

Crítica de libros

How Professors Think: Inside the Curious World of Academic Judgment

Michèle Lamont

(Cambridge, Mass., Harvard University Press, 2009)

Denostado desde ciertos sectores como una americanización del modelo universitario europeo, el proceso de Bolonia pretende —entre otros objetivos— modificar la manera en que «los profesores piensan» de este lado del Atlántico. Del otro lado del océano, la socióloga cultural Michèle Lamont ha investigado cómo los profesores estadounidenses piensan y, en concreto, ha analizado la definición de la «excelencia» académica en los paneles o comités de expertos encargados de: 1) evaluar los proyectos de investigación de doctorandos/as y profesores/as y 2) concederles becas.

Para Lamont, «[l]a excelencia es el Santo Grial de la vida académica» (1); es la categoría que vertebra el mundo académico pues alrededor de ella se construye la carrera de sus miembros, desde la entrada a los programas de doctorado estadounidenses hasta el acceso a las academias profesionales, pasando por la contratación y la promoción laborales. Por eso, la carrera exitosa de un/a investigador/a estará jalonada por la obtención de becas que reconocerán la excelencia de su trabajo y publicaciones. De ahí que Lamont decidiese analizar los comités de expertos: uno de los laboratorios de la excelencia, donde la concesión de becas se dirime mediante el sistema de la revisión por pares (*peer review*).

El núcleo de *How Professors Think* lo componen cinco capítulos: el funcionamiento de los comités (cap. 2), la cultura de cada disciplina académica presente en los comités y las fronteras que establece ante las demás disciplinas (cap. 3), la resolución pragmática de esa cultura y las fronteras disciplinares durante la evaluación (cap. 4) para que así emerja el consenso en torno a la excelencia (cap. 5), pero sin que a la vez se vean afectadas la interdisciplinariedad y la diversidad de los proyectos ganadores (cap. 6). Además de una detallada introducción al objeto de estudio (cap. 1), el libro incluye una breve discusión sobre las implicaciones del modelo estadounidense para el caso europeo (cap. 7).

Lamont emplea una metodología cualitativa y los datos de 81 entrevistas en profundidad con los panelistas o expertos de seis disciplinas: sociología, historia, ciencias políticas, económicas, literatura inglesa y filosofía. Además entrevistó a presidentes de comités y responsables de los programas de becas de cada organización académica estudiada. Estas organizaciones se encuentran entre las más prestigiosas e influyentes en los Estados Unidos. Lamont presenció asimismo las deliberaciones de tres comités, leyó varias muestras de proyectos ganadores y también menciona su propia experiencia como experta en comités.

En el primer capítulo, Lamont critica los paradigmas dominantes sobre la excelencia en general y sobre la revisión por pares en particular. Numerosos investigadores (explica) se han centrado sobre todo en los aspectos cognitivos de la evaluación. Como resultado, piensan que los aspectos extracognitivos son «influencias corruptas» (p. 8); por ejemplo, las emociones. Sin embargo, para Lamont, esas influencias resultan fundamentales para que surja el consenso durante la evaluación de los proyectos. Sin los aspectos extracognitivos, «la evaluación es imposible» (p. 19).

Los aspectos cognitivos fueron popularizados principalmente por Robert Merton y Pierre Bourdieu. Al contrario que Merton, Lamont insiste en que la evaluación no se basa en «comparables estables» (*stable comparables*, p. 18) y defiende que criterios rivales y con significados múltiples se usan para evaluar el trabajo académico. Por eso, mientras investigadores en la línea de Merton han analizado la imparcialidad, Lamont estudia cómo se define lo *imparcial* y qué estrategias emplean los expertos para ser imparciales. Por su parte, Bourdieu no estudió los criterios de evaluación de manera inductiva (como hace Lamont) ni tampoco analizó el significado de los criterios empleados durante la evaluación. Lamont propone estudiar cómo el significado de las categorías evaluativas emerge en el contexto creado por los comités (de ahí la necesidad de usar un enfoque inductivo) y, en particular, cómo ese significado es negociado mediante la interacción entre los expertos. Lamont plantea que «[l]a formación de un consenso es frágil y requiere un considerable trabajo emocional» (p. 8). Sin embargo, las emociones son un aspecto extracognitivo poco investigado. El reconocimiento de su importancia constituye una de las principales aportaciones teóricas y empíricas del libro.

