

Jürgen Henningsen

**Teorías
y métodos
en la ciencia
de la
educación**

Herder

TEORÍAS Y MÉTODOS EN LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN

JÜRGEN HENNINGSSEN

BARCELONA
EDITORIAL HERDER

1984

Versión castellana de CLAUDIO GANCHO, de la obra de JURGEN HENNINGSEN, *Sprachen und Signale der Erziehungswissenschaft*. Klett - Cottary, Stuttgart 1980

A Antón y Norbert

ÍNDICE

Introducción .

Positivismo

 Conductismo .

 Racionalismo crítico .

Hermenéutica .

 Historicismo .

 Decisionismo

 Fenomenología

 Interaccionismo simbólico .

Métodos empíricos .

Teoría crítica .

 Marxismo .

 Crítica ideológica .

 Observación participante .

 Investigación operativa

Estructuralismo .

 Funcionalismo

 Teoría de los sistemas

Teoría del juego .

Cuatro preguntas

Referencias

INTRODUCCIÓN

No es éste un libro voluminoso. Pretende explicar de forma inteligible lo que se entiende en la ciencia educativa cuando se habla de métodos de pensamiento e investigación y de los innumerables *ismos*, como positivismo, marxismo, estructuralismo, conductismo, historicismo, etc., o de cualquier otro *ismo*. Sobre cada uno de tales *ismos* se han escrito bibliotecas enteras.

Este librito afirma que en la ciencia de la educación los *ismos* se comportan frente a la realidad y mutuamente como *lenguajes*. Lo que ello significa intenta explicarlo esta introducción.

«Toda la tierra tenía un solo lenguaje y unas mismas palabras.» ¿Dónde se dice eso? En la construcción de la torre de Babel, por supuesto. La historia podría haber comenzado así: trabajando todos en unión.

Pero el cronista que comenzó así su relato no encontró esa colaboración general ni a su alrededor ni en parte alguna, sino discusiones por doquier. Y tuvo que explicarlo, desplazando la causa lejos de sí. «Y dijo Yahveh: He aquí que todos ellos forman un solo pueblo y hablan un solo lenguaje... Bajemos, pues, y confundamos allí su habla, de modo que unos no comprendan el lenguaje de los otros.» Esto ya se acercaba más a la realidad. La gente discutía entre sí en vez de trabajar en colaboración, y difícilmente se entendían. Y lo más notable de cuanto les separaba eran precisamente los lenguajes. Las «lenguas» existen en plural desde la época más lejana a que podemos remontarnos. Lo que ha producido dificultades, fronteras, enemistad; o es un reflejo de esa misma enemistad.

En la ciencia de la educación las cosas no discurren con más paz que en otras ciencias, en los parlamentos o en la construcción de la torre de Babel. Se hablan lenguajes diferentes y se escriben muchos sesudos libros sobre las fronteras y dificultades que ese hecho plantea, aunque ta-

les libros se escriban siempre en el lenguaje propio de cada uno, naturalmente. Por «lenguaje» no entendemos aquí sólo ni en primer término, el inglés, el español o el chino. Se trata también del lenguaje especializado, que se distingue notablemente de otros lenguajes especializados: juristas, médicos y técnicos hablan de manera diferente y sólo ocasionalmente se entienden unos a otros. Pero quien se familiariza con su ciencia no encuentra ninguna dificultad en la jerga de la especialidad, a la que rápidamente se adapta. Las dificultades surgen por el hecho de que dentro de los límites de la especialidad existen muchos métodos que se oponen entre sí. Cuanto más familiar nos resulta un método más expuestos estamos a los reproches de quienes defienden otros métodos.

Hasta el que se refugia gustoso en una pequeña parcela especializada se ve perseguido por la polémica del método. La ciencia de la educación no es el parterre de un pequeño huerto en el que un tablar se cultiva al modo positivista y otro en forma hermenéutica, o en el que los cohombros se estercolan empíricamente y los setos se podan y recortan al modo marxista. Los pequeños hortelanos, recriminándose unos a otros, son en muchos aspectos responsables de las malas cosechas: el positivista puede ser culpable de los abejorros, el marxista puede serlo de las orugas y el racionalista crítico de que las patatas se pudran. Ello quiere decir que el trabajo sólo podrá lograr el éxito cuando triunfa la razón. Y por «razón» cada científico de la educación entiende naturalmente la suya propia y la de su grupo.

