

321

SISTEMAS NACIONALES DE EVALUACIÓN

**Víctor: ¿Profesor, médico o científico?
Un estudio de caso de catedráticos
de la Universidad de Santiago de Compostela**

Adriana Gewerc Barujel
Lourdes Montero Mesa,

ENERO - ABRIL 2000



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE



VÍCTOR: ¿PROFESOR, MÉDICO O CIENTÍFICO? UN ESTUDIO DE CASO DE CATEDRÁTICOS DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ADRIANA GEWERC BARUJEL(*)

LOURDES MONTERO MESA(*)

RESUMEN. Este trabajo forma parte de la línea de investigación desarrollada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela, que tiene como núcleo fundamental el análisis de la identidad profesional de los profesores universitarios.

La investigación tiene como objetivo básico conocer la influencia que las condiciones histórico-organizativas tienen para configurar una determinada manera de ser profesor universitario. Se busca desentrañar cómo se constituye la identidad profesional de profesores y profesoras universitarios en función de los significados que estos otorgan a las prácticas profesionales que realizan.

Se utilizó la metodología de estudio de casos, tomando uno por cada área de conocimiento establecida por la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología. En este trabajo presentamos una visión general del estudio y el caso correspondiente a Ciencias de la Salud.

INTRODUCCIÓN

La Universidad constituye nuestro lugar de trabajo, sin embargo, en muchos aspectos es una institución casi desconocida. Las características de su organización y las de su profesorado, se mantienen semiocultos en el mundo de lo indocumentado, de los dichos, de las ideas previas, en aquello que «todos saben» por vivirlo, pero no porque exista un estudio pormenorizado de las condiciones que se imponen en el trabajo cotidiano. Los que trabajamos en el campo pedagógico, además,

estamos siempre más preocupados y ocupados por estudiar las características que adquiere la organización escolar y la manera como ésta condiciona los aprendizajes de alumnos y profesores en escuelas primarias o secundarias (que aparentemente tienen más relevancia social) que en estudiar al «sujeto objetivante» en expresión de Bourdieu (1988). El sujeto que por su trabajo de investigación tiene como misión objetivar a otros sujetos, transformarlos en objeto de conocimiento.

Este trabajo trata, justamente, de profundizar en el conocimiento de la influencia

(*) Universidad de Santiago de Compostela.

que las condiciones histórico-organizativas de los contextos universitarios tienen para configurar una determinada manera de ser profesor. Forma parte de una línea de investigación sobre la identidad profesional de profesores universitarios que estamos desarrollando en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela (Gewerc y Montero, 1996a y 1996b; Gewerc, 1996, 1997, 1998).

Responder a preguntas como: cómo es la institución en la que trabajamos, cómo condiciona nuestra práctica profesional y ayuda a configurar una identidad profesional determinada, se transforma entonces en un reto que tiene indudablemente como riesgo el de transformarnos en un «denunciante», al desvelar (en el sentido de quitar los velos) lo que en ella sucede. Quizás aquí, resida uno de los motivos por el cual la investigación en este ámbito es escasa. En palabras de Bourdieu,

Es sabido que a ningún grupo le gusta un «informador» quizás especialmente cuando el transgresor o traidor puede decir que comparte sus mismos excelsos valores. Es probable que las mismas personas que no dudarían en aclamar la obra de objetivación como «valerosa» o «lúcida» si se aplicara a grupos extraños u hostiles, cuestionaran las credenciales de especial lucidez que reivindicara cualquiera que tratara de analizar su propio grupo. (Bourdieu, 1988, p. 5).

Las modificaciones que ha sufrido la universidad española en los últimos veinte años, referidas tanto a la expansión cuantitativa del profesorado numerario, como a las transformaciones institucionales conducentes a lo que podríamos denominar su «modernización», justifican la necesidad de investigaciones que den cuenta de este nuevo tipo de profesional de la educación que se está desarrollando en su seno. Un profesorado universitario que es docente, investigador y gestor al mismo

tiempo, para quien la Universidad constituye su espacio institucional de trabajo y de desarrollo profesional y que a la vez fue testigo y protagonista principal de los cambios acontecidos en la universidad española en los últimos años. Nos decidimos entonces a asumir el riesgo, a penetrar en ese mundo escasamente analizado desde el punto de vista científico, pero extremadamente conocido en la vida cotidiana, a documentar lo no documentado y comenzar a objetivar aquellas situaciones que no están estudiadas, que vivimos, que forman parte de la vida cotidiana y que ayudan a construir la identidad profesional del profesorado que se desarrolla en su seno. Para esto optamos por una investigación cualitativa que nos permitiera dar cuenta de los procesos de construcción de la identidad profesional de un sector del profesorado de la Universidad: catedráticos de universidad. Un colectivo particular en el contexto institucional que ya ha sido objeto de estudio en otras investigaciones (Nieto, 1984; Ollero, 1985; De Miguel, 1978).

El concepto de identidad profesional está presente en el campo de las ciencias sociales desde, aproximadamente, veinte años atrás. Su definición es importante ya que, con frecuencia, se presenta como una especie de indicador mágico de la profesionalidad con el riesgo de conducirnos a la obtención de respuestas superficiales, especialmente cuando se utiliza como referente valioso en el campo de la formación de profesionales. Su utilización puede muy bien conducir a la trampa de remarcar en exclusiva los factores individuales de la formación y ocultar los compromisos, las transacciones, las negociaciones y los mecanismos de poder presentes en los procesos de formación y desarrollo profesional.

Sin embargo, esta noción se ha transformado en un referente obligado para todos los que trabajan desde una perspectiva constructivista de integración de

significados. Permite articular categorías de pensamiento antes separadas, como objetivo-subjetivo; psíquico-social; pensamiento y acción; proceso-producto, etc., y se está constituyendo en un paradigma particularmente útil para pensar y acompañar las transformaciones y recomposiciones que operan hoy en día y que intentan incorporar al sujeto inserto en las estructuras objetivas.

Ahora bien, la noción de identidad aborda la construcción mental y discursiva que los actores sociales realizan sobre ellos mismos u otros actores sociales con los que ellos entran en contacto; es decir, lo que estos actores sociales dicen de sí mismos. Se construye en un proceso histórico y sincrónico al mismo tiempo. En el devenir de la historia, cada generación incorpora de la anterior modos de ser y hacer en la profesión en un proceso que al mismo tiempo se acomoda a las condiciones organizativas de la institución en donde trabaja, cuestión que en muchas ocasiones genera rupturas con las tradiciones que derivan de la historia, aunque nunca totales (Dubar, 1994).

El proceso de desarrollo de la investigación que aquí se relata requirió de un estudio de las condiciones organizativas de la Universidad que imponen unas formas particulares de trabajo profesional, analizadas principalmente a partir de la Ley de Reforma Universitaria de 1983 (LRU) y de la organización departamental como estructura organizativa derivada de ésta. Se analizó el proceso de cambio entre una profesión académica clásica, basada en el prototipo del funcionario, en ocasiones compartida con el ejercicio liberal de la profesión, cuya función principal era la docencia desarrollada en un contexto institucional jerarquizado, no democrático y en donde la cátedra era la base de su organización, y una profesión basada en la excelencia y la competencia científica, en la gestión democrática de la institución, de organización departamental y en un con-

texto de universidad de masas que no quiere perder los supuestos de calidad en los que basa su mito y su supervivencia como institución.

Los propósitos básicos de la investigación estuvieron dirigidos a describir y comprender a ese profesorado, indagar cómo está constituida su identidad profesional construida en las condiciones organizativas de la institución donde desarrolla su trabajo y en el conjunto de las prácticas profesionales que realiza, para comprender cuáles son los condicionantes y las disposiciones que ayudan a determinar su quehacer profesional. Desde la idea de una práctica profesional históricamente configurada de manera tal que sus miembros procuran las soluciones que la propia historia les sugiere para resolver las dificultades y conflictos a los que se enfrentan en cada caso, se intentó desentrañar cómo se constituye la identidad del profesor alrededor de los significados que los profesores tienen acerca de la realidad en la que viven, que se concretan en un hacer y en un pensar cotidiano en la institución centenaria en la que se desarrollan. Nos interesamos en descubrir cuál es el peso que ésta tiene en esa constitución y qué cuestiones de esa historia han dejado sus huellas visibles en los profesionales que trabajan en su seno.

La Universidad de Santiago tiene cinco siglos de vida. Por ella han pasado un sinnúmero de profesores que dejaron su impronta, de algunos es fácil detectar sus pasos, seguir su trayectoria, otros quedaron en los recuerdos de sus alumnos. Si es cierta la afirmación de Sotelo (1995) que la Universidad es los profesores que pasaron por ella, un estudio de su profesorado nos ayudará a desvelar algunos enigmas que encierra en su estructura medieval.

La investigación se realizó mediante la metodología de estudio de casos, tomando uno por cada área de conocimiento establecida por la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología. En este

trabajo presentamos una visión general del estudio realizado y uno de los casos, el de Víctor, de Ciencias de la Salud que creemos resulta paradigmático en cuanto a la complejidad de temas que se abren a la reflexión a partir de su relato.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y ENCUADRE METODOLÓGICO

En función del marco teórico sustentado, el problema estuvo delimitado por: la trayectoria, las prácticas profesionales y las condiciones organizativas en que dichas prácticas se desarrollan.

La primera, en función de la selección, principalmente el problema de cruces y límites para acceder a ella y el nombramiento (Bourdieu, 1988). Los procesos y requisitos de entrada en el cuerpo de profesores (tesis-oposición) como dimensiones que condicionan la construcción de la identidad profesional y que implican procesos de socialización y en consecuencia de aprendizaje de la profesión.

Las prácticas profesionales, concretadas en docencia, investigación y gestión, entendidas como producto del sentido práctico, como un juego social históricamente definido (Bourdieu, 1988). Una aptitud para moverse, para actuar y para orientarse según la posición ocupada en el espacio social. El sentido práctico funciona en toda situación impulsando a actuar, como «las cosas que hay que hacer», es lo que los deportistas llaman sentido del juego:

El buen jugador... hace en cada instante lo que hay que hacer, lo que demanda y exige el juego. Esto supone una invención permanente, indispensable para adaptarse a situaciones indefinidamente variadas, nunca perfectamente idénticas. (Bourdieu, 1988, p. 70).

La búsqueda entonces se dirigió a entender las prácticas del profesorado universitario como parte de ese sentido prác-

tico, a examinar cómo se ha adaptado a esas nuevas condiciones histórico-institucionales desarrollando su profesión. Se las entiende entonces no aisladamente unas de otras, sino como parte de una estrategia común para ejercer la profesión.

El problema seleccionado es complejo y presenta múltiples aspectos que pueden aprehenderse de modo diferente dependiendo del marco teórico elegido; esto significa que los hechos no hablan por sí mismos, no tienen un sentido independiente de la lectura que de ellos se realice. No existe ningún análisis científico «objetivo» de la vida cultural o bien de los «fenómenos sociales» que sea independiente de unas perspectivas especiales y parciales que de forma expresa o tácita, consciente o inconsciente, alguien las eligiese, analizase y articulase plásticamente. Es por ello que la toma de decisiones con relación a estas cuestiones es fundamental y ha sido producto de un trabajo metódico.

