

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

PERMANENCIA DE LOS PROFESORES DE ASIGNATURA EN LAS IPES
DESDE LA DRAMATURGIA DE E. GOFFMAN

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA
MALENA DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ

JURADO DEL EXAMEN DE GRADO

DIRECTORA: DRA. LILLY PATRICIA DUCOING WATTY

COMITÉ: DRA. MARÍA CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO

DRA. MARÍA EMILY ITO SUGIYAMA

DRA. BERTHA FORTOUL OLIVIER

DR. ARMANDO ALCÁNTARA SANTUARIO

MÉXICO, D.F.2012



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A José Job, Inés y María Elena

Un agradecimiento a los profesores que han integrado el jurado de mi examen de grado: la Dra. Patricia Ducoing, la Dra. Concepción Barrón, la Dra. Emily Ito, a Dra. Bertha Fortoul y el Dr. Armando Alcántara, quienes, en diferentes etapas de este trabajo, han aportado comentarios, indicaciones y reflexiones, cada uno con su estilo personal y desde la mirada de su disciplina.

Un reconocimiento al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), por la beca que me ha permitido una dedicación de tiempo completo a la investigación.

ÍNDICE

Introducción	11
Capítulo 1: Profesores de asignatura de las Universidades Particulares.....	17
1.1. La Universidad Particular.....	19
1.1.1. Surgimiento y características	20
1.1.2. Tipología	23
1.2. Los profesores de asignatura de las IPES.....	28
1.2.1. Representación en el mundo académico	29
1.2.2. Características	32
1.2.3. Normatividad.....	37
1.3. Los profesores <i>Part-time</i>	38
1.4. La docencia a nivel superior	41
1.5. Algunas consideraciones.....	43
Capítulo 2: Dramaturgia de Erving Goffman.....	45
2.1. Estrategias del actor social.....	47
2.2. Desempeño del rol.....	55
2.3. Procesos de pérdida y de restructuración de sí mismo	60

Capítulo 3: Método	69
3.1. Objetivo general	70
3.2. Objetivos específicos	70
3.3. Tipo de estudio.....	71
3.4. Participantes	72
3.5. Procedimiento	75
3.6. Análisis de la información	80
Capítulo 4: Resultados e interpretación	85
4.1. Interacciones.....	86
4.1.1. Escenario de contratación	87
4.1.2. Escenario de evaluación	89
4.1.3. Bastidores	93
4.2. Personaje.....	96
4.2.1. Actuación armoniosa	97
4.2.2. Confianza en el rol desempeñado.....	107
4.3. Aspectos simbólicos que estructuran la actuación.....	114
4.3.1. Relación laboral entre el profesor y la institución	114
4.3.2. Lugar que ocupa el docente en la organización	117
4.3.3. Significado de la evaluación	121
4.3.4. Capacidad de decisión en el ámbito áulico	123
4.3.5. Funciones adicionales a la docencia.....	126
4.3.6. Crecimiento en la institución.....	127
4.4. Algunas consideraciones	130
Capítulo 5: Discusión	133
5.1. Permanencia de los profesores en las IPES.....	133

5.1.1. Acerca de la situación de precariedad	134
5.1.2. Acerca de las estrategias.....	135
5.2. Interacciones y permanencia.....	137
5.3. Personaje e interacciones	141
5.4. Elementos que estructuran la acción.....	146
Conclusiones.....	155
Bibliografía	163
Apéndice: Guía de entrevista.....	175

INTRODUCCIÓN

En México, como en los demás países de América Latina, ha prevalecido el modelo de universidades (públicas y ahora también particulares) sustentadas por un grupo numeroso de profesores de asignatura y un número reducido de académicos de tiempo completo. En este contexto educativo, la presente investigación se ocupa de los profesores de asignatura de las Instituciones Particulares de Educación Superior (IPES) en México, definiéndolos como quienes dan una o más clases y que constituyen la mayoría del personal docente en dichas instituciones.

Las IPES, con las dimensiones y la cantidad existentes en el presente, son en México una realidad educativa relativamente nueva. La tendencia de los estudios realizados en este ámbito han sido: explicar el surgimiento de ella por medio de una contextualización socio-histórica, medir la magnitud del fenómeno a través de estadísticas, y caracterizarlas mediante el análisis y comparación entre las instituciones.

Respecto de los profesores de asignatura de estas instituciones, hay estadísticas poco precisas pero indicativas de una población numerosa y

significativa entre los docentes de educación superior. En cuanto a su caracterización, son escasos los estudios nacionales e internacionales existentes. Sin embargo, divisan una situación común para estos profesores, la precariedad de su contrato laboral, en diversos sentidos. Esta situación común adopta tintes y matices diferentes según las características de cada institución.