Cierto que los profesores continúan saludándose cortésmente; pero las más de las veces tienen por un gran disparate los libros de sus colegas, en el caso de que sigan el método «falso». Resulta discutible que el predominio de unos métodos determinados, su «estar de moda», así como su desaparición y olvido, que se prefiere por lo general denominar ..«superación», puedan explicarse por las ventajas o fallos de los mismos métodos; muchos conocedores de los cementerios de métodos afirman que quedan ente-

rrados por motivos que han de buscarse fuera por completo de la ciencia o al menos muy al margen de la misma.

Realmente se necesita un método para poder llevar a cabo un trabajo. Cuando hay un aprieto, se produce una teoría para poder hacer progresos en la práctica. Si en una aldea de la luna hubiera un solo científico con gafas, reconocido por todos, que con su consejo atinado y sabias palabras proporcionase la teoría adecuada o no para las dificultades prácticas que fueran surgiendo, no existiría ciertamente el problema de los métodos científicos: la ciencia sería lo que dijera la autoridad del sabio, y nada más. Dejemos que aparezca un segundo, un tercero o un cuarto apóstol de la teoría, que critique abiertamente lo que dicen X o Y o Z como una estupidez o una falsedad, asegurando que eso no es ciencia, y en ese momento habrá surgido el problema de los métodos científicos. Porque ahora ya no basta con referir el buen consejo o la palabra sabia a la dificultad, que debe solucionarse teóricamente (para poder llegar a una solución práctica). La teoría se ha hecho plural, existen muchas teorías.

Ahora ya no cabe seguir preguntándose *para qué* es «buena» la (única) teoría; sino que al mismo tiempo hemos de preguntarnos si la teoría (de las muchas existentes) es «buena» en sí misma, en qué bases se apoya, qué aporta en comparación con otras, y así sucesivamente; lo que a menudo constituye una verdadera disputa académica.

En una situación polémica en la que no existen unos principios básicos o doctrinales reconocidos por todos para resolver el problema metodológico, sino un conjunto de declaraciones que siempre permite vislumbrar el catecismo de su comunidad respectiva, en una situación así cualquier actitud y exposición resulta partidista; hasta los árbitros quedan sujetos a decisión arbitral. No hay ningún puesto «seguro» en el que algún reportero pudiera refugiarse para hacer una emisión informativa acerca de la disputa que versa sobre los métodos de la ciencia educativa.

Ni siquiera la presente exposición planea por encima de la polémica. Está determinada por muchas de las cosas que

se establecen dentro de su texto y, fuera de él, por las condiciones de su aceptación. Esta exposición pretende hacer comprensible lo que subyace en las descripciones metodológicas habituales, y quiere hacer que el seguidor de tal o cual *ismo* pueda estar dispuesto a dar entrada a modo de prueba a cualquier otro. Quien estudie a fondo este texto apenas debería seguir teniendo dificultades para entender a los defensores de otros métodos, al menos en lo que para ellos es importante. Para poder aplicar y llevar a término metodológicamente una investigación propia, habría que conocer más a fondo su instrumento y dominar su «lenguaje». Pero quien está seguro en un lugar, aunque sea a medio camino, puede reconocer perfectamente bien con ayuda de este texto lo que se expone en otros «lenguajes». Tal es el *objetivo doctrinal*, para decirlo con una frase de moda, de las páginas siguientes.