Abordar la problemática de las nuevas identidades de los profesores universitarios requiere de instrumentos metodológicos que apunten a descubrir las particularidades en que ésta se construye. La metodología cualitativa de estudio de caso, resultó ser la más adecuada a las particularidades del objeto, ya que ofrece un estudio descriptivo profundo de la situación particular que se pretende estudiar. Se eligió «dar voz» a los sujetos, conocer cómo se ha construido la identidad profesional del profesorado universitario a partir de las narraciones que ellos mismos realizan, coincidiendo con Ricoeur (1987, 1996) en que la narratividad es el modo privilegiado para dar cuenta de la identidad de un sujeto:

... la identidad se constituye por el sujeto al que el relato asigna una identidad narrativa. (Ricoeur, 1987, p. 209).

El relato de la propia historia pasa entonces a conformar cada caso, la identidad re-construida en cada uno. Para el análisis

optamos por una construcción del discurso a partir de los datos extraídos de entrevistas en profundidad que indagaron acerca de las dimensiones del problema de investigación: trayectoria, prácticas y organización. En ese sentido se tomaron las representaciones de los entrevistados como objeto de análisis de discurso, optando por una combinación de técnicas que permitieron dar cuenta de una construcción que incluye desde el primer momento al propio investigador; el producto es la escritura de una historia (De Certeau, 1993).

Quizás el momento más difícil del proceso metodológico sea la instancia de redacción del caso. Es entonces cuando aparecen preguntas del tipo ¿Qué características adopta el discurso del investigador? ¿En nombre de quién habla? Las mismas que se generaron en la antropología de los noventa, la llamada antropología postmoderna y que se relaciona con los problemas de justificación de las técnicas de análisis seleccionadas. Las ciencias sociales se ocupan de un objeto que habla y ésta es quizás su maldición (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1975). Habla el sujeto de la investigación y relata el investigador de ese sujeto. ¿Cuál es el habla dominante? ¿Qué alianza existe entre la escritura de la historia y la historia, entre el discurso y lo real? (De Certeau, 1993).

... La típica «descripción etnográfica “describe” al nativo; el etnógrafo “habla por” el nativo, representándolo –para sus propósitos– en el discurso aparentemente universalizado de la antropología. Su texto deviene entonces, en las convenciones de ese discurso, una reserva de información que puede ser objetivamente manipulada, diseccionada, reutilizada y puesta en uso para propósitos determinados, independientemente del texto mismo o de sus circunstancias originarias. Se transforma en contexto para y por otros textos o, en el argot actual, en parte de una “base de datos” que funciona en uno de esos grandes jue-

gos de razón-como-poder conocidos como “construcción teórica” y dominación política... (Tyler, 1991).

La escritura del caso se transforma en la escritura de una historia (porque es el relato de una trayectoria ocurrida en un tiempo pasado y también porque habla de unas prácticas que se actualizan en el momento de ser nombradas, pero que han ocurrido en otro tiempo y en otro lugar). En su forma elemental escribir es «construir» una frase recorriendo un lugar que se supone en blanco (la página). Documentar algo que no estaba documentado.

En cuanto práctica (y no como discurso que es el resultado) es el símbolo de una sociedad capaz de controlar el espacio que ella misma se ha dado, de sustituir la oscuridad de lo vivido con el enunciado de «querer saber» de un «querer dominar» lo vivido, de transformar la tradición recibida en un texto producido, en resumen de convertirse en página en blanco que ella pueda llenar... (De Certeau, 1993).

El caso se construye a partir de lo dado, representaciones de representaciones. Hacer un texto del caso, de la experiencia de otro, de la historia de un sujeto implica una organización dada por las investigadoras que además debe legitimarse (darle una fuerza que lo vuelva efectivo, instaurarle una autoridad que lo haga creíble) para ser reconocida como historia. El texto transformará la oralidad de las entrevistas en escritura, otorgándole una organización y un orden que la palabra no tenía en su origen, que estaba silenciada y que el investigador instala. En este sentido es siempre el investigador el que habla, él establece la organización de la oralidad declarada en las entrevistas, hace las preguntas y organiza las respuestas, ¿cuál es la realidad de que da cuenta la investigación entonces? Los criterios de justificación de la perspectiva naturalista: credibilidad,

transferibilidad, dependencia, confirmabilidad (Guba y Lincoln, 1985) son los que nos permitieron responder a estas preguntas.

El análisis de los datos ha constituido un proceso dialéctico desarrollado durante toda la investigación y, por lo tanto, no relegado a la etapa final. Se interpretaron los textos planteados en las entrevistas, como discursos contruidos por los casos. Esto ubicó el trabajo en una línea de análisis cualitativa que toma el análisis de discurso desde la perspectiva del contenido, tomando como base los trabajos de enunciación estructurales, de Lévi-Strauss, retomados por Barthes y Moscovici.

Hemos optado por diferenciar en el texto cuando se hace referencia al discurso extraído de las entrevistas. En esos casos, se ha utilizado cursiva incluyendo las referencias de la entrevista original. Los códigos utilizados para este referente son los siguientes: el primer número corresponde al número de orden de la entrevista realizada (se realizaron dos o tres entrevistas en profundidad según los casos) y el segundo consigna el número de la página correspondiente, quedando configurado por ejemplo de esta manera: 1:25, 1 corresponde a la primera entrevista del caso que desarrollamos y 25 el número de la página correspondiente.

DECISIONES CON RELACIÓN A LA MUESTRA

A medida que se avanza en la definición del problema y se perciben las dimensiones del mismo, se hace necesario definir criterios para especificar qué sujetos van a formar parte de la investigación. El proceso de selección que se ha seguido corresponde con lo que Goetz y LeCompte (1988) denominan «selección basada en criterios» y Patton (1980) muestreo intencional.

Goetz y LeCompte (1988) citan varias estrategias al referirse a la selección basada en criterios: selección exhaustiva, selección de cuotas, selección por redes, selección basada en casos extremos, casos típicos, casos únicos, casos reputados, casos guía y casos comparables. Esta investigación ha sido realizada con casos típicos. En este tipo «el investigador desarrolla un perfil de los atributos que posee el caso intermedio para, a continuación, buscar un ejemplar (Goetz y LeCompte, 1988, p. 101).

Del conjunto de cuerpos que componen el profesorado universitario en estos momentos, se selecciona para participar en la investigación al de catedráticos de universidad. La selección está basada en los siguientes criterios:

- Es el cuerpo que ha llegado al más alto escalafón de la carrera docente en la Universidad. Se parte entonces del supuesto que es el que tiene incorporado todos los requisitos que la institución exige para pertenecer a ella, y desarrollado su sentido práctico en ese sentido.
- Es también, por lo anterior, el que más «historia» tiene en la institución y por lo tanto, el que mejor puede dar cuenta de ella y de los cambios en la identidad que se han tenido que producir.
- Es el que tiene a su cargo (implícitamente) la formación de los futuros profesores de universidad. En la mayoría de los casos éstos aprenden la profesión bajo el «ala» de algún catedrático. Lo que quizás permite suponer que los futuros profesores construirán sus identidades estableciendo continuidades y rupturas con éstos.

En este caso particular, se realizaron dos procesos de selección. El primer grupo de catedráticos fue seleccionado en

función de determinados criterios, posteriormente se determinó a los que en definitiva se transformarían en «los casos», uno por cada área de conocimiento.

Desde la perspectiva del problema que se está abordando, nuestra preocupación era que la muestra de catedráticos que iba a ser objeto de la primera entrevista reuniera determinados criterios elaborados a partir de los supuestos teóricos de la investigación. Así, se concibieron los siguientes criterios aplicados al conjunto de los catedráticos/as de la Universidad de Santiago:

- Que hayan realizado un proceso de aprendizaje de la profesión en la Universidad de Santiago. La unidad mínima de tiempo requerida para considerar el proceso de socialización desarrollado en el marco de sus condiciones organizativas fue fijada en cinco años.
- Que hayan sido o estén siendo directores de departamento. Ya que se define a éste como la estructura organizativa básica de la Universidad, se parte del supuesto de que el cargo de gestión le ofrece al profesor/a la oportunidad de tener una visión más amplia del mismo y un conocimiento mayor de los intersticios de la organización universitaria.
- Que en la muestra aparezcan representantes de todas las áreas de conocimiento aprobadas por la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología (CICYT), Humanas, Sociales, Exactas, Biológicas y Médicas y Tecnológicas.

Del conjunto de catedráticos existentes en ese momento en la Universidad de Santiago, 31 respondían a los criterios antes mencionados; los 31 fueron invitados a participar en la primera etapa de la investigación. De ellos 15 contestaron afirmativamente, con este grupo se estableció

la primera entrevista, que en algunos casos implicó dos sesiones de trabajo.

2.º MUESTRA: SELECCIÓN DE LOS CASOS

La selección de los casos representativos de cada área de conocimiento requirió de un proceso de reflexión metódico. Por esa razón, primeramente se realizó una lectura y análisis transversal de las entrevistas tomadas a los 15 catedráticos resultantes de la primera muestra, a partir de la cual se establecieron los criterios que determinarían cuáles de ellos formarían parte de la muestra final.

Spradley (1979) establece que todo sujeto participe en una investigación debe ser representativo de la cultura a la que pertenece y en la que está implicado actualmente. Es importante además que se interese por la investigación en la que participa y que manifieste un interés especial en colaborar en el trabajo. Cuestiones que se tuvieron en cuenta a la hora de definir los casos con los que continuaría la investigación. Los criterios que permitieron seleccionar los casos son los siguientes:

- Disponibilidad horaria para participar en la investigación.

Interesaba que los participantes no se sintieran agobiados por no tener tiempo durante el proceso de investigación, lo cual podía incidir en el proceso de las entrevistas. Este criterio ayudó a discriminar aquellos que manifestaron un expreso interés en participar en ella, pero los tiempos disponibles hacía muy difícil esa participación.

- Interés demostrado en la misma y accesibilidad para colaborar en ella.

Resultaba importante que los participantes mostraran interés en colaborar en la investigación, situación que favorecía que estuviesen disponibles y que pudieran dedicar parte de su tiempo a satisfacer las

demandas que el estudio implicaba. En ocasiones la respuesta a participar en la investigación resultaba ser formal, como uno de los deberes de colaboración con la institución, lo que ocasionaba respuestas restringidas.

- Representatividad de las áreas de conocimiento.

Representa un criterio básico para desarrollar el proceso de la investigación (ver capítulo 1). En este sentido limitó la elección a la cantidad por área, en el caso de Ciencias Exactas se limitó a esa sola opción.

- Cierta homogeneidad generacional entre los seleccionados.

Algunos autores conciben mucha importancia al hecho de pertenecer a una generación determinada para la construcción de las identidades sociales y profesionales (Dubar, 1991; Erikson, 1980). La pertenencia a una generación común (en función del enfoque teórico que se sustenta en esta investigación) permitía utilizar parámetros comunes en todos los casos.

