*¹⁶. Ésta surge a inicios de los 90 en Europa (Suecia e Inglaterra) y cobra vigor en Chile, posterior al 2004. Hasta ese momento, el interés de la sociología por la infancia se centraba en los procesos de socialización o bien en el análisis del comportamiento de las principales instituciones encargadas de llevar a cabo el proceso socializador (léase: la familia y la escuela). En ambos casos, los niños no constituyen el objeto formal de estudio, sino que tienen un papel instrumental respecto a los temas principales: el orden del sistema social o el funcionamiento de las instituciones sociales. La nueva sociología de la infancia, en cambio, contempla la consideración de los niños como actores sociales, y de la infancia como parte de la estructura social. Desde este movimiento posmoderno, la investigación de la IEPI se vuelve hacia un discurso de “construcción de sentidos” desde sus actores, *“tomando como punto de partida la idea de que los niños como ciudadanos y constructores de cultura, merecen ser estudiados por sí mismos y desde sus propias perspectivas”* (L. Gaitán, 2006:14).

académicos y políticos, ha permanecido contestatario pero precario, ante la tendencia funcionalista y homogenizadora del discurso dominante.

16 Según Lourdes Gaitán (2006), la nueva sociología de la infancia surge a partir de una insatisfacción con las explicaciones habituales sobre la vida y el comportamiento de los niños, con la consideración de los mismos en la sociedad y en el conjunto de las ciencias sociales y, asimismo, con los métodos y técnicas de investigación aplicados en el estudio de las actividades individuales o colectivas de las personas que se encuentran en esa etapa de la vida que viene a denominarse infancia. Esta insatisfacción conduce a la búsqueda de otros planteamientos teóricos explicativos y también al desarrollo de herramientas de investigación adecuadas para llegar a un conocimiento de lo que significa la infancia hoy, como espacio vital en el que se desarrolla la vida de los niños, como fenómeno permanentemente insertado en la estructura social y como ámbito con significado para los propios niños.

Los estudios e investigaciones sobre la IEPI, desde este movimiento, son escasos y parecen abundar más la declaración de intenciones, que la real producción científica. La más emblemática de estas investigaciones se realizó el año 2000 por el MINEDUC (en un momento en que era precisamente M. V. Peralta, la coordinadora nacional del nivel inicial), en el marco de la construcción de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. El propósito era conocer las concepciones de padres, madres, apoderados y niños y niñas, respecto de un jardín infantil de calidad. Posteriormente, el año 2004 con financiamientos de UNICEF, la JUNJI realiza un estudio de voces de niños entre 0 y 6 años, para conocer y comprender sus relatos e imágenes sobre el jardín infantil. Lo paradójico de este último estudio fue que sus conclusiones fueron utilizadas finalmente para levantar estándares de calidad, en el marco de la elaboración de su sistema de acreditación. Posteriormente, se registran algunas investigaciones que aparecen como iniciativas de tesis de posgrados de educación y ciencias sociales.

Desde este escenario, se han iniciado nuevos desafíos para la investigación de la IEPI. Muchas rutas se han abierto, pero también ha prendido el desconcierto. Existe tanto en la investigación, como en la producción tecnológica de la IEPI, una coexistencia paradigmática. De ahí que actualmente, diversos investigadores aludan en general a estas instituciones como complejas, ambiguas y como un espacio paradójico de contradicciones y tensiones (Blejmar, 2005; Santos Guerra, 2001; Schvarstein & Etkin, 2007; Bazán, 2008; Ruz, 2006; Larraín & Bazán, 1998; Morgan, 1981; Kliksberg, 1992). Sin embargo, pareciera que en Chile, el hábito de investigar *empírico-analíticamente* la IEPI, continúa obstaculizando la aceptación de su contradictoriedad y de su complejidad. Asentadas costumbres investigativas con viejas tradiciones, no ceden el paso a renovaciones cuyos beneficios son inciertos (no controlables, no replicables y no verificables). Por otro lado, la apropiación de los paradigmas de investigación interpretativa y socio crítica, no logra mayor legitimidad e incidencia en las prácticas institucionales y en el desarrollo tecnológico y político de la IEPI, que continúa su vertiginosa producción desde la lógica positivista de la modernidad. Pareciera entonces fundamental focalizar la discusión investigativa, hacia nuevas aportaciones a la educación infantil, que lleguen a través de la teoría social y que permitan poner en diálogo y negociación, los paradigmas de investigación que coexisten.

