

LA INVESTIGACION SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR ¿NECESITA REVISIONES?

GEORGE KELLER. The Review of Higher Education, 1998.
Vol. 2, n° 3, 267-278.
Traducción Pedro D. Lafourcade. Edición SDI.

En U.S.A., al menos por 3 décadas, la investigación sobre la educación superior ha estado dominada por un método de investigación.

Este método, denominado investigación cuantitativa, empirismo abstracto, psicologismo, reduccionismo o científicismo, asume que el enfoque científico que emplea el análisis estadístico, es el más riguroso y productivo camino para obtener conocimiento social e institucional.

Considera a la medición cuantitativa como el medio principal mediante el cual, la realidad educativa y social, puede ser captada y representada.

En un análisis de contenido de cinco revistas importantes de investigación en educación superior, editadas entre 1986 y 1989, JOHN MILAM (1991), descubrió que los "métodos cuantitativos son empleados de modo abrumador", y que "pocos artículos fueron publicados sobre algunas de las cuestiones más importantes que emergen en la educación superior" (p.657). Algunos de estos estudios cuantitativos, han sido reveladores y, ocasionalmente, un estudio sociológico cuantitativo, muy bueno, de JAMES COLEMAN - *Igualdad y rendimiento en educación superior, 1966-* el cual sugirió de modo muy marcado que la familia, el "capital social" y las actitudes de los estudiantes, pueden ser tan influyentes en los rendimientos superiores, como los docentes y las escuelas, ha destrozado los "clichés" relacionados con la educación.

Pero muchos de los pequeños estudios de correlación, crecientemente, parecen problemáticos y aún triviales. La fe subyacente en el enfoque de investigación dominante, parece ser, que la producción de miles de pequeñas correlaciones y de otras prácticas mensurables, efectuadas por nuestros colleges y universidades, aumentarían acumulativamente la comprensión sobre cómo opera el sistema de educación superior.

Sin embargo, en los últimos 30 años, no he leído ni escuchado de una sola explicación completa o defensa por los expertos de la educación superior, de este monismo metodológico, aunque, ocasionalmente, los pro y los contra del método, han sido examinados en las páginas de The Educational Teacher.

El enfoque positivista es simplemente asumido para producir mejor comprensión y es considerado como el único método riguroso de investigación por muchos árbitros importantes de la investigación en la educación superior. (La raíz del "rigor" es la rigidez, inflexibilidad y dureza, como en el rigor mortis).

Ocasionalmente, los estudios de casos han sido detallados en secciones de investigación etnográfica o de campo, y análisis de políticas que aparecen en importantes revistas de educación superior; y otros tipos de investigación también se insertan en revistas tales como: *Academia, Cambio, Educación Superior o Planeamiento de la Educación Superior*.

Pero estas formas de investigación son usualmente consideradas por la mayoría de los expertos americanos de la educación superior, como "blandas" o impresionistas en cuanto a su naturaleza.

Profundos estudios referidos a instituciones individuales, tales como el *Alma Mater* (1993), de P. E. KLUGE, o *La Ciudad sobre la Colina* (1995) de JAMES TRAUB, tendieron a ser vistos meramente como ensayos, en el periodismo del primera, tal como fueron descritos por DAVID BOROFF, hábil periodista en CAMPUS, USA, 1961. Tales libros, habitualmente no son reseñados y analizados en las revistas de investigación de educación superior.

¿Deberían los microestudios, ricos en números, continuar siendo considerados en la educación superior, como los únicos emergentes de la aplicación de un único método "científico" de investigación? ¿O deberían haber cambios en la forma en que la investigación se lleva a cabo?

En los últimos años, tres corrientes críticas del empirismo, vinculadas con los pequeños estudios estadísticos, han convergido. Las mismas han sugerido, que los métodos cuantitativos, a los cuales muchos investigadores de la educación superior son partidarios, pueden ser demasiado limitantes y triviales; no útiles para el planeamiento, para la definición de políticas, la generación de reformas y, además, epistemológicamente carentes de rigor.

