

## Investigación educativa y valores sociales

Hemos dedicado esta edición de la Revista, principalmente, a difundir los documentos presentados en el Seminario para Directores de Centros Latinoamericanos de Investigación Educativa, que se llevó a cabo en Oaxtepec, Mor. (México) durante la segunda semana de mayo de 1972.\* Por esto se incluyen los dos trabajos que sirvieron de base a las discusiones de ese evento, así como breves resúmenes de los informes que sobre las características de los organismos ahí representados y de las investigaciones que en ellos se han realizado, se están desarrollando o se encuentran en proceso de diseño, presentaron al Seminario quienes participaron en el mismo. Con ello deseamos prestar un servicio a los individuos e instituciones relacionados con las investigaciones que se realizan en este ramo y propiciar la colaboración académica entre quienes tengan intereses comunes.

En esta ocasión, propondremos algunas reflexiones en torno a la investigación educativa que se desarrolla en América Latina, no precisamente desde el punto de vista técnico —pues esto se hace en los ensayos que integran este número de la Revista— sino, más bien, desde las perspectivas que permiten contemplar el significado y la trascendencia de la investigación social. Como es sabido, este tema ha sido objeto de discusiones recurrentes; pero el que éstas se hayan intensificado recientemente invita a considerar el problema una vez más.

### I. RECIENTE IMPULSO A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Últimamente se ha manifestado un interés creciente, tanto de parte de varios organismos internacionales, como de los gobiernos y de algunas entidades privadas, en propiciar las investigaciones que se orientan hacia el desarrollo de las actividades educativas. Este interés empezó a revelarse en una de las recomendaciones (la núm. 60) que la Conferencia Internacional de Instrucción Pública (convocada por la UNESCO y por la Oficina Internacional de Educación) hizo a los Ministros de Educación en su XXIX periodo de sesiones (el 15 de julio de 1966). Pocos meses después, el 14 de abril de 1967, los Presidentes de América suscribieron en su reunión de Punta del Este una Declaración que, en su Capítulo V, señala —entre los esfuerzos internos que deben realizar los países— la necesidad de desarrollar la investigación y experimentación educativas y —entre los esfuerzos multinacionales que deben hacerse— la conveniencia de que los organismos de la

---

\* En este Seminario estuvieron representadas 9 instituciones, procedentes de 7 países latinoamericanos. La organización del evento estuvo a cargo del CEE. Véase el Informe que aparece en las páginas de esta Revista.

OEA proporcionen asistencia técnica a los países que la soliciten en materia de investigación, experimentación e innovación educativas. Consecuentemente, en febrero de 1968 fue aprobado, en principio por el Consejo Interamericano Cultural, un Proyecto Multinacional de Investigación, Experimentación e Innovación Educativas. Y en junio de 1969, el Plan fue aprobado en definitiva por el mismo Consejo, según la resolución núm. 16 adoptada en su VI reunión, celebrada en Puerto España. El propósito de dicho Plan es ofrecer un marco de referencia para las investigaciones e innovaciones que se realicen con ayuda del Programa Regional de Desarrollo Educativo.

## II. Orientaciones generales de la investigación educativa

En los documentos a que acabamos de aludir se encuentran los marcos normativos que definen los géneros y objetivos de las investigaciones que son favorecidas por los organismos que los formularon. Si, por otro lado, se examinan los inventarios disponibles de las investigaciones educativas que se han realizado recientemente en América Latina, se advierte —a pesar de que éstos no son exhaustivos— que en términos generales dichas investigaciones tienden a ubicarse dentro de los mismos marcos de referencia que sugieren los documentos mencionados. Esto no quiere decir, necesariamente, que los referidos organismos internacionales estén influyendo en forma decisiva en el planteamiento de las investigaciones que se están desarrollando en la región; la coincidencia simplemente parece indicar que la mayoría de quienes realizan y auspician la investigación de este género han estado expuestos —y han aceptado— las mismas corrientes de pensamiento.

