

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y VALORES: REFLEXIONES PARA UN DEBATE ABIERTO.

José GONZÁLEZ MONTEAGUDO
Casilda PEÑALVER GÓMEZ
Universidad de Sevilla

1. EL AVALORISMO POSITIVISTA.

Según Hamilton (cit. en LINCOLN y GUBA, 1985: 20), el positivismo comenzó en 1843 con la publicación de John Stuart Mill *A System of Logic*. Los principales supuestos de Mill son estos:

- (1) Las ciencias naturales y sociales persiguen los mismos fines, esto es, el descubrimiento de leyes de tipo general, orientadas a la explicación y la predicción.
- (2) Las ciencias naturales y sociales son idénticas en cuanto a su metodología.
- (3) Las ciencias sociales son simplemente más complejas que las naturales.
- (4) La definición de los conceptos se puede realizar por referencia directa a las categorías empíricas, es decir, a los objetos concretos.
- (5) Existe uniformidad en el tiempo y en el espacio.
- (6) Las leyes de la naturaleza se derivan de manera natural de los datos reunidos.
- (7) Las muestras amplias hacen desaparecer lo idiosincrásico y ponen de manifiesto las “causas generales”.

En el texto de Mill encontramos la mayor parte de los argumentos que han caracterizado las posiciones positivistas a lo largo de más de un siglo. El positivismo decimonónico también está unido a la figura del filósofo y sociólogo A. Comte, creador del término. Mill y Comte pusieron de relieve las grandes cuestiones que asumieron los positivistas del siglo XX: el monismo metodológico, que implicaría la unidad del método científico; el modelo o canon de las ciencias naturales exactas, esto es, la ciencia físico-matemática; la explicación causal (“Erklären”) de los fenómenos, en base a la formulación de leyes generales hipotéticas; y el interés dominante del conocimiento científico, plenamente coherente con la época histórica del desarrollo de la maquinaria y de la tecnología; de ahí el lema de Comte “vivir para prever para poder” (MARDONES y URSÚA, 1983: 20–21). De particular interés, por la influencia que ha tenido en el desarrollo metodológico de las ciencias sociales, es la obra de Durkheim (1895; cf. HUGHES, 1980: 49–66). Este sociólogo se planteó la carencia de un método sociológico válido. Para paliar esta laguna escribió a finales del siglo XIX *Les règles de la méthode sociologique*, obra pionera que marcó el itinerario de buena parte de la sociología posterior. El proyecto de Durkheim consiste en establecer un conjunto de normas de procedimiento objetivas para realizar la investigación sociológica. Durkheim mantiene la continuidad entre los fenómenos físico-químicos, biológicos y sociales:

Los fenómenos sociales no se distinguen de los anteriores [es decir, los fenómenos biológico físico-químicos] más que por una complejidad mayor. Esta diferencia puede implicar fundamentalmente que el empleo del razonamiento experimental en sociología ofrece más dificultades todavía que en las otras ciencias; pero no se ve por qué había de ser radicalmente imposible (Durkheim, 1895, 126).

Durkheim reivindica la conocida afirmación de que hemos de considerar los hechos sociales como cosas. Para ello, es preciso que la sociología se muestre independiente de la filosofía y que el método sociológico se oriente según el principio de causalidad:

Lo que pide [la sociología] que se le conceda es que se aplique a los fenómenos sociales el principio de causalidad. Además este principio es expuesto por ella no como una necesidad racional, sino sólo como un postulado empírico, producto de una inducción legítima. Puesto que la ley de causalidad ha sido comprobada en los demás reinos de la naturaleza, extendiendo el imperio del mundo físico-químico al mundo biológico y de éste al mundo psicológico, es lícito admitir que ella es también verdad en lo que se refiere al mundo social (Durkheim, 1895, 131).

Las tendencias anti-positivistas no tardaron en manifestarse. En Alemania, un grupo de filósofos, historiadores y científicos sociales reaccionaron contra los supuestos positivistas, defendiendo un enfoque hermenéutico y comprensivo (Droysen, Dilthey, Max Weber, Windelband y Rickert, entre otros). De esta manera, quedó formulado el debate comprensión/explicación y se pusieron las bases para plantear posteriormente el debate cualitativo/cuantitativo.

La otra gran manifestación del positivismo, posterior a la de Mill, Comte, Spencer y Durkheim (sobre estos autores, cf. RUBIO CARRACEDO, 1984: 45-54), ha recibido varios nombres: positivismo lógico, empirismo lógico y neopositivismo. Según Ferrater Mora (1990, III: 263-2642), lo característico de esta forma de positivismo, que incluye el Círculo de Viena y que está relacionado con el operacionalismo, es el intento de unir el empirismo con la lógica formal, la tendencia antimetafísica y el desarrollo de la tesis de la verificación. El positivismo lógico es “una de las grandes teorías de la unidad de la ciencia... y, posiblemente, la última gran visión sistemática y totalizadora del conocimiento científico” (LARROSA, 1988, I: 35). Entre los rasgos de esta corriente que menciona Larrosa (1988, 37-56), figuran los siguientes:

- (1) El interés hacia el lenguaje y, en particular, hacia la “clarificación” lingüística. Por ello, se propone entender la ciencia como un lenguaje. Este es el sentido del auténtico “viraje de la filosofía” reclamado por Schlick, al considerar la ciencia como un sistema de proposiciones empíricas verdaderas.
- (2) La irrelevancia del “contexto de descubrimiento” y de los factores socio-institucionales de la producción del conocimiento científico. Se defiende una rígida distinción entre la ciencia como actividad (es decir, la actividad cognoscitiva realizada por ciertas personas) y la ciencia como resultado (esto es, el conjunto de proposiciones empíricas que cumplen ciertos requisitos formales).
- (3) La posibilidad de la Ciencia Unificada, apoyada en: a) la creencia en la unidad de lo real; b) la creencia en la unidad del lenguaje de la ciencia; y c) la creencia en que el lenguaje de la ciencia es capaz de “representar” lo real.