Los límites de la investigación cuantitativa

En primer lugar, consideraremos las cinco principales objeciones al método dominante, percibido quizás como demasiado limitante y trivial.

En un importante artículo, escrito un poco antes de morir, el notable sociólogo JAMES COLEMAN describió, cómo la investigación social cambió entre sus años de la escuela de grado, en los 50, y la

actualidad. Hasta esa fecha, la unidad típica de análisis era usualmente la escuela, la ciudad, la fábrica, la nación, la universidad, o el grupo de la comunidad.

Las entrevistas individuales y las observaciones de las acciones, eran dirigidas al propósito de caracterizar a la comunidad, descubriendo normas y valores, los sistemas locales de status, los abismos sociales, y cómo todo esto definía la vida de las personas y el funcionamiento de la comunidad. (COLEMAN, 1994).

COLEMAN recuerda que tales estudios estaban "basados en la observación, en las entrevistas cualitativas con las personas... y, por lo general, en métodos para aprender sobre el funcionamiento de la comunidad (p.29).

El libro de BURTON CLARK, el *College característico* (1970) fue el último de los buenos ejemplos en la educación superior de este tipo de investigación.

Este fue el oficio de DAVID RIESMAN, el cual con su extraordinaria agudeza, observó en 1953, que un nuevo tipo de investigación estaba comenzando a aparecer.

El objetivo presente ahora, apunta un cuerpo organizado de observación y de estricta generalización, tan cerrada y solemne como la estructura de las ciencias naturales. [RIESMAN, 1954, 469].

Hacia mediados de los 50 y después, COLEMAN advirtió que la unidad de análisis había cambiado y era "casi siempre, el individuo. Lo que se explicaba eran las acciones individuales", sea el comportamiento referido al voto, al rendimiento en matemáticas, o a las adjudicaciones del tiempo a los docentes (COLEMAN, 1994, 29; BELL, 1982; DAEDALUS, 1997).

El mejoramiento en las estadísticas, determinó que la exploración por encuestas se constituyera en el método de investigación preferido, mediante muestras extraídas de una población definida de individuos (SINGLETON, 1996).

En lugar de percibir a los mismos como personas determinadas por sus familias, grupo de pares, normas religiosas, ambiciones personales, valores y contexto institucional, COLEMAN advirtió que los "individuos" fueron tratados como unidades independientes en la investigación de este tipo.

La preferencia por esta forma de investigación, la cual se convirtió, en la actualidad en un catecismo para muchos especialistas, es ahora percibida por un creciente número de críticos como inefectiva en relación con los esfuerzos requeridos en los cambios institucionales, generante de errores en el juicio y productora de propuestas utópicas, porque se asume que las personas son independientes, actores no socializados y no determinados; y también criaturas condicionadas. Los investigadores consideran a la elección, como libre y racional cuando, a menudo, es ocasionada y determinada a tomarla.

Una segunda acusación efectuada ya por muchos, es que la investigación positivista, estudia principalmente lo que puede ser medio por números. El método determina a menudo, qué problemas serán investigados, más bien que la importancia de las situaciones que debe influir en lo que deba ser explorado [KELLER, 1986; MILLS, 1959]. El enfoque prevaleciente parece coincidir con la visión del físico británico del siglo 19, LORD KELVIN: "*Cuando usted puede medir aquello a lo cual se refiera y expresarlo en números, ya conoce algo del él; pero cuando no lo puede medir, cuando no lo pueda expresar en números, su conocimiento será de una escasa e insatisfactoria calidad*" [citado en CROSBY, 1997, p. 225].

Pero, poco de las variables interesantes en los estudios de educación superior o en la investigación social, por lo común, puede ser expresado precisamente en números.

El amor al aprendizaje y a la exactitud; la autoestima, la apertura al cambio, el interés por el desarrollo de las personas, la calidad de la enseñanza y otras cosas, no son tratables mediante una neta cuantificación. De tal modo, la actual preocupación por la cantidad condena a la investigación en la educación superior, a limitar sus resultados y, marcadamente, su poder de análisis.

