



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Charlot, Bernard (1994)
“EL ENFOQUE CUALITATIVO EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS”
en Perfiles Educativos, No. 63 pp. 72-76.

EL ENFOQUE CUALITATIVO EN LAS POLITICAS EDUCATIVAS**

Bernad CHARLOT*

El autor describe las perspectivas conceptuales y metodológicas tradicionales vinculadas con el estudio y análisis de la calidad de la educación. Apunta la preocupación por la tendencia a privilegiar el empleo de métodos cuantitativos en la investigación sobre la calidad de la educación, así como el que las estrategias en materia de políticas educativas se definan con base en fundamentos en los que dominan enfoques experimentales.

La definición de políticas educativas para el mejoramiento de la calidad de la educación no sólo debe apoyarse en los resultados que son producto de investigaciones en las que predomina la utilización de metodologías cuantitativas. Si bien las mediciones pueden ser necesarias, a veces no son suficientes para orientar a los políticos de la educación en la toma de decisiones innovadoras cuyo propósito sea generar cambios significativos para una educación de calidad.

¿Por qué no buscar nuevos caminos para analizar el problema de la calidad de la educación? Es necesario completar y ampliar el análisis desde una perspectiva de más apertura que contemple enfoques cualitativos y que sirva de base para comprender y determinar con mayor pertinencia las políticas educativas.



THE QUALITATIVE VIEW IN EDUCATIONAL POLITICS. *The author describes the conceptual and traditional methodological perspectives linked with the study and analysis of quality in education. He stresses the concern for the quantitative methods in research on the quality of education, as well as the fact that strategies for educational politics are determined based on grounds with dominant experimental focus.*

The definition of educational politics for the improvement of the quality in education, must rest, but not only, on the results that are the product of research in which the use of quantitative methodologies is predominant. Measurements, nonetheless, being necessary, are not always enough to guide the politicians of education in taking innovative decisions with the purpose of generating significant changes towards a quality education.

Why not look for new ways to study the problem of quality in education? It is necessary to complete and broaden the analysis from a wider perspective that contemplates qualitative views and that serves as a basis for understanding and determining with greater pertinence the policy of education.

* Traducción: Ofelia Escudero-Cabezudt, profesora del Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
Revisión: Ricardo Sánchez Puentes, investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), UNAM.

** Profesor en la Universidad de París VIII, Francia.

INTRODUCCIÓN

Ninguna metodología puede por sí misma validar una investigación: en efecto, ninguna metodología es científica en sí, por naturaleza. La validez de una metodología se arraiga en el método que la funda: problematización, recolección de datos, interpretación, respuestas a las preguntas iniciales (o reformulación de esas preguntas). Una buena metodología es una metodología que permite recoger, de manera rigurosa, datos pertinentes para responder a un conjunto de preguntas. Por lo tanto, las metodologías utilizadas en un campo de investigación están destinadas a cambiar cuando ese campo gira alrededor de problemáticas nuevas. Muy a menudo sin embargo, los instrumentos metodológicos anteriores continúan dominando, aun cuando problemas radicalmente nuevos emergen en ese campo. En ese caso, el "rigor" metodológico, desconectado del rigor metódico, tiende a rechazar los problemas nuevos y a romper la dinámica de la renovación problemática. El análisis de las políticas de educación -las "políticas de educación", como se le dice en pocas palabras para designar a la disciplina misma con el nombre de su objeto- se encuentra en una encrucijada: asediada por problemas nuevos, puede o bien regenerarse desde sus fundamentos, o bien aplicar los procedimientos tradicionales a esos problemas y con ello contribuir a eliminarlos.

Tradicionalmente, las políticas de educación están dominadas por problemáticas y metodologías cuantitativas: tratan problemas de flujos escolares y de afectación de medios recurriendo ampliamente a los instrumentos estadísticos. Por el contrario, hoy se afirma la voluntad de resolver el problema de la calidad de la educación.¹ Ahora bien, la calidad sigue siendo un término del todo ambiguo. Por mejoramiento de la "calidad de la educación" se entiende muy a menudo, reducción de las tasas de deserción y de aumento de las tasas de acceso a un nivel escolar determinado (en Francia, actualmente, el bachillerato). Dicho de otra manera, la calidad queda definida por un indicador cuantitativo. Todo pasa como si el surgimiento de un problema nuevo no hubiese transformado ni el objeto ni el instrumento de investigación.