Obtuvimos así, un caso representativo por cada área de conocimiento. Con ellos se estableció la segunda entrevista, que consistió en dos o tres sesiones conjuntas de 2 horas cada una aproximadamente.

LA NEGOCIACIÓN DE LOS SIGNIFICADOS

El estudio cualitativo de casos es una investigación de carácter muy personal. Se hace un estudio profundo de las personas. Se fomenta que el investigador aporte sus perspectivas personales a la interpretación. Se supone que el caso y el investigador interactúan de un modo único y no necesariamente reproducible en otros casos e investigadores. La calidad y la utilidad de la investigación no depende de su capacidad de ser reproducida, sino del valor de los significados que han generado el investigador o el lector. Así pues, se espera una

valoración personal del trabajo. (Stake, 1998, p. 115).

La definición aportada por Stake, con la cual coincidimos en esta investigación, nos conduce a pensar en el problema de la ética en una metodología como la que aquí está en juego. El problema de la publicidad de los datos es relevante cuando, como en este caso, los sujetos de la investigación, se transforman en objeto de conocimiento, lo que no significa considerarlos objetos «pasivos cuya conducta puede explicarse en sentido causal» (Elliott, 1990, p. 24).

En este sentido, y teniendo en cuenta que los criterios de verdad en la investigación de este tipo, son relativos a los distintos marcos interpretativos que los agentes sociales utilizan, una prueba de que los instrumentos y las interpretaciones realizadas por los investigadores reflejan de manera adecuada, aunque siempre parcial, las representaciones del sector social indagado, es confrontarlas con su punto de vista. En otras palabras, *desarrollar un proceso de negociación de significados*.

Resultó entonces de gran importancia la revisión del informe por parte de los actores de la investigación, fundamentalmente los comprometidos con la segunda fase de ésta: el estudio de casos. Sus observaciones e interpretaciones fueron relevantes, así como sus sugerencias sobre las diferentes fuentes de datos que, además de ayudar a triangular las observaciones e interpretaciones de la investigación, permitieron un mayor profundización de las mismas.

Una vez realizado el proceso de análisis, se envió a cada uno de los casos una carta solicitándole su colaboración en esta etapa de la investigación, junto con una copia del análisis efectuado en su caso particular. Transcurrido un tiempo se realizaron los encuentros, en donde se aclararon dudas y se realizaron las correcciones necesarias a la interpretación de los datos. La problemática más sentida se planteó en

la preservación del anonimato de cada uno y en ese sentido, junto a precisiones en datos, se realizaron todas las correcciones pertinentes. Es importante remarcar que esta preocupación vino dada, justamente ante la evidencia de verse «demasiado» retratados en el relato, cuestión que hacía muy sencillo su reconocimiento.

En este momento de la investigación nos preguntábamos hasta dónde estábamos dispuestos a cambiar las interpretaciones en función de la negociación de cada caso, si como podía suceder, éstas podían interpretarse como un mecanismo de defensa en función de «no gustarse» en el retrato realizado. Se decidió entonces evaluar una a una las correcciones y realizarlas o no, en función de si representaban una cuestión que afectara o no a la estructura de la investigación, por ejemplo si cambiábamos los años, como en algún caso se pretendía, las generaciones no podían verse con claridad y este resultaba un concepto básico de la investigación, en cambio, por ejemplo, cambiar el nombre de los países en donde realizaron cursos de postgrado, no suponía ninguna distorsión para la interpretación.

En el caso particular de Víctor, éste realizó una lectura sistemática del texto elaborado y expresó su opinión, tanto con relación a los datos como al contenido, cuestionando alguna afirmación que en algún momento aparecía muy contundente y según su opinión debía estar representada con mayor relatividad. Además de las necesarias rectificaciones para cuidar su anonimato (cambio de nombre de países donde trabajó o movimiento de algunas fechas), Víctor tenía una interpretación diferente de su trayectoria. Tras de una larga conversación altamente positiva, llegamos a un acuerdo y el texto que

aquí se presenta está ampliamente consensuado con él.

VÍCTOR: ¿MÉDICO, PROFESOR O CIENTÍFICO?

Las facultades del área de Ciencias de la Salud son de las más antiguas de la Universidad de Santiago¹. Su imagen y prestigio rebasan las fronteras de Galicia. La construcción de la Facultad de Medicina data de 1928 y fue diseñada especialmente para desarrollar enseñanzas en ella. El edificio se ubica en la zona vieja de la ciudad, en los aledaños de la Catedral. Su fachada de piedra se iguala estéticamente con el resto de edificios históricos que rodean la Plaza del Obradoiro y que simbolizan los estandartes en los que se asienta la ciudad y su prestigio.

Sin embargo, el Hospital Xeral es también lugar de trabajo de estos profesores ya que en su mayor parte tienen una relación contractual con el SERGAS (Servicio Gallego de Salud). Esto significa que además de la labor docente, realizan una clínica por la que también perciben un salario. En muchas ocasiones, el director de departamento, es al mismo tiempo director del servicio del hospital, situación que añade complejidad al tema que estamos estudiando ya que en este caso los profesores responden a dos tipos de organizaciones y en la mayoría de los casos, es posible decir que, los integrantes del departamento universitario no se corresponden totalmente con los del servicio, situación que duplica el trabajo administrativo y de gestión y el esfuerzo de coordinación de las tareas y las personas.

Es decir que a las tareas de docencia, investigación y gestión, se añade la clínica que en algunos casos ocupa la mayor parte

(1) Hasta 1970 sólo existían en esta Universidad las facultades de: Medicina, Derecho, Farmacia, Ciencias y Filosofía y Letras.

del tiempo y del esfuerzo del profesorado. El hospital pasa a ser así un lugar de trabajo, en donde conviven la tiza y el estetoscopio, los alumnos y los enfermos. Esto se convierte en un conflicto permanente en relación con la construcción de las identidades profesionales; como veremos más adelante, «compatibilizar» estas cuestiones se transforma en un dilema para los profesores que realizan tareas clínicas, ya que conduce a un replanteamiento de lo que se considera investigación en esta área, es decir una adecuación de las exigencias del campo que considera de excelencia la investigación básica y que baja a una segunda categoría la clínica. Así, en las representaciones la investigación es la primera, motivo por el cual se superponen las tareas unas sobre otras, generando diferentes tipos profesionales, situación que influye en la manera como encaran tanto la investigación como la docencia.

En el caso particular que nos ocupa, las entrevistas se concretan en el despacho del catedrático en el Hospital Xeral. El acercamiento a ese lugar permite percibir la dimensión de la diversidad de esta Universidad. Es posible perderse entre tanto pasillo y es necesario volver a preguntar en las oficinas de información. Hay un torbellino de enfermos, enfermeros, camillas, que caminan de un sitio a otro y llenan de conversación su paciente espera.

Parece un juego para las representaciones del investigador, ya que contradice lo que se espera que sea un profesor universitario, un aula, un espacio de aprendizaje. En el despacho, una enfermera indica que «el doctor está atendiendo, en un minuto estará con usted». Se escucha el llanto de un niño en el transcurso de la espera. Cuando el niño se va, el recibimiento de

Víctor es una sonrisa y una disculpa. Su despacho es pequeño, una habitación fría de dos por dos, con una pequeña ventana que da a un patio interior del hospital, la luz es escasa. Los muebles son austeros, metálicos, lo que genera más impresión de frialdad. Todo el ambiente está cargado de una luz amarillenta que produce un aspecto de viejo y poco pulcro. Tiene una mesa pequeña, algunas carpetas sobre ella y un ordenador en el otro extremo. Se comunica con una habitación contigua, en la que presumiblemente está la camilla y los utensilios de trabajo.

Víctor se presenta con una sonrisa amplia y sincera y se dispone a hablar inmediatamente. La investigadora reitera la explicación sobre los porqués de la investigación y cuál sería la colaboración en este momento del proceso. Lo primero que me dice es que «ya verás cómo “los médicos” somos diferentes de los otros profesores de universidad».

LA TRAYECTORIA: LLEGAR A SER CATEDRÁTICO²

Víctor comenzó a estudiar para ser médico rural generalista. Pero poco a poco se «fue quedando» para formarse.

En aquella época no había mucha prisa por irse a trabajar porque había muchas plazas y bien remuneradas además... (1, p. 29).

El «quedarse» en la Universidad significa continuar la formación, como un estudiante que observa, escucha y aprende. También un lugar donde *... empecé a mirar y acabé haciendo la tesis* (2, p. 21). Fuera está el ejercicio de la profesión, la práctica, el trabajo; dentro: el estudio, la investigación, la formación³. La tesis es entonces el

(2) Ver una síntesis de su trayectoria en la tabla I.

(3) Es interesante esta primera clasificación que realizan también otros entrevistados y que resulta una paradoja, ya que, la universidad como un espacio de trabajo no implica «trabajo» sino formación, estudio...

proceso que justifica la permanencia en la institución, el producto de esa continuidad. Mientras tanto, la institución le ofrece oportunidades para quedarse: una beca para la colaboración en un proyecto de investigación y luego la posibilidad de ser ayudante y el inicio de la docencia. Cinco años de socialización en el aprendizaje de las técnicas de investigación y los rudimentos de docencia necesarios.

... Empezábamos con una carga pequeña... para pasar la oposición de aquel momento... (2, p. 19).

A principios de los setenta, tras la lectura de la tesis, obtiene una beca del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) para ir al extranjero a continuar su formación y de allí otra a (...) donde permanece durante cinco años realizando investigaciones en su área de conocimiento. Decide regresar y se presenta a oposiciones para agregado, cuyo destino es una capital española. La situación es bastante precaria allí, ... *fue muy duro llegar a (...) después de una oposición centralista en Madrid...* (2, p. 24). Era el año 1977 y el inicio de la transición política, ... *digamos que las actitudes nacionalistas en (...) eran más que exageradas en todo caso, hay que recordar que en aquel momento había partidarios de la ruptura y de la reforma y entonces había unos muy partidarios...* (2, p. 24).

Del análisis de las entrevistas se desprende que en el caso de Víctor, aparece un proceso que no tiene rupturas, donde las situaciones nuevas «caen de maduro», ... *al estar por allí era relativamente fácil hacer una tesis, fue una cosa que cayó un poco de maduro debido a esas circunstancias, ¿no?...* (2, p. 17). La casualidad, la curiosidad, el hecho que *no había gente que trabajase en los departamentos...* (2, p. 17), el completar el trabajo que hacía el catedrático, ... *casi cayó de maduro el que aquella labor que estaba empezando el profesor..., pues se materializase en algo y se hiciese una tesis, ¿no?...* (2, p. 17).

El profesor a quien Víctor se acerca en esa decisión de quedarse, es definido como «muy inteligente, con gran capacidad de adaptación, rodeado de un equipo, con capacidad de innovación». Es decir, una personalidad que se diferencia del perfil del catedrático de la época, tal como lo definen la mayoría de los trabajos sobre el tema (Nieto, 1984; Ollero, 1985; De Miguel, 1978). Una figura atípica en este contexto que también significa la posibilidad de ruptura:

... el cogió una mala época de la universidad porque creo que la cátedra se la dieron en el 48 en plena posguerra y que intentó irse (...) pero no le dieron la visa allá porque había estado en (...) y entonces lo consideraban como sospechoso de no se qué historias... (2, p. 20-21).