C. La Teoría Fundamentada Constructivista: de orígenes, coexistencia y bifurcaciones

C.1. Contexto de emergencia

Hasta aquí, se ha cartografiado de manera general la legitimidad de la investigación para la IEPI y las pujas entre sus posicionamientos epistemológicos. Resulta interesante destacar que este escenario guarda un curioso parecido (“aires de familia”) con aquel en el que surge la Teoría Fundamentada (TF),

cuarenta años atrás. Charmaz (2005: 7, la traducción es propia) relata que “*a mediados de los años 60, una larga tradición de investigación cualitativa perdía preponderancia, mientras sofisticados métodos cuantitativos expandían su dominación. La investigación cuantitativa reinaba en departamentos universitarios, comités editoriales de revistas y organismos de financiación. Y no obstante la admiración concedida a algunas estrellas cualitativas, la presencia de fuertes programas doctorales cualitativos y agudas críticas a la cuantificación de algunos teóricos, la disciplina [la sociología] marchaba inexorablemente hacia su definición en términos cuantitativos*”.

La epistemología que imperaba en el momento priorizaba la objetividad, la generalización, la replicabilidad de la investigación y la refutación de hipótesis y teorías. Entonces los investigadores que adoptaban el positivismo, aspiraban a descubrir explicaciones causales y hacer predicciones sobre un mundo externo. Se rechazaban las formas de conocer basadas en la interpretación o intuición, cuestión que representaba a la investigación cualitativa como anecdótica, sesgada y poco sistemática. De hecho, cuando investigadores cuantitativos reconocían la investigación cualitativa, era en función de refinar sus instrumentos y procedimientos cuantitativos de investigación.

En 1967 los investigadores Barney Glasser y Anselm Strauss publican el libro *The Discovery of Grounded Theory*, donde presentan un modo de investigación llamado Teoría Fundamentada. En él impugnan el consenso positivista imperante, elaborando una propuesta metodológica que pretende romper los dogmas de la perspectiva lógico-deductiva de la investigación (Wagenaar, 2003; Goulding, 1998; Lapèrièrre, 1997; Haig, 1995). En el texto es posible reconocer cómo la TF le reprocha al modelo positivista su especulación teórica y la debilidad de su referencia a la realidad, mientras también destaca la falta de rigor y la insignificancia teórica de la corriente empiricista de la sociología (E. Raymond, 2005). De ahí que la TF se ha inscrito tradicionalmente en un paradigma de indagación post positivista (Anells, 1996), sin dejar de reconocer que vacila también hacia el constructivista (J. Mills, A. Bonner & K. Francis, 2006; Charmaz, 2005).

La Teoría Fundamentada es presentada por sus autores como una metodología que busca derivar sistemáticamente la teoría sobre el comportamiento humano y el mundo social, con una base empírica (Kendall, 1999), es decir, se exhibe como un proceso articulador de producción de teoría, a partir del análisis cualitativo de datos. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos, guardan una estrecha (y no lineal) relación entre sí (Strauss & Corbin, 2002). Desde esta perspectiva, Charmaz (2005: 507) ha definido la Teoría Fundamentada como “*directrices analíticas que le permiten a los investigadores, focalizar su recolección de datos y construir teorías de rango medio, a través de sucesivas recolecciones de datos y desarrollos conceptuales*”. Es destacable que aún cuando son muchos los puntos de afinidad en los que la TF se identifica con otras aproximaciones de investigación cualitativa, se diferencia de aquellas por su énfasis en la construcción de teoría.