Según la Conferencia Internacional de Instrucción Pública, por ejemplo, la investigación educativa es solamente la que está relacionada con la pedagogía o, en última instancia, con el desarrollo del individuo. Por esta razón, según opinión de dicho organismo, esta investigación debe perseguir las tres finalidades siguientes (en las que puede resumirse el Capítulo I de la recomendación ya mencionada):

- 1°. Proporcionar criterios científicos —descubriendo las leyes y principios que rigen los procesos educativos— para fundamentar los planes de la enseñanza y determinar las finalidades inmediatas y mediatas de la educación.
- 2°. Mejorar la calidad y el rendimiento de la instrucción escolar y extraescolar, así como de los métodos de orientación escolar y profesional.
- 3°. Estudiar las consecuencias de los factores no educativos —tales como los medios de información, las condiciones de vida, etc.— sobre el desarrollo del hombre.

Así, pues, las investigaciones que se interesen en explorar los efectos que los procesos educativos —formales o informales— generan en otros procesos sociales, económicos, políticos o culturales están prácticamente excluidas de dicho documento. Sólo se consideran, al respecto, las que se ocupan de la eficiencia de los métodos de orientación escolar y vocacional; de lo que se desprende que tanto el comportamiento del mercado ocupacional, como la distribución de las habilidades individuales, son considerados como variables exógenas, no controlables y por ello irrelevantes para quienes tienen interés en el desarrollo de la educación.

Por su parte, la OEA también ha determinado ciertos criterios con el fin de establecer prioridades para las investigaciones, experimentaciones e innovaciones que recibirán ayuda del Programa Regional del Desarrollo Educativo. Dichos criterios incluyen la urgencia que tenga la resolución del problema elegido para la investigación, la importancia que tenga la investigación en la solución de problemas educativos, la factibilidad de que los resultados de la investigación sean aplicados en la región y, en último lugar, la calidad científica del proyecto en términos de sus aportaciones teóricas.

Las áreas de investigación que la OEA considera como prioritarias, a la luz de los criterios anteriores, están clasificadas en cuatro grupos. En el primero aparecen los estudios que tienden a renovar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el segundo, aquellos que tratan de establecer la forma en que los distintos factores que intervienen en el proceso educativo influyen en los resultados del mismo. El tercer grupo lo forman los estudios sobre los problemas administrativos que afectan a los sistemas escolares; y en el cuarto están comprendidos algunos problemas que se presentan en la interacción de los procesos educativos con otros procesos sociales.

Al proponer ejemplos de los estudios que pertenecen a cada uno de estos cuatro grupos, la OEA acentúa muy marcadamente diversos aspectos internos de los sistemas escolares. No podría decirse que dicha Organización establece una ecuación unívoca entre educación y escolarización; pero lo cierto es que las referencias que hace a las manifestaciones educativas que ocurren fuera de dichos sistemas son bastante escasas y ocupan un lugar muy secundario. Más importante es, sin embargo, advertir que estas categorías difícilmente incluyen el examen de los fines de la educación y de los sistemas escolares, el análisis de la incidencia de los procesos educativos en la preservación o modificación de las estructuras sociales y de los valores que las sustentan, etc. Hay entre ellas, desde luego, algunas alusiones a la evaluación como actividad propia de la investigación educativa. Pero dicha evaluación se circunscribe a la medición y explicación del rendimiento escolar o, probablemente, a la determinación del grado en que los sistemas escolares coadyuvan a —o son instrumentalmente eficientes para— la obtención de otras metas que propugnan quienes controlan el sistema social; pues la referencia más amplia a la “evaluación de los sistemas escolares”, que se hace en el documento mencionado, se encuentra dentro del contexto de los problemas administrativos que afectan la totalidad del sistema escolar. Esta circunstancia, sumada a otras referencias a los límites que las estructuras políticas imponen a la actividad educativa (v. gr. regiones de difícil acceso, racionalización de las decisiones, etc.), permiten concluir lo siguiente: si bien es cierto que el Plan Multinacional aludido se coloca en una perspectiva más amplia que la de la recomendación aprobada por la Conferencia Internacional de Instrucción Pública, arriba mencionada —ya que él primero se refiere más explícitamente a las relaciones que hay entre la problemática educativa y otros aspectos de la problemática social—, no es menos cierto que en el citado Plan se recomienda apoyar las investigaciones que, en términos generales, partan del supuesto de que el papel de la investigación educativa, respecto a otros aspectos de la problemática social más amplia, debe consistir primordialmente en adaptar los procesos educativos a los condicionamientos impuestos por aquéllos.

