

La razón margi-nada. Notas al margen de una exclusión institucionalizada

Armando Ulises Cerón Martínez

Doctor en Pedagogía por la UNAM

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Área académica de Ciencias de la Educación

Profesor-investigador

shlm12@hotmail.com

El contexto

De manera específica, el campo de la investigación educativa en México se puede considerar como un espacio de prácticas excluyentes a partir de diferencias en cuanto a concepciones, prácticas y maneras de hacer cierto tipo de investigación y cómo son evaluadas.

Lo que aquí se pretende es reflexionar que la *inclusión / exclusión*, más que un debate actual, es una condición humana. Y así como durante el movimiento ilustrado del Siglo XVIII la noción de “prejuicio” adquirió el sentido negativo que hoy se le da en la ciencia moderna (Gadamer, 1998), la idea de “exclusión” se ha desbalanceado focalizando fundamentalmente el lado negativo (no porque sea algo positivo). ¿No será la “inclusión” una utopía, una aspiración social más que produce el mundo intelectual? La asimetría social es también condición de la existencia en sociedad, lo que favorece prácticas excluyentes que no necesariamente deberían ser consideradas como negativas. El dilema *inclusión / exclusión* no es sino la complicidad ontológica entre las distintas posiciones ocupadas en los campos sociales.

De alguien formado para el campo de la investigación educativa, lo que se esperaría es que de alguna manera se inclinase hacia eventos de investigación educativa de forma más preferente que a otros campos como el de la investigación en geotermia o bien en literatura. Y cuando los agentes sociales se arriesgan a compartir sus experiencias y hallazgos derivados de lo que consideran ha sido una investigación educativa a fin de ser dictaminados en espacios propios para ello, vale la pena considerar qué es lo que les lleva a hacerlo.

Un primer intento de explicación se da cuando se dice que si

[...] se tiene un espíritu estructurado conforme a las estructuras del mundo en el que se juega, todo parece evidente, y la cuestión misma de saber si el juego vale la pena ni se plantea. Dicho de otro modo, los juegos sociales son juegos que se hacen olvidar en tanto que juegos y la *illusio* es esa relación de fascinación con un juego que es fruto de una relación de complicidad ontológica entre las estructuras mentales y las estructuras objetivas del espacio social. (Bourdieu, 1997:141-142).

De esto se desprende que las acciones individuales de los agentes sociales están íntimamente relacionadas con ciertos espacios sociales, particularmente aquellos que han influido en inculcar en ellos los esquemas subjetivos que son en buena medida la incorporación de las condiciones objetivas en las que se llevaron a cabo tales acciones igualmente objetivas. En otras palabras, si hay alguien dispuesto a elaborar un producto intelectual para ser evaluado es porque también hay evaluadores dispuestos a evaluarlos.

En este sentido, quien haya enviado trabajos educativos a dictaminación quizá se haya encontrado que no siempre le son aceptados, quedando excluidos, no siempre porque carezcan de razón científica, sino por estar al margen de una razón institucionalizada, y minimizando no sólo al producto sino al productor, reduciéndolos a nada; de ahí que se hable de una razón margi-nada.

El referente teórico con enfoque crítico

Considerando las dos principales tradiciones científicas en ciencias sociales, que de acuerdo a Mardones y Ursúa (1991) son la *aristotélica* y la *galileana*, se pueden desprender de ellas tres paradigmas dominantes, el Positivista, el Hermenéutico y el Crítico, con sus respectivas racionalidades: instrumental, axiológica y emancipativa. Elegir entre uno u otro enfoque de investigación implica excluir las otras visiones en las prácticas investigativas, aunque las tres sean igualmente científicas. Tal elección es como Dios para quien lo elige y el demonio para quien no comulgue con ella (Weber, 1999). El ideal sería reconocer que las tres posturas mencionadas son momentos complementarios en la investigación, por lo que no deberían ser necesariamente excluyentes. Se requiere una madurez intelectual para lograr trabajos de este tipo. No obstante, la necesaria elección de un referente teórico conceptual implica en sí misma la deliberación entre perspectivas.

Con apoyo de conceptos como *campo*, *habitus* y *capital* del finado Pierre Bourdieu, se pretende ilustrar el fenómeno de *exclusión* en el subcampo de la evaluación de productos de investigación educativa en México. La idea de un mundo social en lucha (Bourdieu, 1997:49), en el que hay diferencias estructurales, donde el educativo no es la excepción, puede ser comprendida desde esta perspectiva teórica y sus conceptos. Con ellos, el autor sugiere reconciliar enfoques y tratamientos investigativos considerados como excluyentes (sobre todo por las mentes profesorales).