Una personalidad que permite que se geste, que se creen las condiciones de la formación en una nueva concepción de la profesión, fundamentalmente dirigida hacia la investigación. Ya que, si bien no encarnaba el modelo investigador, ... *él no tenía un departamento, pero fue un hombre que conocía muy bien la literatura y estaba al tanto de lo que pasaba por el mundo y hacía pequeños experimentos, no con el ánimo de investigar, sino con el ánimo de que la gente aprendiera técnicas, que le sirviesen en el futuro...* (2, p. 21).

Es este catedrático, abierto, innovador, el que permite que otro profesional instale allí un laboratorio para realizar investigaciones, lo que en realidad crea son las condiciones para que Víctor realice su tesis. Una persona que *animaba a todo el mundo, no le ponía pegas a nadie, ponía a disposición del que quisiera trabajar lo que había en la universidad que era poco, eh... no era un hombre vanidoso en absoluto, en el sentido que de ninguna manera trataba de seguir siendo el que más sabía, sino que le gustaba que los demás progresasen y que hiciesen cosas...* (2, p. 20). Estas identificaciones con la personalidad formadora en

las representaciones de Víctor, son la génesis de un departamento que hoy en día es de los que más capacidad investigadora tiene en la Universidad de Santiago.

... Yo tengo que decir que mi departamento debe ser el primero o segundo de la Universidad en producción o en productividad como quiera llamarse en cada caso... (2, p. 28).

Las condiciones de la Facultad de Medicina en aquel momento no distan mucho de las del resto de la Universidad de Santiago. Con una plantilla escasa de numerarios y con adjuntos que era *gente que estaba un poco de paso* (2, p. 18), los becarios tenían que *hacer docencia* (2, p. 18). Las condiciones para la investigación eran precarias y por ese motivo se hacía necesario recurrir a una formación más adecuada fuera de España. La estancia fuera del país se transforma así en un mandato implícito para el desarrollo de la capacidad investigadora, la continuidad en los aprendizajes requiere la permanencia en alguna Universidad del exterior con alto prestigio, *... él siempre decía que el que quiera trabajar con esto tiene que irse porque aquí no se puede hacer nada y hay que entretenerse con esto, ¿no?... (2, p. 21)*. El imperativo de «irse» es asumido por Víctor, y en ese sentido es allí donde también decide continuar su desarrollo profesional en la universidad, aunque en el relato aparece como si ese proceso fuese una aventura:

... y dije: ¡hombre!, pues pasarme un año fuera de España, la verdad, a todo el mundo le apetece pasarse una temporadita en..., ¿no? (1, p. 4).

En este sentido, oculta los verdaderos mecanismos, las estrategias que utiliza Víctor para mantenerse, permanecer y conseguir las becas. En el discurso aparece «me ofrecieron» sin especificar quién, o cómo se produjeron esos hechos. Como si todo «cayese de maduro» sin ningún esfuerzo, en un espacio institucional altamente competitivo como el que estamos

describiendo, que si bien no había muchos que prefiriesen permanecer en él, esto no significa que no fuese un espacio deseado.

Luego vendrá un viaje a otro país extranjero, *... allí en (...) entonces conecté con gente que había estado a su vez en (...) y tal, y entonces me ofrecieron la posibilidad de irme a...* (1, p. 4). La decisión de irse a realizar investigaciones marca para Víctor el abandono definitivo de la primitiva idea: ser médico rural generalista y determina un desarrollo profesional definitivamente dedicado a la investigación. Tras cinco años de permanencia decide volver y presentarse a una oposición de agregado. Es el año 1977, el de las últimas oposiciones centralizadas en Madrid, Víctor pone a disposición su curriculum investigador construido en el extranjero.

LA TESIS: EL PRIMER TRABAJO

... a mí la tesis me alejó de mi objetivo primitivo que era ser médico general y me fue prendiendo en otro camino ¿no? (2, p. 22).

El rito de la tesis cumple con su función de permitir la primera «entrada» en la institución. A través de ella se comienza a formar parte del campo científico (Bourdieu, 1994), a participar en sus luchas, te «prende» en un camino dirigido hacia el engrandecimiento del campo. Y en ese sentido abre el camino para el desarrollo en la profesión.

... Si no hubiera hecho la tesis no hubiera ido a (...), evidentemente, si no hubiera ido a (...) no hubiera ido a (...), entonces evidentemente si no hubiera hecho la tesis pues hubiese regresado a medicina interna y hubiera sido médico general, ¿no? (2, p. 22).

Como rito de iniciación, obliga a *hacer investigación, obtener datos, revisar la literatura y, al final, por poco espabilado que sea uno, algo podrá aportar sobre ese tema, entonces es un buen medio de formación*

científico-intelectual... (2, p. 23), cuestiones que requiere la institución y el campo para ingresar en él. Su lectura, su presentación produce cambios en la situación particular del doctorando, a partir de ese momento se «distingue» y comienza a verse a sí mismo como integrante de la institución. Es doctor en el área de conocimiento y este «nombre» (Bourdieu, 1988) lo coloca en un lugar diferente de reconocimiento social e institucional. Se siente «prendido» de una manera diferente. Según el diccionario ideológico de J. Casares, *prender* significa «asir, agarrar una cosa, apresar a una persona privándola de la libertad». Asociada con atrapar, agarrar, enganchar, sujetar y atar, la palabra utilizada encierra los significados que la institución le otorga a la elaboración de la tesis doctoral y del «primer trabajo en la Universidad».

... Bueno, el primer trabajo en la Universidad fue la tesis doctoral... (2, p. 16).

LA OPOSICIÓN: EL CURRÍCULUM INVESTIGADOR

... de hecho yo gané mi oposición de una manera inesperada para la Universidad —recién llegado del extranjero— no por ser un candidato, sino porque los candidatos oficiales no hicieron el cuarto ejercicio... (1, p. 4).

La oposición de Víctor se transforma en otro indicador de los cambios que venía sufriendo la universidad española y que culminaron legitimándose con la implantación de la LRU: la transformación hacia una universidad investigadora. El hecho de haber sido elegido, demuestra las preferencias por la excelencia en la que la Universidad comenzaba a estar inmersa. El currículum investigador es el que está marcando la diferencia y preferentemente, si es producto de la formación en el extranjero ... *el tribunal que me tocó estaba presidido por el profesor (...), que había tenido una formación americana...* (2, p. 25). La oposición signifi-

ca ser nombrado agregado, primer paso para llegar a ser catedrático luego, la institución de otro nombre (Bourdieu, 1988). Y en ese sentido no es poca su contribución como constitutiva de identidades fuertemente atribuidas por los otros (Goffman, 1980). El ser nombrado catedrático significa un status social elevado y pertenecer a un cuerpo de elite del Estado (Beltrán, 1977) y en ese sentido una estabilidad en un lugar deseado.

Y claro, pues era una oposición abierta y si no me presentaba se la lleva otro y ese otro podía quedarse aquí para siempre, entonces me volví a presentar otra vez... (1, p. 23).

Las condiciones en que se desarrolló el concurso están plagadas de «novedades», cuestiones que antes no se habían realizado en estos contextos:

... la cosa fue muy curiosa porque... el presidente del tribunal...propuso a los miembros del tribunal que para valorar el currículum se hiciese un... estudio en... las bases internacionales, sobre las publicaciones de los candidatos, esto nunca se había hecho... (1, p. 21-22).

... de no estar ligado a nadie aquí,... de tener —digamos— una comisión que actuó pues muy objetivamente y ya te digo, que tampoco era lo habitual en aquel momento... (2, p. 21-22).

... Fue además la primera memoria que se hizo exponiéndola con diapositivas, hasta aquel momento lo que era la memoria parece que había que exponerla un poco al estilo escolástico, muy filosófica, y no sé qué... pero yo utilicé diapositivas en la memoria, fue la primera vez... (2, p. 26).

En el discurso aparecen indicadores de que la modernidad comenzaba a entrar en esta universidad todavía anclada en visiones «escolásticas». Víctor representa entonces ese nuevo modelo, traído principalmente de las universidades americanas, que le daría pujanza a la española permitiéndole dar un salto cualitativo después de 1983. Una *heterodoxia* (2, p. 26) que

rompía con la cultura dominante y que comenzaba a tener cada vez más espacio.

... Bueno, en aquel momento se empezaba a valorar la investigación, y la verdad es que en aquella época, de la gente que podía hacer oposiciones a cátedras y que tenía un curriculum de investigación importante, pues era yo porque... bueno, había estado en (...) y en (...) y me había dedicado a la investigación... (1, p. 21).

Sin embargo, continua revalorizando aquellas oposiciones en donde la «encerrona» permitía reconocer los conocimientos del opositor, descubrir «hasta que punto» maneja esos contenidos que deberá «explicar» a sus alumnos. En ese sentido es un defensor de aquel aspecto de las antiguas oposiciones que hacían que *...podía haber unos favoritos en una oposición, pero si esos favoritos fallaban... públicamente en una cosa como el cuarto ejercicio por ejemplo, pues no pasaban aunque fuesen los candidatos oficiales...* (1, p. 4-5). La endogamia y el problema de la objetividad también aparecen en el relato, *no era previsible que yo ganase esa plaza porque no había hecho la cola suficiente* (2, p. 25). Había plazas pre-visibles, había candidatos oficiales, pero el sistema tenía algún resquicio por el cual Víctor aparentemente pudo entrar, aunque siempre con la venia de algún catedrático.

... Como anécdota tengo que decir que después del cuarto ejercicio, cuando se veía que yo podía salir, uno de los miembros del tribunal llamó por teléfono al catedrático de... de aquí, para decirle: «oye...¿y quién ese este tío que viene aquí del que tú no nos has dicho nada?... y entonces le dijo: «bueno, pues es una persona que... yo creo que tiene buen curriculum, que puede ser un buen profesor y tal y me parece muy bien que... que gane la oposición... (1, p. 22).

Es decir, que las nuevas condiciones que están emergiendo requieren una nueva racionalidad para la toma de decisiones

con relación a quiénes entran en la institución y quienes no. Comienza a primar el rigor científico, el curriculum investigador, pero las llaves de la entrada continuaban teniéndolas en sus bolsillos los veteranos del cuerpo.