Señalado es que, los denominados estudios sociales, económicos, "duros", pueden estar en mayor peligro de trivialidad. Incluso el economista WASSILY LEONTIEF, laureado premio Nobel, escribió en 1982, en una carta a SCIENCE: "*Páginas tras páginas de revistas profesionales de economía, están cubiertas de fórmulas matemáticas que conducen al lector, desde conjuntos de más o menos plausibles, pero enteramente arbitrarios supuestos, a conclusiones teóricas precisamente enunciadas pero teóricamente irrelevantes*" [cita en KUTTNER, 1985, p.78].

También es de notar que, cada vez más críticos están sosteniendo que las excavaciones de datos que emplean las matemáticas, están lejos de ser ciencias "duras". Más bien la investigación social cuantitativa es, a menudo, el trabajo de mentes débiles, de analistas poco sofisticados y de investigadores perezosos. RICHAR SENNET (1995) [U. de N.Y.], por ejemplo, ha argumentado que el enfoque de la encuesta (survey) y de las estadísticas, "*se ha convertido en un refugio para los académicamente desafiados*" (p.43). El antropólogo en educación FRED ERICKSON (1992), ha comparado a tal investigación con la alquimia, intentando convertir el plomo estadístico en el oro de la comprensión en relación con el intrincado proceso de educación.

En su devastante crítica de hace casi 40 años, C. WRIGHT MILLS (1959) dijo: "*Mucho de tal trabajo, estoy convencido ahora, se ha convertido en la mera adhesión a un ritual*" (p.72). Y en 1991, la Comisión de Graduados en Economía, publicó un informe expresando su preocupación, en relación a que las

universidades en USA, estaban volviéndose "idiotas útiles", expertos en técnicas pero inocentes en las cuestiones económicas reales [cit. por CASSIDY, 1996, p.60; KRUEGER y otros, 1991, p. 1044-45).

Gran parte de tales cargos podrían ser planteados en relación con los programas de los graduados de la educación superior. JOHN MAYNARD KEYNES, recordó una vez a los investigadores: *"Es mejor estar aproximadamente en lo correcto que precisamente equivocado"*.

Una tercera crítica es que, una marcada dependencia de la encuesta en investigación, conduce al "psicologismo", o cómo sienten las personas sobre alguna cuestión o práctica, en algún momento dado. Pero los sentimientos cambian igual que las actitudes. Además durante las encuestas, las personas a menudo mienten. RICHARD LEWONTIN (1995), quien enseñó bioestadística durante 40 años, observó: *"En una encuesta, que depende de un autoinforme, manipulando las preguntas, se aumenta experimentalmente la manipulación del estado de conciencia de los respondentes"* (p.56). De tal modo, más y más personas se burlan de la afirmación de que, la cuantificación, a través de la encuesta y la estadística, es científica y rigurosa. Más bien, una fuerte confianza sobre tales técnicas de investigación, ahora es desafiada por algunos expertos, por considerarlas ingenuas, oscuras, y sugerentes. Un investigador de las preguntas de las encuestas, admite que: *"Las respuestas a las preguntas de las encuestas no son respuestas a preguntas de investigación, sino sólo un punto de partida para comprender la acción humana"* (SCHUMAN, 1995).

En cuarto lugar, el reclamo de que la investigación en educación puede devenir una ciencia, de modo creciente es percibido como utópico y desactualizado si no, descabellado.

En una crítica fuerte, GARY CAIKO, (1989) por ejemplo, señala que: *"En tanto las ciencias físicas han descartado ahora claramente la noción de un universo físico como un gigantesco reloj predeterminado, tal perspectiva aún es una corriente dominante en la investigación 'científica' educativa"* (p.18). Advierte además que la educación, fundamentalmente no está abierta a la experimentación, añadiendo que existe muy poca reproducibilidad o predictabilidad de cualquier resultado: *"Aún una diferencia inicial sumamente pequeña en cualquiera de una multitud de factores... podría, con el curso del tiempo, conducir a diferencias significativas y totalmente impredecibles en los resultados"*.