- (4) La conexión de las leyes y la predicción. Se postula la posibilidad de conectar cualquier ley con todas las demás leyes, independientemente de la ciencia a la que pertenecan.

El positivismo ha tenido un impacto decisivo en la investigación social. Uno de los intentos más radicales de incluir el ámbito social humano en el proyecto de Ciencia Unificada fue llevado a cabo por Neurath (1932) en su escrito *Sociología en fiscalismo*. Este autor defiende que todas las ciencias particulares, e incluso la propia filosofía, se agrupan en la ciencia unificada mediante el “fiscalismo”, dado que, en el momento actual, el sistema espacio-temporal que corresponde a la física es el sistema más indicado para realizar predicciones seguras. Así pues, el modelo físico es el modelo que debe aplicarse a todas las demás ciencias. El fiscalismo proporciona un lenguaje unificado para la ciencia: intersensual (común para todos los sentidos) e intersubjetivo (común para todas las ciencias). Neurath considera a la sociología como una parte de la ciencia unificada y se opone al intento metafísico de distinción entre “ciencias naturales” y “ciencias del espíritu”, como si existiesen “esencias” detrás de los “hechos”. Según Neurath, al hablar de las ciencias sociales se habrá de incluir no sólo la teoría de las sociedades humanas, sino también la teoría de las sociedades animales, pues en esta distinción sólo hay un residuo de teología (cf. RUBIO CARRACEDO, 1984: 118–122).

La ontología positivista es realista. Se suele usar el término de realismo ingenuo para poner de relieve la aspiración a la formulación de generalizaciones independientes del contexto y del tiempo que pretenden representar a los hechos tal como estos son. La epistemología positivista es dualista y objetivista. Se supone que el investigador puede conocer el objeto investigado sin sesgos personales ni valorativos y que las amenazas a la validez por parte del investigador pueden ser controladas experimentalmente. La metodología positivista es experimental y manipulativa, centrada en la verificación de hipótesis y orientada principalmente hacia los métodos cuantitativos, en particular hacia las técnicas de carácter estadístico (GUBA y LINCOLN, 1994: 109–110).

El ambicioso y por lo demás irrealizable programa del positivismo lógico fue abandonado. Pero buena parte de sus postulados, corregidos y adaptados, guiaron la investigación en las ciencias sociales, sobre todo hasta comienzos de los años setenta. Desde entonces hasta el momento actual, la crisis de los modelos de corte positivista ha ido en aumento. Las diferentes ciencias sociales no han sido indiferentes a esta evolución. En el caso de la psicología, por ejemplo, el modelo del condicionamiento operante de B.F. Skinner, tan influyente en su momento, cedió paso a modelos cognitivos y transculturales.

La evolución del ámbito educativo, ámbito que suele mostrarse sensible a los cambios en áreas como la psicología y la sociología, ha corrido una suerte parecida a la de las demás ciencias sociales. A nivel metodológico, los modelos experimentales han sido el patrón dominante de investigación educativa. La educación ha sido considerada una actividad parecida a la medicina o a la ingeniería, en el sentido de que el descubrimiento de leyes naturales conducirá a una mejora de la práctica en estas disciplinas (cf. CARR y KEMMIS, 1986: 84). La orientación dominante se resume en la concepción que Travers sustenta de la investigación educativa:

Es una actividad orientada al desarrollo de un cuerpo organizado de saber científico... que revle las leyes de comportamiento utilizables para realizar predicciones y controlar los eventos dentro de las situaciones educativas (TRAVERS, cit. en CARR y KEMMIS, 1986: 82).

Durante varias décadas los estudiantes de Ciencias de la Educación han sido formados en el método experimental como la herramienta más útil para hacer avanzar el conocimiento sobre la educación. Este enfoque se ha centrado en la búsqueda de relaciones causales cuasi-causales entre variables, así como en la manipulación de las mismas para mejorar la actividad educativa. Uno de los supuestos fundamentales ha sido, en consecuencia, el recurso a la estadística como procedimiento para establecer las relaciones entre variables. Desde esta perspectiva, se ha supuesto que es posible alcanzar generalizaciones, que es posible una observación neutra y que el investigador se limita a aplicar una tecnología de investigación tan refinada que se pueden eludir las perspectivas personales, culturales e ideológicas relacionadas con el objeto de la indagación. Los numerosos textos sobre investigación educativa que responden al modelo descrito y la formación académica universitaria recibida por los futuros pedagogos e investigadores han sido dos elementos fundamentales del proceso de socialización en los hábitos de pensar y de actuar en la esfera educativa (como ejemplo, cfr. FOX, 1969).

