

# ***Cómo piensan los profesores. El curioso mundo de la evaluación académica por dentro*, Michèle Lamont.** **Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2015.**

Remo Fernández Carro  
Universidad de Castilla - La Mancha  
joseremo.fernandez@uclm.es

El interés de *Cómo piensan los profesores* de Michèle Lamont, —y la oportunidad de su traducción al castellano—, estaría en su intento general de producir una teoría del valor o de la evaluación, ligada a las ideas de jerarquía o excelencia, intento que es a su vez una extensión del trabajo del Bourdieu de *La distinción*. De otro modo, es difícil de ver ese interés y esa oportunidad, como voy a discutir aquí. Lamont estudia una forma de la evaluación académica, la revisión colegiada o lo que solemos llamar *peer review*, y se centra en cómo se valora la calidad y la excelencia. Lo resume muy bien en esta larga cita (p. 8):

Estudio las culturas evaluativas. Este término general incluye muchos componentes: guiones culturales que emplean los panelistas cuando defienden sus valoraciones (¿es meritocrático el procedimiento?); el significado que dan los panelistas a los criterios (por ejemplo, ¿cómo reconoce usted la originalidad?); el peso que atribuyen a los diferentes estándares (por ejemplo, “calidad” frente a “diversidad”); y cómo entienden la excelencia. ¿Creen que la excelencia tiene una realidad objetiva? Si lo creen, ¿dónde está, en la propuesta (como por lo general creen los economistas) o en la mirada del observador (como proclaman los académicos ingleses)?<sup>1</sup>

Pero en el texto apenas se hace referencia explícita a esa intención más general. Es preciso reconstruirla comparando este libro con otros anteriores de la autora como *The dignity of working men* de 2000 o, más aún, *Money, morals and manners* de 1992. Es aún más claro en su artículo de 2012

“*Towards a comparative sociology of valuation and evaluation*”, una revisión para la *Annual Review of Sociology* o en las diferentes respuestas que ha dado a los comentarios a su libro (por ejemplo, Lamont 2010, 2013). Estos artículos muestran la coherencia de su carrera, que se ha adentrado en dominios diferentes, y explica quizá el propósito de *Cómo piensan los profesores*. Las ideas que los unen son la de *valor* (“worth”) y los *significados que damos a valor*, las relacionadas con *jerarquía y excelencia*, y la de *frontera*. Creo, sin embargo, que es difícil que este volumen sea muy útil a quien no haya seguido el trabajo de esta Catedrática de la Universidad Harvard o a los preocupados por una sociología cultural de estirpe *bourdieuana*.

*Cómo piensan los profesores* podría interesar a cierto público culto pero más general, preocupado por las ciencias, como divulgación en esta época de desconfianza en la capacidad de los científicos para autogestionar su gasto. La elección del título apunta a que los editores de Harvard University Press pensaron en este público (y la autora lo ha confesado en Lamont 2010, p. 3). Además está bien escrito y se lee con interés, si uno salva la precaución del refrán que se refiere a la elaboración de las leyes y las salchichas (Lamont 2012). En resumen, este trabajo explica cómo se hace la evaluación de los proyectos de investigación mediante el procedimiento de la revisión colegiada (*peer review*) por tribunales de colegas. Más precisamente, el trabajo se interesa por cómo los evaluadores utilizan los estándares de valor relacionados con la calidad y la excelencia y de cómo crean, interpretan y manipulan esos estándares en las reuniones de evaluación en las que termina el proceso. Este acercamiento podría dar la impresión de que el libro denuncia alguna clase de impostura en la evaluación de las

1 Esto último es un defecto de traducción: sería “los académicos de literatura inglesa”.

ciencias —y más concretamente de las ciencias sociales— y el tono muy ligeramente sardónico desdice un tanto la intención explícita de la autora de defender la revisión colegiada contra cierto cinismo contemporáneo —intención explicitada después de la publicación—. También la desdice el énfasis en las triquiñuelas de esos tribunales secretos: “La revisión por pares es secreta. Sólo los presentes en las deliberaciones saben exactamente qué ocurre en ellas. En este libro informo de lo que he aprendido de este peculiar mundo” (p. 6, el subrayado es mío). Aunque lo cierto es que más que secreto se da confidencialidad, que pone a los evaluadores a salvo de las presiones de los evaluados y los grupos de presión, y las peculiaridades son las mismas que encontrará cualquiera que en cualquier contexto trate de evaluar con fuerte incertidumbre y estándares volubles. Y, como sabemos desde Condorcet, funciona.