El objetivo de esta comunicación consiste en sostener que un análisis serio de los problemas de calidad en educación, exige la introducción en las políticas de educación, de un enfoque cualitativo -es decir, de problemáticas, objetos de investigación y metodologías sensiblemente diferentes a aquellas por las cuales las políticas de educación se han caracterizado tradicionalmente.

El análisis de las políticas de educación se desarrolló en los años sesentas y setentas, al mismo tiempo en los países industrializados y, a través de los organismos internacionales (la UNESCO principalmente), en los países del Tercer Mundo (mejor dicho: en los países de los "Tercer Mundos", puesto que es poco riguroso ubicar en una misma categoría países tan diferentes como Brasil y Burkina-Faso). Las decisiones problemáticas y metodológicas operadas en este campo (inter) disciplinario de las políticas de educación están estrechamente ligadas a los problemas que esos países deben afrontar.

El problema fundamental, sea cual fuere el país en cuestión, es el del desarrollo económico y social y el de la contribución que la educación puede aportar a ese desarrollo. Explícita o implícitamente, las políticas de educación se arraigan tradicionalmente en la teoría del «capital humano». Se afirma que la educación contribuye al desarrollo de un país asegurando, al conjunto de la población, una mejor formación de base (generalización de la enseñanza primaria o acceso a la enseñanza secundaria, según el grado de desarrollo alcanzado), formando las élites y distribuyendo los flujos escolares en vías definidas según las necesidades económicas del país. El objetivo es claro y ampliamente admitido, incluso por los investigadores que no se preguntan más sobre el particular: escolarizar a más jóvenes, administrar los flujos escolares en función de las necesidades del país. Los problemas que hay que resolver son los de la organización del sistema escolar (trámites, duración), la gestión de los flujos, tener a mano los medios materiales (locales), humanos (docentes) y pedagógicos (manuales), y la optimización de la inversión educativa.

Desde ese momento, el investigador de políticas de educación analiza, claro, los procesos y procedimientos en materia de políticas de educación, pero actúa más como demógrafo, como economista, como administrador, como técnico de la gestión, que como político -lo que es un poco paradójico en una disciplina que se define como "política"... Estudia la preparación de las decisiones (diagnóstico de la situación, procedimiento de toma de decisión), la puesta en marcha de esas decisiones (aspectos gestores, administrativos, jurídicos), la planificación de las medidas, puestas en marcha (planificación de los medios y de las etapas), el efecto de esas medidas, evaluadas con referencia a los objetivos previstos, a los medios movilizados y a los obstáculos encontrados. En esas tareas, sus instrumentos son esencialmente cuantitativos: estudio de los flujos, cálculo de las tasas de deserción, cálculo de las tasas de escolarización por sexo, por

región, por grupo étnico, extrapolación en los próximos años de los cambios observados, etc. También las investigaciones en políticas de educación implican muchos datos en cifras y en cuadros. Las mejores investigaciones se fundan en datos concretos; las más mediocres, al contrario, manifiestan una confusión completa entre investigación y reporte administrativo. Fascinados por la instrumentación metodológica, los estudiantes están inclinados a confundir investigación y reporte administrativo que anhelan, precisamente, integrar al aparato administrativo de su país, gracias a sus trabajos "de investigación". Así se reproducen indefinidamente, desde hace más de veinte años, trabajos que retoman incansablemente "el análisis de las políticas educativas de mi país desde la independencia" y que, bajo la cubierta de investigación, no tienen otro objetivo que el de legitimar la candidatura futura del estudiante a un puesto en el aparato administrativo escolar de su país. Sin estar basados en ninguna problemática verdadera, esos trabajos sólo pueden fundar su validez en un cierto rigor metodológico: si usted no tiene nada que decir, dígalo con mucho rigor... Desconectada de una problemática real, la metodología funciona como un instrumento de legitimación burocrática.