En esta situación de inseguridad laboral, la permanencia en la institución se vuelve un objetivo importante para los profesores que, de alguna manera, quieren o necesitan mantener el puesto de trabajo. Ante este objetivo, los profesores, de manera más o menos consciente, se ponen el problema del cómo, es decir, qué hacer, cómo dirigir su comportamiento para lograrlo. Por lo tanto, las ideas y el conjunto de actividades destinadas a conseguir dicho objetivo se vuelven una estrategia, una táctica, una maniobra. Para ello es necesario conocer las reglas sociales, es decir, las normas que regulan cada institución, lo cual podrán hacerlo a través de la propia experiencia o de la de los pares.

En sintonía con la situación mencionada, considero las estrategias de permanencia de los profesores de asignatura en las IPES como objeto de estudio para la presente investigación. Con ello, pretendo profundizar en los aspectos que caracterizan esta forma de docencia y aportar a los estudios existentes sobre las IPES una visión particular, la de estos profesores.

El marco teórico elegido para tratar el problema mencionado es la dramaturgia de Erving Goffman, lo cual significa entrar en el mundo de las interacciones cotidianas de estos profesores y analizar lo “normal”, lo “obvio”

porque ahí puedo encontrar las respuestas a la pregunta de investigación dado que es el lugar donde se construyen los significados y se elaboran las acciones, sin desconocer por ello los marcos de referencia que le dan estructura a las situaciones. Este es el ámbito donde los profesores elaboran sus estrategias para mantener su empleo, en estrecha relación con las reglas institucionales, también aprendidas aquí.

En la postura de Goffman se puede encontrar aspectos compartidos con los teóricos del Interaccionismo Simbólico como lo es el lugar central otorgado a la interacción, pero también se pueden identificar elementos del estructuralismo en el reconocimiento de marcos anteriores al sujeto que intervienen en la construcción de los significados. Esto da lugar a diferentes interpretaciones sobre el autor, hay quienes lo ubican en el Interaccionismo Simbólico y quienes lo consideran más bien un estructuralista.

Para este estudio, considero al Interaccionismo simbólico como un antecedente que me permite comprender la interacción como una actividad de comunicación simbólica, que se da en una situación, la cual es también fruto de una actividad simbólica dado que se define en términos de significados. También fue importante comprender que las personas interactúan en función de cómo definen dicha situación. Sin embargo, parte de la investigación apuesta a identificar elementos del contexto institucional que de alguna manera estructuran la acción de los profesores, por lo cual hay un reconocimiento de un orden social que “no es reductible solamente al flujo ordenado, reglamentado, por la

conversación, por la comunicación, aunque en muchos encuentros la única actividad visible y aparente sea la comunicativa” (Wolf, 2000; 32).

Este aspecto de Goffman que a primera vista puede verse como una dificultad, en realidad, enriquece la perspectiva de estudio porque permite tener una mirada atenta sobre la subjetividad de los significados construidos por los profesores pero con una continua búsqueda de elementos contextuales, siempre presentes en sus relatos, que permitan cotejarlos.

La postura particular de Goffman también se ve reflejada en su concepción de rol. Mientras que los interaccionistas se centran en la construcción y negociación de los roles en la interacción, ignorando la dimensión normativa, la perspectiva estructural-funcionalista tiende a identificar el desempeño particular de un rol con las peticiones normativas de él. Para Goffman (1961b; 96), en cambio, el rol que el individuo juega en un específico contexto de interacción siempre será “algo más que aquello que se reduce a simples hechos causales o incidentes, y algo diferente de lo que se puede reducir a la pertenencia a una institución en cuanto tal y de la ubicación en su jerarquía y en sus tareas formales” (la traducción es de Herrera Gómez y Soriano Miras, 2004; 65).

La ubicación de Goffman en un lugar más cercano a la perspectiva estructuralista se vuelve una postura epistemológica -en el sentido que reconoce una realidad externa al individuo que debe ser interpretada- y, por lo tanto, se ve reflejada en la definición de los objetivos específicos de la investigación, en el método de investigación y en la estructura de los resultados.