El título puede también desorientar a estos lectores, porque el libro se ocupa de los investigadores y no solo de los profesores universitarios; y solo se interesa por la forma en que dan significado a esos conceptos, no de ninguna otra clase de rasgo psicológico. Lamont describe sobre todo la asignación de recursos a proyectos de investigación, pero no se interesa por otros usos corrientes del procedimiento de revisión colegiada, como la evaluación de los artículos por las revistas científicas, la selección de personal científico o el acceso a la profesión, como en los tribunales de tesis doctoral. La evaluación de personas o de sus trabajos es corriente en el sistema educativo desde los primeros años, no sólo para la asignación de recursos, y los problemas de incertidumbre y las dificultades para asegurar la fiabilidad y la validez son tan propios del final de curso de los estudiantes universitarios como de las deliberaciones de la Fundación Nobel: Tiene rasgos semejantes y las mismas dificultades y problemas. Además, el libro describe la evaluación académica en las ciencias sociales y las humanidades pero no en otras ciencias. El problema es que ni siquiera en su sección “limitaciones del estudio” lo menciona o se preocupa de si los resultados son generalizables a las ciencias naturales. La generalización por exceso y por defecto es uno de los problemas de esta publicación.

*Cómo piensan los profesores* podría interesar a los estudiantes universitarios que quieran dedicarse a la investigación en ciencias sociales. Por un lado, la recogida de información es un buen ejemplo de investigación cualitativa, inteligentemente desarrollada, basada en entrevistas y observación participante. Formalmente —juguetonamente— el libro tiene de principio a fin la estructura de un proyecto de investigación y muestra muy claramente los pasos que se siguen en uno de ellos. Los estudiantes perezosos pueden saltar a las conclusiones de los capítulos que, más que conclusiones, son resúmenes de las páginas anteriores; o pasar del capítulo primero al de conclusiones que, de nuevo, es un resumen de la obra en lugar del capítulo de discusión que debería ser. Pero entonces se perderían la explicación densa, absorbente y a ratos fascinante del mundo de la investigación en el que van a vivir, quizá lo mejor del libro. Aparte de una aproximación general a las prácticas de la revisión colegiada, los estudiantes encontrarán muchas recomendaciones y pequeñas perlas que les ayudarán a preparar una petición de subvención que tenga éxito. Sin embargo, si no es un buen modelo de cómo hacer una investigación cualitativa por ese defecto que ya he apuntado: una buena investigación comienza y termina con una discusión teórica.

Los métodos son coherentemente cualitativos, la observación participante de seis comités de asignación de subvenciones, y entrevistas personales con sus miembros. El acercamiento es etnometodológico, Lamont dice ‘pragmático’. En el capítulo segundo explica cómo operan los paneles y cómo se construye entre ellos un sentido compartido de calidad y excelencia. El tercero desarrolla las diferencias entre las culturas disciplinares de los paneles que estudiaba, todos de ciencias sociales: Filosofía, Literatura en inglés, Historia, Antropología, Ciencia Política y Economía. Se preocupa de cómo sus diferentes acercamientos y recursos de poder influyen en el resultado del tribunal y en su concepción de la *excelencia*. El cuarto capítulo ilustra cuidadosamente las herramientas que los evaluadores desarrollan en cada tribunal para garantizar la imparcialidad dada las diferencias inconmensurables entre los proyectos evaluados y

las culturas evaluativas de los participantes. Así, por ejemplo, la idea de “contextualización cognitiva” destaca que los proyectos son juzgados con los ojos de los criterios de cada disciplina y no sobre un concepto universal de excelencia, y los panelistas respetan esta regla informal. Algunos elementos que se suponen ausentes —como la intuición o las emociones— son clave en el desarrollo de los paneles y este es uno de los principales hallazgos del trabajo, cuidadosamente subrayado por Lamont. Las conclusiones de éste capítulo son un muy buen resumen de lo mejor del libro. El capítulo quinto subraya las diferencias disciplinares en las concepciones de la excelencia, los criterios con que se reconoce y el peso que éstos reciben en cada disciplina en diferentes contextos. El sexto capítulo se ocupa de las dificultades para enfrentarse a proyectos interdisciplinarios, preferidos por los patronos pero difíciles de evaluar; los panelistas desarrollan criterios de evaluación justos, más basados en la costumbre que en consideraciones racionales o universales; la dificultad aumenta porque los patronos esperan que se incluyan consideraciones no académicas como la diversidad racial y las políticas compensatorias, en competición con el criterio de excelencia. El séptimo capítulo es, por fin, una reflexión sobre el contexto estadounidense y sobre la exportabilidad de sus resultados a otros países; basó la descuidada reflexión que hizo Lamont sobre la revisión colegiada en España (2013).

