

LA DIMENSION FILOSOFICA EN LA INVESTIGACION PEDAGOGICA EMPIRICA

HOBERT W. BURNS (*Syracuse University N. Y.*)

El objetivo de este artículo es trabajar sobre un tópico simple: *existe* una dimensión filosófica en toda investigación empírica, y los filósofos de la educación tienen en realidad, algo que brindar a los empíricos de la educación. Más específicamente, este trabajo intentará centrar la atención sobre un aspecto limitado de la investigación educativa: la tradicional búsqueda de los "criterios de éxito" en la educación.

Decir que éste es sólo un aspecto limitado es un tanto desorientador, pues, en otro sentido, es el más amplio de todos los problemas educacionales, tanto para los filósofos como para los investigadores¹. El hecho de que tengamos departamentos, escuelas y facultades de educación, que tengamos programas de estudios con el alcance y desarrollo fijados, que preparemos y formemos educadores, permite presuponer que, de hecho, sabemos en qué consiste la enseñanza, la administración, la educación correctas.

Presuponer de otra manera o proclamar, como lo hacen muchos educadores, que el proceso educativo es un arte no mensurable e inasible, es admitir que mientras tal vez podemos reconocer una correcta enseñanza y una buena administración, no es posible, sin embargo, establecer ninguna conexión causal entre la teoría y la práctica educativas. Es admitir que no sabemos cómo preparar maestros y administradores, porque simplemente no sabemos qué es la buena enseñanza o la buena administración. En síntesis, no podemos medir porque no tenemos una unidad de medida; no podemos evaluar porque no tenemos un "criterio de éxito".

¹ Los términos "empírico" e "investigador" se usan en el mismo sentido. En el texto se contra-ponen bajo cierto aspecto, al filósofo o teórico de la educación (*N. del T.*)

Estos problemas no son nuevos, ni lo son la mayoría de las soluciones que se les proponen. Y es necesario que quede en claro que este trabajo no pretende resolver estos problemas. Lo que es nuevo sin embargo, en la búsqueda de criterios de éxito en la educación es la creciente utilización que de la *técnica de la observación crítica* (CIT) ², hacen los empiristas de la educación ³.

Esta técnica está siendo utilizada como un fundamental instrumento metodológico por un número cada vez mayor de investigadores educacionales. Testimonio de ello es la cantidad de recientes tesis doctorales en universidades de todo el país, o los importantes estudios llevados a cabo bajo los auspicios del CPEA (Programa Cooperativo en la Administración Escolar), que se apoyó fuertemente en la validez de esta técnica ⁴. Con este fenómeno en particular tiene que ver este artículo.

Dicha técnica ha sido objeto de una revisión, en otra oportunidad ⁵, de tal manera que no parece necesario explicarla aquí largamente. Con todo, parece oportuna una breve declaración en la medida en que como a continuación se expone, tiene relación con el creciente empleo de dicha técnica por parte de psicólogos de la educación, sociólogos de la educación, administradores escolares, y educadores especializados en orientación y en salud.

Según John C. Flanagan, su propulsor, la CIT en sí misma consiste en "un conjunto de procedimientos destinados a recoger observaciones directas de la conducta humana de modo tal de facilitar su posible utilidad con el objeto de resolver problemas prácticos y de

² La expresión *Critical Incident Technique* ha sido traducida por "técnica de la observación crítica" pero, dada la dificultad de su exacta traducción, en el texto se utilizarán únicamente las iniciales: CIT. (N. del T.)

³ Flanagan, John C.: "The Critical Incident Technique", *Psychological Bulletin*, 51: 327-358.

⁴ Como ejemplo de lo dicho véase:

— Medsker, Leland L.: *The Job of the Elementary Principal as viewed by Teachers*. Tesis doctoral inédita. Stanford University, 1954.

Robins, Gerald B. *Critical Requirements for the Principalships: A Study Of Observed Behaviors of Principals in Georgia*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Georgia, 1954.