En los términos de Goffman, buscar cuáles son las estrategias de permanencia de los profesores de asignatura se traduce en ¿qué actuaciones deben mantener los docentes en las IPES con el fin de no perder su empleo como docentes? Para responder a la pregunta anterior, es necesario investigar cuáles son los escenarios que los docentes consideran decisivos para su permanencia en la institución, quiénes constituyen su público en dichos espacios, saber si hay personas con las cuales actúan en conjunto o si son actores solitarios. También implica identificar el personaje que representan en la institución, es decir, la manera en que deciden presentarse frente a su audiencia. Y, por último, es necesario comprender cuáles son los aspectos que, de alguna manera, fundamentan su papel. Todos estos elementos describen el rol del profesor en la institución.

El trabajo está dividido en cinco capítulos: Profesores de asignatura de las Universidades Particulares, Dramaturgia de E. Goffman, Método, Resultados e interpretación, y Discusión. El objetivo del primer capítulo fue describir los ámbitos desde los cuales se construyó el objeto de estudio de esta investigación y que, por lo tanto, aportaron elementos para ello: los estudios realizados sobre las IPES, sobre los docentes de asignatura de dichas instituciones y la normatividad existente al respecto, sobre los profesores *part-time* perteneciente al entorno anglosajón y sobre la docencia universitaria. Los primeros dos puntos (como mencioné al principio de esta parte) muestran la escasez de estudios dedicados a los profesores de asignatura de las IPES. Los dos últimos justifican el abordaje

elegido: un estudio centrado en las interacciones que implican el desempeño del rol docente en una institución y no en la actividad didáctica desarrollada.

En el capítulo segundo, presento los conceptos y las obras de Goffman que usé como referencia teórica para abordar el objeto de estudio. De la obra *The Presentation of Self* (1959) tomé los siguientes conceptos: escenarios, bastidores, personaje, actores, público, papel o rutina, creencia o escepticismo respecto al personaje representado; de *Asylums* (1961) consideré los procesos de deterioro del sí mismo (*Self*) y los mecanismos para su preservación descritos en las instituciones totales; de *Role Distance* (1961) tomé en cuenta el concepto de ejecución de rol en contraste con el rol normativo y el rol típico.

En el tercer capítulo, describo la estrategia metodológica seguida para abordar el problema de investigación. Los estudios de Goffman y la mayoría de los realizados a partir de su teoría usan como principal fuente de información la observación dado que es un medio privilegiado para presenciar la cotidianidad. Pero como no fue posible llevarlo a cabo en el caso de los profesores dado el carácter privado de muchas de sus interacciones y por la baja frecuencia de las mismas, decidí usar la entrevista como técnica para recabar la información. La entrevista fue estructurada según los elementos que Goffman analiza en sus observaciones: lugares, personas, tiempos, asiduidad, actitudes, impresiones, etc.

En el capítulo cuarto, presento los resultados según la siguiente estructura: interacciones, personaje y los elementos que estructuran la acción de los profesores. A través de estas categorías, muestro cómo el profesor construye el

personaje que considera adecuado a las demandas de la institución porque así cree que mantendrá su trabajo.

El objetivo del último capítulo fue evaluar la estrategia teórico-metodológica usada para obtener los objetivos propuestos, además de presentar los hallazgos y la utilidad de los mismos. Describo cómo la teoría de Goffman permitió acceder a las interacciones cotidianas de los profesores en sus respectivas instituciones, dar cuenta de los procesos que ellos viven y de las situaciones que los generan.

CAPÍTULO 1

PROFESORES DE ASIGNATURA DE LAS UNIVERSIDADES PARTICULARES

Después de un periodo de gran expansión del sistema de educación superior mexicano, en la década de los '80 éste comienza a cambiar su conformación a raíz del fuerte incremento de las Instituciones Particulares y, con ello, hubo un aumento considerable del número de docentes que trabajaban en ellas. Gil Antón (2004) señala que en la década del '90, de cada diez puestos académicos seis los produjo el sector privado a diferencia de las décadas anteriores, en las que ocho de los diez puestos eran generados en el sector público.

1.1. La Universidad Particular

La literatura sobre las IES particulares (a nivel nacional e internacional) es prevalentemente de tipo organizacional, abordando su vinculación con las políticas educativas y el contexto socio-económico o su relación con el sistema de Educación Superior en general. Hay un interés por describir esta nueva realidad

educativa y explicar por qué ha surgido. También hay estudios realizados con la finalidad de diferenciar y clasificar a estas instituciones.

1.1.1. Surgimiento y características

En México, como en otros países, desde la década del '70 la matrícula en la Educación Superior comienza a crecer, esto se debe a una serie de cambios socio-políticos que permiten el acceso a sectores de la población que hasta el momento no habían podido hacerlo. Es lo que se conoce como la masificación de la universidad. Frente a esta situación, diferentes autores sostienen que la política pública no impulsó el crecimiento de las universidades públicas de forma que pudiera absorber la creciente demanda de inscripciones. Esto, unido a la influencia de políticas educativas internacionales, favoreció el surgimiento de nuevas instituciones en el sector privado (Kent y Ramírez, 2002; Aboites, 2003; De Garay, 1998).