C.2. De la coexistencia e hibridación

La teoría fundamentada tal como fue formulada originalmente, emerge de la convergencia¹⁷ de dos tradiciones intelectuales y académicas de la sociología norteamericana, aportada por cada uno de sus autores. *“Por un lado, la de Barney Glasser proveniente de la Universidad de Columbia, influenciado por la metodología cuantitativa de Paul Lazardfeld y la propuesta de teorías de alcance medio de Robert K. Merton; y por otro, la tradición de Anselm Strauss del Departamento de Sociología de la Universidad de Chicago, bajo el liderazgo intelectual de Robert Park, influenciado por George Simmel y por el interaccionismo simbólico de Herbert Blummer”* (I. Vasilachis, 2006: 153). Es por lo anterior que Bryant (2002) recalca que la TF, desde su fundación, se sitúa entre los paradigmas del positivismo (la realidad es objetivable) y del constructivismo (la realidad se percibe de manera hermenéutica), una doble herencia que constituye en la actualidad un tema de amplios debates ontológicos, epistemológicos y metodológicos (como aquellos a los que aspiramos, desde el silencio dicotómico de la investigación de la IEPI).

No pocos autores (Charmaz, 2005; Mac Donald, 2001; Mac Donald & Schreiber, 2001; Wuest & Merrit Gray, 2001; Mc Cann & Clark, 2003), además de algunos discípulos de Glasser y Strauss, visibilizan en la Teoría Fundamentada la hibridación de ambas tradiciones. En el relato de Charmaz (que como se verá más adelante, ha sido su discípula más reconocida y detractora a la vez), *“Glasser imbuía a la Teoría Fundamentada de empirismo desapasionado, métodos de codificación riguroso, énfasis en descubrimientos emergentes y un especializado y ambiguo lenguaje, que resonaba a métodos cuantitativos. Strauss veía a los hombres como agentes activos en sus vidas y en el mundo, más que recipientes vacíos de macro fuerzas sociales. De ahí que Strauss llevara a la TF las nociones de agencia humana, procesos emergentes y los significados subjetivos y sociales”* (2005: 13).

Ya sea por la hegemonía positivista de la época, por la formación de sus autores, o por dar status de rigurosidad a la investigación cualitativa, la TF hibridó en un conjunto de componentes (muestreo teórico, distintos tipos de codificación, el análisis por comparación constante y sensibilidad teórica, entre otros) sus fines interpretativos con el empirismo, la lógica, el rigor y el análisis sistemáticos asociados en la época a la investigación cuantitativa. Entonces, al mismo tiempo que evidenció la profundidad y la riqueza de la tradición interpretativa de carácter cualitativo (Layder, 1993), nunca logró desdeñar sus bases positivistas¹⁸.

17 En opinión de la autora, podría argumentarse que más que una convergencia, la Teoría Fundamentada es resultado de la hibridación (en el sentido de García Canclini, 1989) de dos mundos o tradiciones investigativas, que permite la coexistencia en un tercer espacio distinto a los fundantes, creado precisamente en función de la construcción de nueva teoría. Esta hibridación entre las corrientes cuantitativas de Glasser y cualitativas de Strauss, permiten la creación de nuevas estrategias y procesos para entrar y salir de ambos mundos, para poner en permanente diálogo sus epistemologías, resolviéndolas situacionalmente en el proceso de investigación.

18 Por un lado, la TF se erige respecto de dos conceptos claves que logran violar suposiciones largamente instaladas en el positivismo. La comparación constante que sitúa la producción de datos y su análisis, de manera simultánea, contradiciendo el mito de la limpia separación entre ambos procesos y el muestreo teórico, donde las decisiones respecto de constitución de la muestra van siendo determinadas en función de las categorías que emergen, derribando el ideal de la comprobación a priori de hipótesis. Por otro

En este punto del trabajo, es necesario precisar que la naturaleza de la Teoría Fundamentada, más allá de las autocategorizaciones en las que sus autores la inscriben, ha recibido ambiguas y multidimensionales conceptualizaciones. La Teoría Fundamentada, ¿es método? ¿es metodología? o ¿es técnica? Si bien no se pretende resolver este punto aquí, ya que es una tarea que supera con creces las posibilidades del trabajo, no es menos cierto que resulta ineludible la constatación de que la Teoría Fundamentada en tanto su naturaleza investigativa ostenta diversas y dispersas significaciones.

