

Explicaciones causales en la investigación cualitativa: elección escolar en Chile

Causal Explanations in the Qualitative Researches: School Selection in Chile

Fecha de recepción: 10 DE MAYO DE 2017 / Fecha de aceptación: 27 DE JULIO DE 2017 / Fecha de disponibilidad en línea: SEPTIEMBRE DE 2018

Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

doi: 10.11144/Javeriana.m11-22.ecic



BLANCA BARCO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, CHILE

bsbarco@uc.cl

<https://orcid.org/0000-0003-1461-1462>

ALEJANDRO CARRASCO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, CHILE

ajcarras@uc.cl

<https://orcid.org/0000-0003-1504-5044>

Resumen

Este artículo reflexiona sobre cómo las investigaciones cualitativas en educación pueden generar explicaciones causales. Para ello, se propone analizar el concepto de causalidad y su posicionamiento en los paradigmas positivista e interpretativo. Luego, a partir de una definición alternativa de causalidad desde el realismo crítico, se profundizará en las estrategias y los análisis que posibilitan la generación de mecanismos contextualizados y conceptualizados. Además, utilizando una investigación cualitativa sobre elección escolar, se ejemplificará la generación de mecanismos y explicaciones causales en sus resultados. Finalmente, este artículo concluye sobre el aporte del realismo crítico en las investigaciones cualitativas, en especial en educación, para generar explicaciones causales.

Palabras clave

Análisis causal; investigación pedagógica; opciones educativas

Abstract

This paper reflects on how the qualitative researches on education can lead to causal explanations. To do so, this work aims to analyze the concept of causality and its positioning in both the positivist and interpretative paradigms. Next, based on an alternative definition of causality from the critical realism, an in-depth work is developed about the strategies and analyses enabling the production of contextualized and conceptualized mechanisms. In addition, drawing on a qualitative research about school selection, the production of causal explanations and mechanisms will be instantiated through the research outcomes. Finally, this article concludes on the contribution of the critical realism to the qualitative researches, especially in the education field, so as to produce causal explanations.

Keywords

Causal analysis; pedagogical research; schooling options

Para citar este artículo / To cite this article

Barco, B. & Carrasco, A. (2018). Explicaciones causales en la investigación cualitativa: elección escolar en Chile. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11 (22), 113-124. doi: 10.11144/Javeriana.m11-22.ecic

Introducción

Los conceptos de causalidad y explicaciones causales han sido objeto de discusión de los paradigmas positivista e interpretativo. Por un lado, el paradigma positivista ha considerado las investigaciones cuantitativas como las únicas capaces de generar explicaciones causales. Por otro lado, el paradigma interpretativo ha negado la relevancia del concepto de causalidad, al valorar la idea del “comprender” más que del “explicar”. El realismo crítico analiza y propone una definición alternativa de causalidad a la utilizada por estos dos paradigmas.

Estudiar los eventos y sus causas es contextualizar y conceptualizar mecanismos. Para ello, se utilizan estrategias y análisis propios del paradigma interpretativo, investigaciones cualitativas e investigaciones en educación. Estrategias como la observación intensiva, la producción de datos “ricos” y las narrativas de conexión son abordadas en este artículo para contextualizar los mecanismos. Análisis como la identificación de semirregularidades, abducción y retroducción son también tratados para conceptualizar los mecanismos.

El ejemplo de una investigación cualitativa sobre elección escolar en Chile nos permitirá analizar las estrategias y procesos que se utilizaron para identificar los distintos mecanismos y estructuras del sistema escolar chileno. Este ejemplo nos muestra la generación de explicaciones causales en sus resultados y conclusiones.

Este artículo se sitúa como una aporía de la causalidad (Lather, 2006), una búsqueda para generar explicaciones causales, al aportar argumentos a las investigaciones cualitativas, para así superar la negación de la causalidad y su utilización en las investigaciones educativas.

Descripción del artículo | Article description

En este artículo de reflexión, derivado del proyecto *Acceso a salas cunas y niveles medios en una localidad desaventajada en Chile*, los autores abordan, en primer lugar, cómo las investigaciones cualitativas en educación pueden generar explicaciones causales y, en segundo lugar, utilizando una investigación cualitativa sobre elección escolar en Chile, ejemplifican la generación de mecanismos y explicaciones causales en sus resultados.

Causalidad: paradigmas en disputa y alternativa cualitativa

Utilizando como soporte las investigaciones de Joseph Alex Maxwell (2004), Jacques Tacq (2011), Robert Donmoyer (2012a, 2012b) y David Scott (2014), se exponen las principales características y disputas sobre los conceptos de causalidad y explicaciones causales. Mientras el paradigma positivista considera la causalidad como experimental y con regularidad probabilística, el paradigma interpretativo niega el concepto de causalidad, al considerar que causa y efecto se producen de forma simultánea. Esta tensión entre ambos paradigmas generó el avance de la metodología cuantitativa y cualitativa de forma separada, en la llamada “guerra de paradigmas” (Gage, 1989). El realismo crítico (Bhaskar, 1975/2008) aspira a romper con la hegemonía de la causalidad positivista y entrega una definición y utilización de causalidad alternativa.

Causalidad experimental y probabilística

La causalidad en el paradigma positivista se basa en los postulados desarrollados por David Hume (1786/2004), Carl G. Hempel y Paul Oppenheim (1948), y Patrick Suppes (1970), en los cuales las relaciones causales nacen de una experiencia, poseen cierta regularidad con probabilidad estadística, son externas y anteriores al efecto. Este paradigma busca identificar una relación causal por medio de metodologías cuantitativas, al considerar las metodologías cualitativas como generadoras de hipótesis o datos de apoyo.