El que yuxtapone comparativamente unos métodos de ciencia pedagógica, sigue diversas formas de intervención y enfoque, cultiva la teoría metodológica, muy pronto advierte que tiene delante de sí un huerto abigarrado en el que hay cosas viejas y nuevas, cosas tomadas de otras ciencias y otras que sólo se han proyectado con vistas a la ciencia educativa, cosas que se acomodan a muchas otras cuestiones y cosas que se ciñen a problemas muy específicos. Sería interesantísimo, aunque ello resulte imposible, aplicar mediante todos los métodos científicos de la educación el mismo ejemplo práctico de un planteamiento pedagógico concreto, como sería un castigo o una orden escolar, los contenidos de la enseñanza de una enfermera o el efecto de una película sobre los jóvenes: ¿Cómo lo ve todo ello el *ismo A*, el *ismo B* o el *ismo C*? Quizás algún *ismo* ni tan siquiera lo vea, y el otro lo considere un falso problema. Incluso hay muchos métodos que son preferentemente instrumentos de investigación, mientras que en otros predominan los procedimientos expositivos y de argumentación.

A continuación aparecen muchos ejemplos; aunque de paso, he intentado por todos los medios hacer una colección

de algún modo característico de la moderna ciencia pedagógica internacional. Pero los ejemplos se utilizan principalmente para ilustrar con la mayor concisión posible el método presente en cada caso. Por lo general se ha dejado de lado lo que no era necesario. La presente exposición se distingue de otras principalmente por estas notas singulares: el autor piensa que no existe ningún método universal, ningún método que sea el mejor, ningún método «único». Hay muchas cosas que pueden traducirse bien y fácilmente reencontrarse de un lenguaje a otro y de uno a otro método, mientras que muchas otras difícilmente toleran ese proceso o lo rechazan por completo. La disputa por los lenguajes (= métodos) no es casual y reviste importancia; pero no es el trabajo propiamente dicho y sólo lo suple en apariencia. Visto desde fuera, el entender varios lenguajes (entiéndase métodos), o al menos más de uno, proporciona un poco de perspectiva. El ordenamiento y secuencia de los capítulos sigue el principio de anteponer en cada caso lo fundamental para dar después paso a las ramificaciones que arrancan de la vía principal. Con ayuda del índice de p. 7 el lector podrá encontrar por sí mismo otros enlaces que a él precisamente le parezcan importantes.

POSITIVISMO

Positivismo: he aquí la corriente científica más importante de los últimos ciento cincuenta años, la que ha logrado más éxitos, así como la más discutida y la más conocida internacionalmente. Numerosos son los métodos que en las ciencias más diversas se remontan al positivismo y que han contribuido a su desarrollo de un modo o de otro; aunque tampoco son escasos los métodos que han surgido en agudo enfrentamiento con el positivismo. «¡So positivista!» fue durante largo tiempo el insulto más de moda, que unos lanzaban furiosos y que otros rehuían cautelosamente, aunque no faltasen quienes lo exhibían como una condecoración. El que una investigación o estudio haya sido realizado o no de forma «positivista» podía y aún puede ser decisivo en la carrera de un investigador, según la atmósfera política que reine en las escuelas superiores y en los ministerios estatales.

El porqué sea así es algo que se comprende, cuando uno ha dado cabida a otros métodos distintos. De los capítulos que seguirán, son especialmente importantes los dedicados a la «teoría crítica», al «marxismo» y a la «investigación operativa» para poder reconocer y juzgar los reproches dirigidos contra los métodos positivistas. Como no es posible decirlo todo de una vez, permítasenos empezar con la simple exposición de algunas líneas básicas del positivismo. Es curioso observar que cuando esta corriente científica empezó a dejarse sentir tímidamente, hace más de cien años, representaba una posición muy distinta de la de hoy. Quizá porque (como escribió Heidegger una vez) todo «anti» queda realmente aprisionado en la atmósfera de aquello mismo que combate: el antialcohólico en la atmósfera del alcohol (que no bebe ciertamente, pero del que en modo alguno se ve «libre»); la píldora anticonceptiva en la de la procreación; el anticomunismo en su trapo rojo. Por eso, precisamente, vale la pena considerar con