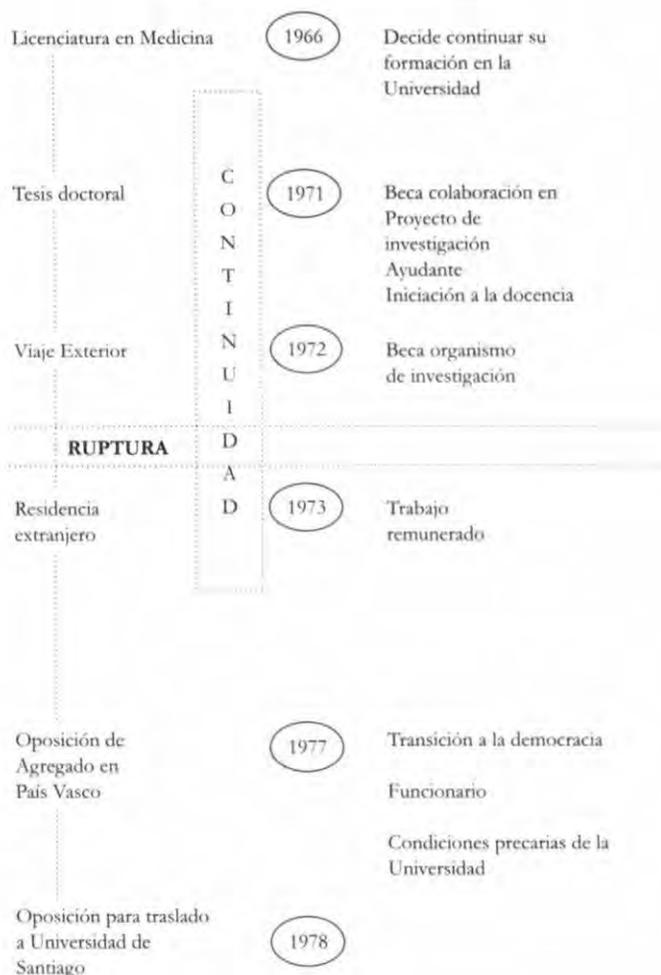
LA TRAYECTORIA COMO CATEDRÁTICO: LOS DEBERES INSTITUCIONALES

El compromiso con la institución como «deber» es lo que se destaca del relato de este período. Las condiciones político-institucionales de Santiago en el período de la transición condujeron a Víctor a asumir un puesto de responsabilidad en la Universidad como representante de la generación que impulsa una nueva manera de «ver» la Universidad y la profesión, más cercana a los modelos que le permitan entrar en la modernidad. Se toma como «deber» el ayudar políticamente a concretar ese modelo y es entonces cuando se asumen cargos en la dirección de una universidad autónoma y democrática.

El cumplimiento de estos deberes conlleva una serie de contradicciones, como por ejemplo, la necesidad de alejarse del riguroso trabajo de investigación al que estaba acostumbrado en su quehacer cotidiano y por lo tanto, no acompañar al propio campo de conocimiento en su proceso de modernización y de especialización. El acompañamiento requería del reciclaje en la propia disciplina que estaba atravesando un período de desdoblamiento que Víctor no pudo hacer y ésta es una decisión que determina su desarrollo profesional futuro, tanto en relación a la docencia como a la investigación.

El asumir tareas en la dirección de las instituciones forma parte de las tareas del profesor funcionario para las que tampoco está preparado. La gestión y la política universitaria, la elaboración de un proyecto institucional amplio, las diferentes concepciones y/o modelos de la universidad como

TABLA I
Trayectoria de selección de Víctor



institución que lleva adelante políticas del Estado pero que es al mismo tiempo autónoma, no forman parte de la preparación previa del profesorado. Sin embargo, llega un momento de la carrera profesional que a una gran parte de ellos se les reclama *el deber* de asumir esas funciones que por

otro lado también tienen relación con proyectos político-partidarios y con espacios de poder de decisión en relación al propio trabajo y a la institución.

... Yo ya me encargué de estos temas y del gobierno universitario durante algunos años. Entonces tengo derecho a ser escéptico y a

estar tranquilo, la obligación la tienen aquellos que son escépticos sin haber pasado por la experiencia, ¿no?... (2, p. 34).

En la trayectoria particular de Víctor, esta decisión significó apostar por el desarrollo institucional y abandonar el propio desarrollo en el área de conocimiento específico. Abandonar la formación y el reciclaje en un momento en que el propio objeto estaba transformándose. Y este hecho determinó los caminos que Víctor ha recorrido en relación a su producción científica y al propio proceso de investigación.

...Tomar esa decisión en aquel momento aquí pasábamos una época política conflictiva y entonces yo me encargué del (...) de la facultad durante varios años, y entonces sí que siendo (...) no podía reciclarme en nuevas técnicas, y entonces tuve que quedarme con las mías y utilizarlas donde fueran útiles... (2, p. 29).

LAS PRÁCTICAS: DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

HACER DOCENCIA: TIZA Y ENCERADO

Para Víctor la docencia consiste en «explicar» un programa de la asignatura compuesto por un número de temas. Cada explicación debe estar lo suficientemente preparada para resultar coherente y con continuidad, *para no pegar saltos...* (2, p. 8) para que sea comprendida por los alumnos. En este sentido hay una preocupación por el proceso que éstos vienen desarrollando, porque «lo sigan» y no «se pierdan». Entonces estar atento a su conducta, a lo que los alumnos le comunican con su actitud, forma parte de su trabajo y como producto de esta observación, modifica la estructura de la organización de la clase o los recursos.

... en cuanto hay inquietud, se nota, cuando el aula no está concentrada y no está siguiendo bien, pues le pregunta al del lado «pues tu te perdiste, yo que, y tal» en fin, entonces hay una especie de movimiento, un ruido de fondo, ¿no?... (2, p. 7).

En función de estas «señales» (Remedi, 1988) de sus alumnos, Víctor «experimenta» para tomar decisiones: *...yo he hecho muchos experimentos...* (2, p. 7). Según Remedi (1988) el profesor, en el escrutinio que hace de sus alumnos, registra con la mirada los múltiples signos pasajeros que parecen enunciarles los alumnos en relación con su actuación, en donde se da por supuesto que el comportamiento del alumno es vivido como devolución de la actuación del docente. De este modo, el alumno es como un espejo en donde el profesor se contempla y en donde busca confirmar el logro de su actuación. Transformándose de este modo en referente de su identidad profesional que le confirma o no en su buen hacer. Así esta mirada sería «...un ejercicio rutinario, estereotipado, de mirada profesional y no del actuar individual, que ha aprendido a buscar, a leer, a registrar, en un solo abrir y cerrar de ojos, ciertos códigos, cierto lenguaje con significados construidos socialmente» (Remedi, 1988, p. 17).

Si los alumnos le «siguen» en su discurso, esto es identificado con el éxito del docente, con la labor bien realizada. Cabría aquí preguntarse por la validez de estas observaciones que revelan los estereotipos de la «atención» que por otra parte los alumnos han aprendido a aparentar durante sus años de escolarización justamente para satisfacer a sus profesores generando una «pedagogía de la simulación» (Remedi, 1988).

Los experimentos en estos casos se basan en una observación condicionada por el «saber de la experiencia»; no hay reflexión posterior sobre el significado de estos gestos o la reflexión se basa en el «sentido común» construido socialmente y no en un trabajo disciplinado y sistemático como el que él mismo realiza cuando procede en sus investigaciones clínicas. Entonces los experimentos en docencia no tendrían el mismo significado que los que se realizan

en la investigación disciplinar para la construcción del objeto de conocimiento.

Sin embargo, hay una preocupación de su parte por la formación de los alumnos y por la orientación que esta formación debiera tener. Desde las representaciones de Víctor, para enseñar en esta facultad hay que ejercer la profesión de base, *es importante ejercer la medicina...* (2, p. 10), y esta concepción es la que le guiará en la selección y organización de los contenidos y en las metodologías adecuadas para llevar adelante las asignaturas. Del discurso se desprende claramente una tensión entre dos maneras de concebir el currículum de formación de los médicos: uno profesionalizador y otro científico. Es decir la formación para el ejercicio de la práctica profesional o la formación para la investigación científica de ese objeto de conocimiento.

Estas tendencias, que según se desprende del discurso conviven en la facultad y en su departamento, indicarían dos concepciones diferentes de la labor que se está realizando y por lo tanto dos maneras distintas también de encarar el propio trabajo profesional. Para Víctor *... hay que conocer la profesión, en este momento muchos profesores de ciencias básicas no conocen la profesión médica y entonces le exigen al alumno muchos esfuerzos claramente inútiles, aprendiendo cosas que sí, desde el punto de vista científico son muy interesantes, para un biólogo serían muy interesantes, pero para los médicos lo son menos...* (2, p. 10).

Esta discusión en el interior de la institución resulta de sumo interés, porque alude a cuestiones que se relacionan con los fines, responde a la pregunta ¿para qué estamos formando? Que es inicial en cualquier diseño curricular y que también pone nuevamente sobre el tapete la cuestión de la validez de la formación para el desarrollo posterior de la profesión, es decir, las relaciones entre la formación y las necesidades que la práctica profesional reclama. Víctor sugiere (y en su práctica

profesional defiende) la idea de la necesidad que los profesores «también» desarrollen el ejercicio de la profesión de origen con la hipótesis de partida que desde allí se conocen las necesidades de la práctica y se puede formar en concomitancia con ella.

Es posible relacionar esta problemática con las representaciones «adentro y afuera» ya sugeridas, en donde el adentro está representada por la universidad, es decir, el estudio, la formación, la teoría; mientras el afuera lo está con el trabajo, el ejercicio profesional, la práctica. Los que postulan una formación «científica», podrían estar representando las necesidades del adentro, del desarrollo profesional en investigación y quienes piensan en las necesidades del afuera, de la práctica profesional, las del mundo laboral que se introduce en la institución a través de la práctica clínica.

EL APRENDIZAJE DE LA ENSEÑANZA

... empezábamos haciendo docencia práctica... pero ya junto con ello empezábamos a dar clases teóricas y empezábamos con una carga pequeña... (con algo)... que entonces nadie quería explicar (2, p. 19).

Los procesos de socialización en la institución, acompañados por la elaboración de la tesis, llevan a las primeras experiencias en la docencia universitaria. En relación con el hecho de que sean las prácticas las que indican el inicio, el bautismo en la profesión, podemos inferir la hipótesis de que éstas están infravaloradas, o que resultan una situación incómoda que los profesores «experimentados» quieren escabullir y lo hacen descargándolas en los becarios o en los profesores noveles. Cuestión que se confirma también cuando se trata de cuestiones teóricas «que nadie quiere dar», ya sea porque es un contenido «nuevo» en los planes de estudio o porque es altamente conflictivo en las relaciones

departamentales. En este caso se trata de lo primero, en una área de conocimiento en constante evolución y cambio, los nuevos contenidos suponían un continuo reciclaje que muchas veces... *se les encargaba a los más modernos...* (2, p. 19).

El proceso de aprendizaje se inicia con una «pequeña carga»⁴ haciendo alusión a la cantidad de horas que se les asignaba a los becarios. Y continúa «enseñando y detectando», es decir, es a través de la propia práctica, del ejercicio de la docencia, de la experimentación de diferentes métodos como Víctor descubre unas formas diferentes de docencia «más modernas» que las que él vivió.

... Allá por los años 40-50 se valoraba la capacidad docente, la oratoria, la brillantez y este tipo de cosas... (1, p. 3).