Pérez Gómez (1983), en un importante trabajo, ha resumido algunos paradigmas contemporáneos de investigación didáctica situados en la órbita positivista, paradigmas orientados por el ideal de la "eficacia" (cf. una atinada crítica de la eficiencia en el ámbito educativo en GIMENO SACRISTÁN, 1982). Siguiendo a Pérez Gómez, mencionamos los llamados paradigmas presagio-producto y proceso-producto. El llamado paradigma presagio-producto concibe la eficacia de la enseñanza como un efecto de las características físicas y psicológicas del profesor. Los estudios se centran en la búsqueda del profesor eficaz, considerado como la variable mágica que puede optimizar los resultados educativos. Los diseños de investigación pretendían establecer relaciones entre, por una parte, las aptitudes del profesor y, por otra parte, el rendimiento académico, el juicio del alumno y el juicio de los expertos. La desconsideración de lo que realmente ocurre en el aula y de los elementos contextuales y el esquema conceptual simplista explican el reduccionismo de este paradigma. Posteriormente, el paradigma proceso-producto se marcó como objetivo el descubrimiento de los métodos eficaces de enseñanza mediante la comparación experimental de diferentes métodos. En estos diseños, el comportamiento del profesor, medido a través de escalas de categorías de observación estandarizadas, es la variable independiente y el rendimiento del alumno, medido a través de pruebas y tests específicos, es la variable dependiente. La identificación de patrones estables de conducta y el establecimiento de correlaciones entre dichos patrones, los estilos docentes y el rendimiento de los alumnos son los objetivos de estos diseños. Una vez establecidas estas relaciones, se suponía que las Escuelas de Formación del Profesorado deberían de enseñar el modelo más eficaz. Los programas de formación basados en competencias y la microenseñanza vivieron sus días dorados a la sombra de este paradigma proceso-producto.

Uno de los axiomas en los que se ha asentado el paradigma positivista sostiene que la teoría tiene que estar libre de valores. Podríamos decir, desmontando esta ilusoria aspiración, que se trata de una afirmación cargada axiológicamente. La pretensión de una ciencia:

avalorativa es, en sí misma, una demostración, por vía indirecta, del valor que alberga la orientación objetivista. La defensa de una ciencia libre de valores ha tenido unas consecuencias muy negativas para el desarrollo del conocimiento. Ha llevado a la ritualización del método, poniendo el énfasis en un enfoque específico, el método experimental. Ha restringido la noción del conocimiento admisible, puesto que en coherencia con el método postulado, sólo se ha considerado susceptible de investigación el ámbito de lo observable empíricamente. Ha propiciado los modos de toma de decisiones de carácter técnico, apoyando los argumentos tecnocráticos de que se pueden poner en marcha medidas políticas y sociales deducidas directamente de la investigación objetiva (LINCOLN y GUBA, 1985: 170–172). La ciencia, protegida bajo el manto de una pretendida neutralidad, es uno de los grandes mitos de nuestro tiempo (QUINTANILLA, 1976). El propio Gadamer considera, por su parte, que la ciencia moderna “no puede dominar los fines a los que se aplican sus conocimientos como domina sus propias relaciones lógicas” (GADAMER, 1986: 190), produciendo como resultado una técnica que no es controlable.

La teoría científica de la educación que se deriva del modelo positivista consistirá en un conjunto de proposiciones nomológicas, lógicamente relacionadas entre sí, necesarias para explicar y predecir los fenómenos educativos. La teoría, desde este paradigma tecnológico, hace referencia, como escribe Scheuerl (cit. en SÁEZ, 1989: 85) “a un sistema coherente de proposiciones unívocas, comprobables y comunicables, que explican un campo problemático o fáctico de manera tan iluminadora que todas las conexiones correspondientes resulten reconstruibles permitiendo prognosis seguras”. De esta manera, la teoría científica de la educación tiene como función justificar la acción tecnológica y concibe la práctica (o la intervención) como la aplicación tecnológica de los conocimientos científicos. La teoría ha de ser universal, independiente de los contextos específicos y de las circunstancias concretas, aplicable a un amplio rango de situaciones diferentes, prescriptiva, desinteresada y neutra. Por ello, se postula una drástica separación entre la teoría científica, que se ocupa de la descripción y explicación de la realidad, y la teoría moral, que trata de lo que debería ser. La defensa de una ciencia libre de valores ha llevado a la ritualización del método, poniendo el énfasis en un enfoque específico, el método experimental. También ha restringido la noción del conocimiento admisible, puesto que en coherencia con el método postulado, sólo se ha considerado susceptible de indagación el ámbito de lo observable empíricamente. Además, ha propiciado los modos de toma de decisiones de carácter técnico, apoyando los argumentos tecnocráticos de que se pueden poner en marcha medidas políticas y sociales deducidas directamente de la investigación objetiva (LINCOLN y GUBA, 1985: 170–172). No obstante estas críticas, la defensa de una ciencia social neutral respecto de los valores constituye una argumentación muy común en ámbitos como la filosofía de la ciencia (PHILIPS, 1990), la sociología (DÍEZ NICOLÁS, 1976: 264–279) y la teoría e investigación educativas (CASTILLEJO, 1987; SCHRAG, 1989).

2. LA NEUTRALIDAD VALORATIVA EN ELPOSTPOSITIVISMO.

El término “postpositivismo” puede tener, al menos, dos sentidos diferentes. Por un lado se refiere a las adaptaciones y modificaciones del positivismo; en este sentido, no cons-

tituye una ruptura con el positivismo, aunque rectifica muchos de sus postulados como consecuencia de las críticas tanto internas como externas (GUBA y LINCOLN, 1994: 10; GUBA, 1990: 20–23; PHILIPS, 1990; cf. RUBIO CARRACEDO, 1984: 279–320, para un análisis más amplio). Por otro lado, algunos autores hablan de que estamos en una época “postpositivista” o de que existen paradigmas “postpositivistas”, en el sentido de una auténtica ruptura con la tradición positivista (LINCOLN y GUBA, 1985: 28–33 y 46; LATHELIUS, 1990: 316). En este epígrafe usamos el término en el primero de los dos sentidos mencionados. Queremos comentar algunas de las correcciones introducidas en las versiones postpositivistas más radicales así como mostrar las insuficiencias de los planteamientos postpositivistas.

Aunque el postpositivismo es una versión del positivismo, sigue manteniendo como objetivos irrenunciables de la investigación la predicción y el control. Sin embargo, en el ámbito postpositivista se reconsideran las posiciones positivistas convencionales sobre la justificación, la observación y la teoría. El legado positivista sufrió en los años cincuenta la crítica de Toulmin y de Hanson. En la década de los sesenta, el asalto de la epistemología histórica (Kuhn, Lakatos y Feyerabend) hizo tambalear los cimientos del edificio postpositivista.