atención la línea frontal: ¿qué es aquello de lo que se aparta, y qué es aquello contra lo que combate el positivismo? El francés Auguste Comte (1798-1857), que sin duda fue el pensador de mayor éxito e influencia entre los fundadores del positivismo, constituye un ejemplo clásico de lo que llamaríamos «fracaso profesional», cosa que sorprenderá sin duda alguna a los adversarios de esta corriente. Ya en el internado de Montpellier se rebeló contra la estrechez monacal; en la Escuela Politécnica de París su nombre encabezaba una resolución de protesta estudiantil contra la dirección de dicho establecimiento; el gobierno olfateó en aquella escuela minoritaria un «foco de pensamiento republicano» (lo que hoy se denominaría un «centro de dirigentes rojos») y disolvió la institución. Comte no pudo terminar ninguna carrera, tuvo broncas con su familia, se casó con una mujer «de no muy buena reputación»... Durante algunos años fue secretario particular del conde Saint-Simon, un «socialista utópico»; mas, como éste escribía libros religiosos y Comte alentaba sentimientos anticlericales, la relación no se mantuvo mucho tiempo. Vive luego de las clases particulares y, tras muchas penalidades, llega finalmente en 1832 a ser «repetidor», y en 1835 «examinador» en la reabierta Escuela Politécnica. Jamás pudo obtener una cátedra; y cuando protesta contra la corrupción en la enseñanza, pierde también su último empleo y logra sobrevivir gracias al apoyo de algunos amigos. Ya con esto se vislumbra el frente contra el que golpea el positivismo: la Iglesia, el emperador y los reaccionarios de derechas, y especialmente contra una parte de la burguesía que de forma rápida se ha vuelto conservadora. La lucha se dirige contra todas las fuerzas sociopolíticas que pretenden eliminar de nuevo las secuelas de la Revolución francesa.

La famosa «ley de los tres estadios» de Comte (que puede encontrarse ya en Saint-Simon) ve la historia así: primero se aferra el hombre a los dioses, después a las ideas y, finalmente, a la realidad. Primero se impuso la teología, después la metafísica y, por fin, la ciencia, dando origen respectivamente a un estado ficticio, un estado abstracto y

un estado positivo. Todos los conocimientos recorren ese triple estadio, y por supuesto también los conocimientos pedagógicos (que Comte coloca en su «Sociología»).

La ciencia arranca de lo «positivo», del dato objetivo y real, del fenómeno, y no de las supuestas leyes que laten bajo el respectivo fenómeno. A las leyes quizá se llegue más tarde, después de haber inventariado y analizado lo que existe realmente: semejanzas, conexiones, consecuencias, etc. Lo que importa es hacer pronósticos: *Savoir pour prévoir!* Saber para prever. Eso es lo único socialmente útil; mientras que las especulaciones sobre las causas «eficientes» o sobre la «esencia» de los fenómenos carecen de interés.

Sin embargo, lo objetivo, lo realmente existente, no se amontona sin un pensamiento a modo de gran estercolero. Y es importante consignarlo así, porque hoy la crítica se ceba en ello una y otra vez. «En todo tipo de fenómenos, aun en los más simples, la verdadera observación sólo es posible cuando está definida e interpretada por una teoría», afirmaba el propio Comte. Eso es algo que siempre ha contado, y es algo que por supuesto sigue contando también para el positivismo. «Desde el punto de vista científico cualquier observación aislada y empírica resulta inútil y hasta insegura; la ciencia sólo puede aprovechar aquellas observaciones, que al menos hipotéticamente enlazan con una ley» (*La Sociología*, cap. 5). Pero todo ello no pasa de ser una foto de pasaporte de entonces. El positivismo de aquel tiempo, explosivo en la crítica de la sociedad y en la política, se convirtió con el paso de unas pocas generaciones en una ocupación inofensiva. Las investigaciones positivistas llenan los estantes de las bibliotecas sin inquietar a nadie.