Mis palabras no tienen por fin negar la legitimidad de los trabajos que tratan sobre la organización del sistema educativo, sobre los flujos escolares o sobre el mejoramiento de las estructuras y de los medios. Tales trabajos son útiles para países con una demografía galopante, con un analfabetismo persistente, con alumnos que llegan a ser de 70 a 100 por clase; y se tornan actuales en Francia, con proyectos como llevar el 80 por ciento de una generación al bachillerato y los consiguientes problemas de salones y de reclutamiento de docentes. Pero con el paso del tiempo y después de la crisis de la mitad de los años setentas, hoy se sabe mejor que tales trabajos no bastan para comprender, y menos aún para determinar, las políticas educativas de un país, y que deben inscribirse en un análisis más amplio, abierto a los enfoques cualitativos. Se sabe que los efectos económicos y sociales de la inversión educativa no son ni directos ni automáticos -lo que obliga a interrogarse sobre los objetivos de esas inversiones, sobre todo cuando las posibilidades mismas de inversión quedaron reducidas por la crisis y la austeridad. Igualmente se sabe que el mismo desarrollo de la escolarización engendra contradicciones, "efectos perversos", hoy manifiestos: fracaso masivo de ciertos grupos escolares, formación de diplomados sin salida, etcétera. En fin, se sabe que las políticas de desarrollo deben tomar en cuenta la micro-economía y las micro-situaciones, y por lo tanto que las políticas de educación no pueden sentirse satisfechas con dar explicaciones en términos de flujos, de *input* y de *output*, sino deben abrir la "caja negra" de la institución y del salón de clase y dar más atención al comportamiento de los actores.

No es suficiente decir que se debe desplazar la atención de la cantidad hacia la calidad de la educación. Son las problemáticas mismas las que deben ser nuevamente definidas; y con ellas los instrumentos metodológicos que, de lo contrario, volverían estéril a la investigación en vez de ser sus auxiliares.

Las políticas de educación, en su versión tradicional, descansan en efecto en dos postulados, los cuales hoy deben ser puestos en tela de juicio si se quiere estudiar seriamente la calidad de la educación.

Primero, el postulado de la oferta. Centrado en los procesos de toma de decisión, el análisis de las políticas de educación da prioridad al que decide, instancia político-institucional que se apoya en servicios técnicos de nivel nacional, federal, regional o local. Por ello mismo, las políticas de educación analizan la oferta de formación más que la demanda. Cierto, los procedimientos y los análisis se han afinado y han tornado complejos en el curso de los años setentas, con el montaje de una planificación participativa. Pero esta misma participación tiene por objetivo aportar claridad al que decide y mejorar la eficacia de su decisión por la implicación de los que están concernidos; no constituye un descentramiento radical del enfoque, cuyo eje continúa siendo la oferta de formación y no la demanda.

El segundo postulado tradicional de las políticas de educación es el del equilibrio del sistema. La autoridad, secundada por el experto y el investigador (a menudo difíciles de distinguir...) se propone racionalizar, optimizar las decisiones, asegurar la coherencia y el equilibrio del sistema de formación. Las tensiones y las contradicciones sociales le aparecen como obstáculos, como debilidades que superar, raramente como eventuales puntos de apoyo. Esta modalidad de pensamiento casi hegemónico en los organismos internacionales, se apoya sobre conceptos no-contextualizados y descontextualizantes -en primer lugar el concepto mismo de "desarrollo".

Estos dos postulados invitan a privilegiar lo que es eminentemente del orden de la gestión, ocultando los fines propiamente políticos: quien toma las decisiones debe administrar la propuesta de formación desde una perspectiva de equilibrio y de consenso escolar y social. Lo único importante es saber cómo alcanzar los objetivos de formación que se creen evidentes y que no han sido sometidos a discusión. El "proyecto intención", portador de valores filosóficos o políticos, está oculto -y peor aún: considerado como "evidente" y sólo se

estudia el "proyecto programático", traducción estratégica, operatoria, y aquí no explícita, del proyecto-intención.² De ahí que las políticas de educación, paradójicamente, aparecen como muy apolíticas; como bien lo expresan los anglosajones, provienen de la *policy* y no de la *politics*; de la gestión de los medios y no de la determinación de los fines. Los problemas de decisiones sociales, de las relaciones sociales, de las contradicciones sociales, el problema de la significación social y del sentido individual de la educación son desalojados en provecho de la planificación y de la gestión. La estadística y la metodología cuantitativa permiten llevar esta operación a bien: son instrumentos metodológicos legítimos y apropiados para investigar el proyecto programático y al mismo tiempo que instrumentos ideológicos y políticos que ocultan el proyecto intención detrás del proyecto programático.