### III. ANÁLISIS DE LAS TENDENCIAS EXPUESTAS

Como lo habíamos hecho notar más arriba, los atributos de la investigación educativa que señalamos en el apartado anterior no son privativos de la literatura de los organismos mencionados. El que los hayamos extraído de determinados documentos sólo nos ha servido para identificar más fácilmente las principales características de los enfoques que suelen adoptar quienes desarrollan y propician las investigaciones de este género. En lo ahí expuesto se aprecia con claridad que los lineamientos frecuentemente seguidos en estas investigaciones están influidos, en forma decisiva, por una cierta mentalidad positivista, la sociología estructural-funcionalista y la economía neo-clásica. La recomendación, por ejemplo, de que los fines inmediatos y mediatos de la educación deban determinarse con base en las leyes y principios que rigen los procesos educativos, difícilmente podría dejar de interpretarse como una petición exagerada a las ciencias empíricas. Por su parte, las teorías sociológica y económica mencionadas se revelan en casi la totalidad de los casos que se refieren al papel que debe desempeñar la investigación educativa, pero más particularmente en aquellos que relacionan los procesos educativos con otros aspectos de la problemática socioeconómica más amplia.

El exagerado temor que abrigan algunos especialistas en ciencias sociales de que las escalas de valores de los investigadores les impidan observar e interpretar los fenómenos con verdadero rigor científico es, además de una manifestación de esa mentalidad positivista, una actitud parcial puesto que resulta imposible admitir que en los planteamientos sociológicos y económicos a los que se alude en el párrafo anterior, no sea posible descubrir también valores implícitos aceptados previamente por quienes los hacen.

Por tanto, quisiéramos recordar a grandes rasgos algunos argumentos que demuestran, por una parte, que cualquier investigación en ciencias sociales está implícita o explícitamente referida a un marco valoral determinado y, por la otra, que los valores contenidos en ese marco no impiden necesariamente que los esfuerzos tendientes a observar e interpretar la realidad social puedan hacerse con una objetividad semejante a la que está al alcance de quienes cultivan las ciencias naturales.

### IV. RELACIONES ENTRE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL Y LOS VALORES DE REFERENCIA

#### 1. Los valores de referencia son necesarios para constituir el objeto de las ciencias sociales en general y para determinar el tema de cada investigación en particular

Cuando Max Weber pasó, en 1904, a formar parte del Comité de Redacción de la Revista *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik* publicó un estudio en el que insistía reiteradamente en que los fenómenos sociales no pueden ser considerados como tales por tener determinados atributos que les sean inherentes en forma objetiva.<sup>1</sup> En realidad, éstos son catalogados así en función del interés de nuestro conocimiento, que resulta de la importancia específica que conferimos a cada fenómeno. Y, puesto que sin la fe del investigador en el significado de determinados acontecimientos resulta completamente desprovisto de sentido todo estudio de la realidad social, se explica que aquél trate de orientar su trabajo según el reflejo de sus valores en su entendimiento.