Las actuales suposiciones sobre la investigación cuantitativa en la educación superior -se afirma- conducen a una especie de frivolidad, especialmente cuando recordamos que la enseñanza en este nivel, los servicios y las formas institucionales, difieren ampliamente entre las naciones. Como consecuencia, demandar la construcción de una ciencia social "universal" para la educación superior, parece una rareza.

Algunos han observado que el sistema de creencias que apoya el enfoque sobre investigación de la educación corrientemente dominante, es posible por la ausencia de alguna teoría o conjunto de proposiciones. Así por ejemplo, C. WRIGHT MILLS (1959) escribió: *"Ello no está basado sobre alguna nueva concepción de la naturaleza de la sociedad o del hombre o sobre hechos particulares acerca de los mismos"* (p.55).

Más bien, el empirismo olvidadizo, publicitado en importantes revistas actuales de educación superior, y presentado en las reuniones de la Asociación para el Estudio de la Educación Superior, es mantenido como una fe casi religiosa, en el valor del un flujo de microestudios estadísticos.

La quinta crítica vuelve al punto del partida del cambio histórico en las técnicas de la investigación social que tomaron lugar en los años 50. Esta es: la técnica de investigación social dominante, asume actualmente que los individuos son fundamentalmente iguales, ignorando el hecho de que las personas son muy diferentes y tienen también muchas diferentes influencias en sus pensamientos, comportamientos y sentimientos. Así por ejemplo, el psicólogo JEROME KAGAN (1996) ha escrito:

"Los psicólogos clasifican a las decisiones y acciones de las personas, como inteligentes o no, sin especificar la edad o la experiencia cultural de la persona, el tipo de actividad mental incluida o el contexto en el cual acontecen... Los expertos son renuentes a tomar en cuenta el tipo de agente o la naturaleza de la raíz de la situación, en parte por un laudable e igualitario motivo: el deseo de considerar a todos los humanos como fundamentalmente similares" (p. A 52).

Pero como economista, AMARTYA SEN (1992), dice en su estudio sobre desigualdad:

La medida de la desigualdad real... no puede ser fácilmente deducido de la desigualdad de los ingresos, puesto que lo que nosotros podamos hacer o no podamos obtener, no depende de nuestros ingresos, sino también de una variedad de características físicas y sociales que afectan nuestras vidas y nos convierten en lo que somos. (p.28)

Las historias personales, importan. El contexto social y la interactividad, importan. Igualmente, el carácter y disposiciones de los individuos, las influencias de la familia y los valores del mundo académico.

.....

Considerar a los individuos como independientes, les parece a muchos, ser una forma inadecuada de llevar a cabo investigación social, aunque los modelos abstractos pueden ser útiles a veces.

El descuido de la política y del planeamiento

La segunda corriente de críticas es que el modelo dominante de investigación en la educación superior, no es muy útil para el planeamiento de la misma y para la definición de políticas y la toma de decisiones (KELLER, 1985). Dos Presidentes de la Asociación de Estudios de la Educación Superior, han llamado la atención sobre esta condición.

CLIFTON CONRAD (1988) ha dicho que la investigación en la educación superior ha devenido agotada y falta de imaginación parroquial, y mirándose a sí misma; el producto de investigación en línea de montaje ha generado pocos resultados nuevos o ideas desafiantes. PATRICK TEREZINI (1996) dijo: *"Nos hemos olvidado de nuestras raíces. Realmente hemos estado preocupados con una singular concepción de la investigación"*.

Ambos urgen a los académicos de la educación superior a que presten mayor atención a las cuestiones de política universitaria. Otros investigadores han planteado similar preocupación [LINDBLUM, 1991; RIVLIN, 1991; WEIS, 1982].

"Pretender que el modo de investigación en la educación superior sea objetivo, 'científico' y meramente descriptivo, es también decir que sea acrítico y apoyativo del status quo".