David Hume (1786/2004) plantea que el conocimiento de las relaciones causales se produce con base en la experiencia, y no *a priori* por medio de la deducción pura. Respecto a la relación entre causa y efecto o “flecha causal” (Tacq, 2011, p. 266), David Hume afirma que no se puede saber si un acontecimiento causó otro, pero sí establecer una correlación o regularidad entre la causa y el efecto, siendo la causa *externa* a su efecto.

La teoría de explicación propuesta por Carl G. Hempel y Paul Oppenheim (1948) ha sido influyente en el paradigma positivista con su modelo nomológico-deductivo, en el cual cada declaración causal concreta está cubierta por leyes generales que operan en el fondo y sirven como teorías generales e hipótesis. Este modelo ha sido complementado por otros autores como Norman Robert Campbell (1957), Mary B. Hesse (1966) y Wesley C. Salmon (1984) desde el paradigma positivista, los cuales consideran las metodologías cuantitativas adecuadas —y únicas— para establecer explicaciones causales, mientras que las metodologías cualitativas solo podrían sugerir hipótesis causales o proporcionar datos de apoyo¹.

Posteriormente, Patrick Suppes (1970) identifica una relación causal a partir de la existencia de la causa (Si X es una causa, entonces X es mayor a cero), su temporalidad anterior al efecto (Si Y es efecto, entonces tX es antes de tY) y la relación estadística entre causa y efecto, comprobando que la probabilidad de Y dado X es mayor que la probabilidad de Y por sí misma, y comprobando que no existe falsedad, es decir, que la relación estadística entre X e Y no desaparece cuando se controlan otros posibles factores (Tacq, 2011). Esta definición agrega nuevos elementos a lo planteado por David Hume (1786/2004). Establece la existencia de la causa y su temporalidad en relación con el efecto, e incorpora la probabilidad estadística para comprobar la relación causal.

La interpretación del paradigma positivista sobre las explicaciones causales generó que algunos investigadores cualitativos negaran el concepto de causalidad como válido; esta postura es la más influyente en el paradigma interpretativo (Donmoyer, 2012a, 2012b; Maxwell, 2004).

Causalidad negada

El paradigma interpretativo, basado en la filosofía antipositivista del siglo XIX, considera la causalidad como un concepto no válido, debido a que tanto causa como efecto tienen una conformación simultánea sin que puedan ser distinguidos una anterior al otro. Las investigaciones del paradigma interpretativo tienen como objetivo comprender la cualidad de los fenómenos estudiados desde los propios agentes, apoyándose en metodologías cualitativas.

La filosofía antipositivista, con autores como Johann Gustav Droysen, Wilhelm Dilthey, Georg Simmel y Max Weber, ha rechazado el “monismo metodológico del positivismo” (Von Wright, 1987, p. 23), el cual acentúa la diferencia entre las ciencias que aspiran a generalizar, reproducir y predecir fenómenos (ciencias naturales), de aquellas que buscan comprender los fenómenos en su contexto (ciencias sociales), al introducir una dicotomía metodológica entre explicar y comprender.

En efecto, apoyándose en la filosofía antipositivista, el libro *Naturalistic Inquiry*, de Yvonne S. Lincoln y Egon G. Guba (1985), potencia las

¹ Síntesis de estos modelos se pueden encontrar en Amador Antón-Antón (1993) y Jacques Tacq (2011).

metodologías cualitativas en el campo académico y educacional, para plantear una crítica filosófica al concepto de causalidad. Tanto en ese libro como en *Fourth Generation Evaluation* (1989), los autores ratifican que causas y efectos son construidos por medio de imputación: “existen múltiples realidades socialmente construidas que no son gobernadas por leyes naturales, de causalidad u otra forma” (Guba & Lincoln, 1989, p. 86).

El paradigma positivista supone que cada acción puede explicarse como un resultado en el cual la causa precede al efecto, mientras que el paradigma interpretativo asume que todo está en un estado de conformación simultánea, por lo cual es imposible distinguir causa y efecto. Esta diferencia ontológica que Yvonne S. Lincoln y Egon G. Guba (1985, 1989) plantean, sostiene que la complejidad de la vida social solo puede ser capturada al comprender la cualidad del fenómeno a estudiar, en busca del significado de los agentes en el mundo social. Negación de la causalidad o “monismo metodológico del positivismo” fue problematizada por el realismo crítico.

Causalidad conceptualizada y contextual

El realismo crítico es una alternativa en la definición y utilización del concepto de causalidad de los paradigmas positivista e interpretativo. Plantea que al *conceptualizar* y *contextualizar* los eventos e identificar los *mecanismos* que los generan, es posible realizar explicaciones causales. El realismo crítico destaca la importancia de los *mecanismos* en la generación de las explicaciones causales, ya que son ellos los que permiten identificar las causas de los eventos.

El realismo crítico (Bhaskar, 1975/2008), desde el punto de vista ontológico, considera que la realidad está constituida a través de tres dominios: *empírico*, *actual* y *real*. El dominio empírico es la *experiencia directa* del evento; el dominio actual es un *contexto histórico*, en el cual *solo algunas personas experimentan* el evento; y el dominio real corresponde a las *estructuras* y *mecanismos* propios del evento (Sayer, 1992). Un ejemplo de cada dominio en el caso de elección escolar (que abordaremos posteriormente) es la experiencia familiar de la búsqueda de una determinada escuela (empírico), las características de las ofertas de las escuelas en un determinado sector o barrio, que presentan claras variaciones entre territorios (actual) y las regulaciones legales, administrativas y financieras del sistema escolar (real). Para generar explicaciones causales, el realismo crítico busca pasar de la descripción factual del dominio empírico y actual, a identificar las condiciones transfactuales del dominio real mediante la conceptualización y contextualización de

mecanismos (Archer, Bhaskar, Collier, Lawson & Norrie, 1998; Cartwright, 1989; Salmon, 1984; Sayer, 1992; Scott, 2007; Tacq, 2011).