Por otra parte, los problemas de que se ocupa la política social no pueden ser resueltos a partir de consideraciones meramente técnicas, basadas en fines establecidos, pues estos últimos están siempre referidos a determinadas escalas de valores. Cuanto más trascendental es considerado un problema, decía Weber, es menos abordable directamente a partir del saber empírico y más intervienen en esa consideración los axiomas últimos de la fe y de los valores. Por tanto, sería ingenuo pretender establecer, para las ciencias sociales, una serie de principios que, habiendo sido consolidados empíricamente como verdaderos, pudieran servir de punto de partida para deducir de ellos un conjunto de normas conforme a las cuales pudieran ser resueltos los problemas prácticos. En otras palabras, un problema es abordado porque representa situaciones que amenazan los valores en que cree el investigador, y no porque se lo dicte el saber empírico. Resulta, pues, suficientemente claro que la elección de los temas relevantes para la investigación educativa —como los que mencionamos en apartados anteriores— ha sido necesariamente derivada de un marco valoral determinado; como también lo han sido los criterios conforme a los cuales se definen las finalidades de la política social (hacia la cual se orientan las investigaciones), el papel que la educación ha de desempeñar dentro de dicha política y las finalidades inmediatas y mediatas de la educación en general.

## **2. Los valores de referencia son necesarios para representar intelectualmente la realidad social**

Si un investigador en ciencias sociales intentara obtener un conocimiento de la realidad *desprovisto de premisas*, se enfrentaría a un caos de juicios existenciales acerca de innumerables percepciones particulares. Le pasaría probablemente —recordando un ejemplo que propone H. Poincaré— lo mismo que a quien sin haber visto antes un elefante, hubiera podido examinar uno de ellos, en su totalidad, pero a través de una serie de cortes para microscopio. Un caos como éste, en el terreno de las ciencias sociales, sólo puede ser ordenado si el investigador recurre a una teoría general. A su vez, ésta se encuentra relacionada con determinados valores de referencia, ya que las ciencias empíricas nunca podrán responder las cuestiones últimas —las más profundas— que subyacen en cualquier interpretación de la realidad social. A esto se debe que cuando los economistas, sociólogos, politólogos, etc., han pretendido formular teorías capaces de abarcar la totalidad de la realidad social, económica o política, sólo han obtenido interpretaciones antagónicas o, en el mejor de los casos, explicaciones parciales de determinados aspectos de la realidad que han pretendido englobar. Sólo tomando en cuenta los valores de referencia en que se basan las distintas teorías sociológicas, económicas, etc., es posible encontrar, por ejemplo, la razón por la cual algunas de éstas tratan de explicar los fenómenos distributivos por medio de principios marginalistas, mientras otras intentan hacerlo mediante el poder relativo de que disponen los distintos grupos sociales. Como es sabido, cada una de estas teorías se apoya en determinados supuestos relacionados con el derecho de propiedad y con la naturaleza del hombre, que no aceptan —o interpretan en distinta forma— los proponentes de las otras. Por tanto, es innecesario agregar que un dilema como éste jamás podría ser resuelto por la sociología, la economía, la politología, o cualquier otra ciencia social, sin recurrir a un marco valoral determinado.

### **3. Los valores de referencia son necesarios para elegir las causas a las que se atribuyen los fenómenos observados**

Como se ha hecho notar recientemente,<sup>2</sup> las hipótesis que los investigadores en ciencias sociales establecen, cuando tratan de identificar las causas a las cuales pueden atribuirse los fenómenos que observan, son también derivadas de un marco valoral de referencia. Esto se debe a que la búsqueda de la etiología de los fenómenos sociales —si no se supone que éstos se encuentran determinados absolutamente por fenómenos naturales o por el azar— equivale a tratar de identificar a los actores a quienes pueda atribuirse el mérito o la culpabilidad por la ocurrencia del fenómeno estudiado. Y el establecimiento de la hipótesis de que un determinado actor sea el causante del evento analizado, depende de las preferencias valorativas del investigador. Tales preferencias se revelan, además, en la forma en que es evaluada la posibilidad —y no sólo la conveniencia o inconveniencia— de emprender determinada acción; lo cual implica, por supuesto, determinar la medida en que los factores analizados son efectivamente inmutables, o aquélla en que es posible actuar sobre ellos, para alterar en determinada dirección los fenómenos observados. Esto reflejaría posiciones conservadoras o avanzadas.