En opinión de la autora, la complejidad de esta constatación no es sólo correlato del problema semántico entre las categorías, método, metodología y técnica, sino que también se encuentra estrechamente vinculado al fenómeno de *hibridación* de los paradigmas que conlleva. En las investigaciones donde la TF se utiliza para *descubrir teoría*, es decir, aquellas en las que persiste una fuerte raigambre positivista, es generalmente llamada *modelo o método* de investigación (Wilde et. al, 1994; Kynge & Hentinen, 1995; Backman & Hentinen, 1997; Chen, 1996; Frenn, 1996). En estas denominaciones lo que hay detrás, es el sentido de procedimiento o camino para conseguir un fin. Así, *la TF como modelo o método de descubrimiento*, sirve de instrumento para alcanzar los fines de la investigación y da cuenta de un carácter más o menos sistemático, explícito, racional, ordenado (Asti Vera, 1972; Bunge, 1980; Sierra Bravo, 1984). En investigaciones donde la TF es utilizada para *crear o construir teoría*, es denominada *aproximación metodológica* (Strauss & Corbin, 1990; Charmaz, 2000), *metodología* (Chenitz & Swanson, 1986; Sandoval, 1997) o *directriz analítica* (Charmaz, 2005). Lo que hay tras estas denominaciones y sus conceptualizaciones, es una Teoría Fundamentada como “la lógica de la investigación”, entendiéndola como el modo de enfocar los problemas y de buscar las respuestas (Walker, 1985; Taylor & Bogdan, 1986).

C.3. De las bifurcaciones y evoluciones

Después de su elaboración conjunta de la TF en los años 60, Glasser y Strauss empezaron en los años 80 y 90 a divergir de opinión, respecto de varios aspectos de la metodología de la TF. Las posteriores reformulaciones de la metodología por parte de sus autores, no lograron tampoco desprenderse de su positivismo inicial. Por una parte, las aportaciones de Glasser si bien invitaron al investigador a ser más creativo y menos rígido con la metodología (Douglas, 2003), se mantuvieron siempre fidedignas en la defensa de una TF objetivista, fundamentada en un saber pragmático y organizado. Por otra parte, si bien Strauss junto con Juliet Corbin (1990) llegó a reconocer el carácter interpretativo de toda formulación teórica, al considerar a los seres humanos como agentes activos en sus vidas y mundos personales, continuó presentando también importantes limitaciones, al localizar al investigador en un nivel superficial y al ignorar la existencia de un vínculo entre la práctica de la entrevista como método de recogida de información y como empresa epistemológica (Charmaz, 2006).

lado, Glasser y Strauss nunca desdeñaron la idea de la verificación de hipótesis, ni abandonaron la focalización en rigurosos procedimientos analíticos.

A modo de reacción al objetivismo inherente en ambas propuestas, la TF experimenta un giro hacia el construccionismo, siendo denominada como Teoría Fundamentada Constructivista (Charmaz, 2000) o como Teoría Fundamentada Evolucionada, en contraposición a la TF tradicional (Mills, Bonner & Francis, 2006). El surgimiento de este nuevo movimiento de la TF tiene como obra de referencia el trabajo y el libro de Kathy Charmaz, *Constructing Grounded Theory*, donde la Teoría Fundamentada se ve fuertemente influenciada por un enfoque interpretativista crítico y por el giro reflexivo acontecido en las Ciencias Sociales.

La principal aportación de la TF Constructivista ha sido la importancia de incorporar la experiencia, las decisiones y las interpretaciones del investigador en todas las fases del proceso de investigación, con el fin de entender “*hasta qué punto sus intereses y asunciones [...] influyen en el proceso de construcción teórica*” (Charmaz, 2006: 188). Este vuelco surge a partir de su principal crítica a la TF objetivista y es que si bien ésta ha facilitado la generalización de su uso a través de rigurosos procedimientos de producción y codificación de datos, también ha llevado a ignorar el papel activo del investigador en el proceso de recogida, selección e interpretación de la información cualitativa (en un rol de observador externo). En este sentido, de acuerdo con la TF Constructivista, son dos los requerimientos a cumplir en la *construcción* (y no descubrimiento) de teoría fundamentada. En primer lugar, hacer explícito el proceso de construcción intersubjetiva de los datos y, con ello, las estrategias cognitivas y los razonamientos inherentes al sentido común en la interpretación de la realidad social. En segundo lugar, mostrar las relaciones de poder y de confianza sujetas al proceso de recogida y análisis de la información.

