

COMENTARIO A NOTAS SOBRE LA INVESTIGACION EN EDUCACION

Eloisa Vasco*

Nota Previa

1. Últimamente se ha venido dando entre los investigadores en el campo de la educación un debate amplio sobre estos temas. Este diálogo se inició hace ya algún tiempo y seguramente continúa en muchas instituciones y a muchos niveles**.
2. El documento que aquí se comenta es una contribución positiva al debate, por cuanto articula y expresa un punto de vista que es indispensable discutir.
3. En estos comentarios he omitido la discusión sobre la introducción y la Recapitulación, ya que me parece que los conceptos allí enunciados se retornan en las proposiciones en un contexto más amplio y con mayor detalle y profundidad.

Proposición 1

Aunque creo que aquí se está diciendo algo de fondo, no acabo de aceptar la distinción excluyente entre erudición y pensamiento. Me parece que la referencia a la erudición se hace con la intención de caracterizarla como estéril, como la repetición de cosas ya dichas, y que el pensamiento se caracteriza como esencialmente original y creativo. Si éste es el sentido, considero acertada la distinción. Sin embargo, si la erudición se entiende como el conocimiento a fondo de un área de estudio a partir de lo que se ha investigado y se ha escrito sobre ella, y como la minuciosidad en las referencias a estudios previos, no me parece que pueda presentarse como antagónica al pensamiento creativo. Es perfectamente posible que éste y aquella vayan juntos.

Proposición 2

Esta proposición contiene ideas valiosas respecto a la necesidad de escapar de una educación verbalista y memorística hacia una en la cual el alumno participe real y activamente en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, la alusión a Skinner presenta algunas dificultades. No creo que la "programación" en sentido skinneriano pueda interpretarse en esta forma. La "programación" skinneriana la entiendo como un condicionamiento operante aplicado a diversos niveles y a diversos tipos de destrezas y habilidades; excluye toda creatividad y toda búsqueda personal del conocimiento porque lo que se "refuerza" es la respuesta pre-programada, no el proceso de búsqueda, ni se pretende explorar ese proceso. Para Skinner el sujeto es una "caja negra" que responde a determinados estímulos.

* Lic. en Ciencias Políticas en el Marymount College, Tarrytown N.Y. Lic. Filosofía y Letras. U. Javeriana. M. A. Ciencias Políticas U. St. Yohn's. N.Y. Candidata al doctorado en Educación U. de Novo-Fort Lauderdale. Florida.

** Prescindiendo de los elementos que le dan su propia especificidad, la discusión metodológica sobre la investigación en educación, se ubica dentro del contexto general de la discusión sobre el método en las ciencias sociales. La bibliografía, que aparece al final de estas notas, menciona obras que recogen los enfoques más significativos desde los cuales se ha emprendido el debate sobre el método en las ciencias sociales.

Parece confundirse “programación” con “refuerzo”: toda programación se hace con base en refuerzos, pero no todo refuerzo es parte de una programación. Lo que parece querer decirse es que toda actividad satisfactoria y vital puede ser su propio refuerzo, sin requerir por lo tanto refuerzos externos. En este sentido sí puede afirmarse que el investigador auténtico encuentra su mayor satisfacción en la investigación misma.

Proposición 3

Se dan dos definiciones de investigación:

- “...la investigación...no es más que la reorganización de la experiencia”
- “... interiorización de la acción”.

Estas maneras de definir la investigación son, a mi modo de ver, ambiguas, y se prestan fácilmente a malos entendidos. Implican que todo pensamiento es investigación y no creo que eso pueda sustentarse. Si bien la investigación implica una reorganización y una interiorización de la acción, no toda acción reorganizada puede llamarse investigación.

Me parece que este planteamiento expresa una reacción generalizada, y en algunos aspectos justificada, contra un concepto de investigación elitista y privativo (ver proposición 6). Sin embargo, creo que es una reacción extrema, que llevada a sus últimas consecuencias prácticas, fácilmente acabará por destruir el objeto de su reflexión, la investigación misma.

El correctivo a la actitud que intenta elitizar la investigación no puede ser trivializarla.

Proposición 4

Este contra-mito (que la estadística puede ser un ropaje “mágico” que oculte lo superficial) es tan peligroso como el mito que pretende atacar. La estadística, por sí misma, no es ni superficial ni profunda. Es una herramienta, un instrumento técnico, y el resultado de su utilización depende del contexto total de la investigación en la cual se utilice. Debe recordarse la recomendación que se hace a los principiantes en la utilización del computador en sus investigaciones: “garbage in, garbage out”. La manipulación estadística no hace profundo lo que es superficial pero la actitud expresada en esta proposición fácilmente puede resultar en un desprecio infundado por una técnica indispensable en el análisis de los datos de muchas investigaciones y eso sí resultaría en una superficialidad lastimosa.