Cuadro 1a
Evolución de las IES particulares y públicas

	1980	1985	1990	1995	2000	2003
Particulares	108	176	212	377	634	785
Públicas	118	153	161	190	219	337

Fuente: Acosta (2005)

Cuadro 1b
Evolución de las IES particulares y públicas

2004-2005	Total de IES ¹	Escuelas Normales incluidas
Particulares	1179	184
Públicas	713	249

Fuente: SEP (2006)

¹ Las cifras correspondientes al total de las IES incluyen las escuelas normales.

Cuadro 1c
Evolución de las IES particulares y públicas

2012	Total de IES²	Universidades	Institutos	Escuelas	Colegios	Centros
Particulares	1780	633	453	222	59	413
Públicas	1122	381	361	242	20	118

Fuente: Directorio Nacional de Instituciones de Educación Superior de ANUIES (obtenidas en mayo 2012)

Este fenómeno se vuelve relevante para México porque cambia la relación que la sociedad civil tenía con la Educación Superior. Mientras, en el pasado, era prácticamente una función exclusiva del Estado la formación profesional de los jóvenes, a través de las instituciones públicas, en la actualidad, un tercio de la población estudiantil está siendo formada por particulares. En el año 1982, el 84.6% de la población escolar de licenciatura pertenecía al régimen público y el 15.4% al privado; en el 2002, el 67.4% de la población escolar correspondía a instituciones públicas y el 32.6% a instituciones particulares (Oivier Téllez, 2007). A este aspecto cuantitativo, hay que agregar que el crecimiento de las IPES ha sido caótico y desregulado, además de tener un carácter mercantil en la mayoría de los casos (Didriksson *et al.*, 2009). Es decir, no ha habido una planificación para la expansión de estas instituciones acorde a las políticas educativas del país, ni tampoco ha habido una regularización estricta que asegure las condiciones adecuadas para la formación de los estudiantes. En estas circunstancias, las reglas que prevalecen en la mayoría de estas instituciones son las del mercado, perdiéndose el interés público que las debe sustentar.

² Las cifras correspondientes al total de las IES incluyen centros, colegios, escuelas, instituciones y universidades.

En el siguiente cuadro, presento la distribución de las instituciones particulares en las distintas entidades de la República Mexicana, correspondientes al año 1982 y al 2011, de manera que permita apreciar el crecimiento de las mismas:

Cuadro 2

Crecimiento del número de IPES en las diferentes entidades del país

Entidad	1982	2011
Aguascalientes	0	23
Baja California	4	51
Baja California Sur	0	10
Campeche	0	17
Chiapas	0	46
Chihuahua	11	43
Coahuila	9	50
Colima	0	11
Distrito Federal	50	270
Durango	1	20
Estado de México	6	134
Guanajuato	8	105
Guerrero	0	31
Hidalgo	0	27
Jalisco	3	142
Michoacán	2	38
Morelos	1	48
Nayarit	0	13
Nuevo León	10	77
Oaxaca	1	25
Puebla	5	161
Querétaro	1	28
Quintana Roo	0	19
San Luis Potosí	3	27
Sinaloa	8	40
Sonora	6	42
Tabasco	0	16
Tamaulipas	3	69
Tlaxcala	0	13

Veracruz	5	130
Yucatán	1	41
Zacatecas	0	12
Total	138	1779

Fuente: elaboración propia con datos de Olivier Téllez (2007) y ANUIES (2011)

De forma paralela a lo ocurrido en México, se reporta un crecimiento significativo de la Educación Superior Privada en muchos países de América Latina, Europa Central y del Este, en países del sudeste asiático y en algunas regiones de África (Altbach, 2002; Levy, 2002). Este fenómeno no se presenta de manera idéntica en todos los países; sin embargo, hay características y problemas comunes, por ejemplo: las instituciones autofinanciadas desarrollan poca o nada de investigación, su énfasis está en la enseñanza, la cual está sustentada en gran parte por un cuerpo docente contratado por horas o *part-time*. Nueva Zelanda constituye una excepción, donde los profesores contratados por horas representan un porcentaje menor al presente en el sector público (Abbott, 2005).

1.1.2. Tipología

Levy (2002) hace una diferencia entre aquellas instituciones de nivel universitario, que en América Latina son de élite secular o religiosa y las que absorben las demandas, que atienden a la clase media y media baja.