La noción de *campo* surge para explicar tanto las regularidades como las particularidades de los diversos espacios sociales. Se parte de la idea que los sistemas sociales son espacios de diferencias jerarquizadas (Bourdieu, 1997:25), donde los beneficios son distribuidos de forma desigual. El espacio social es un espacio ocupado, practicado objetivamente y vivenciado subjetivamente por diversos agentes sociales cuya valoración dependerá del estado de relación de fuerzas entre esos espacios. El valor de un bien o de un agente social no depende de que posean cualidades intrínsecas (calidad, durabilidad, bondad, honestidad, cortesía, etc.), sino extrínsecas (grados y diplomas escolares, ingresos económicos, tipo de relaciones sociales, el prestigio de sus posesiones, etc.), y *valoradas por los diversos campos*.

Una primera definición del *campo* remite a pensarlo como un sistema de relaciones entre posiciones donde

[...] cada una de las posiciones se define en relación a las demás posiciones que constituyen un campo específico y, por lo tanto, el hacer referencia a una determinada posición implica siempre la referencia al sistema de relaciones en el cual está inserta. (Gutiérrez, 2005:50).

Existir en un campo significa ocupar objetivamente una posición social y producir efectos en él. En términos generales, las relaciones entre las posiciones en el campo pueden ser asimétricas, homólogas, de dominación, de sumisión, de cercanía, de lejanía, etc., (Bourdieu y Wacquant, 2005:150). Para el caso que nos incumbe, las posiciones resaltadas son las asimétricas, específicamente las de *evaluador / evaluado* en las revistas educativas, y las de *dictaminador / dictaminado* respecto al XI Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Hay diversas metáforas para comprender los *campos*: como espacios de diferencias, espacios de juego, campos magnéticos, microcosmos, mercados, entre otros (Bourdieu, 1997:25, 64,

105), pero principalmente como un sistema de relaciones entre posiciones distintas y jerarquizadas.

Al ser el campo una serie de relaciones entre posiciones objetivas, éstas a su vez están compuestas por lo que el autor denominó *capitales*, es decir, esas fuerzas sociales que no son sino trabajo socialmente invertido y acumulado. Hay cuatro especies básicas de capital: económico, social, cultural y simbólico (Bourdieu, 2001:135), de las que se derivan las demás subespecies específicas de cada campo (por ejemplo, el capital político, el capital informacional, capital científico, etc.), y son las cuotas de entrada a los campos. Y “esto es porque, en todo momento, cada campo impone ciertos <<honorarios de admisión>> que definen la elegibilidad de los participantes, seleccionando de esa manera algunos agentes en desmedro de otros” (Bourdieu y Wacquant, 2005:163)

Los *capitales*, como las fichas en un juego (Bourdieu, 2005:152), se estructuran por tres dimensiones particulares: a) su volumen (la cantidad total de recursos objetivamente poseídos), b) su estructura (es decir, su composición más cualitativa), y su trayectoria en el tiempo (un mismo título de licenciatura no vale lo mismo en 1950 que en 2015). Bourdieu reconoce que estos recursos están desigualmente distribuidos en los campos sociales.

496

JULIO
2016

Por eso se entiende que un recurso puede ser bien valorado en un espacio social mientras que en otro homólogo sea devaluado. Un artículo o una ponencia, al ser productos culturales expuestos para su dictaminación, están sujetos a estos procesos valorativos y, por lo tanto son susceptibles de aceptación o rechazo, no porque en sí mismos los productos estén bien o mal hechos (al menos en principio), sino porque así han sido valorados por el campo en su momento valorativo. Como menciona el autor respecto a los esquemas clasificatorios:

Establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc., pero no son las mismas diferencias para unos y otros. De este modo, por ejemplo, el mismo comportamiento o el mismo bien puede parecerle distinguido a uno, pretencioso u ostentoso a otro, vulgar a un tercero. (Bourdieu, 1997:20).

Así, es entendible que haya diversas valoraciones sobre un mismo objeto o una misma práctica, por lo que su valor no radica en el objeto mismo sino en el acto de imputación que proviene del campo en el que se oferte, y de los esquemas clasificatorios de los clasificadores.