— Robson, Howard N.: *Success and Failure of Small-school Superintendents*; Laramie, Wyoming: Curriculum and Research Center, College of Education, Universidad de Wyoming, 1956.

— Smith, Jo Anne: *A Study of the Critical Requirements for Instructors of General Psychology Courses*, Universidad de Pittsburg, Bulletin 48: 279-284.

⁵ Burns, Hobert W. "Success Criteria and the CI Technique", *Phi Delta Kappan*, 38: 73-75. (N. del T.)

desarrollar principios psicológicos amplios. La CIT delinea o esboza los procedimientos para recoger episodios observados que tienen especial significación y que satisfacen criterios sistemáticamente definidos” (3:327).

El corazón de la CIT radica en que exige aislar determinadas conductas que son “críticas” en el sentido de que constituyen requisitos necesarios para el logro exitoso de cualquier tarea dada. Flanagan lo resume así: “La CIT más que coleccionar opiniones, corazonadas y apreciaciones, obtiene un registro de conductas específicas de aquellos que están en la mejor posición para hacer las observaciones y evaluaciones necesarias” (3:355).

La pregunta capital, en lo que atañe al tema de este artículo, resulta entonces: ¿Qué puede lograr la CIT en la búsqueda de “criterios de éxito” en la educación?

Ciertamente puede revelar (informar de) las percepciones de los observadores que estén empleando esta técnica. Para afirmar esto sólo se necesita aceptar que el informe de lo percibido es honesto y preciso, y que se trata de una afirmación defendible. Pensar de otra manera, creer que el informe de la percepción de un sujeto es errónea es hacer una afirmación no comprobable al par que poco caritativa. Así la CIT puede ser de utilidad en los estudios que intenten determinar (informar de) percepciones y si en la búsqueda de criterios de éxito un investigador debiera identificar percepciones del éxito en la administración o en la enseñanza, podría con provecho emplear la CIT. Apoyándonos en esta propiedad de la técnica se sigue que si hay suficiente grado de intersubjetividad (a saber, acuerdo en el percibir) dentro de un grupo de observadores, entonces puede también postularse que la técnica revela la conducta objetiva exhibida por él o los sujetos que están siendo observados. Luego, una segunda propiedad de la CIT es que puede revelar la existencia (o no existencia) de fenómenos de conducta.

La conducta que es percibida mediante el uso de la CIT tiene solamente una única y tosca cualidad: la existencia. Cualquier otra cualidad, cualquier objetivo que se agregue a la conducta exterior es, en realidad, una propiedad de nuestras *concepciones* y no de nuestras *percepciones*. Estas cualidades “de más” — esto es, las cualidades sobre y por encima de la existencia —, no son una parte existencial de la conducta y por tanto no podrían ser una parte de nuestras percepciones de la conducta. Son, en cambio, algo con lo cual nosotros mismos contribuimos.

Siendo ése el caso, calificar o describir la conducta de cualquier otra manera que no sea la de afirmar su existencia es hacer un juicio de valor de esta conducta. Esta asignación de valor presupone necesariamente que los criterios de valor ya existen en nuestras concepciones; *así cuando decimos que una determinada conducta es "exitosa" o "no exitosa", no estamos tanto describiendo esa conducta cuanto comparándola con algunos criterios de éxito que ya poseemos y luego produciendo un informe de que la conducta bajo observación cumple las exigencias de tales criterios.* Esto evidentemente es el proceso de evaluación.

De todo esto se sigue (y aunque ésta sea una conclusión un tanto elemental, parece que muchos investigadores en educación no son conscientes de ella) que la CIT no puede ser usada para *descubrir* la enseñanza, la administración, el lanzamiento de bombas, el entrenamiento de pilotos o el jugar al ajedrez "exitosos". Con todo, puede *describir* la enseñanza, la administración, el lanzamiento de bombas, el enseñar a pilotear y el jugar al ajedrez, pero como técnica no puede evaluar, y de hecho no lo hace.