## **V. VALORES DE REFERENCIA Y OBJETIVIDAD CIENTÍFICA**

Estando, pues, la investigación social tan íntimamente vinculada a las preferencias valorales de quienes la realizan, existe el peligro —como decíamos más arriba— de perder la objetividad necesaria para garantizar su veracidad y rigor científico. Varios analistas han señalado distintas formas en que la objetividad y la veracidad —valores fundamentales para el cultivo de la ciencia— pueden ceder su sitio a las preferencias particulares de determinados investigadores sociales. Resumiremos a continuación algunos de estos casos, así como las acotaciones que E. Nagel hace al respecto en su obra *Estructura de la Ciencia*.<sup>3</sup>

### **1. Orientación valoral de las conclusiones**

Frecuentemente se ha señalado que los investigadores sociales introducen en sus análisis sus propias nociones de lo que es deseable e indeseable (v. gr. criterios de justicia o de un orden social satisfactorio). Esto ocurre, por ejemplo, cuando el investigador evalúa los resultados de la conducta humana conforme a sus propios criterios y no de acuerdo con los objetivos que persiguen los respectivos actores. En estos casos suele aducirse que los criterios de los investigadores no son necesariamente personales, sino que proceden generalmente de toda la historia del pensamiento filosófico. Sin embargo, como de ésta proceden varias corrientes de pensamiento, es frecuente que las posiciones valorales de determinado investigador sean incompatibles con las de otros.

Asimismo, se ha dicho que muchos análisis objetivos son en realidad recomendaciones disfrazadas de política social, o que la teoría social adopta a veces la forma de un programa de acción en dos direcciones: una de ellas tiende hacia la asimilación de hechos sociales con el propósito de comprender los fenómenos, y la otra pretende modelar progresivamente las estructuras y procesos sociales —hasta donde pueda influirse en ellos— para lograr los fines que el investigador persigue.

La solución que desde hace tiempo se ha sugerido para este problema no consiste precisamente en abstenerse de emitir este tipo de juicios, sino en distinguir claramente las aseveraciones factuales de las valorales. Esto implica distinguir, por ejemplo, en el programa de acción bi-direccional arriba citado, las contribuciones a la comprensión teórica de los fenómenos —cuya validez factual no depende de los valores que profesa el investigador— de aquellas que están destinadas a diseminar o a obtener determinado ideal, no necesariamente aceptado por todos.

Ahora bien, si el investigador señala explícitamente un ideal como deseable —desde su punto de vista personal— podrá determinar después si una determinada organización social es eficiente para obtenerlo, lo cual ya no constituye un juicio valoral sino un problema táctico, que por lo mismo puede ser resuelto mediante la investigación objetiva, una de cuyas funciones consiste en discernir la coherencia o incoherencia que hay entre determinado fin y determinado medio con que aquél se desea alcanzar.

A veces es difícil establecer una clara distinción entre las aseveraciones factuales y las valorales, debido a que las orientaciones valorativas no son siempre conscientes. Sin embargo, los efectos producidos por este problema pueden ser gradualmente eliminados, a través de los mecanismos autocorrectivos de la ciencia, si los análisis efectuados se exponen a la crítica libre y responsable de otros especialistas interesados en el tema respectivo.

## **2. Orientación valoral en la identificación de los fenómenos**

Se ha dicho que cuando se analizan conductas humanas orientadas hacia fines específicos es imposible establecer la distinción aludida anteriormente entre las aseveraciones factuales y valorales. Se rechaza, pues, la hipótesis según la cual las relaciones entre medios y fines pueden ser establecidas sin adquirir compromiso alguno con esos fines.