La abstracción conceptual —o conceptualización— del realismo crítico reconoce que el conocimiento de la realidad está filtrado por el lenguaje y los conceptos, y que la realidad es relativa y cambiante. Por tal razón, la realidad como la causalidad son contextualizadas en un determinado tiempo y espacio, analizando los eventos en el aquí y ahora. La contextualización es denominada también como campo causal y se refiere a la condición necesaria y local de la abstracción (Mackie, 1974). Las observaciones empíricas y conclusiones científicas son, por lo tanto, para el realismo crítico, concepto-dependientes, pero no concepto-determinadas (Danermark, Ekström, Jakobsen & Karlsson, 2002, p. 39).

Conjuntamente, el realismo crítico identifica ciertas relaciones que pueden darse entre los *mecanismos* como *estructuras*, *propiedades* y *tendencias*. Las estructuras son normas o leyes consideradas como válidas en el dominio empírico, que promueven ciertas formas de razonar y accionar. Las propiedades o poderes son características propias del evento estudiado y pueden ser pasivas o activas. Mientras que las tendencias se relacionan con la regularidad para que ocurra un evento en el dominio empírico (Danermark, Ekström, Jakobsen & Karlsson, 2002; Sayer, 1992; Scott, 2014; Tacq, 2011).

Entre las diferencias entre el paradigma positivista y el realismo crítico está la brecha ontológica entre lo que se experimenta y la realidad. Mientras que en el paradigma positivista, la realidad sería posible de conocer por medio de la experimentación, el realismo crítico plantea que la realidad se encuentra en un dominio diferente a lo empírico, en el cual los mecanismos producen los eventos. A diferencia del paradigma positivista, en el cual la *causalidad* es entendida como *externa*, *experimental* y *comprobada* según su regularidad probabilística, el realismo crítico se concentra en los *mecanismos* que posibilitan/dificultan y potencian/inhiben los eventos.

Otra diferencia entre el realismo crítico y el paradigma positivista es el concepto de *evento* y no *efecto* de la causa. El *evento* considera las *complejidades del dominio real*, es decir, los *mecanismos* para que se produzca (o no) un hecho, mientras que el *efecto* hace referencia a un *resultado* que puede ser aislado de aquello que lo produce (Sayer, 1992). Tanto evento como efecto hacen referencia a causalidad, pero desde distintas concepciones ontológicas y epistemológicas de la realidad.

A partir de lo señalado, las explicaciones causales que propone el realismo crítico son un análisis de los *mecanismos* conceptualizados y contextualizados.

Esta definición de causalidad se plantea como alternativa a la causalidad experimental y probabilística del paradigma positivista, sin necesidad de ser negada. Como se verá a continuación, los análisis y metodologías para realizar explicaciones causales desde el realismo crítico no son nuevos en las ciencias, ni exclusivos de las ciencias sociales. Este es un punto central en el argumento planteado, debido a que el realismo crítico es compatible con estrategias y análisis del paradigma interpretativo, y es un apoyo para generar explicaciones causales desde investigaciones cualitativas en educación.

Estrategias y análisis de mecanismos desde lo cualitativo

Tal como se ha señalado, el realismo crítico busca *contextualizar* y *conceptualizar mecanismos* que permiten generar explicaciones causales. Para ello, se utilizan ciertas estrategias y análisis propios de las investigaciones cualitativas y que han sido desarrollados en el paradigma interpretativo. Las estrategias y análisis que propone el realismo crítico están sintetizados en la tabla 1, y se desarrollan a continuación en este apartado.

Tabla 1

Estrategias y análisis para generar mecanismos

Estrategias para contextualizar	Análisis de proceso para conceptualizar
Observación intensiva	Semi-regularidades
Producción de datos ricos	Abducción
Narrativas de conexión	Retroducción

Fuente: elaboración propia

Estrategias para contextualizar

Como ya se mencionó, los *mecanismos* deben ser *contextualizados* para poder generar explicaciones causales. Para ello se utilizan ciertas estrategias cualitativas, como la *observación intensiva*, la *producción de datos ricos* (Maxwell, 2004) y las *narrativas de conexión* (Maxwell, 2004, 2012; Scott, 2014).

La primera estrategia de *observación intensiva* se refiere a la participación en un tiempo prolongado que permita proporcionar datos más completos sobre situaciones y eventos específicos. La segunda estrategia de *producción de datos ricos* o “descripción densa” (Geertz, 2003) busca detallar entregando una imagen completa de lo ocurrido, que permita la comprensión de los contextos esenciales del evento, entorno social, espacio y tiempo, independiente si el evento sucede o no.

Ambas estrategias posibilitan identificar poderes y tendencias de los *mecanismos*, basados en observaciones y descripciones en el dominio empírico. Como señala David Scott (2014):

En lugar de suponer que una propiedad o estructura siempre opera para facilitar las acciones e interacciones humanas en cada momento, es importante comprender cuándo, dónde y cómo influyen estas diferentes estructuras; y además, cuál es la relación precisa entre ellos en momentos y lugares específicos durante estas interacciones (p. 37, traducción propia).

Sin embargo, puede haber *mecanismos* simultáneamente activos y/o que los eventos sean un fenómeno complejo entre estructuras y propiedades de los *mecanismos*, que se refuerzan e inhiben provocando ciertas tendencias. Como consecuencia de ello, no es suficiente realizar observaciones y descripciones empíricas, debido a que estas estrategias no capturan las estructuras, propiedades ni relaciones subyacentes de los *mecanismos* que no se manifiestan (Bhaskar, 1975/2008; Tacq, 2011). Como señalan Berth Danermark, Mats Ekström, Liselotte Jakobsen y Jan Ch. Karlsson (2002): “Los *mecanismos* no solo existen cuando *A* conduce a *B*, sino también cuando *A* no conduce a *B*” (p. 55).