El interés de Lamont por aspectos extracognitivos como las emociones, el contexto situacional y la interacción intersubjetiva la conducen a apostar por un marco teórico apoyado en el interaccionismo goffmaniano y el pragmatismo. Por un lado, la evaluación es un proceso profundamente interactivo y emocional; durante dos días seguidos, en sesiones maratónicas, el/la experto/a se encierra en una sala de reuniones con otros colegas para evaluar una lista larga de proyectos y becar un número pequeño de ellos. Como resultado, el/la experto/a movilizará diferentes marcos y guiones (*frames* y *scripts* según la terminología goffmaniana) para convencer a sus colegas de que un determinado proyecto merece ser becado. Por otro lado, como el/la experto/a no siempre podrá convencerlos, la evaluación (puntualiza Lamont) es también un proceso profundamente pragmático: diferentes actores colaboran en la construcción de las condiciones necesarias para seleccionar los proyectos ganadores.

Los comités funcionan mediante una avanzada división del trabajo (cap. 2): desde el responsable del programa hasta los/as expertos/as, pasando por los/las revisores/as (*screeners*). Con frecuencia el responsable es un/a doctor/a que no se decantó por una carrera académica. Los revisores acostumbra a ser destacados docentes en los comienzos de su carrera. Y los expertos suelen ser reconocidos investigadores en su disciplina. Cada año, el responsable del programa elige a revisores/as y expertos/as, respetando criterios de diversidad (especialmente, género, etnia y universidad de procedencia). En solitario, cada revisor/a se encarga de desechar los proyectos poco prometedores y de jerarquizar los demás. Así, los expertos podrán ocuparse de discutir solo la lista final de proyectos seleccionados. Lamont incide en que ni los revisores/as ni los expertos/as reciben un entrenamiento específico.

¿Por qué participan? Frente a lo expuesto por los paradigmas dominantes (que enfatizan la lucha por el poder académico), Lamont revela que los/as expertos/as aspiran a aprender, a servir a su profesión, a interactuar y forjar nuevas conexiones e incluso a involucrarse por puro placer y/o por el gran honor que supone actuar como experto; en suma, argumentos poco reconocidos por quienes inciden solo en los aspectos cognitivos de la evaluación.

Los comités no están libres de tensiones porque la vida académica tradicional transcurre dentro de culturas disciplinares. En efecto, los/as expertos/as acuden pertrechados con sus prácticas disciplinares de evaluación. Pero, paradójicamente, la mayoría de la financiación

para las becas se basa en la interdisciplinariedad. En el capítulo 3 se ofrece una excelente síntesis de la evolución de cada disciplina en los últimos treinta años y cómo esta evolución ha generado prácticas evaluativas que dificultan la creación de un «estilo de grupo» (p. 49).

La emergencia en el comité de un «estilo de grupo» permite demostrar a Lamont la importancia de la interacción y la generación contextual de los valores de la evaluación (cap. 4). El experto debe renunciar a parte del bagaje de su cultura disciplinar e implicarse en un proceso de «democracia deliberativa» (p. 107). Para que tal democracia funcione existen normas, muchas de ellas informales: en particular, el/la experto/a debe demostrar amplitud intelectual y su condición de experto/a, comunicarse por encima de fronteras disciplinares y respetar la condición de experto/a y los sentimientos de sus colegas. Y sobre todo (insiste Lamont), debe saber delegar en otros/as expertos/as (por ejemplo, un historiador indeciso sobre la calidad de un proyecto de filosofía ha de confiar en la evaluación del filósofo).

En general, las normas son respetadas, de ahí que los/as expertos/as reconozcan abiertamente que la revisión por pares funciona. Pero también reconocen la presencia endémica de prácticas que rozan los límites de lo permisible: la formación de alianzas entre el voto estratégico o el regateo astuto (*horse-trading*). Estas prácticas (insiste Lamont) hacen imposible evaluar proyectos cualitativamente inconmensurables mediante un «único estándar» (p. 200). Ahora bien, la demostración explícita del interés particular en becar un proyecto, el alardear de conexiones personales, el uso de criterios inconsistentes y, claro está, el chismorreos no solo están prohibidos (y estigmatizarán al experto en cuestión) sino que contravienen los objetivos de imparcialidad y promoción del pluralismo metodológico. Como expresó un experto: «Me pareció una locura y virtualmente poco ético no apoyar este proyecto, a pesar de que no coincido con él metodológicamente» (pp. 134-135).