*Cómo piensan los profesores* podría interesar a los profesores españoles, precisamente, porque nuestro mundo académico tiene arraigados mitos sobre la evaluación y la revisión colegiada (y vicios semejantes a los que explican Freschi y Santoro, 2010). A menudo se escuchan en las cafeterías de las facultades fantásticas historias sobre cómo se evalúa en las metrópolis —allí donde se publican las revistas que la jerarquía del *Institute for Scientific Information* ha incluido en el JCR, *Journal Citation Report*—.

*Cómo piensan los profesores* debería interesar a los especialistas en sociología de la ciencia y creo, sin embargo, que no lo consigue. Es un texto con una grandísima virtud y numerosos defectos.

La virtud es su aproximación casi *naïve* a la revisión por colegas con un impecable trabajo de campo; los capítulos centrales, en los que explica las virtudes esperadas de los evaluadores, son una inteligente contribución empírica a los estudios de la ciencia. Pero la discusión teórica es muy superficial y le falta un acercamiento a lo ya dicho por una abundante literatura. Su primer defecto es su aproximación *ateórica* al trabajo, que lo hace parecerse a las investigaciones de la Teoría Fundamentada: el texto presenta un muy cuidadoso y muy sagaz trabajo de campo al que la autora se ha acercado con una insuficiente discusión. Esto es lo que le da, por un lado, esa visión fresca y *naïve* que puede ser inspiración y acicate para los especialistas pero le da, por otro, esa tendencia a descubrir varias veces la rueda y a poner en las observaciones sus propios prejuicios. El defecto no destruye del todo su labor porque Lamont se ha encomendado a Bourdieu en la introducción y pone el libro bajo la advocación de la Etnometodología en los primeros párrafos, y esto la asemeja a la literatura contemporánea en Sociología de la Ciencia o en Estudios Sociales de la Ciencia. Pero apenas discute estas teorías y, cuando lo hace, parecen añadidos posteriores: sus preguntas, sus métodos, su proceder general no depende de una elaboración teórica. Menciona apenas al Latour de *Laboratory life and Science in action*; o a la Karin Knorr-Cetina de *Epistemic cultures*, muy acertadamente, pero no a la de *The manufacture of knowledge* de 1981 ni —y esto es grave— a la de *The nature of scientific consensus and the case of the social sciences*, el capítulo de 1975. Esto no significa que Lamont no tenga aliento teórico o que no esté contribuyendo a la fiesta con algo de su propia bodega, lo que llama *embedded pragmatism*;<sup>2</sup> se trata de que el trabajo no está pensado como una contribución a la literatura de la sociología de la ciencia: su interés son las prácticas valorativas de las sociedades, como expliqué al principio.

Lamont afirma que sigue a Merton, a Whitley y a Bourdieu —aunque de hecho solo se preocupa

2 Lo que traduzco con mucho miedo como pragmatismo contextualizado; no lo busquen en el volumen, también es una incorporación a posteriori (Lamont 2010, p. 6)

por el último— y la literatura que usa sobre *peer review* es vieja, pero interesante. De Merton, reconoce los trabajos sobre los *efectos Mateo y Halo*, pero ignora los dedicados a los *sistemas de comunicación y recompensas* de la ciencia, el principal defecto de este libro y la explicación de que no se interesa en absoluto por el papel uno de los actores clave en estos tribunales colegiados: el representante de los patronos. Discute los CUDOs solo superficialmente. De Whitley la autora toma acertadamente, aunque con poco desarrollo, sus reflexiones sobre las relaciones de autoridad en la ciencia dadas la dependencia y la incertidumbre de sus tareas: “Sugiere que cuanto mayor es la necesidad de conseguir recursos en una disciplina o subdisciplina dada, mayor es la competencia entre los científicos para ganar prestigio y obtener control sobre los recursos materiales. Predice que en un campo caracterizado por lo que él llama dependencia funcional baja y dependencia estratégica alta (...), las contribuciones académicas se juzgan «de forma relativamente difusa y tácita y en función de los contactos y el conocimiento personales»” (p. 26). Este es todo su acercamiento a Whitley y lo olvida pronto y sin provecho.