Ruptura que realiza también en relación a la investigación y prueba en su oposición, un tipo o manera diferente «más racional», menos escolástica de transmitir los contenidos dentro de *la tendencia de simplificar la información para dar conocimientos más sólidos...* (1, p. 33). En la oposición él muestra una capacidad docente *demostrable* (1, p. 4). Víctor construye entonces una docencia más técnica, acorde con su formación en la disciplina, y organiza la oratoria en base a esquemas, en un contexto de formación tendiente a la profesionalización.

LA ASIGNATURA

A pesar que en el caso particular de Víctor, la asignatura es «compartida», es decir, reparte los temas con otros compañeros de departamento, cuando hace referencia a ella alude a «mi» asignatura, utilizando el singu-

lar en sus expresiones, además de una posesión de la misma como «propiedad»: ... *yo tengo una asignatura que...* (2, p. 1). Esta cuestión podría estar dando cuenta que las plazas significan espacios institucionales y que los profesores se «apropian» de las mismas en la oposición. De hecho todavía quedan restos de esta idea en expresiones como «en propiedad» haciendo referencia a un tipo de funcionario diferenciándolo así de los interinos, los contratados, los funcionarios «en prácticas». Aquí se alude a la asignatura, quizás porque hay una asociación entre la asignatura y el puesto de trabajo, quizás porque históricamente fue así, es decir, se concursaba a una asignatura. En estos momentos por la LRU, el profesor lo hace en un área de conocimiento específica, eso sí, con un determinado perfil.

La apropiación de la asignatura tal como es expresada por Víctor, cobra significado en la construcción de la identidad profesional, y en ese sentido, podríamos adelantar como hipótesis que hay una identificación entre ella (que es el objeto de conocimiento) y la persona. En este caso, la identidad estaría construida alrededor de una especialidad, construida en años de estudio y de investigación. En estos casos, se «es» la especialidad (Neurólogo o Ginecólogo) más que la profesión en sí (médico o ingeniero). Esta identificación muestra características sustantivas entre los profesores, sobre todo en disciplinas que tienen desarrollos vertiginosos y mutan con facilidad y por lo tanto se hacen necesario también modificaciones curriculares que requieren reconversión del profesorado, con la profunda crisis de identidad que ello puede representar. En la trayectoria de Víctor nos encontramos con un momento como éste cuando, el asumir un cargo institucional de gestión,

(4) En este caso concreto se reitera la alusión al concepto «carga docente» tan utilizado en la cotidianidad de la práctica educativa en la Universidad y en las entrevistas que fueron objeto de nuestro análisis.

significó una ruptura con la línea de trabajo que venía desarrollando para dedicarse más a la clínica y a la investigación que de ella se desprende, como veremos más adelante.

La asignatura, en esta área de conocimiento, es entonces un importante elemento de significación en las prácticas profesionales, sus características determinan el tipo de relación que es posible establecer entre la teoría y la práctica, así

como el tipo de investigación que es posible realizar. La estructura conceptual que se desprende del discurso, clasifica las asignaturas de la carrera en conceptuales y descriptivas. En las primeras es posible incluir más teoría que práctica y en las segundas a la inversa. Las primeras requieren investigación básica y las segundas investigación clínica. Según el tipo de asignatura con *sistemas de aprendizaje distinto, con contenidos distintos...* (2, p. 3).

TABLA II

Asignatura	Relación Teoría y Práctica	Investigación
Conceptuales Descriptivas	Más teoría Más práctica	Básica Clínica

Esta clasificación permite justificar las relaciones que Víctor establece entre teoría y práctica en el seno de la asignatura, que él define como conceptual, motivo por el cual no es posible realizar prácticas «rentables» *desde el punto de vista de tiempo invertido por el alumno y de aprendizaje objetivo...* (2, p. 2) y las sustituye por seminarios, discusiones, *...mecanismos de profundización y de repaso en los contenidos de las clases teóricas habituales...* (2, p. 2).

... yo entiendo que la práctica en medicina es desarrollar unas habilidades que requieren un entrenamiento somatosensorial, es decir manual, porque la información entra por los ojos, por los oídos, por el tacto, por los movimientos musculares que se hacen durante la práctica, y si no hay la información somatosensorial propioceptiva entonces no es práctica, entonces sigue siendo teoría, eh... (2, p. 2).

Desde este punto de vista, a una asignatura «conceptual» le corresponde investigación de laboratorio, *pero la práctica de esas metodologías y de esas investigaciones es absolutamente impracticables desde el punto de vista de la práctica del alumno...* (2, p. 2).

¿Qué concepciones están implícitas aquí? ¿Qué significado adquiere esta clasificación de las disciplinas para la docencia y qué consecuencias tiene en la formación de profesionales de la medicina? ¿Qué relaciones podemos establecer entre esta concepción de la práctica y la defensa de un currículum profesionalizador, «no científico»? La clasificación que Víctor realiza de las asignaturas, tiene estrecha relación con una concepción «moderna» y positivista de la ciencia. Al dividir las disciplinas en conceptuales y descriptivas lo está también haciendo en «pura y aplicada», «básica y clínica» y hay en ello un juego de jerarquizaciones y disposiciones que le orientan en su práctica. De allí que en determinados momentos se descubre diciendo: «yo no hago investigación» ya que hace investigación clínica y no básica y quizás ésta no es considerada investigación.

... Y entonces no me quedó más remedio que disminuir mi actividad investigadora, irla delegando en otros más jóvenes y a pasar a hacer investigación clínica porque no es posible

hacer docencia, asistencia e investigación al mismo tiempo si se quiere hacer razonablemente bien, ¿no? (2, p. 13).

Pertenecer a uno u otro tipo de disciplina añade valor a la identidad, relacionado fundamentalmente con las jerarquizaciones en las que se basa la Universidad (donde la investigación básica tiene más jerarquía que la aplicada).

Esta separación personal e institucional entre la elaboración del conocimiento y su aplicación es igualmente jerárquica en su sentido simbólico y social, ya que representan diferente reconocimiento y *status* tanto académico como social para las personas que producen los distintos tipos de conocimiento y para los que lo aplican, asentándose así una clara división del trabajo. (Contreras, 1997, p. 65).

Esta construcción de la identidad viene de afuera (Goffman, 1980), de la imagen que devuelve el contexto social y que también ayuda a configurar la propia identidad en ese juego de transacciones del que nos hablaba Dubar (1994), está cargando de significados la identidad resultante. Es además un tema de discusión entre compañeros, en donde se producen dicotomías del tipo: currículum investigador-currículum profesionalizador; investigación básica-investigación clínica. ¿Estas jerarquizaciones científicas también conllevan concepciones de la profesión desde un punto de vista técnico? ¿En qué medida esta clasificación de la ciencia no conduce a un tipo de identidad que se construye con base en una racionalidad técnica?

La racionalidad técnica impone pues, por la propia naturaleza de la producción del conocimiento, una relación de subordinación de los niveles más aplicados y cercanos a la práctica a los niveles más abstractos de producción del conocimiento, a la vez que prepara las condiciones para el aislamiento de los profesionales y su confrontación gremial. (Pérez Gómez, 1991, p. 375).

LOS EXPERIMENTOS METODOLÓGICOS EN LA DOCENCIA

Si bien la «explicación» es la forma metódica básica según se desprende del relato y que es compartida por la mayoría de los profesores entrevistados el enfoque que en este caso se le otorga es del tipo descriptivo, es decir, la función del profesor en estas asignaturas «conceptuales» está fundada en la «descripción de los mecanismos». Una descripción que tiene que ser coherente para que los alumnos puedan «seguir» el discurso y «no perderse».

En ese sentido ¿cuál es la forma de exposición más idónea que cumpla con esta función? En el transcurso de su trayectoria profesional Víctor ha realizado diversos «experimentos» hasta encontrar el que le parece más correcto para el logro de sus objetivos. Es decir, la experiencia se transforma en experimento y la clase en laboratorio, donde se prueba qué sucede si... el profesor actúa de tal o cual forma.

... Pues te tengo que decir que yo hice muchos experimentos, después de hacer muchos experimentos de metodología docente, con medios audiovisuales, etc., al final yo llegué a la conclusión que una asignatura conceptual como ésta, lo que mejor funciona es el encerado y la tiza y sólo como métodos complementarios los métodos audiovisuales, que por el momento hay que utilizar de una manera muy restringida... (2, p. 6).

Esta concepción de la práctica pedagógica como «experimento» nuevamente la encontramos ligada a la concepción positivista del conocimiento que es la que sustenta el modelo de racionalidad técnica (Schön, 1992). Por una parte se reduce el papel del conocimiento a las regularidades causa-efecto que permiten la predicción de los fenómenos y su consecuente manipulación y control. Por otra parte, reduce el conocimiento práctico a un conocimiento técnico en la medida que las relaciones causales pueden convertirse en relaciones

instrumentales, o bien construyendo un conocimiento de las relaciones entre los medios y los fines, estableciendo experimentos que permitan comparar cuáles son los medios que mejor logran los fines pretendidos (Schön, 1992).

Es este el tipo de conocimiento que Habermas (1981) ha llamado empírico-analítico, propio de las ciencias físico-naturales y que, en este caso, se extiende a problemas que tienen como objeto una práctica social (como la docencia); esto supone que tiene que conducirse como una ingeniería, al valerse del uso de un conocimiento predictivo, con un olvido de la discusión sobre las finalidades y los contextos humanos y sociales en los que tales prácticas ocurren.

Víctor «experimenta» una forma de oratoria, observa si le ofrece el resultado esperado (que los alumnos atiendan, le acompañen en su proceso). Si esto se produce, predice que los alumnos comprenden y continua utilizando las mismas formas en todas las situaciones; si no es así, cambia la forma. Este tipo de proceso investigativo en educación (aunque aquí utilizado muy rudimentariamente) es el que ha sido denominado «proceso-producto» dirigido a encontrar un «conocimiento básico» del que se pretenden derivar reglas de instrucción.

Aunque en Víctor hay una preocupación por los fines relacionada con el currículum profesionalizador, éste está indisolublemente ligado a los contenidos, actuando así como si las cuestiones metodológicas fueran meramente técnicas sin ninguna relación con los objetivos que se persiguen. Es decir, una concepción tecnicista también del método (Díaz Barriga, 1985).

Por otro lado, «... la justificada preocupación por los contenidos, marca definitoria de las propuestas curriculares, lleva en muchos casos a olvidar que la forma es también contenido y que las vías o modos propuestos para la circulación o construc-

ción del conocimiento permiten ciertos desarrollos y no otros. Lo metodológico operando como uno de los factores decisivos en el pasaje del currículum prescrito al currículum real se constituye, en general, en «zonas de incertidumbre» que abren «intersticios» a las propuestas innovadoras...» (Edelstein y Litwin, 1993).

Víctor «experimenta» con lo metodológico quedando el contenido inmutable, en un proceso de disociación entre contenido y método, cuando éste está también determinado por el contenido mismo de la realidad indagada (Edelstein, 1996).

Los métodos no son simples operaciones externas, procedimientos formales que se agregan mecánicamente y desde afuera a aquello que es objeto de indagación. (Edelstein y Rodríguez, 1974, p. 27).