Reflexiones Finales

A partir de los derroteros de la investigación de la IEPI y de la Teoría Fundamentada, es posible comenzar a levantar ciertos aportes para superar el estado de dicotomía silenciosa en la que se encuentra el campo de la educación de la primera infancia. Estos aportes son esbozados, al estilo de la Teoría Fundamentada Constructivista, como apreciaciones de una ontología relativista, es decir, la realidad a la que refiere sólo existe en este texto y mientras dure la lectura del relato; de epistemología subjetiva, pues se desarrollan sobre las propias teorías fundamentadas, co-construidas con Otros, en el enjambre de la reflexión, la experiencia personal y el sentido común y de metodología naturalista, en la que diversas técnicas dialógicas han permitido con Otros, comparar y contrastar las ideas para refinarlas, hasta destilar los acuerdos que aquí se presentan.

Como primera reflexión, parece importante establecer que el impacto y el aporte de la Teoría Fundamentada en el mundo de la investigación social, no resultan posibles si su gestación no se hubiese situado en una matriz híbrida. En opinión de la autora, es el rasgo fundacional de la hibridez lo que le permite a la Teoría Fundamentada generar un nuevo espacio epistemológico y metodológico. Sin embargo, esta hibridez no resulta de la simple mixtura entre positivismo y

constructivismo, sino más bien de un encuentro con una nueva ética generadora de una coexistencia paradigmática, en la cual se reconstruye una nueva existencia a partir de las entidades interactuantes. Esta idea cobra especial relevancia para la investigación de la IEPI, toda vez que se observa que su principal rasgo hoy es precisamente el fortalecimiento “intraparadigmático” de sus perspectivas indagativas y el distanciamiento cada vez mayor entre ellas.

Observando los riesgos y procesos emprendidos por la TF, es plausible pensar que hibridaciones fértiles en la investigación de la IEPI son posibles. El desafío al que interpela la historiografía de la TF, es a abrir esos espacios (ontológicos, epistemológicos y metodológicos) en los que confluyan y dialoguen diversas interpretaciones (disciplinarias, históricas, sociales y culturales) de la realidad. La TF pareciera insistir en la construcción de una Ética del Encuentro entre paradigmas investigativos, apostando a que ninguno de los existentes es lo suficientemente acabado como para constituirse en el *gran intérprete* de la realidad. Como afirmaba Gregory Bateson (1976), “ni esto, ni aquello, ni lo uno, ni lo otro”, de la bondad contenida en las relaciones de reciprocidad en intercambio dialógico, surge un producto superador de aquellas posturas irreconciliables”.

Hasta ahora, la investigación de la IEPI fomentaba un modo de concebir la vida institucional como si ésta fuera un problema técnico, una cuestión de decisión y gestión racional que podía confiarse a un grupo de personas (profesionales y técnicos especialistas, habitualmente distintos de los mismos pedagogos) cuyos conocimientos especializados (y legitimidad social) los cualificaban para la labor; en lugar de “*ver el cambio como un proceso arraigado en la interpretación de la historia y la tradición cultural de cada comunidad*” (Escobar, 1997: 91). En este sentido, precisamente, la revisión del aspecto histórico de la TF Constructivista, moviliza la investigación de la IEPI. Más allá de su cronología y sus bifurcaciones, parece existir una suerte de evolución desde una ontología objetivista (ya sea desde una epistemología más emergente como la de Strauss, o más descubierta como la de Glasser) hacia un constructivismo ontológicamente relativista y de epistemología subjetiva. Cada nueva bifurcación no ha significado el inicio desde *tabula rasa*, sino más bien en forma espiral cada uno de ellos ha retomado al anterior y a su vez ha constituido una forma de respuesta a sus limitaciones, para ir resignificando y expandiendo su acumulación teórica e instrumental.