A mi modo de ver, el investigador debe conocer las técnicas estadísticas, comprender cómo usarlas, cuándo son apropiadas, y cómo interpretarlas. Solamente a partir de este conocimiento puede utilizarlas sin “magia” en su propia investigación, y juzgar lo apropiado o inapropiado de la utilización que de ellas hagan otros.

Por otra parte, y refiriéndome en este contexto al punto 3 de la “Recapitulación”, es indudable que es un error pensar que “la única manera de hacer investigación es a través de encuestas más o menos elaboradas que a su vez se someten a tratamiento estadístico con o sin la ayuda de un experto”.

El problema radica, por una parte, en creer que el complejo y apasionante proceso de la investigación puede agotarse en la aplicación de una encuesta y por otra parte, en sostener que ese proceso puede equipararse con el “pensamiento”, y despojarse del rigor que le es propio, realizándolo al margen de las herramientas técnicas o de los fundamentos teóricos que le son esenciales.

Proposición 5

Es verdad que la sola bibliografía no hace que una investigación sea de buena calidad. Pero una investigación de buena calidad no puede prescindir de la bibliografía pertinente. Es ilusorio pensar que el conocimiento y la investigación puedan surgir solos, de la nada, sin ningún apoyo en conocimientos, investigaciones y técnicas previas. El proceso de investigación, aún si lo realiza un solo investigador, es esencialmente un proceso social, cuya posibilidad y sentido son inseparables del contexto de investigaciones previas y de la proyección hacia nuevos estudios.

Proposición 6

Aunque es cierto que el “mito” del investigador debe combatirse, me parece que proclamar la **identidad** de pensamiento e investigación es equivocado y es peligroso tanto para el pensamiento como para la investigación. (Ver proposición 3).

“La enseñanza en y a través de la investigación” en este contexto contribuye a aumentar la ambigüedad del concepto de investigación que se viene presentando. Creo que este “lema” puede y debe sustentarse, si se entiende en el sentido de combatir una enseñanza memorística y puramente verbal, en la cual al alumno no le es permitido participar recorriendo por sí mismo el proceso de búsqueda del conocimiento. Pero me parece que debe rechazarse si implica que no puede haber investigación sino en el contexto de la enseñanza, o que no puede haber enseñanza, sino en el contexto de la investigación.

Proposición 7

En esta proposición se mezclan varias ideas, de las cuales tomaré solamente dos.

1. La distinción entre “investigación formal” (¿de papel y lápiz?) y la no formal (¿inérita?) no me parece acertada, como tampoco me parece que pueda sustentarse el concepto implícito de la identidad entre enseñar, aprender e investigar. Es verdad que un verdadero maestro aprende constantemente en el ejercicio profesional en el aula y fuera de ella —pero eso no es de por sí una investigación, ni escrita ni no escrita. También es verdad que el maestro puede ser un investigador en el aula y que sus alumnos pueden ser sus co-investigadores — pero no puede llegarse a eso si el maestro no tiene una actitud y una intención expresamente investigativas, y si no conoce, o no utiliza ciertos elementos y técnicas básicas en el quehacer investigativo, así sea a nivel elemental. No se trataría de “mitificar” la investigación como algo reservado para seres especiales, sino de ser honestos y advertir que la investigación no es “cualquier cosa”.

Creo que se le hace un mal servicio a la educación, al maestro y al alumno si se le dice al maestro que “investigue” sin proporcionarle las herramientas básicas que le permitan hacerlo con seriedad, aunque sea en pequeña escala.

2. El problema de “cómo enseñar a investigar”, de los cursos de metodología de la investigación, se ha venido debatiendo mucho últimamente. Es verdad, y muchos lo reconocemos, que no se ha encontrado una respuesta satisfactoria; es verdad que algunos cursos de “metodología de la investigación se reducen a indicaciones sobre cómo citar bibliografía, cuántos espacios dejar en el margen a cada lado de la página, etc.; también es verdad que otros cursos son elaboraciones más o menos abstractas sobre cómo se debería (o no se debería) hacer la investigación. Creo que en un curso de metodología es indispensable el elemento de aplicación práctica —pero no creo que la respuesta al problema planteado sea lanzar al estudiante a “investigar” desprovisto de las herramientas básicas y de los fundamentos teóricos esenciales para interpretar su propio proceso de aprendizaje. Acogiéndome a la comparación de que “no se aprende a investigar si no es haciendo investigación, como no se aprende a caminar si no es caminando”, quiero señalar que el niño no aprende a caminar caminando— antes de dar su primer paso vacilante el niño ha realizado innumerables ejercicios sin los cuales **no puede** dar ese primer paso — desde que nace el niño hace ejercicios que lo preparan para caminar: mueve las piernas, hace intentos de apoyarse en ellas, gatea, se sostiene de pie, primero con apoyo y después sin él, sus primeras “caminadas” las hace cogido de la mano de alguien que ya camine —después se lanza a caminar solo, a correr— y puede inclusive llegar a ser un atleta... pero el proceso para llegar ahí está necesariamente marcado por ejercicios y por etapas previas. En este sentido la analogía toma un sentido diverso y apropiado.