Estos recursos son administrados por los agentes sociales que interactúan en los diversos campos sociales por lo que Bourdieu denominó *habitus*, que no es sino la historia social hecha cuerpo. Principio no elegido de toda elección, el *habitus* también es un sistema de disposiciones, donde la disposición es la “capacidad natural de adquirir capacidades no naturales, arbitrarias” (Bourdieu, 1999: 180-181).

En lugar de tratar los cuerpos biológicos como individuos (aunque de facto sean entidades individuales), el autor considera llamarles preferentemente *agentes*, (del francés, *agent*, alguien que actúa, un productor de acciones, un actante).

Esto no implica que los individuos sean meras "ilusiones", que no existan; existen como *agentes*—y no como individuos biológicos, actores o sujetos— que están socialmente constituidos en tanto que activos y actuantes en el campo en consideración por el hecho de que poseen las propiedades necesarias para ser efectivos, para producir efectos, en dicho campo. (Bourdieu y Wacquant, 2005:163).

Al compartir los agentes sociales las mismas experiencias externas (educación familiar, escolar, religiosa, etc.), los procesos de inculcación introyectan elementos que terminan siendo compartidos en común, lo que le da un relativo sentido de unidad y coherencia al mundo social, lo que suele llamarse el *sentido común*. Pero de la manera que no todos los agentes comparten todas las experiencias de los demás en cuanto a oportunidad temporal, intensidad, condición, frecuencia, etc., las diferentes experiencias producen diferentes grupos o clases de agentes sociales donde “*cada sistema de disposiciones individual es una variante estructural de los otros, donde se expresa la singularidad de la posición en el interior de la clase y de la trayectoria*” (Bourdieu, 1991: 98). De este modo los *habitus* individuales se corresponden con los *habitus* grupales, lo que permite detectar regularidades entre los miembros individuales de los grupos empíricamente detectables. De ello deriva que haya *habitus individuales* y *habitus de clase*, donde los estilos de una institución cualquiera (educativa, en nuestro tema) son un caso particular de éstos. Esto permite detectar la génesis de los gustos y las valoraciones que, aunque experimentadas subjetivamente son compartidas colectivamente, al menos por el grupo de adscripción.

Con apoyo en este bagaje teórico-conceptual se pretende explicar cómo es que el campo de la investigación educativa en México, por sus lógicas y prácticas tal como pueden ser detectadas empíricamente, opera bajo la dinámica excluyente.

Exclusión y prácticas de la investigación educativa

Como parte de las actividades integradoras para conformar un grupo de investigación sobre la investigación educativa en México, mis colegas y yo nos vimos en la “necesidad” de tener un plan de trabajo entre las que incluimos elaboración de artículos publicables y de ponencias para congresos educativos, y esto también como uno de los efectos del “productivismo” al que el académico universitario de hoy es sometido (Morales, 2015). Como se sabe, en ambas prácticas hay un proceso de evaluación de los productos propuestos. Los nuestros no fueron la excepción.

Se elaboró un artículo que da cuenta sobre los procesos formativos a nivel posgrado, específicamente en la Maestría en Educación Campo-Práctica Educativa (MECPE) de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Hidalgo (UPNH), con la intención de detectar qué tanto se formó o no un *habitus científico*, es decir, esquemas de visión, percepción y apreciación que habiliten para la práctica de la investigación educativa, al menos como fue inculcado. Para ello se elaboró una base de datos de las hasta entonces siete generaciones que habían cursado el programa y se hizo un rastreo de quienes habían o no enviado alguna ponencia para ser sometida a evaluación al XI CNIE del COMIE, entendiendo que este evento es uno de los más prestigiados sobre investigación educativa en México.

El supuesto del que se partió fue que quien ha sido formado efectivamente con un *habitus* es capaz de practicarlo más allá del acto de inculcación (Bourdieu y Passeron, 1996). De ahí que si se tiene un *habitus* como investigador educativo éste debería inclinarse preferentemente hacia espacios donde se practica la investigación educativa. Por eso el XI CNIE se antojaba como un *campo magnético* (Bourdieu, 1980) capaz de atraer a quienes tomados por el juego de la investigación educativa, se arriesgan a jugarlo (Bourdieu, 1997:143). Si la MECPE ha formado un *habitus de investigador educativo*, hay un alto grado de probabilidad de que se envíe algún trabajo a un evento como este, aunque no es obligado. Es evidente que si no hay disposiciones investigativas formadas exitosamente, eventos de este tipo pueden ser pasados por alto de forma constante.