En el capítulo 5, acaso el mejor del libro, Lamont demuestra que la definición de la excelencia está moralmente mediada por el análisis del significado que los expertos otorgan a las categorías empleadas para definir un proyecto como excelente. (El experto citado anteriormente se expresó en términos morales —lo ético— y racionales —la locura—.) De los seis criterios esgrimidos para reconocer la excelencia (claridad, calidad, importancia, método, visibilidad y originalidad), esta última es la categoría clave. Presentando la información en tres grupos (ciencias sociales, humanidades e historia), Lamont descubre que los científicos sociales definen la originalidad como la innovación en el «método» (seguido muy de cerca por la «teoría» y el «tema»). Para las humanidades, la originalidad se demuestra sobre todo en el «enfoque» (seguido por los «datos» y la «teoría»). Para la historia, la originalidad reside mayoritariamente en el «enfoque» (p. 174). Categorías informales (particularmente, estéticas y morales) como la «elegancia», lo «apasionante», la «inteligencia» del candidato, entre otras, desempeñan un papel crucial y, hasta ahora, no cuantificado (véase la tabla 5.7).

Además de la tensión entre el bagaje disciplinar del experto y el contexto interdisciplinar del comité, Lamont analiza otra tensión crucial: combinar la meritocracia y la democracia, es decir, la excelencia y la diversidad (cap. 6). ¿Es posible seleccionar los mejores proyectos y a la vez respetar la diversidad académica? Una pregunta clave porque disciplinas como la historia reciben numerosas becas frente a disciplinas más minoritarias, y los proyectos de estudiantes y profesores de universidades de élite e investigación son becados más a menudo. La respuesta es sí. Para alcanzar la diversidad sin dañar la meritocracia, los/as expertos/as utilizan la «acción afirmativa», favoreciendo principalmente el género, la etnia y la universidad de origen del candidato. Sin embargo, recuerda Lamont, la definición de la diversidad es igualmente contextual e interactiva.

En *How Professors Think* se ofrece una amplia información sobre lo que los/as expertos/as *piensan* pero poco sobre *lo que hacen*. Es decir, el libro se concentra en las normas y los significados que los actores asignan *ex post facto* a sus prácticas, mientras que no concede tanta atención a los rituales asociados a una ceremonia que (como reconoce Lamont) tiene como objetivo «producir lo sagrado» (p. 240): la excelencia académica. Pese a su interés en el interaccionismo goffmaniano, no abundan las descripciones de los espacios de reunión de los expertos y los rituales seguidos; aunque alguna información sugerente se incluye puntualmente: por ejemplo, las once horas de reunión (p. 123), la rapidez de la toma de decisiones al final del día (cuando el tiempo apremia) (p. 154), el papel del humor (p. 155) o la comensalidad (p. 139).

Asimismo, las referencias al uso del lenguaje no verbal escasean y no se explica cómo interaccionan los/as expertos/as fuera de la sala de reuniones, cuando todavía están insertos en un *contexto caliente* (por ejemplo, durante los recesos y las comidas). Este rico universo extra-cognitivo y liminal (situado entre la sala de reuniones y el mundo exterior) no queda plasmado en el libro. Ahora bien, si para la evaluación son vitales las normas informales y los aspectos extracognitivos *dentro* del espacio ritualizado de la sala de reuniones, cabría preguntarse sobre su relevancia y efectividad *fuera* del espacio ritualizado, o sea, en un espacio liminal cuando el consenso está aún en construcción. Acaso esta falta de información derive de las dificultades encontradas por la autora para presenciar la deliberación de los comités en vivo.

Además, investigar la vertiente dramática de la evaluación permitiría conectar el Goffman estructuralista (el de los marcos y los guiones) con el Goffman más interaccionista (el de la presentación de la persona y los papeles sociales). Asimismo, dada su preferencia por el pragmatismo, Lamont privilegia la construcción del consenso frente a las rupturas del mismo o la resolución de conflictos (si bien reconoce la contribución teórica de la etnometodología de Harold Garfinkel al respecto).

How Professors Think requeriría una discusión más extensa del papel de la revisión por pares como una tecnología histórica de creación de expertos disciplinares. Como Lamont menciona, su libro hubiese sido muy distinto hace apenas veinticinco años. De ahí que *How Professors Think* constituya un documento excepcional sobre el ascenso e institucionalización de lo que podría llamarse el «multiculturalismo académico», es decir, la aplicación al campo universitario de los principios de la sociedad multicultural estadounidense. Aunque Lamont es consciente de dicho fenómeno prefiere centrarse en un análisis sincrónico de las culturas evaluativas actuales¹.