Finalmente, la tercera estrategia es la *narrativa de conexión* o interpretación que busca aclarar las creencias, valores, intenciones y significados de los agentes hacia los *mecanismos* estudiados. Frederick Erickson (1989) ha considerado que la interpretación de significados es causal en un sentido diferente a las explicaciones causales del paradigma positivista. Para el autor, los agentes actúan e interpretan las acciones de otros y les adjudican un significado simbólico no uniforme: “Dado que dichas acciones se basan en elecciones respecto de la interpretación de significado, siempre están abiertas a la posibilidad de una reinterpretación y de un cambio” (Erickson, 1989, p. 214). El realismo crítico considera que las interpretaciones de los agentes podrían ser motivadas por fuerzas inconscientes (o estructuras) y que la posibilidad de cambio se debe a que están contextualizadas.

La combinación de estas tres estrategias cualitativas —la *observación intensiva*, la *producción de datos “ricos”* y las *narrativas de conexión*— posibilita la contextualización del evento estudiado. “Observaciones repetidas y entrevistas sostenidas en presencia del investigador en el ámbito estudiado pueden dar una idea más clara de los procesos causales, así como ayudar a descartar falsas asociaciones y teorías prematuras” (Maxwell, 2004, p. 254).

Análisis de proceso para conceptualizar

Además de *contextualizar* los *mecanismos* con las estrategias señaladas, es necesario *conceptualizar* los *mecanismos* con el fin de identificar explicaciones causales. Para ello, las investigaciones cualitativas han utilizado diferentes tipos de análisis para sus datos: *memos*, *categorización* o *procesos* (Maxwell, 1996). Los *memos* capturan y estimulan la comprensión analítica de los datos. El análisis de categorización, denominado también codificación o temático, busca la “fractura” (Strauss, 1987, p. 29) de los datos y su reorganización entre categorías, códigos o temas que permitan desarrollar nuevas teorías desde los agentes

o eventos estudiados. Mientras que el análisis de procesos busca entender el contexto de los datos en un todo coherente. El realismo crítico utiliza el *análisis de proceso* para *conceptualizar* los *mecanismos*, mediante tres pasos, no necesariamente lineales: la identificación de *semirregularidades*, *abducción* y *retroducción* (Danermark, Ekström, Jakobsen & Karlsson, 2002; Fletcher, 2017; Parra-Heredia, 2016; Sayer, 1992).

El primer paso de identificación de *semirregularidades* es la búsqueda empírica de ciertas tendencias en los eventos. Este paso es parte de la *Grounded Theory* para generar teoría formal, al comparar casos y avanzar en explicaciones generalizables por medio de la conceptualización y comparación teórica (Glaser & Strauss, 1967). La utilización de este análisis permite la creación de una teoría, sin embargo, se omiten elementos contextuales en donde se desarrolla el evento; por ello, es solo una parte en la generación de explicaciones causales para el realismo crítico:

(...) Este paso es necesario para construir la teoría, un objetivo primario del análisis. Sin embargo, no puede recuperar los lazos contextuales que perdieron en el análisis de categorización original. Un análisis puramente contextual, por el contrario, se limita a la comprensión de individuos o situaciones particulares y no puede desarrollar una teoría más general de lo que está pasando (Maxwell, 1996, p. 79).

La segunda etapa es la *abducción*, en la que se busca redescubrir los datos cualitativos empíricos, mediante la interpretación del evento y sus posibles explicaciones causales, sin recurrir a teoría o conceptos preestablecidos. Este paso implica la *conceptualización* a partir de los datos entregados por las estrategias y constituye un razonamiento creativo (Blaikie, 2007; Danermark, Ekström, Jakobsen & Karlsson, 2002; Parra-Heredia, 2016).

El tercer paso de la *retroducción* es definido como una inferencia lógica que tiene como objetivo identificar las condiciones contextuales necesarias para que un *mecanismo* particular cause un evento y dé lugar a las tendencias empíricas observadas (Fletcher, 2017, p. 9). Se orienta a develar las condiciones necesarias para que ocurran ciertos eventos:

Una estrategia retroductiva parte entonces de lo observable y recurre a la teorización para identificar explicaciones causales. Es falible en la medida que cualquier resultado teórico debe probar su eficacia para explicar eventos observados en el ámbito de lo *actual* y lo *empírico* (Parra-Heredia, 2016, p. 223, cursivas en el original).

El *análisis de proceso* para desarrollar explicaciones causales no es nuevo en la investigación científica. Lawrence B. Mohr (1982) reconoce que la ciencia se ha orientado en dos líneas de análisis: *variación* y *proceso*. Los análisis de variación contribuyen a diferenciar valores entre variables utilizando modelos matemáticos, mientras los análisis de proceso se ocupan de acontecimientos y eventos específicos, los cuales influyen en otros utilizando uno o unos pocos casos en profundidad. Con esta definición, Joseph Alex Maxwell (2004) enfatiza que los análisis de variación no son propios de las ciencias naturales, ni el análisis de proceso exclusivo de las ciencias sociales. En el caso de las ciencias naturales, la física y la química utilizan un análisis de variación al depender de los métodos experimentales, mientras que la biología evolutiva, la geología y la paleontología, un análisis de proceso, al considerar situaciones únicas y secuencias históricas para llegar a sus explicaciones causales. En el caso de las ciencias sociales y la educación, el análisis de variación, presente en investigaciones con metodologías cuantitativas, ha dominado en sus conclusiones sobre causas y efectos, mientras que el análisis de proceso —característico de las metodologías cualitativas— no sería considerado como idóneo para generar explicaciones causales.