Parte de los hallazgos mostraron que de 662 inscritos en la MECPE hasta 2011, sólo 17 egresados (2.6%) enviaron algún tipo de trabajo de los que 9 eran graduados y 8 egresados. De 18 trabajos enviados (una persona envió dos trabajos) 6 fueron aceptados y 12 rechazados. En los dictámenes de las ponencias no aceptadas hay fuertes recomendaciones sobre todo por ausencia de un bagaje teórico y por la débil metodología empleada. Algo que es de llamar la atención es que entre los que enviaron trabajos (aceptados o no) hay egresados reconvertidos en docentes del mismo programa. Sin embargo, que los egresados (normalistas de educación básica) reconvertidos en docentes de posgrado (sin experiencia previa en docencia a nivel medio o superior) envíen trabajos a ser evaluados no significa necesariamente la formación exitosa de disposiciones investigativas en ellos, sino solo revela la demanda de la posición ocupada como formador de formadores normalistas a nivel posgrado.

Este reconocimiento oficial implica el derecho y el deber ("nobleza obliga") de exhibir oficial y públicamente la distinción en signos distintivos, oficialmente codificados y garantizados (como las condecoraciones), de mantener el rango asignado adoptando las prácticas y los atributos simbólicos asociados a él (Bourdieu, 1991:222).

Pocos fueron los docentes que enviaron trabajos a dictaminación, pero es entendible que se espere más de ellos que de los estudiantes en formación.

499

JULIO
2016

Y aunque el objetivo aquí no es glosar ese artículo, su breve mención es para ejemplificar cómo el valor de los productos académicos no radica en ellos mismos sino en el estado de la relación de fuerzas imperantes en el campo en el que son ofertados para su valoración. Al documentar cómo se dieron dos dictámenes diferentes sobre el mismo artículo, uno de una revista mexicana y otro de una revista española, rechazado por una y aceptado por otra respectivamente, se intenta dar cuenta de ello.

El dictamen de la revista nacional es el siguiente (el subrayado es mío):

Estimado Dr.

La revista se ciñe a una política editorial común en las revistas científicas, donde los trabajos que nos envían son sometidos a una dictaminación en dos etapas que conserva el anonimato de quienes realizan el arbitraje y de los autores (doble ciego). En la primera etapa, los trabajos son valorados por el Comité Editorial de la revista bajo los criterios de claridad,

pertinencia y relevancia, además del propio interés de la revista en el tema. Si los artículos pasan esta primera etapa, se procede a enviarlos a dictaminar por parte de dos especialistas en la materia.

En ese sentido, por este conducto lamento informarle que el Comité Editorial de nuestra revista ha declinado publicar su artículo titulado “De las evaluaciones particulares a los perfiles generales. Más allá de los dictámenes del XI CNIE” debido a que, después de una primera revisión por parte de dicho Comité, éste considera que: *falta claridad en el planteamiento de los objetivos del artículo, además de congruencia entre algunos de los propósitos que se van señalando a lo largo del texto y el tipo de análisis que se desarrolla en el mismo (se utiliza como marco de análisis la teoría de los campos de Bourdieu, pero el análisis que se realiza a la información no corresponde con dicha teoría, p.e.)*. Por otra parte, existen diversos problemas en la estructura del trabajo, donde, por ejemplo, los objetivos del trabajo se advierten hasta el apartado de metodología.

Hago pues de su conocimiento la resolución del Comité Editorial. Asimismo, aprovecho la ocasión para manifestarle mi agradecimiento por su interés en publicar en la revista y reiterarle que queda abierta para otras colaboraciones si usted así lo deseara.

Sin más por el momento, me despido y le envío un cordial saludo.

Atentamente,

Editora de la Revista

Ante el rechazo del artículo se tenían dos opciones: a) modificarlo y trabajar en las observaciones realizadas para enviarlo a otra revista o, b) simplemente enviarlo tal cual estaba a otro espacio toda vez que se había invertido un serio esfuerzo colectivo en su producción. La balanza terminó inclinándose por la segunda opción con la intención de que fuera visto por otros ojos. Cabe mencionar que ambas revistas son de reconocido prestigio, están indexadas y usan la técnica de revisión ciega por pares, tal como lo explicita el primer dictamen.