Según D. C. Philips (1990: 31–45), uno de los filósofos de la ciencia actuales que mejor representa esta perspectiva, el hecho de considerar que las proposiciones científicas no puedan tener una justificación absoluta no significa que sean “increíbles”, que “todavía valga” (alude al antimetodismo de Feyerabend) o que se pueda aceptar cualquier argumento. De este modo, Philips admite justificaciones relativas, sujetas a la crítica y a la revisión. En relación con la observación, Philips reconoce que no es posible una observación neutra y que toda observación está orientada teóricamente, aunque esto no nos impide, dice este autor, renunciar a la consecución de un consenso racional para poder decidir qué punto de vista, o qué observaciones, explican mejor las cuestiones planteadas. Por otra parte, en cuanto a las teorías, Philips reconoce que no existe un procedimiento mecánico y universal para aceptar la modificación parcial o la sustitución total de una teoría. Las teorías científicas están ineludiblemente interrelacionadas (tesis “Duhem–Quine”) y la estructura de la ciencia se concibe en analogía a una enorme malla en la que todos los elementos de la red establecen una dependencia mutua. En todo caso, Philips pone de manifiesto que el postpositivismo no renuncia a los conceptos de objetividad y de verdad, al menos en cuanto ideales regulativos de la actividad científica, remitiéndose en su argumentación al criticismo popperiano (PHILIPS, 1990: 43–44).

La ontología postpositivista supone un realismo crítico. Se presupone la existencia de una realidad, pero sólo puede ser aprehendida de manera imperfecta y probabilística. Se defiende el examen crítico de la misma. La epistemología es objetivista, aunque se insiste en la importancia de la tradición y de la comunidad de investigadores como elementos críticos. Se abandona el dualismo presente en el positivismo. Los resultados objeto de replicación son verdaderos en un sentido probabilístico, puesto que están sujetos a su eventual falsabilidad. La metodología postpositivista es manipulativa y experimental, con modificaciones. Se coloca el énfasis en el “multiplicismo crítico” (concepto acuñado por T. Cook que tituló así un influyente libro; cf. GREENE, 1990: 229–230) como modo de falsar hipótesis. La investigación se puede desarrollar en ambientes más naturales, teniendo en cuenta:

información de carácter situacional. La defensa de una ciencia social neutral respecto de los valores se evidencia en ámbitos como la filosofía de la ciencia (PHILIPS, 1990; 1992; 1995), la sociología (DÍEZ NICOLÁS, 1976: 264–279) y la investigación educativa (SCHRAG, 1989).

3. LOS VALORES EN LOS PARADIGMAS ETNOGRÁFICO, INTERPRETATIVO Y SOCIOCÍTICO.

Según Lincoln y Guba (1985: 36–38; cf. también GUBA y LINCOLN, 1991), el paradigma interpretativo se caracteriza por cinco axiomas:

- (1) *La naturaleza de la realidad.* Frente al concepto positivista de la realidad como algo simple y fragmentable, el concepto de que las realidades son múltiples, holísticas y construidas. Esto implica la renuncia al ideal positivista de la predicción y del control. El objetivo de la investigación pasaría a ser la comprensión de los fenómenos.
- (2) *La relación entre el investigador u observador y lo conocido.* Frente al concepto positivista del dualismo y de la independencia del investigador y del objeto investigado, el concepto de la interacción y la influencia entre el sujeto cognoscente y lo conocido. Se postula que ambos son inseparables.
- (3) *La posibilidad de generalización.* Frente a la aspiración positivista del desarrollo de un cuerpo nomotético de conocimientos bajo la forma de generalizaciones universales, la aspiración de desarrollar un cuerpo ideográfico de conocimientos capaz de describir el caso objeto de indagación.
- (4) *La posibilidad de nexos causales.* Frente a la suposición positivista de que toda acción puede ser explicada como el resultado (es decir, el efecto) de una causa real que la precede en el tiempo, la suposición de que los fenómenos se encuentran en una situación de influencia mutua, por lo que no resulta factible distinguir causas de efectos.
- (5) *El papel de los valores en la investigación.* Frente al planteamiento positivista de una investigación libre de valores, el planteamiento de que cualquier tipo de actividad investigadora está comprometida con los valores. En concreto, la investigación está influida por: a) el investigador; b) la elección del paradigma desde el que se trabaja; c) la elección de la teoría sustantiva utilizada para guiar la recogida y el análisis de los datos y la interpretación de los resultados; d) los valores que forman parte del contexto en el que se desarrolla el trabajo.

El debate sobre el avalorismo en la ciencia social tiene una larga y compleja trayectoria (cf. BELTRÁN, 1988: 7–89). Dejando de lado los puntos de vista del historicismo de Dilthey, Rickert y Windelband, tenemos que referirnos a Max Weber, que distinguió entre juicios de valor y juicios de hecho (cf. RUBIO CARRACEDO, 1984: 89–92; BELTRÁN, 1988: 15–35). Los primeros corresponden al terreno volitivo, son subjetivos y están presentes en la acción social; los segundos forman parte del conocimiento científico objetivo.