Utilizando el realismo crítico como análisis en los trabajos de Pierre Bourdieu, Diane Vaughan (2009) nos muestra que es posible generar explicaciones causales desde investigaciones cualitativas, que no necesariamente recurren a este enfoque. Para la autora, Bourdieu usa el *mecanismo* habitus para generar explicaciones causales sobre las prácticas de reproducción de clase. Por ejemplo, en *La distinción: criterio y bases sociales del gusto* (Bourdieu, 2002), el autor muestra cómo las prácticas culturales individuales pueden mantener o incrementar una posición en un sistema de clases dominantes. El gusto por la comida, las prácticas rituales de servir, la formalidad de la comida, el uso del cuerpo y las preferencias para cristalería y vajilla encarnan el habitus de una determinada clase. Este sistema de señales de estatus diferencia la clase trabajadora de la burguesía, limita la movilidad, mantiene la posición de clase y reproduce la desigualdad (Vaughan, 2009). El habitus, como *mecanismo*, ha permitido generar explicaciones causales relacionadas con el poder, la dominación y la reproducción social.

Más que generar nuevas estrategias o análisis, el realismo crítico propone integrar y potenciar las características esenciales de la investigación cualitativa para desarrollar explicaciones causales. Esto, debido a que las investigaciones cualitativas consideran al *contexto* intrínsecamente implicado en las explicaciones causales, los eventos pueden ser interpretables desde los agentes involucrados y producen *conceptualizaciones*

de ellos. Para el realismo crítico, las investigaciones cualitativas que se han desarrollado en las ciencias sociales y en educación como análisis de casos, de discurso o etnografías, pueden generar una teoría formal y, con ello, explicaciones causales (Maxwell, 1996, 2004; Vaughan, 2009).

Explicaciones causales en la elección escolar

Mediante una investigación cualitativa sobre elección escolar en Chile, se ejemplifica a continuación la utilización de estrategias de contextualización y el análisis de proceso para conceptualizar los mecanismos y generar explicaciones causales. La investigación utilizó como metodología una etnografía a familias, durante la elección de escuelas. En los resultados se pudieron identificar mecanismos acordes a las orientaciones teóricas y trabajos en el área de elección escolar y nuevos mecanismos generados desde la investigación.

La investigación a analizar tuvo como objetivo comprender la elección escolar en Chile a través de un acompañamiento etnográfico a nueve familias que estaban buscando una escuela con uno o más años de antelación². Estas familias corresponden a diferentes clases sociales: 2 clase social alta, 2 clase social media y 5 clase social baja. El trabajo de campo realizado consistió en observaciones presenciales en la vida cotidiana de las familias y entrevistas desde 2011 hasta 2013 (Carrasco, Falabella & Tironi, 2016).

Esta investigación contempló las estrategias de contextualización del realismo crítico en su metodología. La estrategia de *observación intensiva* fue abordada con la participación prolongada de los etnógrafos con las familias, correspondientes a 105 visitas etnográficas. Si bien este acompañamiento se realizó de forma más intensa durante 2011, se registraron casos en los que la búsqueda correspondió a un período mayor, de hasta tres años. La posibilidad de seguimiento de los casos permitió comprender el evento de elección de escuelas como un fenómeno no acotado a un determinado tiempo, sino como un desarrollo. Esta constatación a partir de la metodología empleada, se diferencia de otros estudios que se centran en el resultado o la elección retrospectivamente (Elacqua & Fabrega, 2004; Gómez, Chumacero & Paredes, 2012).

2 La investigación analizada fue parte del proyecto PASC AKA05, financiado por el Programa de Cooperación Internacional (PCI) de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, CONICYT, que tuvo como objetivo comparar la elección de escuelas entre Chile y Finlandia. Los resultados del proyecto fueron publicados para la comparación entre Chile y Finlandia en Piia Seppänen, Alejandro Carrasco, Mira Kalalahti, Risto Rinne y Hannu Simola (2015) y para un análisis del contexto chileno en Javier Corvalán, Alejandro Carrasco y Juan Eduardo García-Huidobro (2016).

La estrategia de producción de *datos ricos* fue abordada en el acompañamiento a las familias en diferentes tipos de actividades. La investigación profundizó el acompañamiento de actividades relacionadas con la elección de escuela (visita a establecimientos, búsqueda de información, fase de postulación, pruebas de admisión, matrícula, etc.), pero también en aquellas actividades cotidianas familiares (desplazamientos, comidas, reuniones familiares, etc.). Ambas actividades permitieron “comprender en profundidad las circunstancias más amplias que englobaron la elección” (Carrasco, Falabella & Tironi, 2016, p. 90), que para algunas familias son un acontecimiento central en la vida cotidiana, mientras que en otras solo un tópico más.

Por último, la estrategia de *narrativas de conexión* se realizó mediante diversas entrevistas. Se realizaron entrevistas etnográficas durante todo el trabajo de campo, y en repetidas ocasiones a los miembros de las familias. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas tanto a familiares como a agentes claves en la elección de escuelas, como directores, encargados de admisión en las escuelas y municipios (35 entrevistas).