La elección por la revista española se sustentó en una experiencia de primera mano donde se detectó que la revisión que habían hecho a otro trabajo fue muy seria y rigurosa, de tal suerte que ese primer trabajo no sería aceptado salvo se hicieran las correcciones pertinentes. Al reconocer el compromiso y la seriedad del proceso de dictaminación, se decidió enviar el artículo. De ser rechazado de nuevo, se pensaría que las inconsistencias eran severas y que

requeriría una reelaboración más cuidadosa. Por contraste con el veredicto de la revista mexicana, la revista española lo aceptó y este es el dictamen (subrayado mío):

Estimado Ulises:

Te escribo en relación a tu artículo recibido el 2 de septiembre bajo el título "De las evaluaciones particulares a los perfiles generales. Más allá de los dictámenes del XI CNIE".

Me alegra comunicarte que hemos decidido aprobar su publicación.

Los evaluadores consultados han destacado la concordancia entre planteamiento y desarrollo del texto, así como el interés de la investigación y su más que correcta interpretación. Como objeciones, quizá el título es mejorable: éste ha de ser más claro y recoger alguna expresión clave que sintetice el artículo. Tal vez quedaría mejor con la apostilla "Más allá de los dictámenes de la investigación educativa". Eso ya lo iremos viendo.

Me señalan, asimismo, la necesidad de revisar las referencias bibliográficas, pues por ejemplo en la página 8 se cita a De la Cruz (2013) y después no aparece al final del documento.

Respecto al momento de publicación, debo rogarte paciencia: el número próximo ya está cerrado de artículos (estamos en plena edición del mismo), y el siguiente será un monográfico sobre turismo y sociedad global.

Por tanto, vuestro artículo irá publicado -si estás de acuerdo- en el Número 66 [...] correspondiente al tercer trimestre de 2015 (verá la luz al comenzar el mes de julio).

Quedo a la espera de tus comentarios.

Un saludo cordial

Ante estos dos veredictos opuestos sobre un mismo trabajo, ¿cuál fue el criterio más correcto para excluirlo / incluirlo en cada publicación? ¿En qué radicaron las dos distintas valoraciones? ¿Cuál fue la más adecuada o la más honesta? ¿Es la perspectiva de cada país lo que hizo la diferencia? ¿Las diferentes políticas editoriales? No son preguntas fáciles de responder. En toda evaluación, por más objetiva que se pretenda ser, hay algún sustrato de

subjetividad no controlada. Mientras que por un lado, un dictamen ve incongruencia entre el tratamiento empleado, el otro lo ve correcto.

Es también entendible que no todo trabajo a dictaminar deba ser aceptado. No obstante, la teoría empleada da una importante pista: toda opinión subjetiva no es sino incorporación de las condiciones objetivas que la originaron: “El *habitus* es creativo, inventivo, pero dentro de los límites de sus estructuras, que son la sedimentación encarnada de las estructuras sociales que lo produjeron” (Bourdieu y Wacquant, 2005:44). El dictamen, en tanto que opinión valorativa, es más probable que incida con las lógicas institucionales en que fue emitido.

En otro momento, el equipo de investigación decidió también detectar los mecanismos de aceptación y de rechazo en el XI CNIE, que como se mencionó, es el congreso sobre investigación educativa más importante en México. En este caso se elaboró una ponencia sobre violencia simbólica y se decidió enviarla *dos veces* a la *misma mesa*, dentro de la temática *Educación y valores* del mismo congreso. Los únicos cambios hechos en cada ponencia para su recepción fueron: en el título de la ponencia, el orden de presentación de los dos ponentes y la total modificación de la redacción del párrafo introductorio. Fuera de estos tres aspectos, el trabajo es exactamente el mismo en ambas ponencias.

502

JULIO
2016

El proceso de revisión de ponencias en el COMIE se da por pares, investigadores educativos de todo el país y que son miembros del Consejo (algunos de ellos también son miembros del Sistema Nacional de Investigadores, el organismo con mayor capital simbólico en cuanto a desarrollo científico se refiere en México). Para nuestra sorpresa, una ponencia fue aceptada y la otra rechazada. Los comentarios de los revisores para no aceptar una de las ponencias fueron los siguientes:

Por este medio, lamentamos informarle que su Ponencia: *Violencia simbólica e identidad deteriorada en estudiantes de nivel superior*, fue dictaminada como no aceptada [Área Temática 6. Educación y valores).

Comentarios:

Dictaminador I:

El trabajo podría ser un buen ejercicio de interpretar un fenómeno desde Bourdieu pero el acercamiento empírico queda muy debilitado y aparece más como justificación empírica de

una perspectiva previamente asumida: no se aprecia una genuina actitud investigativa. Sería incluso muy interesante realizarla sin este aparente forzar los datos.