Ahora bien, así como están indisolublemente ligados contenido y método, en esta construcción que es una propuesta didáctica no puede obviarse la problemática del sujeto que aprende, transformándose el conocimiento en un problema epistemológico objetivo y en un problema de aprendizaje al mismo tiempo (Díaz Barriga, 1985).

Así, la clase de Víctor consiste en la demostración a partir de esquemas que los alumnos van realizando a la par que el profesor.

... Ellos van copiando, una vez que está construido el esquema, si ellos lo hacen al mismo tiempo que yo, entonces ya lo entienden, y entonces una vez que ya lo entienden, entonces después allí el esquema se queda en el encerado un rato, y luego hablamos sobre él, entonces no se trata de que copien el esquema y cuando se termina de copiar el esquema pasamos a copiar otro esquema que tienen que seguir copiando, sino que ese esquema, una vez comprendido, construido por ellos, pues está allí y se discute. (2, p. 8).

Para Víctor, son los alumnos los que construyen el esquema identificando el

hecho motor de dibujar el esquema con la construcción conceptual que éste significa. En este sentido identificando también el producto (el esquema) con el proceso (la estructura conceptual que da como resultado el esquema construido).

EL DILEMA DE LA INVESTIGACIÓN: ¿BÁSICA O CLÍNICA?

Del análisis de la trayectoria de Víctor, se desprende la fuerte identidad enfocada a la investigación que ha construido en su proceso de socialización. Su formación inicial y la posterior realizada fuera de España apuntan a una estrategia que le permita conocer las «técnicas» más avanzadas en su área de conocimiento. Esto coincide con un momento histórico de la Universidad española (y la de Santiago) en que se comienzan a gestar los cambios que tienden a su modernización, enfocando los intereses hacia la investigación y los réditos que ésta traerá a la institución centenaria, reconversión que le permitirá sobrevivir (Wittrock, 1991, 1996).

Este proceso le lleva al desarrollo de investigaciones básicas, *lo razonable o lo que hay que esperar en último caso es que haga investigación básica* (2, p. 13). Cuestión que desarrolla fuera de España *cuando me pagaban por hacer investigación...* (2, p. 13).

Sin embargo, en un momento del proceso se produce una ruptura de esta identidad, que obliga a Víctor a tomar la decisión de modificar el camino, comenzar a valorar el trabajo profesional de otra manera y a construir otra alrededor de la clínica y del ejercicio de la profesión, concibiendo la docencia desde esta perspectiva y revalorizándola, porque *nos pagan por hacer docencia* (2, p. 12) y porque *...una de las formas de hacer docencia es enseñarla...* (1, p. 28).

¿Cuáles son los motivos de este cambio de perspectiva que le llevan a asumir

una perspectiva del trabajo profesional diferente y menos valorada social e institucionalmente? ¿Qué justificaciones ofrece Víctor? Por un lado el tiempo: *... porque la investigación básica requiere muchas más horas de investigación que la investigación clínica...* (2, p. 14). Pero por otro lado, también se encuentran las exigencias del área de conocimiento, su historia de constitución, que puede ofrecer un avance a nuestra interpretación.

En el desarrollo de esta área de conocimiento, *... el campo ha sufrido una transformación importante...* (2, p. 28). Se observa que algunas disciplinas (que también son especialidades) fueron perdiendo identidad, situación que produjo que su valor en el campo pierda especificidad y vayan apareciendo otras que ofrecen mejores posibilidades de desarrollo. Si Víctor comienza su trayectoria en un área específica *... muy claramente establecida con unas técnicas muy concretas...* (2, p. 27) y luego comienzan a progresar otras técnicas (ya sea debido a los nuevos descubrimientos, o a luchas en el interior del área o subcampo), se ve en la necesidad de modificar su formación, cambiar de rumbo, con dos opciones: o mantenerse en la investigación básica, aprendiendo las nuevas técnicas o *correrse hacia... la clínica* (2, p. 27), opción que adopta, fundamentalmente porque en esos momentos estaba cumpliendo con el mandato institucional de la gestión y *... no podía reciclarme en nuevas técnicas, y entonces tuve que quedarme con las mías y utilizarlas donde fueran útiles...* (2, p. 29).

Es entonces cuando comienza a especializarse en investigación clínica, a pesar de que está devaluada en el contexto institucional hasta el punto de no ser considerada «la verdadera investigación».

Yo quiero insistir en esto, es que yo cuando digo estas cosas entonces me dicen: «no, es que tú no valoras la investigación»... (1, p. 3).

... bueno, después hubo una época que la demanda asistencial era mayor, entonces no me quedó más remedio que disminuir mi actividad investigadora, irle delegando en otros más jóvenes y ya pasar a hacer investigación clínica... (2, p. 13).

Y es desde allí que comienza a otorgar otro valor al ejercicio de la medicina (necesaria e indispensable para la formación de médicos) y a la docencia. El punto en que se encuentra en el espacio institucional le hace modificar sus opiniones:

«Pero, dado que hemos construido el espacio social, sabemos que estos puntos de vista, la palabra misma lo dice, son vistas tomadas desde un punto, es decir una posición determinada en el espacio social y también que habrá puntos de vista diferentes o aún antagónicos puestos que la visión que cada agente tiene del espacio depende de su posición en ese espacio.» (Bourdieu, 1988, p.133).

... bueno, entonces yo lo que tengo que decir es que mi actividad de investigación está un poco condicionada por esto a lo largo del tiempo...; ...en la medida que, se incrementa el trabajo clínico pues se disminuye el trabajo investigador... (2, p. 12).

¿Por qué esta desvalorización de la clínica y la investigación que se deriva de ésta? ¿Será entonces que opera aquí el mismo mecanismo de desvalorización que en relación con la docencia? A pesar de que «lo razonable» por su formación y por el objeto de conocimiento sea dedicarse a la investigación básica, Víctor tiene «razones» para no hacerlo:

... porque la investigación básica requiere muchas más horas que la investigación clínica, porque la investigación básica es con datos experimentales que puede funcionar durante horas, mientras que la investigación clínica trata con datos de pacientes que se puede parar y continuar en otro sitio, entonces ocurre que cuando uno es joven puede dedicar muchas más horas, de día y de noche a la investigación básica, que cuando uno se

va haciendo más mayor ¿no? Que hay otras obligaciones y otros intereses... (2, p. 14).

El juego de jerarquizaciones que está implícito en esta clasificación de las ciencias en el marco de la universidad lleva a que los equipos tengan claramente divisiones en donde estas jerarquizaciones inciden en la consideración de lo que es un profesional. Es decir, el capital que es considerado valioso en este subcampo es el que es producido por la investigación básica, desde allí se expresa lo que es considerado ciencia y se instituye el derecho a hablar en nombre de ella (Bourdieu, 1994). Los que se dedican a la clínica son considerados.

... no diría como no profesionales, pero en todo caso como no profesionales de la investigación en el sentido de que no garantizan una continuidad del trabajo, y entonces pues... ya sabemos lo que es la vanidad del investigador que sólo hace investigación... (2, p. 30).

LA ORGANIZACIÓN: UNA AUTOCRACIA ORGANIZADA

La complejidad de la organización, en este caso, es de magnitud. El relato de las entrevistas se refiere permanentemente a un «allí» y «aquí» organizativo. Dos espacios en donde se desarrolla el trabajo cotidiano, dos espacios donde se construye la identidad. El hospital depende de otro organismo, el SERGAS, es decir, el profesor universitario que hace clínica responde a dos organizaciones con características totalmente diferentes unas de otras. ¿Esta situación particular conduce a modificaciones en la identidad profesional? o ¿qué identidad es producto de esta doble organización?

Un día de trabajo en la vida cotidiana de este profesor, comienza a las 8 de la mañana, es posible que se comience viendo un grupo de enfermos, a media mañana vaya a dar clase a la facultad, vuelva a su despacho en el hospital para ver radiografías o redactar

informes. Tenga alguna urgencia por la cual lo solicitan; asista a una reunión de departamento de la facultad para cuestiones de POD (Plan de Ordenación Docente) (si es director de departamento ha realizado todo el trabajo previo de gestión que esto implica) y que a las 14 hs. tenga una reunión con el equipo de urgencias del SERGAS por cuestiones de organización.... Por la tarde, llega a casa y tiene pendiente un artículo en el ordenador, o tiene que corregir exámenes de los alumnos... La diversidad de tareas es de tal magnitud que resulta difícil realizar un análisis detallado. De este entramado se ha tomado como eje la organización universitaria y la departamental, en función de los objetivos de la investigación, pero se ha intentado no perder de vista el contexto en donde todo esto se desarrolla.

EL DEPARTAMENTO UNIVERSITARIO: CADA UNO TIRA POR LOS SUYOS

El departamento a que Víctor pertenece se constituye a partir de la LRU, lo que significa que su historia está determinada por la de los grupos de origen que lo integran⁵. En él confluyen profesores que devienen de diferentes disciplinas y de facultades también distintas, situación que produce una heterogénea particularidad. *En el departamento hay integrados grupos de (...) y de (...) tienen procedencia muy distintas, con formas de orientar la docencia y la vida universitaria muy distintas también...* (2, p. 32). Esta situación crea no pocas ocasiones de conflicto, producidas por la heterogeneidad y también porque *... hay gente que por acontecimientos antiguos provocados en las antiguas oposiciones a cátedras, no se hablan y se comunican por escrito...eh... el departamento es complicado...* (2, p. 32).

Este lugar, se transforma entonces en un sitio donde *... cada uno tira por los suyos...*

... (2, p. 32). Y en donde se producen una serie de divisiones y clasificaciones jerárquicas que posiblemente tendrán influencia en la construcción de identidades en su seno. Para Víctor, atravesando las áreas de conocimiento, se encuentran aquellas divisiones ya mencionadas en función del tipo de investigación. Esta jerarquización marca una división dentro del espacio institucional que definen quienes dominan en el campo específico, es decir quienes se atribuyen el derecho a hablar y a determinar cuál es el capital válido (Bourdieu, 1979; Gutiérrez, 1994, 1995).

Así, una división menos explícita en el seno del departamento está condicionada por esta clasificación que conlleva otras divisiones: *quiénes ejercen la medicina y quiénes no; quiénes abogan por la docencia y quiénes no; quiénes orientan la docencia a la profesionalización y quiénes no.*

... Los que hacen medicina piensan más en lo que es útil para un médico y los que no hacen medicina piensan en lo que a ellos les parece útil e interesante desde el punto de vista puramente científico-conceptual... (2, p. 30).

Este cuadro nos proporciona un marco en donde es posible articular las identidades que se construyen en el seno de este departamento particular. Así, el ser médico o investigador condiciona claramente dos definiciones que en este caso acompañan a la profesión de profesor de universidad y determinan diferentes enfoques de asumir la docencia y la investigación. En el cuadro de profesores tenemos a los profesionales de la medicina, integrado por *médicos que ejercen la medicina* (2, p. 30) y a los profesionales de la investigación, para quienes los anteriores son *no profesionales...* (2, p. 30).

La visión sobre la docencia que tiene la gente del departamento que hace medicina y la

(5) En este caso se ha respetado el guarismo 12 como cantidad mínima de integrantes.

que no hace medicina pues es completamente distinta... (2, p. 30).