Dado que los juicios de valor existen y no podemos prescindir de ellos en las ciencias sociales, la solución weberiana consiste en establecer una sutil y polémica distinción entre “juicios de valor” y “relación con los valores”. Según Weber, la “relación con los valores” permite la comprensión de las acciones sociales, aunque esto no signifique que el sociólogo tenga que adherirse a esas acciones o a las elecciones valorativas que llevan aparejadas. De esta manera, la sociología en particular y las ciencias sociales en general no pueden proponer criterios para organizar la vida de los individuos ni de las sociedades. Weber reconoce que el mismo científico no puede prescindir por completo de sus propios juicios de valor ante lo cual recomienda la realización de un esfuerzo por diferenciar en el proceso y en los resultados de la investigación lo cognitivo de lo volitivo, es decir, los juicios de hecho de los juicios de valor. La posición weberiana sobre el papel de los valores es una propuesta compleja que supone una solución de compromiso entre el positivismo y el historicismo:

Hay, pues, dos puntos críticos en la teoría weberiana del papel de los valores en las ciencias sociales: por una parte, la afirmación de la cesura lógica existente entre el mundo de la realidad y el mundo de los valores, rigurosamente heterogéneos, afirmación compartida por los positivistas. Por otra parte, la tesis de que el objeto científico sólo puede ser construido a través de la puesta en relación de la realidad con unos determinados valores, los cuales, abstracción hecha de su validez, seleccionan de la caótica realidad aquellas partes que pueden considerarse relevantes por ser culturalmente significativas, afirmación ésta que se sitúa en la tradición historicista. En este limitado tema de los valores... podría decirse que Weber es conceptualmente positivista y metodológicamente historicista (Beltrán, 1988, 33).

La perspectiva interpretativa rechaza la dicotomía positivista que caracteriza la relación entre el investigador y lo investigado. La evolución del positivismo y del postpositivismo permitió el reconocimiento, desde dentro de estos modelos, del problema de la “reactividad” ante los tratamientos experimentales (cf. ALVIRA et al., 1981: 32–84; CRONBACH, 1975; SNOW, 1974). Como solución para enfrentar este problema, Campbell y Stanley aconsejaron el recurso al Diseño de Solomon de Cuatro Grupos (un grupo, el experimental, recibe un pretest y un postest, así como el tratamiento; un segundo grupo recibe un pretest y un postest, sin tratamiento; un tercer grupo recibe el tratamiento y un postest; y el cuarto grupo recibe sólo un postest). Aparte de que la aplicación de estos diseños resultó muy compleja y muy cara, razón por la que no se llevaron a cabo con relativa frecuencia, ni siquiera estos diseños más complejos enfrentan el problema de la reactividad ante las características de los investigadores (como por ejemplo, la edad, la etnicidad, el sexo, el aspecto físico, la ropa, etc.) (LINCOLN y GUBA, 1985: 95–98). Por un lado, el observador influye sobre lo observado. Y por otro lado, la labor de observación también es configurada por lo que es objeto de observación. La interacción se produce en todos los procesos de investigación, aún en aquellos que se llevan a cabo a través de instrumentos no humanos. En la administración de cuestionarios, por ejemplo, las personas que deben responderlos están influidas necesariamente por las percepciones y por las expectativas que mantienen respecto del uso posible de los datos por parte del investigador (cf., como botón de muestra, un lúcido análisis sobre la investigación de mercados por encuesta en SCHWARTZ y JACOBS, 1984: 175–186). Por eso, podemos decir, y no sólo de una manera metafórica, que en la

investigación por encuestas (“survey”), el investigador y la persona que responde crean, conjuntamente, los datos de la investigación.

Desde la óptica interpretativa, el hecho de que exista interacción entre investigador e investigado comporta unas implicaciones radicales que hay que asumir incorporando este hecho decisivo al proceso de investigación y sacando todo el partido posible del mismo. Según Hammersley y Atkinson (1983: 29):

El primer y más importante paso que hay que dar para resolver los problemas planteados por el positivismo y por el naturalismo es reconocer el carácter reflexivo de la investigación social, o sea, reconocer que somos parte del mundo social que estudiamos... Y esto no es meramente una cuestión metodológica, es un hecho existencial. No hay ninguna forma que nos permita escapar del mundo social para después estudiarlo”.

La consideración de la interacción, según Lincoln y Guba (1985: 101–108), está justificada por los siguientes argumentos:

- (1) *Las teorías y los hechos no son independientes*, puesto que los hechos tienen que ser contruidos, como tales, dentro de algún marco teórico y puesto que no puede existir un lenguaje observacional libre de teoría. Como afirma Lerena:

La práctica empirista parte del principio de escisión entre teoría y hechos (datos), entre elaboración teórica y verificación experimental. Cree que esa traducción de los hechos que son los datos es la realidad misma. Con ello, el empirista confunde lo que ha sido producido por él de modo inconsciente e incontrolado, o sea, los datos, con los hechos. A partir de ahí, el proceso de investigación será un círculo tautológico: los datos del empirista vienen a confirmar lo que previamente, sin saberlo, ha puesto en ellos aquél (LERENA, 1989: 385).

- (2) Para trascender el mero objetivismo hace falta un juicio maduro que sólo puede lograrse mediante la interacción continuada.
- (3) *La investigación humana es constitutivamente dialéctica*, en el sentido de que la experiencia humana tiene que interpretarse en términos de contradicciones y de conflictos (sobre la dialéctica, cf. GURVITCH, 1968).
- (4) La investigación social, para que sea significativa, tiene que *recurrir a la comprensión y a la colaboración de los participantes*. En este sentido, el investigador, considerado como un “instrumento humano”, reconvierte el papel que asume en la investigación convencional, pasando a ser la fuente principal que permite aprehender el mundo social estudiado.