Dictaminador 2:

La tesis que sostiene no puede soportarse con la evidencia que pone en movimiento, ni con el tipo de estrategia de recogida de datos que se ha propuesto que presenta en el trabajo. En el análisis de los resultados del cuestionario aplicado nada se aporta para soportar las hipótesis ni apunta en el sentido de argumentar a favor de lo que se quiere sostener. Las transfusiones no pueden ser derivadas de lo argumentado en el trabajo.

Le recomendamos tomar en cuenta las observaciones de los lectores anónimos para futuras propuestas y lo convocamos de manera enfática a que nos acompañe en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa en Monterrey.

Atentamente,

Presidente del COMIE

Si ante el caso anterior quedaba la duda de las discrepancias nacionales, frente a una misma ponencia en el mismo evento y en la misma mesa de trabajo, salvo los tres ajustes mencionados, una es aceptada y la otra rechazada, ¿cómo se pueden explicar estos criterios tan distintos?

503

JULIO
2016

Un comentario de acotamiento. No es habitual del equipo de investigación al que pertenezco este tipo de prácticas, pero se nos imponía como algo necesario si queríamos entrar al ámbito de investigar el campo y las prácticas de investigación educativa (y no sólo a nosotros sino a todo aquel que pretenda hacer algún tipo de sociología de la ciencia). Sin un atrevimiento de este tipo estaríamos limitados a reflexionar sobre estas ocurrencias objetivas.

Para ir respondiendo a las preguntas antes planteadas me permito focalizar el papel de relación entre posiciones sociales asimétricas, donde el criterio del dominante prevalece sobre el del dominado aunque sea evidente que el del primero esté equivocado e incluso incurra en los mismos errores que el primero señala.

Aunque anónimo, al menos para el evaluado, el evaluador del COMIE emite una opinión sobre los trabajos que se le dan a dictaminar en la que menciona las “razones” por las que un

trabajo pueda o no ser aceptado. Por ejemplo, otros dos dictámenes de rechazo de otras ponencias (no nuestras) en el XI CNIE mencionan lo siguiente (el resaltado en negritas y mención del “sic” entre paréntesis son míos):

Dictaminador 1:

El primer encuentro de estudiantes de posgrado en educación recibió un **numero** (sic) considerable de propuestas que rebasaron por mucho la capacidad instalada. Debido a la calidad de la mayoría de los trabajos, la selección fue muy **difícil** (sic). Debemos recordarle que el ENEPE no se concibió como un encuentro en donde imperen los criterios clásicos de selección académica. En contraste, en ENEPE, **trato** (sic) de combinar criterios de relevancia y distribución temática, equidad regional y sobre todo, consideró la necesidad evidente por recibir retroalimentación de los investigadores de amplia trayectoria. Bajo este entendido, le comunicamos que, lamentablemente, su trabajo no puede ser incluido debido a que no es del todo claro el planteamiento del problema, ni la metodología del estudio. Se recomienda **cuidar ortografía y sintáxis** (sic) en la redacción del documento. Sería muy pertinente consultar los apartados que según la APA debe integrar un proyecto de investigación. Pese a ello, lo invitamos a seguir de cerca las actividades del COMIE pues su labor de investigación seguramente redundará en el fortalecimiento del **Consejo** (sic)

504

JULIO
2016

Dictaminador 1:

Anteriormente mencioné algunos de los **problema** (sic) que encontré en dicho trabajo: Falta de precisión en el título de la ponencia, descuido en la redacción, repetición de alguna cita y referencia metodológica confusa. Considero que no representa una aportación significativa al tema **abordado** (sic)

Todos los que dactilografiamos estamos ante el riesgo de cometer en algún momento lo que se llama “error de dedo”. Pero al revisar la transcripción del primer dictamen se notan errores recurrentes. ¿Significa esto que para el evaluado no está permitido cometer errores que el mismo evaluador comete? ¿Quién evalúa al evaluador y sus evaluaciones? La emisión de dictámenes, al igual que la impartición de clases o conferencias magistrales, revela como ninguna otra práctica social en el ámbito educativo las asimetrías mencionadas. Como recuerda Bourdieu (2002:7): “Una lección, aunque sea inaugural, debería poder dictarse sin preguntarnos con qué derecho: la institución está para eso, para eliminar esta interrogación, y la angustia ligada a la arbitrariedad que se recuerda en los inicios”. La institución existe, no

para hacer este tipo de cuestiones, sino para imponer sus criterios y para aceptar como legítimo el uso de la palabra de quienes detentan las posiciones más privilegiadas, las de los dictaminadores y evaluadores.