En este caso y a pesar de las jerarquías, la dirección del departamento recae en una persona que se dedica a la docencia y a la investigación clínica, quizás por el capital acumulado en los años anteriores, o porque es ... *la única persona capaz de hablar con todo el mundo sin pelearme con nadie...* (2, p. 32); o porque ... *soy una persona que está en el hospital y que no molesta mucho...* (2, p. 32).

Es necesario aquí pensar en la función de un director en un espacio como este en una área como ésta. Recordemos que ... *es uno de los más productivos en la Universidad en este momento, probablemente sea el primero o el segundo en... productividad considerada pues por publicaciones en revistas de... de alto factor de impacto...* (1, p. 11). En esta área de conocimiento fuertemente consolidada, el director no es el que puja por su desarrollo, ni necesita ser una persona con alto prestigio en ella (a pesar que sí lo sea) simplemente es necesario que sea una persona que no interviene en los procesos, fundamentalmente en los vinculados a investigación que es la actividad que tiene valor de capital para el área.

... Yo creo que no hay mucho que intervenir... (1, p. 11).

No es lo mismo si se trata de criterios de docencia, ... *tenemos bastante influencia...* aunque, ... *pensándolo bien, creemos que tenemos bastante poco éxito...* (2, p. 31). Hay una intención de ejercer influencia para determinar los enfoques y los criterios. Esta diferencia entre las dos áreas de trabajo del profesorado universitario está condicionada por la presión y la función que ejerce la investigación en la universidad. Podríamos plantear la hipótesis que sería más fácil incidir en la docencia o determinar los criterios válidos para encarar ese trabajo ya que no tiene valor como capital en el campo. De esta manera su

ejercicio tampoco genera disputas internas, más bien es una «carga» ... *que cuanto menos le toque mejor* (1, p. 11).

En cambio la investigación depende de financiación externa, y a su vez aporta capital a la institución. En las áreas con sólidas y fuertes líneas de investigación, ... *el departamento lo único que tiene que hacer es procurarle el espacio necesario para que lleven adelante sus proyectos financiados...* (1, p. 11).

Así, ... *el departamento se divide claramente en grupos de investigación...* (1, p. 16), en este caso con la añadidura que éstos significan no sólo líneas diferentes sino tipos, criterios y enfoques, lo que confluiría también en distintas identidades profesionales.

A MODO DE CONCLUSIONES

El caso de Víctor quizás sea paradigmático en el área. Ha desarrollado su proceso de socialización en la institución y de formación para el trabajo en ella con un sentido práctico que lo conduce hacia la excelencia en investigación, en función de las transformaciones que le tocó vivir en el contexto de la universidad y en las de su propia área de conocimiento. Parece ser entonces un representante de una nueva identidad del profesorado universitario, enfocada fundamentalmente hacia la investigación y que ha aprovechado los intersticios institucionales para entrar (aparentemente sin padrino) y formar parte de ella hasta el punto de comprometerse en un proceso de gestión en momentos de construcción institucional. ¿Cuáles fueron los procesos de socialización que determinaron este sentido práctico? ¿Qué cuestiones hicieron que Víctor decidiese continuar en un trabajo alrededor de la investigación y no dedicarse a desarrollar la profesión de forma liberal?

Por un lado, el «quedarse» está determinado por la continuidad de la formación

y por otro, la elaboración de la tesis y su proceso de construcción es lo que le «prende» en el desarrollo posterior. La tesis cumple entonces su papel de rito de paso que permite entrar en la institución, da la venia para comenzar a pertenecer, en este caso al mundo de la investigación y todo lo que ella supone. Coincide además que se desarrolla en un contexto con suficientemente libertad como para ser él mismo su protagonista sin dependencias ni ataduras. Situación generada fundamentalmente por el catedrático «atípico» que le permite la entrada. Coincidencias de espacios institucionales y de personas que generan el desarrollo de determinados procesos, conducen a Víctor por el camino de la construcción de una identidad orientada hacia la investigación y la elección de sitios de prestigio para su desarrollo profesional.

Las situaciones personales, institucionales y las que se producen en el área de conocimiento generan una ruptura en esta identidad que se reconvierte hacia el ejercicio de la medicina y la investigación clínica (ambos aspectos considerados de menos valor para la perspectiva de investigación que está dominando en estos momentos). Este cambio de posición en el espacio social que es esta área de conocimiento, como subcampo del campo académico genera puntos de vista diferentes con relación a todas las prácticas que Víctor realiza en la institución. Cambia su posición con relación a la docencia (sus fines y sus medios) y enfoca su identidad hacia la de un médico que enseña, para quien la docencia y la investigación clínica forma parte del ejercicio de la profesión.

Para Víctor la docencia «se hace», quizás esto signifique que no hay teoría detrás de esta práctica social, que es «todo hacer»; que es una práctica tal

como él mismo la describe (un ejercicio propioceptivo) como experiencia que no se reflexiona a sí misma. En este sentido se encuentra un paralelismo entre las concepciones que Víctor aplica a la docencia y su formación en el área de conocimiento. Hay un traslado de los mecanismos de pensamiento que guían el área a trabajo docente y, desde este punto de vista, la docencia sería una actividad técnica en la que deben experimentarse diferentes metodologías hasta lograr la más adecuada para que los alumnos «sigan» a los profesores en su proceso de construcción de los conocimientos, experimentos de tipo naturalistas que nos conduzcan a mejores resultados.

Víctor investiga en docencia del mismo modo que investiga en la clínica con los pacientes: define el problema, observa las respuestas, extrae datos y elabora un pronóstico. Podríamos quizás formular la hipótesis que los profesores trasladan sus mecanismos de aprendizaje de la construcción de la disciplina a la construcción de la enseñanza y en este sentido, un trabajo de formación para la docencia tendría que romper con esas estructuras que igualan las ciencias y las disciplinas para que sea posible pensar que enseñar implica aplicar otros procesos y pensar también en otros contextos.

En este sentido quedan abiertos interrogantes, algunos de los cuales pueden dar pie para futuras investigaciones, como por ejemplo ¿en qué medida influye la pertenencia a diferentes organizaciones (SERGAS y Universidad) en la continuidad y ruptura de las representaciones en relación al trabajo profesional y a los principios y disposiciones que en ellas se ponen en juego?

BIBLIOGRAFÍA

- BELTRÁN, M.: *La elite burocrática española*. Barcelona, Ariel, 1977.
- BOURDIEU, P.: *Cosas dichas*. Barcelona, Gedisa, 1988.
- «El campo científico», en *Redes*, 1-2(1996), pp. 131-160.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; y PASSERON, J. C.: *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1975.
- CONTRERAS, J.: *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid, Akal, 1990.
- *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata, 1997.
- DE CERTAU, M.: *La escritura de la historia*. México, Universidad Iberoamericana, 1993.
- DE MIGUEL, J.: *Anatomía de una universidad*. Barcelona, Dopesa, 1978.
- DÍAZ BARRIGA, A.: *Didáctica y curriculum*. México, Ediciones Nuevomar, 1985.
- DUBAR, C.: *La socialisation: construction de identités sociales et professionnelles*. París, Armand Colin, 1994.
- EDELSTEIN, G.; LITWIN, E.: «Nuevos debates en las estrategias metodológicas del curriculum universitario», en *Revista Argentina de Educación*, AGGE, XI, 19(1993), Buenos Aires, pp. 79-86.
- EDELSTEIN, G.: «Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo», en *VVAA: Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, 1996.
- ELLIOT, J.: *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata, 1980.
- ERIKSON, E. H.: *Identidad, juventud y crisis*. Madrid, Taurus, 1980.
- GEERTZ, C.: *El surgimiento de la antropología moderna*. México, Gedisa, 1991.
- GEWERC, A.: «The Education of University teaching staff», en VEZ, J. M.; MONTERO, L. (Eds.): *Current Changes and Challenges in European Teacher Education*. Santiago de Compostela, Compare-TE European Network, 1997.
- GEWERC, A.; MONTERO, L.: «La construcción de la identidad profesional en el seno de las organizaciones universitarias: una perspectiva para la formación profesional», en ZABALZA, M.A. (Ed.): *Reforma Educativa y Organización Escolar*, vol. 1. Santiago de Compostela, Tórculo, 1996a.
- «Profesores universitarios: contextos organizativos y desarrollo profesional», *Enseñanza*, 14 (1996), pp. 65-79.
- GEWERC, A.: «Hacia una interpretación de la identidad profesional del profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela. Catedráticos: trayectorias y prácticas». Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Santiago de Compostela, 1998.
- «La identidad del profesor universitario. Primeras hipótesis interpretativas». Informe presentado en la *European Conference Educational Research (ÉCER)*, Sevilla, 1996.
- GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D.: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata, 1988.
- GOFFMAN, E.: *Estigma. La identidad fragmentada*. Buenos Aires, Amorroutu, 1980.
- GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S.: *Naturalistic inquiry* (3.º ed.). London, SAGE Publications, 1985.
- GUTIÉRREZ, A.: *Las prácticas sociales*. Misiones, Editorial Universitaria-Universidad Nacional de Misiones, 1995.
- *Pierre Bourdieu: Las prácticas sociales*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1994.
- HABERMAS, J.: *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus, 1981.
- NIETO, C.: *La tribu universitaria*. Madrid, Tecnos, 1981.
- OLLERO, A.: *¿Qué hacemos con la universidad?* Madrid, Instituto de Estudios Económicos, 1985.
- PATTON, M. Q.: *Qualitative evaluation methods*. London, Beverly Hills, Sage Publications, 1980.

- PÉREZ GÓMEZ, A.: «Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente», en VVAA: *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alonso*, Madrid, CIDE/Universidad Complutense de Madrid (1991), pp. 367-399.
- REMEDY, E.; LANDESMAN, M.; EDWARDS, V.; ARISTI, P.; CASTAÑEDA, A.: *La identidad de una actividad: ser maestro*. Temas universitarios, UAM-X, 1985.
- RICOEUR, P.: *Tiempo y narración (vol. I y II)*. Madrid, Cristiandad, 1987.
- *Sí mismo como otro*. Madrid, Siglo XXI, 1996.
- SPRADLEY, J. P.: *Participant observation*. Macalester College, Rivehart and Winston, Inc., 1979.
- STAKE, R.E.: *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata, 1998.
- SCHÖN, D.: *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós-MEC, 1992.
- SOTELO, I.: Conferencia presentada en el Congreso «La universidad del futuro». Universidad de Santiago de Compostela, material inédito, 1995.
- TYLER, S.: «Acerca de la “descripción/descritura” como un “hablar por”», en GEERTZ, C.: *El surgimiento de la antropología posmoderna*. México, Gedisa, 1993.
- WITTROCK, B.: «Las tres transformaciones de la universidad moderna», en VVAA: *La Universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad*. Barcelona, Pomares-Corregidor (1996), pp. 331-394.
- «¿Dinosaurios o Delfines? Origen y desarrollo de la Universidad orientada hacia la investigación», en *Revista de Educación*, 296 (1991) pp. 73-97.