Sin embargo, quienes hacen esta crítica confunden dos significados diferentes del juicio valoral. El primero expresa la aprobación o reprobación de alguna acción o institución, por estar comprometidas con determinado valor. El segundo manifiesta una estimación del grado en el cual algún tipo de acción, objeto o institución comúnmente conocido (y definido con suficiente claridad) está involucrado en determinada circunstancia concreta. En la segunda situación no se compromete el investigador con valor alguno, por lo que los análisis de las relaciones entre medios y fines pueden estar libres —aun en esos casos— de influencias valorales.

## **3. Orientación valoral en la evaluación de la evidencia obtenida**

Esta crítica puede expresarse a tres niveles distintos:

- a) Según la primera versión, el investigador tiene sus propias concepciones de lo que constituye una evidencia suficiente. Estas concepciones, según se dice, están o pueden estar afectadas por su posición social e intereses objetivos. Así, los valores en que cree cada individuo determinan las afirmaciones que acepta como conclusiones suficientemente fundadas.
- b) La segunda versión de esta crítica señala que las reglas de decisión estadística presuponen ciertas apreciaciones valorales (v. gr. al comparar el riesgo de cometer el error de rechazar una hipótesis verdadera con el de aceptar una hipótesis falsa).

- c) Finalmente, los exponentes de la tercera versión aducen que ni los conceptos sustantivos adoptados para clasificar e interpretar fenómenos sociales, ni los cánones de la lógica usada para determinar el valor de tales conceptos, tienen una validez independiente de las épocas históricas en que se producen. (Como es sabido, esta corriente se conoce como *relativismo histórico*).

Los peligros señalados en la primera versión de esta crítica pueden evitarse mediante los mismos mecanismos auto-correctivos mencionados anteriormente. Los señalados en la segunda versión sólo afectan a las investigaciones que necesariamente estén vinculadas con alguna decisión sobre hipótesis alternativas, que produzca consecuencias prácticas inmediatas. Por tanto, la objeción es válida exclusivamente en estos casos.

Ahora bien, el relativismo histórico absoluto podría rechazarse, entre otras razones, por las siguientes:

—No se dispone de suficientes evidencias que demuestren que los principios empleados en ciencias sociales para evaluar las aportaciones al conocimiento estén determinadas necesariamente por las perspectivas de quienes las han hecho; y

—Si la propia tesis así expresada pretende ser una conclusión objetivamente válida de una investigación de los hechos sociales, cabe preguntarse por qué no podrían obtenerse conclusiones igualmente aceptables en otras investigaciones de la fenomenología social.

Sin embargo, los defensores más recientes de esta tesis han sugerido una *solución de compromiso* como respuesta a la segunda objeción mencionada. Dicha solución sugiere que cada investigador descubra cuál es su propia perspectiva de validez científica. Hecho esto, podrá formular sus conclusiones con *objetividad relacional*, utilizando fórmulas que, haciendo las veces de comunes denominadores, sirvan para expresar los resultados de un investigador en los términos aceptados por otro. Por lo anterior, E. Nagel concluye categóricamente como sigue:

En resumen, las varias razones examinadas —por las cuales se aduce que es intrínsecamente imposible asegurar la obtención de conclusiones objetivas en las ciencias sociales— no logran fundamentar lo que tratan de apoyar, aun cuando en algunos casos señalan algunas dificultades prácticas, indudablemente importantes, que frecuentemente se encuentran en estas disciplinas" (*ibíd.*, p. 113).

## VI. FINALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN Y OBJETIVIDAD CIENTÍFICA

En los apartados V-1 a V-3 quedó suficientemente aclarado que los valores de referencia no tienen por qué afectar fatalmente los procedimientos que sigue el investigador social para realizar su trabajo, una vez que ha identificado el problema que le interesa investigar. Ahora comentaremos la relación —entre los valores de referencia y la investigación social— que anotamos en la sección IV-1, i. e. la que existe entre estos valores y la determinación del objeto de la investigación en general, o de cada proyecto en particular. De este comentario se desprenderá si dicha relación representa un obstáculo para la objetividad científica.