Desde el punto de vista interpretativo, la distinción entre juicios de hecho y juicios de valor no tiene sentido, puesto que los “hechos” estudiados y analizados por el investigador están cargados de teoría. Es insostenible la pretendida separación entre lenguajes teóricos y observacionales (LINCOLN y GUBA, 1985: 162). La historia de la ciencia y la sociología de la ciencia nos ayudan a comprender mejor que las elecciones valorativas, con sus complejos entramados personales y sociales, están en la base misma de cualquier proceso científico. Los avances de los últimos años en la sociología y etnografía de las comunidades científicas revelan que el proceso y el resultado de las investigaciones están impregnados,

en todas sus fases y contenidos, de elementos extracientíficos (cf. LARROSA, 1988, 235–398). A partir de los estudios de Hagstrom sobre las comunidades científicas y estructura social de la ciencia, resulta incuestionable la presencia de los valores en el ámbito científico. Estos enfoques han contribuido a poner de relieve el papel de las comunidades científicas, en tanto que grupos, en la configuración de las ideas de los científicos. La impregnación valorativa de la investigación social (y también de la investigación físico-química y biológica, como ponen de relieve los estudios etnográficos que han podido penetrar en el “santuario” del laboratorio; cf. LARROSA, 1988, I: 339–364) no hay que entender exclusivamente en el ámbito individual y personal de cada investigador, sino en el contexto más amplio de las comunidades científicas y en el ámbito social y cultural en que éstas llevan a cabo su labor. Estas aportaciones de los sociólogos y etnógrafos de la ciencia nos permiten situar los valores en los ámbitos social e institucional, superando la posible visión voluntarista e individualista del papel de los valores en el científico.

Según Lincoln y Guba (1985: 174–177), existen varias fuentes de influencia axiológica que impregnan de manera directa la investigación:

- (1) *Los valores personales del investigador.* La selección del problema, la selección de las técnicas de recogida y análisis de los datos y la labor interpretativa de los resultados son realizadas por el investigador desde supuestos personales y subjetivos.
- (2) *Los valores que subyacen a la teoría sustantiva y al paradigma metodológico que guían la investigación.* A partir de las aportaciones de Kuhn y de los debates que éste originó, tenemos que admitir que los valores forman parte de los paradigmas. En concreto, Kuhn, al proponer la noción de matriz disciplinar, indica que uno de los componentes que la integran es el de los valores compartidos por la comunidad científica (cf. RUBIO CARRACEDO, 1984: 301).
- (3) *Los valores culturales y sociales* que caracterizan la matriz desde la que se enfocó la investigación.

Algunos autores han señalado los peligros implícitos en una parte de las orientaciones interpretativas y etnográficas al abordar el problema de la subjetividad. Estas corrientes, según Roman y Apple (1991: 70ss.), han legitimado el supuesto positivista de que la neutralidad del investigador es una estrategia posible y deseable, poniendo en primer plano la percepción de la realidad social por parte de los participantes. Roman y Apple rechazan esta concepción estrecha de la etnografía de corte naturalista y reclaman, al igual que hacen Hammersley y Atkinson (1983: 15–40), la explicitación del influjo del investigador sobre el escenario investigado así como la teorización sistemática de la experiencia, para poder trascender la mera descripción localista del mundo social de los participantes. A juicio de Roman (1992), esta tarea debe ser abordada desde un enfoque etnográfico de carácter materialista, dialógico y democrático, a través del cual se puedan poner en relación los conceptos teóricos y políticos del investigador y las experiencias de los sujetos, así como el modo en que los primeros van siendo modificados como consecuencia de las interacciones sociales en el escenario. Este enfoque defiende, pues, un planteamiento radical de la subjetividad en la investigación, llevando a sus últimas consecuencias la disolución del dualismo

sujeto—objeto ya presente en el paradigma interpretativo.

Los valores, como escribe Lather (1992: 317), “desempeñan un papel central en el proyecto arraigado lingüística, ideológica e históricamente que llamamos ciencia”. Para esta autora, el reconocimiento de la influencia de los valores conduce a la imagen de una ciencia y de una lógica postrepresentacionales, capaces de dar cuenta de los sesgos políticos e ideológicos de la actividad científica. En este sentido, el giro lingüístico e interpretativo llevado a cabo en la teoría social hace imposible el sueño de Althusser de una ciencia crítica al margen de la ideología (LATHER, 1992: 319–325). Desde nuestro punto de vista, la posición asumida por Lather sitúa de una manera más correcta el papel de los valores en la investigación, ampliando la posición de Lincoln y Guba, aunque hay que reconocer que estos últimos han evolucionado desde un interpretativismo apolítico y ahistórico a posiciones más críticas, desde las cuales se reconoce la orientación “política” de la tarea científica (cf. LINCOLN, 1990: 67–87).

Esta visión de la investigación implica una concepción impregnada de un fuerte sentido ético. No se trata meramente de la tan nombrada responsabilidad social del investigador —y, por extensión, del intelectual—, sino de una ética situada, que tiene que ofrecer respuestas a los problemas vividos en el escenario social concreto. Los investigadores interpretativos tienen un compromiso ineludible con la potenciación (“empowerment”) de los participantes, permitiendo que en la investigación se oigan las “voces” múltiples de los sujetos (KINCHELOE, 1991). La investigación interpretativa, como afirma Smith (1992: 103–104), es un asunto moral y práctico porque de las interpretaciones llevadas a cabo se deduce un determinado tipo de persona y de sociedad.