Lo que resulta sugestivo de relevar en esta evolución son dos cuestiones. Por un lado, su trayectoria de *emergencia del sujeto*. Esta idea pone de manifiesto, para la investigación de la IEPI, que su acumulado (con limitaciones y aciertos) es una sólida base para avanzar en la construcción de una epistemología cada vez más visibilizadora de niños y niñas, pedagogos, familias y demás actores comprometidos en la educación de la primera infancia. Con otras disciplinas o desde sus especificidades pedagógicas, la investigación de la IEPI está llamada a considerar su estadio actual, en el que reconoce escasas complejidades y contradicciones, para ir reconociendo cada vez más en su investigación y producción teórica, la agencia de distintos niveles de acción humana, develando y construyendo la realidad institucional, con actores y autores cada vez más perfilados y concretos.

Por otro lado, este desarrollo de la TF en forma de espiral, denota que sus exponentes, a pesar del entramado de críticas y reproches entre ellos (respecto de algunos de los componentes de sus diseños de TF), se han resistido a inaugurar un nuevo enfoque y continúan posicionándose desde una matriz de Teoría Fundamentada. Lejos de un desarrollo lineal y homogéneo, a partir de la comunicación, la reflexión y la acción sobre las divergencias y el disenso, los investigadores de la TF parecen haber avanzado en su reconstitución. *“La única certitud que se les ha presentado a los investigadores de la TF, ha sido la necesidad de articular y justificar su manera de entender este método de investigación”* (E. Raymond, 2005: 8).

En opinión de la autora, esto instala un nuevo prisma para reconstruir la investigación de la IEPI. Al parecer, no es la búsqueda de un consenso entre investigadores (que según la Ética del Encuentro no hace más que presentar como estable y armonioso, algo inestable y caótico), lo que movilizaría su desarrollo; sino precisamente la instalación de conversaciones con disidencia, con preguntas críticas y con visibilización de la diversidad epistemológica existente. Es decir, el nombrar las cosas posibilita que se actúe sobre ellas, como afirma Arthur Frank (2004: 437) *“sobre lo que no se puede decir, no se puede actuar”*. Como lo ha mostrado la TF, la legitimación de la investigación de la IEPI podría emerger desde su instalación como un foro de conversaciones, en el cual los distintos actores co-construyen y negocian los sentidos de la investigación. Como lo ha planteado Charmaz (2005), los significados (de la investigación educativa en este caso) no son entes objetivos, sino que resultado de un proceso de negociación entre investigadores y sujetos participantes, esto es, se co-construyen (Flick, 2006), obligando al investigador a reflexionar sobre el modo como la teoría se produce y al servicio de qué se pone. Compartimos lo señalado por Imbernón (1994), cuando reconoce que la lucha por obtener y generar espacios de reflexión individual y colectiva, sobre las condiciones de la actividad investigativa y laboral [de la IEPI], permitiría ganar en legitimidad, control de la comunidad científica y autonomía profesional.

Por muchos autores es reconocido que el gran aporte de cuatro décadas de TF ha radicado en acercar las prácticas cotidianas, la teoría y la investigación (Glasser & Strauss, 1967; Gephart, 2004; Denzin & Lincoln, 1994; Bryant, 2002; Clarke, 2003). Así pues, la TF podría constituirse en un punto de inflexión en el desarrollo de la investigación de la IEPI, aportando como una herramienta que inaugure una práctica investigativa crítica y reflexiva y que desafíe la naturalización de los discursos dominantes y el mutismo selectivo de los contra discursos. Como lo ha expresado Lather (1991: 172), *“dado el énfasis posmoderno en el modo en que creamos nuestro mundo por medio del lenguaje, puede que por primera vez en la historia se pueda tratar en serio la compleja cuestión del compromiso político y la relación de éste con la investigación académica”*.

Sin duda (con el permiso del construccionismo social), cuanto mayor sea el conocimiento y conciencia que tengamos de las prácticas pedagógicas a partir de la investigación, mayores serán también las posibilidades de construir un nuevo espacio, en el que se pueda establecer un encuentro de discursos y una coexistencia de epistemologías.