Es, en suma, un instrumento empírico valioso pero como todo instrumento empírico no revela ni descubre valores que supuestamente existan en el cosmos o en la conducta individual o colectiva, porque los valores no se descubren sino que se crean.

Si este análisis es válido, entonces los proyectos de investigación que emplee la CIT para descubrir criterios de éxito en la educación son engañosos y carentes de compatibilidad. Esta es una conclusión más bien dura pero justa porque los criterios de éxito deben existir en nuestros conceptos antes de que podamos percibir ejemplos concretos de conducta exitosa.

En consecuencia, para *establecer* criterios de éxito en la educación no se requiere el uso de la CIT. Su establecimiento es primordialmente un problema filosófico que requiere el uso de instrumentos filosóficos tales como el análisis lógico, con los cuales recién pueden crearse los principios que aspiren a ser considerados como criterios de éxito.

Una vez que hayamos concluido la tarea filosófica y llegado a un acuerdo con respecto a qué constituye el éxito — y si los criterios han sido definidos sobre la conducta — entonces y sólo entonces, puede el investigador volver a las técnicas empíricas en busca de verificación.

Si los filósofos de la educación permiten a los investigadores de la educación continuar en la creencia feliz de que la CIT — o cualquier

otra técnica empírica — podrá en y por sí misma permitir la identificación de los criterios de éxito, y signar a estos criterios con la nota de respetabilidad científica, entonces los filósofos de la educación son culpables de dejar que los investigadores acepten como meras verdades expresiones de deseos.

“Muy bien”, puede decir alguno; “el análisis es convincente y tenemos que admitir que métodos tales como la CIT no pueden satisfacer fructíferamente la búsqueda de los criterios de éxito en educación. Admitamos también que ésta es una dimensión donde el análisis filosófico hace una contribución a la investigación empírica. ¿Pero, es ésta una instancia de individualización o de especificación? ¿Se trata de un caso particular o es algo general? ¿Cuál es la conclusión general? ¿Cuál es, por así decirlo, la moraleja del episodio de los criterios de éxito y la CIT?”

La moraleja es, por así decirlo, que el éxito de cualquier técnica científica en un campo no garantiza ni puede garantizar su éxito en otro campo. Muchos investigadores de la educación impresionados con el envidiable éxito de los métodos utilizados en las ciencias físicas, han llevado con demasiada frecuencia estas técnicas, acelerada pero no críticamente, al campo de la educación . . . para encontrarse luego sólo con fracaso y desilusión.

Los filósofos de la educación pueden, con respecto a esto, hacer una significativa contribución a los investigadores de la educación al insistir en que, antes de la iniciación de la investigación, sea exhaustivamente examinada la índole del problema, sea completamente analizada la naturaleza de los instrumentos de búsqueda y, además suministrar las herramientas filosóficas con las que se harán tales indagaciones. Los filósofos deben señalar a los investigadores esta tautología de que la aceptación y uso de un instrumento es la aceptación de todos los supuestos anteriores, explícitos o implícitos, que justifican la existencia y uso de tal instrumento, pues el investigador que acepta usar algún instrumento de búsqueda, también por ello mismo acepta como válidos los supuestos en que se apoya.

Demasiado a menudo el investigador en educación quiere echar mano a una técnica científica que ha tenido notorio éxito en otro campo y aplicarla a un problema de su propio campo. Pero lo primero que hay que hacer al iniciar una investigación, es no partir con ningún método

dado; más bien, según ha señalado Dewey ⁶, la investigación debe empezar precisamente con lo que el indagador tiene al comienzo: la situación indeterminada. Aquí es donde toda investigación debe comenzar, pues es esta situación y sus características, *tal como son reveladas por el análisis filosófico*, las que deben guiar a los investigadores hacia los hechos pertinentes y las hipótesis apropiadas y de ahí a los correspondientes métodos de prueba y de verificación.