Como escribió CONRAD (1989): *"Hemos llegado a ser prisioneros de un marco de referencia estrecho e inherentemente conservador que nos ha llevado a justificar y explicar el status quo en la educación superior"*. Además, mediante el análisis estadístico de lo que ha acontecido en ciertas situaciones, el método puede mirar a las prácticas educativas sólo en retrospectiva.

Este enfoque, excluye una mirada al futuro, las implicaciones de las prácticas corrientes o del examen de posibles nuevos cursos de acción. Lo descriptivo deviene lo normativo. Las descripciones "científicas" o las correlaciones estadísticas "no nos pueden decir cómo organizar buenas sociedades o desarrollar buenas personas... o expresarnos cuál es el conocimiento valioso" como un observador anotó (CALLAHAM, 1996, p.17).

En su conferencia en 1968 en el MIT, el Nobel HERBERT SIMON (1981) advirtió que había una gran diferencia entre las ciencias naturales que describen un universo físico dado, y los estudios sociales que investigan las instituciones y los comportamientos que son creados por los seres humanos. SIMON dijo que las indagaciones sociales -que él denominó las "ciencias de lo artificial"- deben ser siempre caracterizadas en relación con sus funciones, objetivos y adaptaciones, y deberían incorporar lo imperativo así como lo descriptivo, porque las mismas han sido inventadas por nosotros. Como artefactos, por lo tanto, la educación superior y otras invenciones sociales, deben llevar a cabo un "diseño" o política central.

El denominó al diseño, "el núcleo de todo 'training' profesional" (p.129). De acuerdo con SIMON, cualquier investigación social o cualquier "training" en la universidad que descuide el estudio del diseño social -cómo hacer artefactos en la sociedad que tengan propiedades deseadas- no sólo confundirá lo natural con lo artificial, sino que también descuidará el trabajo esencial de diseñar y de llevar a cabo una política para una civilización humana y decente en medio del mundo natural. (1981).

Una visión desequilibrada de la naturaleza humana

La tercer corriente de quejas contiene algunas críticas en relación con la epistemología o los supuestos y validez del abstraído método del empirismo.

La crítica más frecuentemente mencionada, sin embargo, es que, los estudios sociales tienen una extraña y tuerta visión de la naturaleza humana.

Tanto en el uso frecuente de la "teoría de la elección racional", la cual supone que los individuos actúan y eligen de una manera egoísta, calculadora y utilitaria [COUGHLIN, 1994; GREEN & SHAPIRO, 1994], como en el descuido masivo del lado emotivo de los seres humanos, la mayoría de los investigadores de la educación (y de otras líneas sociales), tienen una visión ficticia y parcial de la vida de las personas y de las preferencias. Para los críticos, estos investigadores falsifican la vida para obtener sus limpios resultados cuantitativos. Para acumular combustible para sus teorías, modelos y series de datos, los investigadores ponen de lado los anhelos del corazón, los sentimientos de odio, envidia o venganza, o tocante a actos de sacrificio y altruismo, autopromoción, aburrimiento, defensa del territorio como los animales, anhelos de amor y de fama y mucho más, muchos de los esfuerzos que impulsan la historia (SCITOVSKY, 1992).

MARTA NUSSBAUM, una de las más discernidoras críticas de este aspecto del cientificismo, especula que esto puede ser el resultado de la tradición anglo-americana que "ha vivido dentro de una moralidad convencional que desapueba -en el conjunto- la expresión pública y aún la discusión en público de los sentimientos profundos". (1990. P. 336).

Causa vértigo observar cuán descartantes o evasivos son los investigadores de la educación superior en relación con el lado emotivo de los individuos, en sus investigaciones publicadas.

Como analista social, JON ELSTER (1989) ha señalado: *"La importancia de las emociones en la vida humana ha sido pasada por alto, sólo por la poca atención que han manifestado por ellas los filósofos y los científicos sociales"* (p.61). La intensidad, la ansiedad y la complejidad de la vida y del aprendizaje, están ausentes en la mayoría de las investigaciones en la educación superior.