Toda investigación sobre la calidad de la educación debe romper con los postulados tradicionales de las políticas de educación y, del mismo movimiento, con el monopolio de las metodologías cuantitativas vistas como las únicas legítimas. Sólo se puede abordar el problema de la calidad de la educación haciendo la pregunta de las relaciones sociales y de las relaciones de sentido en el campo de la educación. Este está estructurado por un conjunto de prácticas educativas, formativas, culturales, que se movilizan por diversas instancias sociales que tienen o no una vocación educativa específica y que mantienen relaciones de separación, de colaboración, de competencia.³ El conjunto de esas prácticas y de esas instancias se inscriben en relaciones sociales, que expresan en el campo específico de la educación. Esas relaciones sociales de educación están estructuradas por la oferta de educación (la de las autoridades) pero también por la demanda (la de los actores sociales). La demanda de educación puede aparecer como específica (transmitir los valores de la comunidad, hacer alcanzar la plenitud al niño) o como explícitamente socio-política (preparar a un oficio, formar al ciudadano), pero siempre se articula sobre el conjunto de las relaciones sociales, y por lo tanto sobre demandas que desbordan el campo educativo. Los actores sociales -fuerzas colectivas o actores individuales- no son objetos pasivos ni sumisos. Son sujetos de demandas y de proyectos intención, ponen en marcha estrategias, incluyendo desvíos de medidas asumidas por el que decide, actúan y reaccionan en el campo educativo en función de su relación social al saber, es decir en función del sentido que presentan para ellos la educación y la formación.

Volver a introducir así un enfoque por la demanda, por parte de los actores, y por parte del sentido, es renunciar al postulado del equilibrio y aceptar pensar en las contradicciones. Los sistemas escolares, y más ampliamente los dispositivos de formación, son el objeto de demandas no solamente múltiples sino también contradictorias. Esas contradicciones, que se arraigan en las relaciones sociales, engendran en el campo de la educación contradicciones institucionales y pedagógicas específicas, que deben ser analizadas si se quiere que las políticas de educación tengan alguna oportunidad de alcanzar sus objetivos.

Tal reorganización del campo problemático de las políticas de educación implica una renovación metodológica. El problema del sentido que, "en última instancia" y por muy engañoso que ese sentido pueda aparecer en un análisis macro-social, determina el comportamiento de los individuos frente a la educación, se vuelve esencial. El del tiempo no es menos esencial. No el tiempo abstracto de la planificación de los medios y de las etapas, sino el tiempo social en el cual las contradicciones intervienen, se exacerban o se calman, en el cual los fenómenos se invierten (desvalorización social del diploma por ejemplo), el tiempo social e individual de la historia de una sociedad, de un grupo social, de una descendencia familiar, de una trayectoria personal. Rompiendo con sus tradiciones, las políticas de educación deben abrirse a las metodologías que afrontan esos problemas delicados del sentido y del tiempo:

- entrevistas,
- narración de prácticas,
- historias de vida,
- biografías educativas, etcétera.

La ruptura que se propone en las políticas de educación pone menos cuidado en la emergencia de un objeto nuevo, la calidad, que en el surgimiento de problemáticas y enfoques metodológicos nuevos, cualitativos.

NOTAS

1. Cf. Michel Rocard, "L'enseignement, un problème de qualité", en *Education-Economie*, 4, 1989, y O.C.D.E., Les écoles et la qualité, 1989.
2. Cf. Jacques Ardoino "Des allant-de-soi pédagogiques à la conscientisation critique", préface au livre de Francis Imbert, *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux, Matrice ed., 1985.
3. Cf. Bernard Charlot, *L'école en mutation*. Payot, 1987.

BIBLIOGRAFÍA

CHARLOT, BERNARD

1990. "L'approche qualitative en politiques d'éducation". En *Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir*. Direction: J. Ardoino et G. Mialaret. Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation. Paris, MATRICE-ANDSHA, 154-158 p.