Proposición 8

Ciertamente estoy de acuerdo con que es altamente deseable que, el investigador investigue en aquellas áreas en las cuales tiene experiencia y que se encuentran dentro de su campo de acción e interés y por lo general así sucede, pues es casi imposible identificar y formular un problema de investigación en un área enteramente desconocida.

En cuanto a la afirmación: “Hacer investigación en educación... no debe ser algo distinto de la reorganización “escrita” o no de la propia experiencia en una de estas áreas”, ver comentarios a la Proposición 7.

Proposición 9

El dato en sí mismo es inservible si no se registra e interpreta desde un sistema —por eso, no creo que se puedan hacer investigaciones útiles tomando como base sólo los datos proporcionados por Piaget, o por cualquier otro, sin entenderlo desde su sistema teórico.

Por otra parte, la experiencia no se da como reorganización de datos — el dato es ya una percepción y reorganización de la experiencia por parte del sujeto.

Estoy de acuerdo en lo referente a la importancia de estudiar y analizar el contexto histórico del problema que se quiere investigar.

Proposición 10

No sabría cómo hacer investigación a partir de experiencias “mentales” —se podría hacer filosofía, pero no investigación.

Otra cosa diferente son, por ejemplo, los conceptos o constructos que se pueden postular a partir de un sistema teórico basado en investigación de objetos “reales” y a los cuales puede llegarse a partir de una elaboración teórica de ciertas características conocidas de esos objetos. Tal, por ejemplo, el modelo de un sistema, el cual no es el sistema mismo, sino un constructo teórico que lo representa, y que, en la medida en que es un buen modelo corresponderá de cerca, en su comportamiento simulado, al comportamiento del sistema real en circunstancias similares a las simuladas. Por eso los modelos financieros utilizados en los juegos de simulación por computador no son “modelos económicos puramente mentales”. Son modelos basados en las características conocidas de determinados sistemas económicos o financieros.

Así mismo, en el campo de la investigación pueden utilizarse “experimentos mentales”, pero únicamente en la fase de clarificación del marco teórico y de planificación y diseño de la investigación misma. Las hipótesis derivables del “experimento mental” deben de todas maneras, ser contrastadas con experiencias reales, para que lleguen a ser investigación.

En este caso puede apreciarse una diferencia importante entre pensamiento e investigación —el pensamiento creativo puede generar investigaciones, pero puede también quedarse en elucubraciones filosóficas o literarias, muy valiosas por cierto, pero que no son investigación.

REFERENCIAS

Theodor W. Adorno y otros, *La Disputa del Positivismo en la Sociología Alemana*. México, Grijalvo, 1973.

Richard J. Bernstein, *The Restructuring of Social and Political Theory*. University of Pennsylvania Press, 1978.

Paul Connerton, *The Tragedy of Enlightenment. An essay on the Frankfurt School*. Cambridge University Press, 1980.

PAUL K. Feyerabend, *Contra el Método. Esquema de una Teoría Anarquista del Conocimiento*. Barcelona, Ariel, 1974.

Hans-Georg Gadamer, *Verdad y Método*. Salamanca, Sígueme, 1977.

Jurgen Habermas, “Conocimiento e Interés” En: *Ideas y Valores*, Vol. 42-45, Bogotá, 1973-1975, p. 61 ss.

Max Horkheimer, *Teoría Crítica*. Buenos Aires, Amorrortu, 1974.

Thomas S. Kuhn, *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México, Fondo de Cultura Económica, 1971.

Karl R. Popper, *La Teoría de la Investigación Científica*. Madrid, Tecnos, 1965.

Karl R. Popper, *El Desarrollo del Conocimiento Científico. Conjeturas y Refutaciones*. Buenos Aires, Paidós, 1968.

Karl R. Popper, *Conocimiento Objetivo*. Madrid, Tecnos, 1974.

Max Weber, *Ensayos sobre Metodología Sociológica*. Buenos Aires, Amorrortu, 1975.