Kent y Ramírez (2002) las dividen en “universidades” que ofrecen un conjunto amplio de programas de enseñanza en varias disciplinas y profesiones, cuentan con profesores de tiempo completo e incorporan algunos programas de posgrado; en instituciones “no-universitarias” que cuentan con profesores de

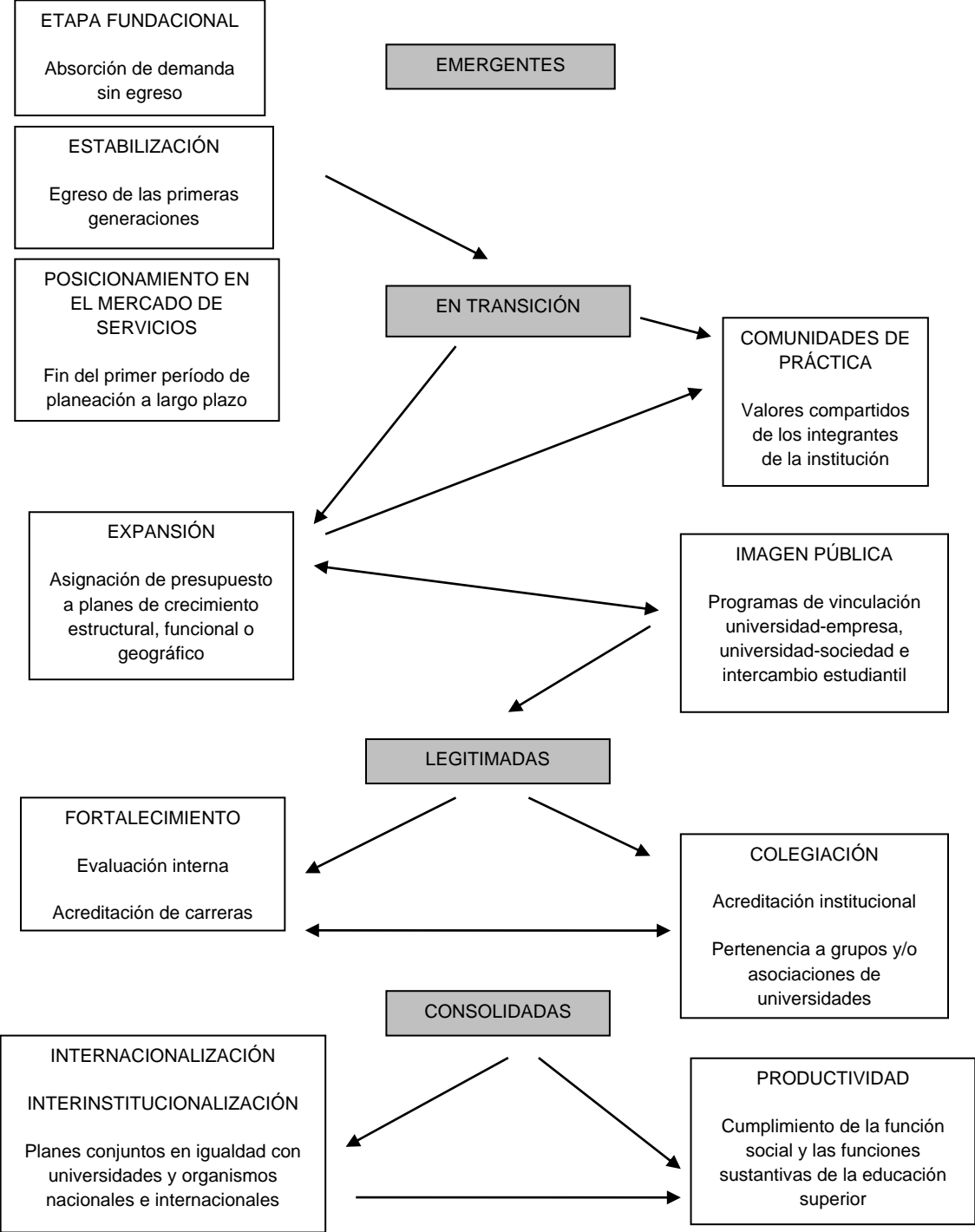
tiempo parcial, instalaciones limitadas y un reducido número de programas técnicos o de grado; y en “redes institucionales”, que tienen un plan de estudios común y cursos especializados en el tercer y cuarto año de las carreras, así como un uso intensivo de la comunicación electrónica y los cursos de extensión.