Roman (ROMAN, 1992; ROMAN y APPLE, 1991) y Lather (1990, 1992) consideran que hay que trascender los criterios propuestos por una parte de los investigadores interpretativos. Para ello, es preciso reconsiderar y asumir hasta sus últimas consecuencias el carácter político, dialéctico, subjetivo e implicativo que entraña la investigación social. Los investigadores situados en esta postura preconizan nuevas y creativas formas de entender la validez de la investigación. Por ejemplo, Lather (cf. LATHER, 1992: 94–95), en una de sus investigaciones, realizada desde una orientación que ella denomina “postestructuralista” y “postrepresentacional”, redactó cuatro historias diferentes sobre el trabajo empírico llevado a cabo, construyendo cuatro “cuentos” sobre la experiencia vivida: realista, crítico, deconstructivo y reflexivo. De esta manera, Lather desborda el procedimiento clásico consistente en la redacción de un informe de investigación. Roman (1992), por su parte, reclama, desde una óptica feminista y materialista, una concepción democratizadora y dialógica de las relaciones entre el investigador y los participantes. En este proceso, el objetivo último es no sólo la mejora de la comprensión y del conocimiento, sino fundamentalmente el replanteamiento de la praxis, tanto de los sujetos como del propio investigador (ROMAN, 1992). Los autores que siguen esta postura se sitúan en enfoques críticos, feministas o deconstructivos y acentúan el carácter relativista y situacional de la validez interpretativa.

Tanto los enfoques de Lincoln y Guba (1985) como los de Roman (1992) y Lather (1992) suponen una posición alternativa a las propuestas tendentes a asumir un cierto grado de compromiso con el realismo. Nos encontramos, pues, más allá del realismo sutil (HAMMERSLEY, 1992), del realismo crítico (PHILIPS, 1990) y del realismo trascendental (MILES y HUBERMAN, 1984: 15–25). El interpretativismo que propugnamos es, pues, no

fundacionalista, puesto que rechaza la idea de que hay un criterio absoluto de certeza. En este sentido, aceptamos que nuestra posición pueda ser calificada de relativista y de no relativista, puesto que, como escribe Marshall (1990: 175), “la realidad social no es una realidad independiente, sino que es una realidad construida socialmente: la realidad de significado e intenciones y propósitos es descubierta en la interpretación o es establecida por la interpretación”. Este relativismo no significa una posición escéptica sobre las posibilidades de la razón humana para conseguir referencias adecuadas para la vida, para el trabajo y para la praxis. En este sentido, y siguiendo a Bernstein (1983), pensamos que podemos situarnos más allá del objetivismo y del relativismo (empleando este término en el sentido de escepticismo y nihilismo) si promovemos de manera práctica, en todos los ámbitos en que sea posible, “el tipo de solidaridad, participación y reconocimiento mutuo que se encuentra en las comunidades dialógicas” (BERNSTEIN, 1983: 231).

RESUMEN

En este artículo discutimos los supuestos fundamentales del paradigma positivista y de los paradigmas alternativos de orientación interpretativa y sociocrítica. A partir de esta presentación general, cuestionamos la aspiración a una ciencia neutral y supuestamente libre de valores, indicando las consecuencias que implica para la investigación educativa el hecho de que los valores constituyan una dimensión constitutiva de la indagación científica.

ABSTRACT

In this paper, we discuss the main assumptions of positivistic and interpretive paradigms. Starting from this general statement, we argue about the defence of a neutral and free-values science. So, we are of the opinion that the values are an essential side of the educational research.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTHEIDE, D.L. & JOHNSON, J.M. (1994): *Criteria for assessing interpretive validity in Qualitative Research*. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln(Eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- ALVIRA, F. et al.(1981): *Los dos métodos de las Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- BERNSTEIN, R.J.(1983): *Beyond objectivism & relativism. Science, hermeneutics, and praxis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1986): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- CASTILLEJO, J.L. (1987): *Pedagogía tecnológica*. Barcelona: CEAC.
- CRONBACH, L.J.(1975): *Más allá de las dos disciplinas de la psicología científica*. En F. Alvira et

al.(1981), 253–276.

- DAHRENDORF, R. (1966): *Ciencia social y juicios de valor. En Sociedad y libertad*. Madrid: Tecnos, 36–53.
- DÍEZ NICOLÁS, J. (1976): *Sociología: entre el funcionalismo y la dialéctica*. Madrid: Guadiana (“La cuestión de los valores”, pp. 264–279).
- DURKHEIM, E. (1895): *Las reglas del método sociológico*. Madrid: Orbis, 1985.
- EISENHART, M.A. & HOWE, K.R.(1992): *Validity in educational research*. En M.D. LeCompte et al.(Eds.) (1992). *The Handbook of Qualitative Research in education*. San Diego: Academic Press.
- ERICKSON, F.(1986): *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. En M.C. Wittrock(Ed.) (1986). *La investigación en la enseñanza. II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona–Madrid: Paidós–MEC, 1989, 195–301.
- FERRATER MORA, J. (1990): *Diccionario de filosofía*. Madrid: Alianza, 4 volúmenes.
- FOX, D.J. (1969): *El proceso de investigación en educación*. Barañain–Pamplona: EUNSA.
- GADAMER, H.G. (1986): *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme, 1994.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1982): *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.1982.
- GIROUX, H. (1994): *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós, 1996.
- GOETZ, J.P. Y LECOMPTE, M.D.(1984): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J.(1996): *Vida cotidiana y profesión docente: teoría y práctica educativas centradas en historias de vida. Un enfoque etnográfico*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación. Tesis Doctoral inédita.
- GONZÁLEZ SEARA, L. (1968): “*Juicios de valor, ideologías y ciencia social*”. En *Revista de Estudios Políticos*, nº 159–160.
- GREENE, J.C. (1990): *Three views on the nature and role of knowledge in social science*. En E.G. Guba (Ed.) (1990), 227–245.
- GUBA, E.G.(1981): *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Eds.) (1983). *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 148–165.
- GUBA, E.G. (1990): *The Paradigm dialog*. London: Sage.
- GUBA, E.G. & LINCOLN, Y.S. (1994): *Competing paradigms in qualitative research*. En N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.) (1994): *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 105–117.
- GURVITCH, G. (1968): *Dialéctica y sociología*. Madrid: Alianza,1971.
- HABERMAS, J. (1982): *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos, 1996.
- HAMILTON, D.(1980): *Contraste de supuestos entre el análisis de muestras y el estudio de casos en la investigación*. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Eds.) (1983), 139–147.
- HAMMERSLEY, M.(1992): “*Some reflections on ethnography & validity*”. En *Qualitative Studies in Education*, 5, 3, 195–203.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1983): *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1994.
- HARGREAVES, A. (1994): *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian*

los profesores. Madrid: Morata, 1996.