La orientación teórica de esta investigación fue ecléctica pues incorporó la teoría de la práctica de Pierre Bourdieu (1977, 1986, 2003) y la teoría del actor-red o asociaciones de Bruno Latour y Michel Callon (Callon, 1986; Latour, 2005; Latour & Woolgar, 1986; Law & Hassard, 1999)³. Ambas teorías sirvieron como “herramienta de indagación empírica” (Carrasco, Falabella & Tironi, 2016, p. 85), cuyo denominador común es definir las prácticas sociales como acciones emergentes y específicas, es decir, el rechazo a la idea de universalizar y predefinir las prácticas y acciones. Esta investigación realizó un *análisis de proceso*, con los pasos de identificación de *semirregularidades*, *abducción* y *retroducción*, e incorporó además una comparación de estos mecanismos con los resultados de investigaciones de elección de escuela.

La identificación de *semirregularidades* buscó detallar en cada caso o familia regularidades respecto al evento y, luego, se compararon entre ellas y según la clase social. Para concretar este paso, se realizaron reuniones semanales entre los etnógrafos y los responsables de la investigación. Las reuniones permitieron identificar datos emergentes, contenidos generales, decisiones de campo y revisión de temas. Esta primera etapa dio como resultado nueve reportes de casos o familias, en los que se narra en extenso todo el material etnográfico. Luego se realizaron simultáneamente los pasos de *abducción* y *retroducción*. A partir de la producción de los datos cualitativos, se identificaron las posibles explicaciones sobre el evento con estrategias creativas (*abducción*). Dado que la elección escolar es un evento móvil (la opinión de los agentes puede variar), discontinuado en el tiempo (puede darse en algunos días mientras en otros, no) y sin localización específica (no solo presente en reuniones familiares, sino en la escuela, trayecto, etc.), es necesario generar mecanismos que expliquen este evento de forma creativa. Además, se puso énfasis en el contexto que posibilitaron o no estas explicaciones (*retroducción*), es decir, el contexto socioeconómico, las clases sociales, las condiciones especiales de admisión, las diferencias institucionales de las escuelas en donde tiene lugar la elección escolar. A partir de estos pasos, se identificaron seis diferentes mecanismos que permiten explicar la elección escolar.

3 Willem Schinkel (2007) señala que la teoría de la práctica de Bourdieu y la teoría del actor-red de Bruno Latour y Michel Callon son posiciones diferentes sobre la teoría social relacional.

El primer mecanismo es la *afectividad*, que consiste en que cada agente involucra anhelos y emociones en la búsqueda y postulación de las escuelas. La elección escolar no es solo un cálculo racional, sino también afectivo, que involucra sentimientos por parte de los agentes. Un segundo mecanismo es la *materialidad*, que corresponde a objetos que permiten pertenecer o no a cierta escuela como, por ejemplo, el uniforme. Este mecanismo se relaciona con la dimensión simbólica, en la cual los objetos son mediadores. Un tercer mecanismo corresponde a la *heteroagencialidad*, el cual identifica que la decisión no es tomada por un solo agente, sino que es consultada y transmitida por otros más allá de los padres, para afirmar o cambiar dicha elección.

Un cuarto mecanismo que identifica esta investigación es la práctica de la *segregación lateral*, con el cual se busca pertenecer a una determinada escuela o diferenciarse respecto a las otras. Un quinto mecanismo es la *práctica performativa*, que corresponde a las conductas que debe realizar el agente para ser admitido en la escuela seleccionada. “El único modo de desenvolverse con éxito en el mercado escolar es desarrollando conductas, impostaciones, representaciones, individuales o familiares, genuinas o inauténticas, éticas o reprochables, que se ajusten a los estándares fijados por el proceso de admisión” (Carrasco, Falabella & Tironi, 2016, p. 108). Es decir, la elección escolar es una práctica de diferenciación y transformación de los agentes para poder ser aceptados en la escuela elegida.

Finalmente, un sexto mecanismo es la *multiplicidad de fuentes informativas*, que corresponde a las múltiples fuentes de información, tanto intrínsecas (biográficas, históricas, culturales) como externas (objetos, rumores, publicidad), las cuales son combinadas por cada agente. Este mecanismo entrega múltiples combinaciones de información, el cual se transforma en una crítica a la búsqueda de parámetros comunes y universales de información, por ejemplo, el *ranking* de escuelas.

Luego de identificar estos mecanismos, la investigación realizó una comparación con su orientación teórica e investigaciones de elección escolar. La comparación identificó ciertos mecanismos presentes en diversos trabajos, como *afectividad* en Diane Reay (2000); *materialidad* en Michel Callon (1986) y *práctica performativa* en Stephen J. Ball, Richard Bowe y Sharon Gewirtz (1996). Por otro lado, fue posible identificar los mecanismos de *heteroagencialidad*, *segregación lateral* y *multiplicidad de fuentes informativas* gracias a las estrategias y análisis de la propia investigación.

Las diferencias de los mecanismos según las clases sociales fue otro resultado presente en la teoría. Al igual que en los trabajos de Bourdieu, en los cuales el *habitus* es un motor generador de prácticas, esta investigación considera que las clases sociales también son un mecanismo explicativo, como lo propone Diane Vaughan (2009).

Esta investigación permite, además, una separación con otros estudios de elección escolar chilena, que limitan la explicación de la elección a un número reducido de factores predefinidos (desempeño de la escuela, composición social, relación con la cercanía entre escuela-casa y el costo de la escuela), sin considerar el contexto en donde se realiza la elección (Carrasco, Falabella & Tironi, 2016).

Si bien esta investigación no se centró en identificar estructuras de los mecanismos, pueden considerarse las características particulares del sistema escolar chileno como estructura. Algunas características del sistema escolar corresponden a la posibilidad de elección de escuela, sin importar el lugar donde habita la familia, a diferencia del sistema escolar francés (Van Zanten, 2009), o la selección de los alumnos por parte de las

escuelas (Carrasco, Gutiérrez & Flores, 2017). El sistema escolar, con sus características para el caso chileno, condiciona los mecanismos explicativos de la elección escolar.