Muñoz Izquierdo (2004) divide a las IES en dos grupos: las consolidadas o en proceso de consolidación y las emergentes. Estos dos grupos presentan diferencias de acuerdo con su orientación social: las consolidadas pueden ser de élite o dar atención a grupos intermedios; las emergentes pueden ser de élite, de atención a grupos intermedios o de absorción de la demanda. De acuerdo con la estructura y oferta educativa de las IES, presenta una ulterior clasificación: las instituciones consolidadas (de élite o de atención a grupos intermedios) pueden ser tradicionales, de inspiración religiosa, de red institucional o especializadas; las instituciones emergentes de élite pueden ser tradicionales, especializadas o transnacionales; las instituciones emergentes de atención a grupos intermedios pueden ser tradicionales o parte de redes institucionales; las instituciones de absorción de la demanda pueden ser de corte tradicional o estar organizadas en redes institucionales.

Vega-Tato (2005) presenta una tipología que toma en cuenta la evolución de las instituciones de manera dinámica y flexible por un lado, y por otro, su diversidad y singularidad. En el diagrama 1 aparecen las posibles trayectorias de las instituciones y en el cuadro 3 se describen las características de las IES según la división planteada en emergentes, en transición, legitimadas y consolidadas.

Las instituciones emergentes son las de aparición más reciente, es decir, las que su creación no rebasa los diez años, ya sea como establecimientos primigenios o como producto de la expansión en nuevas plazas de una institución establecida que no haya sido acreditada por algún organismo legitimador. Las instituciones en transición son aquellas que han podido sobrevivir esa primera etapa y se podría suponer que están en procesos de formación y avance. El riesgo es que no hayan podido hacerse competitivas y desaparezcan o que se estacionen en esta etapa porque no pueden construir una identidad de sus comunidades ni una imagen pública de institución sólida. Las instituciones legitimadas adoptan mecanismos de evaluación y acreditación, institucional y de programas académicos, que las harán competitivas y las legitimen en el mercado de la educación superior para posicionarse frente a la competencia. Las universidades consolidadas son aquellas que cumplen cabalmente con sus misiones y funciones sustantivas, contribuyen a disminuir el rezago científico y tecnológico del país mediante resultados de utilidad y avanzan en la frontera del conocimiento por el saber generado en ellas (Vega-Tato, 2005).

Diagrama 1. Tipología y rutas de las IPES (Vega – Tato, 2005).



Cuadro 3. Clasificación de las Instituciones Particulares de Educación Superior y fases de desarrollo (Vega-Tato, 2005)

Estadios	Fases	Descriptorios
<p style="text-align: center;">I</p> <p style="text-align: center;">Emergentes</p>	Fundacional	Absorción de la demanda sin egreso: de la inscripción a la primera carrera con RVOE o incorporación hasta el último semestre de la primera generación.
	Estabilización	Conformación de carteras de clientes y/o expansión de la oferta, fidelización de clientes: del egreso de la primera generación al egreso de todas las generaciones que interesaron en la etapa fundacional, con estrategias de retención y atracción de estudiantes.
	Posicionamiento en el mercado de servicios	Valor agregado, búsqueda de prestigio e imagen: del egreso de las generaciones fundacionales hasta los primeros diez años de operación, con la posible incursión en nuevos mercados, que puede combinarse con la generación y oferta de nuevas opciones curriculares y apertura de niveles educativos superiores y nuevas modalidades. Puede pensarse que los egresados carecen todavía de posicionamiento en el mercado laboral.
<p style="text-align: center;">II</p> <p style="text-align: center;">En transición</p>	Expansión	Fortalecimiento de la función presupuestal atendiendo a la mayor cantidad de planes y programas de crecimiento estructural, funcional y/o geográfico. Incorporación de sistemas de información escolar. Aumento de la absorción mediante diversas estrategias.
	Construcción de comunidades de práctica	La incorporación y participación de los sectores de la universidad en la elaboración de un nuevo plan de desarrollo de largo plazo, el planteamiento del modelo educativo, el replanteamiento del currículum y la función docente, fortalecimiento de los cuerpos académicos, programas de capacitación y equipamiento. Programas de atención a la comunidad estudiantil.
	Construcción de imagen pública	Programas de vinculación universidad-empresa y universidad-sociedad. Identidad de sus comunidades. Pueden tener programas de intercambio de estudiantes y de docentes sin establecer colaboración en programas de investigación. Seguimiento de egresados. Posicionamiento de la marca.