La pretendida *naïveté* se diluye un tanto porque la autora no es una recién llegada ni una autora ajena a las humanidades y ciencias sociales. No es *Le Douanier*: una catedrática de la Universidad Harvard, como lo fue antes de la Universidad Princeton, no puede acercarse inocentemente a esta práctica: sería un Capitán Renault explicando a Rick Blaine por qué le cierra su café de Casablanca: “¡Es un escándalo, es un escándalo! ¡He descubierto que aquí se juega!”.

Aparte de Bourdieu la teoría que utiliza es muy escasa y su uso es bastante superficial, aunque quizá algún especialista en el autor francés me contradijera también en esto. Un ejemplo, en la nota 4 del Capítulo I menciona a Ludwik Fleck por su *Genesis and development of a scientific fact* (1979), donde ya en 1935 adelantaba la forma en que la ciencia construye sus objetos debido a la incertidumbre de su actividad (muchos años antes de Kuhn, de Latour y Woolgar o del Whitley de *The intellectual and social organization of*

*the sciences*). Pero después de incorporar sus términos “colectivo de pensamiento” y “estilo de pensamiento Lamont lo olvida. Si me atrevo a sobreinterpretarlo como una incorporación de última hora es porque es la única referencia incorrecta de la edición original (y no ha sido corregida en esta traducción, vid. p. 259).

Lo que encuentra es por eso, y salvo los detalles que ya he mencionado, un poco superficial. Sus principales hallazgos son que tanto los estándares de evaluación como las reglas de procedimiento de la evaluación son producidos en el propio proceso de revisión colegiada y por el propio panel —en sociología de la ciencia se diría que son co-producidas—. Y, en consecuencia, la calidad y la excelencia dependen del contexto y de la cultura evaluativa del panel, que es actualizada por el propio panel. Lo resume en el párrafo del primer capítulo que está encabalgado entre las páginas 10 y 11:

Las acciones de los panelistas están constreñidas por la mecánica de la revisión por pares, y su tarea se rige por procedimientos específicos (los relativos a las reglas de la deliberación, por ejemplo). Sus evaluaciones dependen de sus respectivas culturas evaluativas disciplinares y de los criterios formales (como la originalidad, la relevancia, la viabilidad) que rigen la competencia por fondos. Los revisores también incorporan a la diversidad consideraciones y criterios más sutiles como, por ejemplo, la elegancia. Pero, a pesar de todas estas diferencias disciplinares, desarrollan juntos reglas de deliberación consensuadas que facilitan el acuerdo. Estas reglas incluyen el respeto a la soberanía de otras disciplinas y la deferencia hacia la experiencia de los colegas. Implican poner entre paréntesis el interés propio, el gusto idiosincrásico y los prejuicios disciplinares, y promover el pluralismo metodológico y la contextualización cognitiva (es decir, el uso de criterios de evaluación pertinentes para cada disciplina). El respeto a estas reglas lleva a los panelistas a creer que el procedimiento de la revisión por pares funciona, porque los panelistas juzgan

sus propios estándares y comportamientos del mismo modo que juzgan las propuestas.

Los debates cara a cara permiten a los grupos decidir discrecionalmente “(...) una percepción común de lo que define la excelencia —es decir, el estilo propio de cada grupo, incluyendo normas discursivas y límites grupales implícitos—” (p. 11). Ha descubierto que la realidad social es construida, también en el mundo de la ciencia, pero prefiere ignorar que ya sabemos cómo ha sido construida, y que ya sabemos por qué es tan ‘peculiar’ y ‘curioso’. De la misma forma, encuentra que las prácticas de los paneles son prácticas legitimatorias, aunque le preocupa menos explicar quién legitima qué y por qué. Son la confianza y la fe en la revisión colegiada lo que hace funcionar el sistema, son la condición y el resultado del total; de nuevo, descubre el Mediterráneo: los panelistas “(...) sirven en términos bastante desinteresados” (p. 41), y sus motivos y razones están lejos de ser obvios. Y aunque cita las ‘recompensas intrínsecas’ no hay ni rastro de Merton aquí.

Entre lo destacable del libro está su clasificación de virtudes informales y de reglas consuetudinarias (*customary*) de los panelistas, en el capítulo cuarto; estas virtudes contradicen la idea —corriente, pero no de los especialistas— de que haya estándares universales para la calidad o la excelencia, y reglas perfectamente formalizadas para el procedimiento. Así, por ejemplo, hay reglas “evanescentes” de evaluación basadas en los “signos de inteligencia”, en la elegancia, o en lo que sea excitante o interesante. Pero esto no debería sorprender a una catedrática etnometodóloga —quizá sí a los estudiantes de doctorado, que seguro que ya se oían algo—.