HUGHES, H. (1980): *La filosofía de la investigación social*. México: FCE.

JANSEN, G. & PESHKIN, A. (1992): *Subjectivity in qualitative research*. En M.D. LeCompte et (Eds.) (1992), 681–725.

KINCHELOE, J.L. (1991): *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment*. London: The Falmer.

KÖNIG, E. (1995): *Ethical bases or assumptions of educational theory*. En VARIOS (1995): *Filosofía de la educación hoy. Axiología y educación, II*. Madrid: UNED, 35–41.

LARROSA, J. (1988): *Interdisciplinarietà y epistemología. Supuestos epistemológicos*. 2^o Dpto. de Teoría e Historia de la Educación. Univ. De Barcelona. Tesis Doctoral inédita.

LATHER, P. (1986): “*Research as praxis*”. En Harvard Educational Review, 56, 3, 257–277.

LATHER, P.(1990): *Reinscribing otherwise: The play of values in the practices of the human sciences*. En E.G. Guba (Ed.) (1990), 315–332.

LATHER, P. (1992): “*Critical frames in educational research: Feminist and Post-structural perspectives*”. En Theory into Practice, 31, 2, 87–99.

LERENA, C. (1989): *Escuela, ideología y clases sociales en España. Crítica de la sociología empujista de la educación*. Barcelona: Círculo de Lectores.

LINCOLN, Y.S. & GUBA, E.G.(1985): *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.

MARSHALL, C.(1990): *Goodness criteria: Are they objective or judgement calls?*. En E. Guba(Ed.) (1990), 188–197.

MILES, M.B. & HUBERMAN, A.M.(1984): *Qualitative data analysis*. A sourcebook of new methods. Beverly Hills: Sage.

NEURATH, O. (1932): *Sociología en fisicalismo*. En A.J. Ayer (Comp.): *El positivismo lógico México*: F.C.E., 1965, 287–322.

NÚÑEZ CUBERO, L. (1984): “Referencias básicas axiológicas de la acción educativa”. I Cuestiones Pedagógicas, 1, 11–22.

PEÑALVER GÓMEZ, C. y GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1995): *Las concepciones axiológicas. Sus implicaciones en el ámbito de las prácticas educativas como prácticas éticas y democráticas*. En VARIOS (1995): *Filosofía de la educación hoy. Axiología y educación, II*. Madrid UNED, 317–326.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1983): *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica*. En J. Giménez Sacristán y A.I. Pérez Gómez (Eds.) (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Aké 95–138.

PHILIPS, D.C.(1990): *Postpositivistic science: Myths & realities*. En E.G. Guba(Ed.) (1990), 31–4:

PHILIPS, D.C. (1992): *The social scientific's bestiary*. A Guide to fabled threats to, and defence of Naturalistic Social Science. Oxford: Pergamon.

PHILIPS, D.C. (1995): *Objectivity and subjectivity as ideals in educational research*. En VARIO (1995): *Filosofía de la educación hoy. Axiología y educación, I*. Madrid: UNED, 23–34.

POPKEWITZ, T.S. (1984): *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. Madrid: Mondador 1988.

PUTNAM, H. (1981): *Razón, verdad e historia*. Madrid: Tecnos, 1988 (cap. 6: “Hecho y valor” pp.132–152; y cap. 9: “Hechos, valores y cognición”, pp. 199–213).

QUANTZ, R.A. (1992): *On critical ethnography (with some postmodern considerations)*. En M. L

LeCompte et al. (Eds.) (1992), 447–506.

QUINTANILLA, M.A. (1976): *El mito de la ciencia*. En M.A. Quintanilla (Dir.) (1976): *Diccionario de Filosofía Contemporánea*. Salamanca: Sígueme, 65–81.

ROMAN, L.G. (1992): *The political significance of other ways of narrating ethnography: A feminist materialist approach*. En M.D. LeCompte et al. (Eds.) (1992), 555–594.

ROMAN, L.G. Y APPLE, M.W. (1991): “¿Es el naturalismo un alejamiento del positivismo?. Los enfoques materialista y feminista de la subjetividad en la investigación etnográfica”. En *Educación y Sociedad*, 9, 59–90.

RUBIO CARRACEDO, J. (1984): *Positivismo, hermenéutica y teoría crítica en las Ciencias Sociales*. Barcelona: Humanitas.

SÁEZ, J. (1989): *La construcción de la educación (entre la tecnología y la crítica)*. Murcia: ICE de la Universidad de Murcia.

SCHRAG, F. (1989): “Values in educational inquiry”. En *American Journal of Education*, 97, 2, 171–183.

SCHWARTZ, H.; JACOBS, J. (1984): *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas.

SMITH, J.K. (1992): “Interpretive inquiry: A practical and moral activity”. En *Theory into practice*, 31, 2, 100–106.

SNOW, R. E. (1974): *Diseños representativos y cuasi – representativos para la investigación en la enseñanza*. En F. Alvira et al. (1981), 189–226.

USHER, R. y BRYANT, Y. (1992): *La Educación de adultos como teoría, práctica e investigación: el triángulo cautivo*. Madrid: Morata.

WEBER, M. (1993): *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: FCE.

YANG, S.-K. (1995): *Axiological reflections on educational research*. En VARIOS (1995): *Filosofía de la educación hoy. Axiología y educación*, II. Madrid: UNED, 107–116.