La investigación moderna sobre la ciencia de la educación con tendencia al positivismo copia de forma cuidadosa y a fondo lo que entiende por realidad. Un ejemplo: ¿cómo han evolucionado las cifras de bachilleres en la República Federal Alemana? Para saberlo necesito material y más material de diez *Lander* y del Berlín Occidental, tengo

que ver los anuarios de estadísticas y, en aras de los datos completos que persigo he de recabar informaciones suplementarias. Después podré exponer mi material de modo gráfico y en cuadros estadísticos, con distribuciones por alumnos y alumnas, por ciudades y *Lander*, según que pertenezcan al Norte o al Sur, por confesiones religiosas (tal vez), según la profesión del padre (quizá), según el número de hermanos, de acuerdo con el objetivo de los estudios, los conocimientos de lenguas extranjeras, las calificaciones deportivas, por el número de suspensos, etc.; en principio son ilimitadas las cuestiones que ofrece un solo material. Y al final soy autor de un sólido y voluminoso trabajo; en cualquier caso estoy mucho mejor informado del ayer y del anteayer que sobre el hoy y el mañana, y con interpretaciones y aclaraciones podría dar razón de por qué han evolucionado las cosas precisamente así y no de otro modo y explicar si quizás ha podido haber conexiones entre mi material y los resultados de las elecciones, los dividendos, el modelo de administración de la nación o de los *Lander*, la política exterior, etc. Pero ante tales planteamientos resueltos y quizá hasta peligrosos, que van más allá del material, me muestro, como buen positivista moderno, extraordinariamente sensato y precavido.

Todas las fuerzas políticas desde la extrema izquierda a la extrema derecha, funcionarios, articulistas y comentaristas de televisión, en caso de querer decir o escribir algo sobre las cifras de bachilleres me consultarán para utilizar el material y disponerlo según las más diversas opciones políticas.

Un trabajo científico limpio (afirman los patrocinadores de ese procedimiento) sirve justamente a todos y queda al margen de cualquier partido. ¡De ninguna manera!, gritan los adversarios, eso es una prostitución, no existe esa disponibilidad para todos por encima de los partidos: quien no se acoge a un partido, está al servicio de los más fuertes; el poder puede hacer un uso mucho más amplio y cómodo de dicha ciencia de lo que pudieran hacerlo los socialmente débiles. En mi opinión, la objeción de los adver-

sarios es atinada aunque puede inducir a error: queda por ver la cuestión acerca de lo que puede la ciencia partidista *contra* el poder. Sólo si la ciencia que toma partido puede operar un cambio social, ganan la partida los antipositivistas. ¡Por supuesto que puede ser así!, dicen unos. ¡Jamás hasta ahora ha ocurrido tal cosa!, gritan los otros.

Conductismo

Una cámara de la policía me ha captado cuando cruzaba con el semáforo en rojo. De poco me va a aprovechar ahora, cuando me lamente ante el juez sobre lo que yo quería, sentía y pensaba, y de que no se debería castigar a una persona tan buena. Él se interesará por el instrumento y por el método con que fue aplicado: ¿funcionaba la cámara sin defectos? En caso afirmativo puede servir como prueba de lo que yo hice, aunque yo piense de otra manera al respecto. Y se aplican las disposiciones correspondientes. No se castiga a una persona malvada o peligrosa, sino al automovilista que de forma deliberada o por negligencia va en contra del orden establecido y no sigue las indicaciones del semáforo (momento en que ha sido visto). La «malicia» o «peligrosidad» no se pueden ver ni fotografiar, y sólo con gran dificultad podrían probarse o rechazarse. Imaginemos que tuviéramos una ley contra las personas «malvadas» que obran de acuerdo con sus sentimientos. Quizás entonces se iría más tranquilo por la calle. Pero el Estado y sus representantes de uniforme tendrían una autoridad definitoria contra la que sólo podrían actuar los súbditos más poderosos. Por el contrario, si lo único que se juzga es el comportamiento observado, la discusión sobre las pruebas puede reducirse en buena parte a los instrumentos y procesos. Con ello se equiparan, al menos a medias, las diferencias de poder.

En las ciencias sociales se impone una autolimitación similar del investigador a lo que es observable; sistema que se conoce con el nombre de «conductismo» o «behavioris-