En consecuencia, una de las causas posibles de exclusión radica en las relaciones sociales asimétricas estructurales. Y esto es así porque, usando la terminología de la escuela crítica, hay dos posiciones básicas: dominantes (los evaluadores) y dominados (los evaluados), de efectiva ventaja del primero sobre el segundo aunque dicha relación se presente con eufemismos como “estimado colega” o “estimado investigador” para ocultar la distancia social que existe de facto, las tensiones y el acuerdo implícito de que vale la pena jugar el juego.

Es evidente que, entre personas que ocupan posiciones opuestas en un campo y que parecen radicalmente opuestas en todo, existe un acuerdo oculto y tácito sobre el hecho de que vale la pena luchar por cosas que están en juego en el campo [...] discuten, pero están de acuerdo por lo menos sobre el objeto de desacuerdo. (Bourdieu, 1997:142-143).

No es ni el objetivo ni la intención de este trabajo cuestionar al COMIE ni a las revistas sobre investigación educativa sino dar *nota* (en el sentido de Zubiri) sobre las lógicas no siempre claras pero sí contradictorias entre los mismos evaluadores de eventos y espacios académicos, una de las razones posibles (al menos en estos casos) de exclusión, de marginación.

505

JULIO
2016

A modo de cierre. El verano de la investigación educativa

Con ejercicios de este tipo se abre la oportunidad de documentar lo que ocurre respecto a los criterios sobre la aceptación o no de trabajos académicos y evita tener sólo el registro de la verdad producida institucionalmente. ¿Qué hace que unos trabajos sean aceptados y otros rechazados y cuáles son sus efectos? Por un lado, la estructura de relación de fuerzas entre evaluadores y evaluados (respecto a la asimetría, su relación de cercanía o lejanía entre ambas posiciones –adscripción de trabajo, universidad de origen, etc., que también influyen en la percepción valorativa, por ejemplo-), y por otro, por la estructura de los productos mismos en tanto que capital cultural objetivado (perspectiva teórica elegida, enfoque metodológico, elección temática, etc.).

Si hay alguna trascendencia en reflexiones de este tipo radica en levantar acta y hacer constar que la razón institucionalizada del evaluador, al imponerse a las razones individuales de los agentes que entran al juego de las evaluaciones, aunque en ocasiones incurra en evidentes equivocaciones por las que puede sancionar a otros, al ocupar una posición de ventaja tiene la posibilidad de incluir o de excluir, de hacer ver o hacer desaparecer, imponiendo una verdad y rechazando otra, prácticas que no hacen sino manifestar una lucha eufemizada por el monopolio legítimo de una visión del mundo, en este caso particular, la del campo de la investigación educativa. Por ello, la valoración de un trabajo suele ser a la vez la valoración de su productor en tanto que ambos componen una unidad social inseparable donde:

[...] **el peso simbólico de un científico tiende a variar de acuerdo con el valor** distintivo de sus contribuciones y la *originalidad* **que sus colegas-competidores reconocen a su aportación distintiva**. El concepto de *visibility*, utilizado en la tradición universitaria estadounidense, sugiere perfectamente el valor diferencial de ese capital que, concentrado en un nombre propio conocido y reconocido, diferencia a su portador del fondo indiferenciado en el que se confunden el conjunto de los investigadores anónimos [...] (Bourdieu, 2003:101, resaltado en negritas mío).

Por un lado, el reconocimiento institucional de algo o alguien no garantiza su calidad en términos generales; pero por otro, el desconocimiento de un trabajo es a la vez demérito del agente social valorado, pues sus producciones (*capital cultural objetivado*) puestas en circulación en el mercado de los bienes culturales, predispuestas a su escrutinio y final valoración, al apostar sus haberes y sus saberes en ello (*capital cultural incorporado*), es manifestación del *habitus de investigador educativo* (la disposición para producir objetos científicos), jugándose la evaluación de producto y productor simultáneamente.