El ejemplo analizado muestra diversos mecanismos que explican la elección escolar en Chile desde estrategias y análisis cualitativos. Los mecanismos identificados (*afectividad, materialidad, heteroagencialidad, segregación lateral, práctica performativa y multiplicidad de fuentes informativas*) y la estructura del sistema escolar chileno generan alternativas para explicar el evento de elección escolar, algunos ya presentes en investigaciones sobre el tema y otros nuevos, sin limitar la explicación a la racionalidad e información estandarizada disponible de los agentes, como ha prevalecido en la investigación sobre este evento específico.

Conclusiones

En el contexto en el cual diversas disciplinas, *policy makers* o comunidades académicas se preguntan sobre la capacidad de la investigación cualitativa para generar evidencia o acerca de su *status* científico, este artículo invita a reflexionar sobre la construcción/deconstrucción en torno a la causalidad y la capacidad de la investigación cualitativa para generar explicaciones causales.

La definición alternativa de causalidad planteada por el realismo crítico, permite discutir la definición utilizada con preponderancia desde el paradigma positivista como experimental y probabilística. La generación de explicaciones causales desde el realismo crítico se basa en identificación de eventos, para luego contextualizar y conceptualizar estos eventos en mecanismos. Para ello, este artículo ejemplifica las estrategias de contextualización y el análisis de proceso para conceptualizar a través de un estudio de elección escolar en Chile.

La identificación de estas diferencias ontológicas y epistemológicas sobre la causalidad permite generar investigaciones cualitativas que no sean un “apoyo” a las investigaciones cuantitativas, sino fuente de explicaciones causales con estrategias y análisis que se han venido desarrollando dentro del paradigma interpretativo, en investigaciones cualitativas y en educación.

Este artículo busca promover en los investigadores cualitativos, y en especial en los investigadores en educación, estudios que tengan como objetivo generar explicaciones causales, para contribuir a producir conocimiento diferente y de formas diferentes (Lather, 2006).

Aclaraciones

Este artículo es parte del proyecto de Tesis Doctoral, financiado por CONICYT-PCHA/Doctorado Nacional/2014-21140206 y la investigación sobre elección de escuelas, resultado del estudio PASC AKA05, financiado por el Programa de Cooperación Internacional (PCI) de CONICYT, comparativo entre Chile y Finlandia.

Sobre los autores

Blanca Barco es socióloga de la Universidad de Artes y Ciencias Sociales (ARCIS), Master Recherche Sociologie Générale de la École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) y candidata a Doctora en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente, es investigadora ayudante del Centro de Justicia Educacional (CJE).

Alejandro Carrasco es PhD en Educación de la Universidad de Cambridge, Reino Unido. Profesor asociado y miembro del Departamento de Teoría y Política Educativa de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, PUC. Director del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE UC) e investigador principal del Centro de Justicia Educativa (CJE).

Referencias

Antón-Antón, A. (1993). El modelo de cobertura legal de la explicación científica y sus limitaciones. *Recerca: Revista de Pensament i Anàlisi*, 17 (4), 9-26. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/RecercaPensamentAnalisi/article/view/106324/153034>

Archer, M.; Bhaskar, R.; Collier, A.; Lawson, T. & Norrie, A. (1998). *Critical Realism: Essential Readings*. New York, Abingdon: Routledge.

Ball, S. J.; Bowe, R. & Gewirtz, S. (1996). School Choice, Social Class and Distinction: the Realization of Social Advantage in Education. *Journal of Education Policy*, 11 (1), 89-112. <https://doi.org/10.1080/0268093960110105>

Bhaskar, R. (1975/2008). *A Realist Theory of Science*. London, New York: Routledge. Disponible en: https://uberty.org/wp-content/uploads/2015/09/Roy_Bhaskar_A_Realist_Theory_of_Science.pdf

Blaikie, N. (2007). *Approaches to Social Enquiry: Advancing Knowledge*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge Studies in Social Anthropology, Vol. 16. New York: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. En J. G. Richardson (ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, 241-258. New York: Greenwood.

Bourdieu, P. (2002). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. México: Taurus.

Bourdieu, P. (2003). *Las estructuras sociales de la economía*. Buenos Aires: Manantial.

Callon, M. (1986). Some Elements of Sociology of Translation: Domestication of the Scallops and the Fishermen of the Saint Brieuc Bay. En J. Law (ed.). *Power, Action, and Belief: A New Sociology of Knowledge?*, 196-233. London: Routledge & Kegan Paul Books.

Campbell, N. R. (1957). *Foundations of Science: The Philosophy of Theory and Experiment*. Nueva York: Dover.

Carrasco, A.; Falabella, A. & Tironi, M. (2016). Sociologizar la construcción de preferencias: elección escolar como práctica sociocultural. En J. Corvalán, A. Carrasco & J. E. García-Huidobro (eds.). *Mercado escolar y oportunidad educacional:*

libertad, diversidad y desigualdad, 81-111. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, Ediciones UC.

Carrasco, A.; Gutiérrez, G. & Flores, C. (2017). Failed Regulations and School Composition: Selective Admission Practices in Chilean Primary Schools. *Journal of Education Policy*, 32 (5), 642-672. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1312549>

Cartwright, N. (1989). *Nature's Capacities and their Measurement*. Oxford: Oxford University Press.

Corvalán, J.; Carrasco, A. & García-Huidobro, J. E. (eds.) (2016). *Mercado escolar y oportunidad educacional: libertad, diversidad y desigualdad*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, Ediciones UC.

Danermark, B.; Ekström, M.; Jakobsen, L. & Karlsson, J. C. (2002). *Explaining Society. Critical Realism in the Social Sciences*. London: Routledge.