III Legitimadas	Fortalecimiento	En espera de la colegiación o por decisión propia se mantiene al margen de los organismos evaluadores, pero aparece en el <i>ranking</i> de universidades. Planes de docencia, investigación y extensión. Carreras acreditadas. El reconocimiento público hace que sus egresados estén medianamente posicionados en el mercado laboral.
	Colegiación	Pertenencia a grupos colegiados de instituciones de educación superior. Mecanismos de evaluación interna y externa de la operación de los planes. Evaluación curricular y planes de estudio acordados con sectores externos y organismos diversos.
IV Consolidadas	Internacionalización y/o Interinstitucionalización	Vinculación con universidades y organismos nacionales e internacionales, receptora de grupos de docencia e investigación para su formación en la institución. Pertenencia a grupos y redes de investigación nacionales e internacionales.
	Productividad	Sistemas de ciencia, tecnología e innovación. Eficiente difusión de la actividad científica mediante sus productos editoriales, marcas y patentes. Vinculación en proyectos productivos con la empresa. Creación de centros de atención a la comunidad y transferencia de tecnología. Aplicación sistemática del conocimiento generado en la universidad para el fortalecimiento de la docencia. Estudiantes satisfechos e identificados. Egresados posicionados en el mercado académico y empresarial.

1.2. Los profesores de asignatura de las IPES

Sobre los docentes que trabajan en estas instituciones, existen estadísticas poco precisas, porque su objetivo central no es el profesorado de asignatura sino las instituciones particulares, y algunos estudios (contando los nacionales e internacionales) que describen sus características.

1.2.1. Representación en el mundo académico

Las Estadísticas de Educación Superior, editada por ANUIES en el año 1999, presentan los cambios en el número de docentes de tiempo completo, de medio tiempo y por horas desde 1980 a 1999, pero no se hace la diferencia entre las instituciones públicas y privadas. Así, el personal docente de tiempo completo en el año 1980 es 12645 y en el de 1999 es 56657, mientras que el personal por horas es 55431 en el año 80 y 118705 en el año 99. Por lo tanto, la tasa de crecimiento correspondiente al personal de tiempo completo es mayor a la del personal por horas (ANUIES, 1999).

Cuadro 4
Profesores IES

	1980	1985	1990	1995	1999	Tasa de crecimiento 1980-1999
Tiempo Completo	12645	23754	32266	46688	56657	4.48
Medio Tiempo	5798	9394	11440	13594	17044	2.93
Por Horas	55431	79526	85386	95604	118705	2.14
Total Nacional	73874	112674	129092	155886	192406	

Fuente: elaboración propia con datos de ANUIES (1999)

Sin embargo, hay que considerar las políticas para el incremento de personal de tiempo completo que se han llevado a cabo en las universidades públicas. Por otro lado, cabe mencionar que en este período, el crecimiento de la matrícula de las universidades públicas (40%, nivel licenciatura) respecto del de las universidades privadas (528%, nivel licenciatura) es menor (Acosta, 2005). Por lo tanto, a pesar que en las estadísticas aparezca un incremento menor en las universidades en

general de los profesores por horas, éstos pertenecen en su mayoría a las universidades privadas.

Respecto del año 1999, el número de profesores por horas en las IPES fue de 46129, lo que representa un 38.86% de la cifra correspondiente al personal por horas de todas las IES (118705), mencionada en el cuadro anterior; mientras que el total de profesores de tiempo completo en las IPES es de 64399, número que corresponde al 11.47% de la totalidad de estos docentes en las IES (56657). Por otro lado, el personal por horas representa el 81.12% del total de docentes de las IPES y el personal de tiempo completo corresponde al 11.42%.

Cuadro 5
Profesores IPES

Año 1999	Por Horas	Medio Tiempo	Tiempo Completo	Total
Licenciatura	42151	3534	5765	51450
Posgrado	3978	701	734	5413
Total	46129	4235	6499	56863

Fuente: elaboración propia con datos de ANUIES (1999)

En el Informe Nacional sobre la Educación Superior en México, la SEP (2003) presenta datos del ciclo escolar 2000-2001 que confirman la distribución señalada anteriormente: las IPES tienen un porcentaje alto del total de profesores por horas de las IES (46.66) y un bajo porcentaje del total de profesores de tiempo completo de las mismas (13.34%). Igualmente, el personal por horas representa el 81.23% de la totalidad de sus docentes, mientras que los profesores de tiempo completo corresponden al 10.97% y los de medio tiempo al 7.78%.