Los investigadores sufren de una aparente aversión a considerarlas en la plena realidad; de una reticencia en relación con las más grandes verdades, locuras, tragedias, conquistas menores y a veces, gloriosos rendimientos de la vida universitaria. MARTA NUSSBAUM (1990) continúa: *"Las emociones (tales como el temor, la aflicción, el amor, la piedad, la angustia), no son simplemente sentimientos corporales o apremios animales ciegos"*.

Ellos son juicios de valor o parcialmente constituidos por tales juicios que, aún no expresados verbalmente tienen gran importancia.

El famoso neurólogo e investigador del cerebro ANTONIO DAMASO (1994) ha mostrado que *"nuestros más refinados pensamientos y mejores acciones, nuestras más grandes alegrías y profundas tristezas, emplean el cuerpo como un patrón"*. Mediante intervenciones quirúrgicas y experimentos fisiológicos, demostró que las emociones, sentimientos y regulación biológica, todo, juega un rol en la razón humana.

La disecada visión de la vida social y universitaria, y la inadecuada visión de la causalidad humana, que uno encuentra en muchas de las actuales investigaciones sobre educación superior, representan una visión "gradgrind" de los hechos y, a menudo, expresa un desprecio por la ficción o la literatura. Pero, por citar al filósofo NUSSBAUM (1995) una vez más:

"El hecho escuela... implica en la ficción, hacer tanto más como un lector novel y visionario. Su inexorable negación de la vida y de la humanidad va... más allá de los límites de la evidencia". (p.38).

Algunas recomendaciones

¿Qué deberían llevar a cabo los investigadores de la educación superior? Para mí, parece muy claro que la forma dominante de la, precisamente insignificante investigación en este nivel, necesita ser sacada de su pedestal de polietileno.

Pero, ¿cuál debería ser la nueva dirección de la investigación en el campo de la educación superior? Sugiero que podríamos desarrollar 4 líneas:

Primero, necesitamos prestar mayor atención, una vez más, al estudio de las influencias sociales de las instituciones, de las familias, de los grupos y de las comunidades, particularmente desde la perspectiva que la educación superior en USA es tan variada y su estudio es, forzosamente, bastante específico en la institución.

Las poblaciones de estudiantes y de docentes en los colleges y universidades son seleccionados de modo diferente. Ellos no son, de un modo general, los mismos individuos.

.....
Segundo, los investigadores en la educación superior, necesitan abandonar su fe en tornar su campo, en una ciencia social cuantitativa.

PAUL DRESSEL y LEWIS MAYHEW (1974) advirtieron hace 2 décadas: *"La educación superior como un campo de estudio comprende muchas materias diferentes... que no se ajustan bien a una sola base teórica como le ocurre a la medicina con las ciencias biológicas"*. (p.112). Nunca será una disciplina y ciertamente tampoco cuantitativa como la física. Los investigadores, más bien deberían adoptar el concepto de WILHEM DILTHEY de *verstehen* o comprensión.

Nosotros no podemos comprender lo que es ser una montaña, un planeta o un electrón. Pero podemos obtener alguna comprensión del Renacimiento en Italia; del florecer de niños en los 60 y los 70 o de las diferentes preocupaciones de los alumnos blancos y negros en los colleges de elite (BERLIN & JAHANBEGLOO, 1991).

Nosotros podemos lograr comprensión de la educación superior desde dentro, como no lo podemos hacer en relación con el ámbito natural. PERCY BRIDEMAN, el nobel de física, dijo una vez: *"No hay método científico como tal; pero la característica vital de los procedimientos del científico ha podido, tan sólo con su mente, llevar a cabo lo más grande sin sentirse impedido de hacerlo"*. (cit. en MILLS, 1959, P.58). Se gana comprensión llevando a cabo lo máximo con cualquier herramienta que trabaje mejor, no sintiéndose impedido para describir, analizar y sugerir mejorados diseños para las utilidades académicas y sus actividades de avanzado entrenamiento intelectual y descubrimiento.