Para ilustrar mejor, retornemos rápidamente al ejemplo de la CIT y a la cuestión de los criterios de éxito. El problema de qué constituye el éxito en el enseñar o en la administración es, evidentemente, un problema normativo, y parece obvio que una técnica científica apropiada para responder a una pregunta relacionada con *qué debe ser*, tiene de algún modo que ser diferente de una técnica que responde a una pregunta relacionada con lo que de hecho *es* algo.

Pero esta distinción en sí misma puede suscitar desacuerdo por cuanto está de moda afirmar que los problemas de *hecho* y los problemas de *valor* son por completo idénticos — diferentes sólo en el contenido — y que por tanto deben ser resueltos por un único y mismo método.

Por el contrario la teoría según la cual el método define o determina el carácter científico del problema es erróneo porque la investigación no parte de un método. Comienza con una situación problemática. Es el problema, en cuanto es analizado en una determinada situación, el que indica el método y no el método el que determina el problema.

No se está sugiriendo con esto que los problemas de hecho y los de valor se distinguen en que los primeros pueden ser resueltos con métodos científicos, en tanto que los segundos no. La diferencia radica en que los problemas de valor deben ser reducidos a problemas de hecho si se pretende afirmar que determinados enunciados normativos son cognoscibles y verdaderos, pues decir que una proposición es verdadera es dar respuesta a una pregunta de hecho. Ambos deben resolverse por técnicas científicas pero en cada caso la técnica no será la misma.

Por esto, es que muchos de nuestros investigadores han fracasado al resolver aquellos problemas educativos, que son de naturaleza nor-

⁶ Dewey, John, *Lógica, Teoría de la investigación*, Traducción española, México, Fondo de Cultura Económica, 1959. (N. del T.)

mativa: han fallado porque muchos de ellos poseen un deficiente e incompleto concepto del método de investigación, o por lo menos así nos lo han hecho creer aquellos estudios en áreas normativas tales como los relativos a la búsqueda de criterios de éxito.

La clave del problema radica en la iniciación de la investigación, en el análisis de la situación problemática.

Alguien quizás quiera preguntar: ¿“Pero, por qué es esto así, si es que es así”? La respuesta no es difícil de dar. Demasiados investigadores en educación dan por sentado aparentemente que la ciencia es el método de hacer, de actuar, de experimentar. Con el deseo de obedecer la ley de la economía han eliminado de su análisis la filosofía o sea el método de la reflexión. Han divorciado filosofía y ciencia.

Dicho de otro modo, muchos investigadores en educación tienen aparentemente una concepción *a priori* del método científico y teniendo esta concepción *a priori* suponen que saben cómo tratar los problemas pedagógicos de manera científica sin necesidad de permitirse recurrir a un análisis filosófico de los problemas.

Pero hasta tanto se reconozca que la ciencia — y esto habrá de incluir ciertos sectores de la investigación pedagógica — comienza con los problemas que inician la investigación y no con un método preconcebido, los investigadores en educación no serán capaces de distinguir entre los diferentes tipos básicos de problemas con los que tienen que tratar en este campo; y al no reconocer la diferencia en los tipos de problemas e investigaciones no se hará sentir la necesidad de métodos diferentes. Consiguientemente los problemas pedagógicos normativos no van a ser resueltos, a menos que y hasta que los filósofos de la educación hagan jugar sus técnicas de análisis sobre el campo empírico.

Hacer menos que eso es confirmar las sospechas de muchos investigadores de que los filósofos de la educación no tienen nada que ofrecer con relación a la conducción de la investigación empírica en la educación, y por consiguiente que la Filosofía de la Educación no tiene nada que ofrecer a la práctica educativa.

(Traducción de *Gustavo F. J. Cirigliano*)