Donmoyer, R. (2012a). Attributing Causality in Qualitative Research: Viable Option or Inappropriate Aspiration? An Introduction to a Collection of Papers. *Qualitative Inquiry*, 18 (8), 651-654. <https://doi.org/10.1177/1077800412455012>. Disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1077800412455012>

Donmoyer, R. (2012b). Can Qualitative Researchers Answer Policymakers' What-Works Question? *Qualitative Inquiry*, 18 (8), 662-673. <https://doi.org/10.1177/1077800412454531>. Disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1077800412454531>

Elacqua, G. & Fabrega, R. (2004). *El consumidor de la educación: El actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile*. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe, PREAL.

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Merlin C. Wittrock (ed.). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*, 195-301. Barcelona: Paidós.

Fletcher, A. J. (2017). Applying Critical Realism in Qualitative Research: Methodology Meets Method. *International Journal of Social Research Methodology*, 20 (2), 181-194. <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1144401>

Gage, N. L. (1989). The Paradigm Wars and their Aftermath: A "Historical" Sketch of Research on Teaching Since 1989. *Educational Researcher*, 18 (7), 4-10.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine.

- Gómez, D.; Chumacero, R. A. & Paredes, R. D. (2012). School Choice and Information/Elección de escuelas e información. *Estudios de Economía*, 39 (2), 143-157. Disponible en: <http://www.econ.uchile.cl/uploads/publicacion/8993d8b9eee0ec3cf787a4689166b98322b71aa4.pdf>
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Hempel, C. G. & Oppenheim, P. (1948). Studies in the Logic of Explanation. *Philosophy of Science*, 15 (2), 135-175. Disponible en: <http://www.sfu.ca/~jillmc/Hempel%20and%20Oppenheim.pdf>
- Hesse, M. B. (1966). *Models and Analogies in Science*. Notre Dame: Notre Dame University Press.
- Hume, D. (1786/2004). *Investigación sobre el entendimiento humano*. Madrid: Istmo.
- Lather, P. (2006). Paradigm Proliferation as a Good Thing to Think with: Teaching Research in Education as a Wild Profusion. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19 (1), 35-57. <https://doi.org/10.1080/09518390500450144>
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Latour, B. & Woolgar, S. (1986). *Laboratory Life: The Social Construction of Scientific Facts*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press. Disponible en: <http://home.ku.edu.tr/~mbaker/CSHS503/LatourLabLif.pdf>
- Law, J. & Hassard, J. (1999). *Actor Network Theory and After*. Oxford: Blackwell Publishers/The Sociological Review.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Mackie, J. L. (1974). *The Cement of the Universe. A Study of Causation*. Oxford, England: Clarendon Press.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Applied Social Research Methods Series, Vol. 41. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Maxwell, J. A. (2004). Using Qualitative Methods for Causal Explanation. *Field Methods*, 16 (3), 243-264. <https://doi.org/10.1177/1525822X04266831>. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/249629625_Using_Qualitative_Methods_for_Causal_Explanation
- Maxwell, J. A. (2012). The Importance of Qualitative Research for Causal Explanation in Education. *Qualitative Inquiry*, 18 (8), 655-661. <https://doi.org/10.1177/1077800412452856>. Disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1077800412452856>
- Mohr, L. B. (1982). *Explaining Organizational Behavior*. Jossey-Bass Social and Behavioral Science Series, Vol. 1. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Parra-Heredia, J. D. (2016). Realismo crítico: una alternativa en el análisis social. *Sociedad y Economía*, 31, 215-238. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99647007010>
- Reay, D. (2000). A Useful Extension of Bourdieu's Conceptual Framework?: Emotional Capital as a Way of Understanding Mothers' Involvement in Their Children's Education? *The Sociological Review*, 48 (4), 568-585.
- Salmon, W. C. (1984). *Scientific Explanation and the Causal Structure of the World*. Princeton: Princeton University Press.
- Sayer, A. (1992). *Method in Social Science: A Realist Approach*. 2nd ed. London: Routledge.
- Schinkel, W. (2007). Sociological Discourse of the Relational: the Cases of Bourdieu & Latour. *The Sociological Review*, 55 (4), <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2007.00749.x>
- Scott, D. (2007). Resolving the Quantitative-Qualitative Dilemma: A Critical Realist Approach. *International Journal of Research & Method in Education*, 30 (1), 3-17. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17437270701207694>
- Scott, D. (2014). Ontology, Epistemology, Strategy and Method in Educational Research. A Critical Realist Approach. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7 (14), 29-38. Disponible en: http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/11853/pdf_1
- Seppänen, P.; Carrasco, A.; Kalalahti, M.; Rinne, R. & Simola, H. (eds.) (2015). *Contrasting Dynamics in Education Politics of Extremes: School Choice in Chile and Finland*. Comparative and International Education: A Diversity of Voices, Vol. 37. Rotterdam: Sense Publishers.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suppes, P. (1970). *A Probabilistic Theory of Causality*. Amsterdam: North Holland Publishing Company.
- Tacq, J. (2011). Causality in Qualitative and Quantitative Research. *Quality & Quantity*, 45 (2), 263-291. <https://doi.org/10.1007/s11135-009-9293-0>
- Vaughan, D. (2009). Analytic Ethnography. En P. Hedsström & P. Bearman (eds.). *The Oxford Handbook of Analytical Sociology*, 688-711. Oxford University Press.
- Wright, G. H. von (1987). *Explicación y comprensión*. Luis Vega-Reñón (trad.). Madrid: Alianza.
- Zanten, A. Van (2009). *Choisir son école. Stratégies parentales et médiations locales*. Paris: Presses Universitaires de France, PUF.