En virtud de la relación mencionada, algunos críticos niegan que pueda haber una compatibilidad intrínseca entre el rol del investigador social y el del individuo que desea promover el cambio social. Según ellos, la neutralidad valoral de las ciencias sociales no sólo consiste en perseguir los valores de la ciencia dentro de límites relevantes —evitando las distorsiones que pueden introducir valores contradictorios o irrelevantes para la investigación científica—. Esta neutralidad también implica, para ellos, negar que el investigador social pueda hablar, *como científico*, en favor de determinada posición valoral, sobre una base de significación cultural más amplia que la de su propia ciencia.

Al respecto, conviene hacer notar que la relación comentada también se presenta en las ciencias naturales. Siempre son los valores en que cree el investigador los que orientan su decisión al elegir un tema de investigación. En cualquier caso, el marco conceptual —del cual se derivan los problemas que hay que investigar— está determinado por valores de referencia en que cree el investigador; empero, el modo de utilizar los conceptos que integran ese marco depende —por supuesto— de las reglas de la lógica, como ya dijimos en apartados anteriores.

Lo importante es que el concepto *valores de referencia* no implica una vinculación simplemente motivacional con valores sociales o personales no científicos. En un sentido mucho más profundo, este concepto es esencial para constituir el objeto de la investigación social.

Por esto, cabe preguntarnos si esta relación afecta la objetividad científica. Según algunos, el concepto de neutralidad valoral —garantía de objetividad— es contrario al de *marco valoral*, o valores de referencia. Pero esto debilita el vínculo que hay entre ambos conceptos, en su relación con la objetividad científica. No es mediante una simple reorientación del compromiso valoral —de los valores personales a los valores de las ciencias— como se obtiene la objetividad. Ésta se logra, más bien, profundizando el compromiso que el investigador ha contraído respecto al establecimiento de la verdad, en el ámbito de la realidad social que según sus propios valores merece ser estudiado.

En nuestra editorial del número anterior de esta Revista, decíamos que con nuestras investigaciones deseamos apoyar las fuerzas que propicien un cambio social en la dirección que allí apuntábamos, i. e. hacia una sociedad más justa y más libre. Es, pues, para nosotros especialmente importante determinar los mecanismos sociales por medio de los cuales se mantienen en nuestra sociedad relaciones estructurales de opresión, explotación y alienación. Si debilitásemos nuestro compromiso con esta causa —bajo pretexto de ser objetivos— no estaríamos sirviendo a la ciencia ni a los sectores sociales que se ven afectados por estructuras de opresión. En cambio, si somos suficientemente leales con nuestros propios valores, podremos servir al mismo tiempo a la ciencia y a los grupos oprimidos, pues determinaremos objetiva y verazmente lo que los esclaviza y la forma en que podrían ser liberados. Este compromiso exige, obviamente, obtener conclusiones científicamente válidas. De lo contrario, redundarían en detrimento de los sectores sociales que pretendemos ayudar y no aportarían nada a la ciencia.

En resumen, no nos parece que haya una incompatibilidad intrínseca entre nuestro papel de investigadores y nuestro propósito de contribuir al cambio social. Conociendo la dirección en que deseamos promover el cambio social —así como los valores que lo propician—, generaremos investigaciones objetivas con las cuales podremos contribuir simultáneamente a las ciencias sociales y a la transformación de nuestra sociedad.

Centro de Estudios Educativos

#### NOTAS

- 1 Weber, Max, *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. Barcelona: Ediciones Península, 1971, pp. 5-91
- 2 Becker, H. S. e I. L. Horowitz, "Radical Politics and sociological Research: Observations on Methodology and Ideology", *American Journal of Sociology*, 78.1, Julio 1972, pp. 48-66.
- 3 Nagel Ernest, "The Value-Oriented Bias of Social Inquiry", en Brodbeck, May (ed.), *Readings in the Philosophy of the Social Sciences*. New York: Macmillan, 1968, pp. 98-113.