Un problema que encuentro en *Cómo piensan los profesores* es que el trabajo de campo y la reflexión teórica se centran en una parte muy específica del sistema de recompensas de la ciencia, la asignación de subvenciones mediante revisión colegiada. Pero la institución social de la revisión colegiada aparece, como he mencionado, en todo el sistema de recompensas de la ciencia en versiones

diferentes y guía las carreras de los científicos a lo largo de su paso por diferentes tribunales. Nótese que estoy utilizando dos viejos términos mertonianos que la autora no menciona, pero que no pueden ignorarse aunque no se profese el Funcionalismo. Este revisor echa de menos una discusión más amplia sobre el papel de los donantes en la creación de las reglas —Lamont les dedica dos líneas— y en la supervisión o la vigilancia de las prácticas por las que dan recursos a actores que no pueden vigilar (vid, por ejemplo, las objeciones de Squazzoni 2010). Y también, por fin, una reflexión más profunda, siguiendo a Whitley, sobre por qué las reglas finales no pueden ser escritas por adelantado. Lamont menciona sólo de pasada —cuando menciona a este autor— que la fuerza que dirige los paneles es una competición general por recursos limitados y limitadas reputaciones, más amplia que la reunión del comité, y regulada por esa *reputación*, la palabra que más echo de menos. Por fin, los resultados serían menos ingenuos si la autora hubiera seguido el dicho “¡Seguid el dinero!”.

*Cómo piensan los profesores*, ¿es una publicación oportuna? Siempre hay que celebrar la traducción de un libro, más en una crisis económica. Pero en este caso la traducción hace la versión poco atractiva para un público lego y culto o para profesores de otros campos porque es demasiado literal. El texto se pega demasiado al original y escoge términos —irreprochablemente vertidos— que no se utilizan ni en la conversación cotidiana ni entre los especialistas. Por eso la lectura es farragosa y seca y a veces añade errores. No es la lectura atractiva que fue la edición original. ¿Tiene interés para los profesores? La descripción de las últimas guerras y modas en la metrópoli (Cambridge, MA) en el Capítulo 3, “Sobre las culturas disciplinares”, escrita en los términos de una sociología cultural puede interesar a filósofos, filólogos de inglés, historiadores, antropólogos, politólogos y economistas. Pero poco-nada a profesores de otras disciplinas. ¿Puede interesar a los contados especialistas en estudios de la ciencia? Creo que sí, con las salvedades anotadas e incluso aunque el trabajo no vaya a pasar a la historia. Su cuidadosa investigación empírica nos ofrece alguna idea nueva, inspiradora, y desde un punto de vista ligeramente diferente.

## BIBLIOGRAFÍA:

- Fleck, L. (1979). *Genesis and Development of a Scientific Fact*. Chicago: University of Chicago. (Original publicado en 1935)
- Freschi, A. C., y Santoro, M. (2010). Introduction. *Sociologica*, 4(3) (Symposium / Thinking academic evaluation after Lamont's *How professors think*), 1-7. doi: 10.2383/33635.
- Knorr-Cetina, K. (1981). *The manufacture of knowledge*. Oxford: Pergamon.
- Knorr-Cetina, K. (1999). *Epistemic cultures: How the sciences make knowledge*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lamont, M. (1992). *Money, morals and manners: The culture of the French and American upper-middle class*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lamont, M. (2000). *The dignity of working men: Morality and the boundaries of race, class and immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lamont, M. (2009). *How professors think. Inside the curious world of academic judgment*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lamont, M. (2010). Response: Inside the sausage factory. *Sociologica*, 4(3) (Symposium / Thinking academic evaluation after Lamont's *How professors think*), 1-8. doi: 10.2383/33641.
- Lamont, M. (2012). Toward a comparative sociology of valuation and evaluation. *Annual Review of Sociology*, 38(1), 201-221.
- Lamont, M. (2013). Revisiting how professors think across national and occupational contexts. *Papers: Revista de Sociologia*, 98(3), 587-591.
- Latour, B. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Latour, B., y Woolgar, S. 1979. *Laboratory life*. Londres: SAGE.
- Squazzoni, F. (2010). Peering into peer review. *Sociologica*, 4(3) (Symposium / Thinking academic evaluation after Lamont's *How professors think*), 1-27. doi: 10.2383/33640.
- Whitley, R. D. (1984). *The intellectual and social organization of the sciences*. Oxford: Oxford University Press.