Referencias

- Arnold, M. (2008, agosto). "Introducción a las Epistemologías Sistémico/Constructivistas". Cinta de Moebio, *Revista de epistemología de ciencias sociales*, num. 02, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Backman, K. y Kyngäs, H. (1999). "Challenges of the grounded theory approach to a novice researcher". *Nursing and Health Sciences*, num. 1, 147-153.
- Bryant, A. (2007). A Constructive/ist Response to Glaser's "Constructivist Grounded Theory?". *Historical Social Research*, Supplement. Num. 19, 106-113.
- Chambers, R. (1994). *Challenging the Professions*. London. Intermediate Technology Publications.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Da Costa, M. (2005, noviembre). "Los desafíos de la formación docente para una educación infantil del siglo XXI: post estructuralismo, globalización y sus implicaciones para la educación de la primera infancia". Ponencia presentada en el Seminario Internacional "Construyendo el futuro de los niños y niñas", Santiago, Chile.
- Dahlberg, G. (1985). "Context and Child's Orientation to Meaning". A Study of the Child's Way of Organizing the Surrounding World in Relation to Public Institutionalized Socializations. Stockholm. Almqvist and Wiksell.
- _____ (1997). "Images of the Child, Knowledge and Learning". Conferencia pronunciada en el Summer Institut of the School of Child and Youth Care. University of Victoria, BC. Julio.
- Dahlberg, G. y Asén, G. (1994). "Evaluation and regulation: A question of empowerment", en Moss, P.; Pence, A. (eds.): *Valuing Quality in Early Childhood Service*. London, Civil Society and the Educational Community.
- Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter; Pence, Alan (1999). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Glaser, B. (2002). Constructivist Grounded Theory?. *Forum: Qualitative Social Research*, Volume 3, num. 3, Art. 12.
- Glaser, B. y Holton, J. (2004, mayo). Remodeling Grounded Theory. *Forum: Qualitative Social Research*, Volume 5, num. 2, Art. 4.
- Kvale, S. (ed.) (1992). *Psychology and Postmodernist*. London. Sage.
- Kvale, S. y Gergen, M. (1991). Toward reflexive methodologies. En *Steier, F. (ed.): Research and Reflexivity*. London. Sage.
- Lather, P. (1991). *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy whith/in the Postmodern*. London. Routledge.
- Lenz Taguchi, H. (1997). "Varför pedagogisk dokumentation?" (Documentación pedagógica, por qué?). Stockholm. HLS Forlag.
- Lyotard, J.F. (1984). "The Postmodern Condition: a Report on Knowledge". Minneapolis, MN. University of Minneapolis Press. (Trad. cast: La condición postmoderna: informe sobre el saber. Madrid. Cátedra, 2000).
- Maital, S., Prakhya, S. y Seshadri, D. (2008, March). "Bridging the Chasm between Management Education, Research and Practice: Moving Towards the 'Grounded Theory' Approach". *Vikalpa*, Volume 33, num. 1.

Mills, J.; Bonner, A.; Francis, K. (2006). Adopting a constructivist approach to grounded theory: Implications for research design. *International Journal of Nursing Practice*, num. 12, 8-13.

_____ (2006, March). The Development of Constructivist Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods*, num. 5.

Popkewitz, T.S. (ed.) (1993). *Changing Patterns of Power: Social Regulation and Teacher Education Reform*. Albany, NY. State University of New York Press. (Trad. cast: Modelos de poder y regulación social en pedagogía: crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado. Barcelona. Pomares, 1994).

Raymond, Emilie. La teorización anclada (Grounded Theory) como método de investigación en ciencias sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. Cinta de Moebio *Revista de epistemología de ciencias sociales*, num. 23, septiembre (2005). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Santiago, Chile.

Romero, T. (2009). Políticas de primera infancia en Iberoamérica: avances y desafíos en el siglo XXI. En: J.Palacios y E. Castañeda (coord.). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*. Madrid: OEI.

Sacristán, José Gimeno (1997). *Docencia y Cultura Escolar. Reformas y Modelo Educativo*. Argentina: Lugar Editorial S.A.

Taber, K. (2000). Case studies and generalizability: grounded theory and research in science education. *International Journal of Science Education*, Vol. 22, num. 5, 469-487.

Vasilachis, Irene (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.