El sistema de la revisión por pares, como explica Lamont, triunfa en Estados Unidos gracias a la dispersión geográfica e institucional de su mundo académico. Esto, por un lado, dificulta un control excesivo a través de redes interpersonales y, por otro lado, facilita el anonimato de la evaluación del trabajo académico. Según esta lógica de *cuanto más grande, más imparcial*, el modelo estadounidense de evaluación de la excelencia académica sería reproducible en Europa, pero no en España. Según un reciente informe², la ciencia española

¹ Una visión más diacrónica de la producción del conocimiento científico puede encontrarse en Charles Camic, Neil Gross y Michèle Lamont (eds.) (2011): *Social Knowledge in the Making*, Chicago y Londres: University of Chicago Press.

² Gonzalo Casino (26/10/2011): «La ciencia española no despunta», *El País* (en línea) http://www.elpais.com/articulo/futuro/ciencia/espanola/despunta/elpepusocfut/20111026elpepifut_1/Tes, acceso 3 de noviembre de 2011.

posee una discreta tasa de excelencia; se publica mucho pero con un impacto limitado. Quizás, como ha sucedido en Italia³ y Francia⁴, la publicación de este libro contribuya a la reflexión colectiva sobre cómo mejorar la tasa de excelencia de la ciencia española.

How Professors Think es una obra bienvenida tanto por su aportación teórica y metodológica como por su publicación en una coyuntura clave; cuando, pese a los recortes presupuestarios por la crisis, el proceso de Bolonia avanza hacia la construcción de un espacio europeo de educación superior y por tanto hacia la posible generación de un nuevo marco evaluativo. Como sus colegas estadounidenses, dentro de ese marco evaluativo, los/as profesores/as europeos/as deberán renunciar a parte de su bagaje disciplinar para pensar de manera interdisciplinar y así recompensar mejor la excelencia académica. Pero a diferencia de sus colegas estadounidenses, estos profesores deberán además renunciar a parte del bagaje de su cultura universitaria nacional y *pensar* como profesores europeos. De esta nueva manera de pensar depende en gran medida el éxito de una ciencia europea unificada.

Álvaro SANTANA ACUÑA

El trabajo de cuidados. Historia, teoría y políticas

Cristina Carrasco, Cristina Borderías y Teresa Torns (eds.)

(Madrid, Catarata, 2011)

El libro se presenta con el objetivo de avanzar en el conocimiento sobre el trabajo de cuidados. La lectura de la introducción escrita por las editoras y de los doce artículos que la suceden culmina con el convencimiento de tener entre manos el anhelado, aunque no reivindicado, estado de la cuestión sobre el trabajo de cuidados. La contribución del libro a este campo de conocimiento es triple: legitima el trabajo de cuidados como objeto de estudio, presenta las bases del marco teórico necesario para abordar su análisis y apunta los retos de futuro. La clave de esta triple contribución reside en la brillante introducción de las editoras, donde presentan y ponen en diálogo los debates centrales que tratan, parcialmente, los doce artículos posteriores. Estos artículos abordan, teórica o empíricamente, aspectos concretos de las discusiones vigentes en el ámbito de la historia, la sociología y la economía. Más allá de ser una publicación limitada a recopilar y traducir destacados referentes teóricos desde una perspectiva pluridisciplinar, la introducción del libro resulta un magnífico paraguas teórico para la comprensión de los textos que la siguen. Si bien estos textos se presentan en orden cronológico, el relato de las editoras se ordena según la aproximación disciplinar y

³ Anna Freschi y Marco Santoro (eds.) (2010): «Symposium: Thinking Academic Evaluation after Michèle Lamont's *How Professors Think*», *Sociologica* 3 (en línea) <http://www.sociologica.mulino.it/journal/issue/index/Issue/Journal:ISSUE:11>, acceso 3 de noviembre de 2011; y VV.AA. (10/2011): «Discussion on Michèle Lamont's *How Professors Think*», *Sociologica* (en línea) http://www.sociologica.mulino.it/news/newsitem/index/Item/News:NEWS_ITEM:244, acceso 3 de noviembre de 2011.

⁴ Nicolas Duvoux *et al.* (20/05/2011): «Retrouver le sens de la vie sociale», *La vie des idées* (en línea) <http://www.laviedesidees.fr/Retrouver-le-sens-de-la-vie.html>, acceso 3 de noviembre de 2011; y Bruno Cousin y Michèle Lamont (3/12/2009): «The French Disconnection», *Times Higher Education* (en línea) <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storycode=409383>, acceso 3 de noviembre de 2011.