La objetividad científica en el campo de la investigación educativa (como en cualquier otro campo social) existe más como una pretensión que como una práctica. Lo que en realidad opera es la dialéctica entre el *ser* y la *nada*: ser valorado en los dictámenes positivamente implica la gloria de ser visto en los aparadores de las revistas o en los escaparates de los eventos de investigación educativa, por contraste con el infierno de ser excluido y ser condenado al anonimato, a la nada. De ahí el título de este trabajo. Una razón *margi-nada* es una razón excluida, inhibida, y no necesariamente porque no haya cumplido con los requisitos de inclusión, sino porque en ocasiones los esquemas valorativos son distintos entre quien

valora y lo que valora, reteniendo el evaluador una posición de ventaja sobre quien se somete a auscultación.

Se puede decir, entonces, que hay una especie de “racismo inteligente”, institucionalizado en la evaluación de las prácticas investigativas en educación más de lo que pudiera pensarse, y del que será muy difícil desprenderse toda vez que *es una condición estructural*, y que sólo es visible cuando el mal clasificado no se resigna a esa posición marginal en las luchas por imponer la visión legítima sobre lo que es o deba ser una investigación educativa propiamente dicha, y busca un reposicionamiento más favorable.

El racismo de la inteligencia es aquello por lo cual los dominantes tratan de producir una “teodicea de su propio privilegio”, como dice Weber, esto es, una justificación del orden social que ellos dominan. Es lo que hace que los dominantes se sientan justificados de existir como dominantes, que sientan que son de *una esencia superior*. (Bourdieu, 1990:201).

Los argumentos aquí esgrimidos no afirman que todo trabajo de investigación educativa enviado a dictaminación siempre esté bien elaborado y que deba ser aceptado. Esto sería una lectura errónea. Es razonable que no haya cupo para todos los productos enviados a dictaminación en las revistas educativas o en congresos de investigación. Lo que sí se pretende afirmar es que las reglas implícitas son más que las explícitas en este subcampo, sobre todo al revisar y tasar aspectos estructurales (uso de una teoría, de un método, una técnica, relevancia de la temática, etc.).

507

JULIO
2016

La misma dinámica de los procesos dictaminadores oculta, si bien no una malevolencia explícita, sí la dificultad para encontrar aquello que fue rechazado, marginado, al excluirlo de la posibilidad de *visibility* y convertirlo en nada, o al menos inhibiendo a quien con su dictaminación someten a una posición de mal evaluado.

En aras de la honestidad, hay que reconocer que unas cuantas evidencias como las presentadas no son sustento suficiente para considerarlas como un caso particular generalizable. Se dice que una golondrina no hace verano, lo que es verdad. Pero un pájaro asido con la mano es un mejor indicador de su existencia fáctica que de ciento que se suponga anden volando. Y así como el punto de vista de alguien es la visión obtenida desde ese punto ocupado en el espacio social (Bourdieu, 1997:25), al ser movido de la posición de agente mal dictaminado a la de uno bien dictaminado, esto permitió el cambio de visión. Esta alternancia

entre posiciones distintas produjo una percepción diferente acerca de los procesos dictaminadores en el ámbito educativo y permitió visualizar dos golondrinas, al menos en este caso. La invitación es que el lector se atreva a alternar entre su actual posición y otra distinta en el campo de las prácticas evaluativas. Quizá también encuentre más golondrinas que anuncien que el verano de la investigación educativa siempre ha estado presente.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre. (1980). *Campo de poder, campo intelectual*. Argentina: Montessor.
- Bourdieu, Pierre. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo-CONACULTA.
- Bourdieu, Pierre. (1991). *El sentido práctico*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, Pierre. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción social*. España: Anagrama
- Bourdieu, Pierre. (1999). *Meditaciones pascalianas*. España: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. España: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, Pierre. (2002). *Lección sobre la lección*. España: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. España: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean Claude (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bourdieu, Pierre, & Wacquant, Loïc. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina: Amorrortu.
- Gadamer, Hans. (1998). *Verdad y método II*. España: Sígueme.
- Gutiérrez, Alicia. (2005). *Las prácticas sociales. Una introducción a Bourdieu*. Argentina: Ferreyra Editor.
- Mardones, José María, & Ursúa, Nicolás. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México: Fontamara.
- Moreles, Jaime. (enero - junio, 2015). "El productivismo o la sobredimensión del *paper* como meta final de la investigación". *Sinéctica*, 44. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=674_el_productivismo_o_la_sobredimension_del_paper_como_meta_final_de_la_investigacion

Weber, Max. (1999). "La ciencia como vocación", en *El político y el científico*. México: Ediciones Coyoacán.