Tercero, decenas de ilustrados y productivos letrados en educación, desde LEE CRONBACH (1982) hasta AARON WILDASKY (1989) y ELLIOT EISNER (1991) han aconsejado que tanto los métodos cuantitativos como los demás métodos de investigación, son indispensables. Los micro estudios estadísticos pueden ser sugerentes, como la lectura de un termómetro en relación con la fiebre de un paciente. Pero el fervor en los estudios sobre la educación superior, por los métodos de investigación cuantitativos excesivamente estrechos, y la casi exclusión de otros enfoques, deberá ser superada. Ello se ha convertido en una ideología entumecida, en una moda más típica de los "snob". Como EISNER recientemente escribió:

"Lo que yo admito es una concepción pluralista del método... Lo que admito son enfoques a la investigación, tanto científicos como no científicos, que no trivialicen los interrogantes educacionales en su interés por reducir los datos, sólo a lo que es mensurable; que reconozca que el valor y el hecho son inseparables; que comprendan que el mundo es construido no meramente descubierto, y

que no se juzgue la calidad de toda investigación, por un conjunto de criterios que son sólo adecuados para algunas formas de investigación". (pág. 8-9)

C. WRIGHT MILLS, argumentó hace 39 años por una pluralismo similar.

"La precisión no es un criterio para elegir el método. Ciertamente la precisión no debería ser confundida, como ocurre a menudo, con lo 'empírico o lo verdadero'. Deberíamos ser en nuestro trabajo tan exactos como seamos capaces... pero ningún método, como tal, debería ser usado para delimitar los problemas que abordamos". (1959, p.72).

Cuarto, necesitamos restaurar integridad al significado del empirismo. La definición del diccionario sobre el término, señala: *"La visión de que la experiencia, especialmente la de los sentidos, es la única fuente de conocimientos".* Ser empírico es verificar o probar "por medio de experimentos u observación", ser "guiado por la experiencia práctica, no por la teoría".

Esto es muy cercano a lo que argumentó Aristóteles: el cultivo de la sabiduría pública.

Pero mucha de la investigación empírica actual en la educación superior, consiste de abstraídos juicios y de resultados de la computadora. La observación real de las prácticas en el campus, de las normas y de los comportamientos, necesita incrementarse, como también el uso de los sentidos en la investigación.

Obtener la sensación de un campus o de conjunto de instituciones en los tentáculos de un observador y participante entrenado, es también investigación y un tipo de investigación al menos tan valiosa como la reunión de remotos manipuladores de datos. El empirismo verdadero puede conducir a grandes comprensiones. El empirismo abstraído, no.

Algunos principales investigadores cuantitativistas, objetarán que el verdadero empirismo, es impresionista y antropológico, no preciso ni científico. Pero la vida, y especialmente la vida en los internados de los colleges y universidades, no es susceptible de matemáticas pulcras. Es compleja, raramente predecible y bulliciosa con emociones esparcidamente ocultas.

Los investigadores de la educación superior necesitan elegir entre la devoción a sus métodos ordenadamente cuantitativos o una comprensión profunda del desordenado mundo académico. Sugiero elegir esto último.

El camino es menos limpio, más dificultoso y de algún modo, más cercano a las humanidades que a las ciencias físicas. Pero hay un consuelo. GARY CZIKO (1989) dijo esto muy bien al final de su ensayo:

"Este ensayo ha aportado argumentos que algunos podrán considerar como una visión bastante melancólica de la investigación educativa. [Pero] los factores que subyacen en la poco predecible e indeterminada conducta humana, son los mismos factores que proporcionan a la humanidad un potencial ilimitado para una continuada evolución cultural y desarrollo personal. Contemplada desde esta perspectiva, la impredecibilidad del comportamiento humano y los problemas que esto impone a los investigadores "científicos" de la educación, parece pagar un precio muy pequeño por la inherente libertad y el ilimitado potencial de nuestra especie". (p.24).

Referencias