Cuadro 6

Profesores de Educación Superior: ciclo escolar 2000-2001

Reconocimiento	Tiempo Completo	Medio Tiempo	Por horas	Total
Autónomo	30866	5293	51545	87704
Estatal	2726	484	5337	8547
Federal	15587	3233	7223	26043
Particular	7575	5377	56080	69032
Total	56754	14387	120185	191326

Fuente: SEP-SESIK 2003

Según las estadísticas presentadas por la SEP a la OECD (Rubio, 2006), en el año académico 2004-2005 había 94577 profesores que trabajan en las IES particulares, de los cuales 9609 son de tiempo completo (10.2%), 5580 son de medio tiempo (5.9%) y 79388 son contratados por horas (83.9%). Por su lado, el total del personal docente en las IES públicas es de 154205, siendo 59409 de tiempo completo (38.5%), 11537 de medio tiempo (7.5%) y 83.259 contratados por horas (54%). Las cifras mencionadas corresponden a 1179 IES particulares que atienden el 33.7% de la población estudiantil de Educación Superior, en comparación con 713 IES públicas que atienden el 67.3% de la población estudiantil.

Cuadro 7

Profesores de Educación Superior: ciclo escolar 2004-2005

	Tiempo Completo	Medio Tiempo	Por Horas	Total	No.de instituciones	Pob. Estudiantil atendida
Prof. IES particulares	9609	5580	79388	94577	1179	33.7%
	10.2%	5.9%	83.9%	100%		
Prof. IES públicas	59409	11537	83259	154205	713	76.3%
	38.5%	7.5%	54%	100%		

Fuente: SEP 2006

En el análisis que realiza Tuirán (2011) sobre la educación superior en México, se menciona que existen casi 330.000 docentes de educación superior en el país (16.3% más que en 2006), de los cuales 1 de cada 4 (81,550) son de tiempo completo. Aclara, a su vez, que la mayoría de los Profesores de Tiempo Completo trabaja en instituciones públicas (87%, porcentaje similar al de 2006).

Cuadro 8
Profesores Educación Superior: 2011

	Tiempo completo	Por Horas	Total
	81550	248450	330000
IES particulares	13%	No hay información	
IES públicas	87%	No hay información	

Fuente: SEP 2011

Las cifras señaladas aquí sirven de referencia para tener una idea aproximada de la población que representa el profesorado contratado por horas en las IES particulares y mostrar que es numerosa y significativa en el mundo académico, a pesar de la imprecisión de algunas fuentes y de la desigualdad en los números presentados por diferentes organismos (Galaz Fontes, 1998; Olivier Téllez, 2007; Diddriksson *et al.*, 2009).

1.2.2. Características

Sidorova (2007), en un estudio de caso, describe las condiciones laborales de los docentes de asignatura de una institución particular de educación superior: todos los maestros trabajan por horas, algunos dan hasta veinticuatro clases por semana, de cuarenta minutos cada una, de grupos conformados por hasta

cuarenta alumnos. No les pagan las horas dedicadas a la preparación de sus clases ni a la calificación de tareas y exámenes. No cuentan con una sala de maestros o cubículo para realizar actividades académicas. La cantidad de clases ofrecidas a un maestro depende de las necesidades de la escuela, la carga de trabajo que se les asigna varía de un año a otro. Los maestros no pertenecen a ningún sindicato y en el caso de ser despedidos, no tienen defensa formal o legal al interior de la escuela. Los maestros no tienen posibilidad formal de crecer profesionalmente. La única posición que existe es profesor de asignatura. El salario no varía en función de los méritos académicos o años de servicio. El servicio es discontinuo, se contrata a los profesores por un año académico que equivale a once meses de trabajo efectivo. Los maestros cuentan con el seguro médico, perciben un aguinaldo (en diciembre) y un bono (en julio), cada uno equivalente a una quincena. Acumulan un fondo para la jubilación (AFORE) pero no acumulan antigüedad, por lo que no percibirán pensión al retirarse. No tienen acceso a créditos como el de la vivienda.

Frente a la situación descrita, la autora comenta que los profesores hacen frente a la precariedad laboral mediante estrategias diferentes, con lo cual establece cuatro grupos: los que trabajan en instituciones de escuelas preparatorias o secundarias, donde le ofrecen una plaza, antigüedad y prestaciones; los que optan por trabajar en otras IES privadas para aumentar su salario; aquellos para quienes el trabajo en dicha institución representa el complemento de su ingreso, ya que son o están por jubilarse; los más jóvenes, egresados de la misma institución, que están contentos de trabajar en el nivel de

Educación Superior, donde el prestigio es el factor principal que los hace esforzarse para mantenerse en el trabajo.

La autora concluye diciendo que la necesidad material y el prestigio de ser docentes hacen de los profesores cómplices de la situación. El sobre-trabajo se convierte en un antídoto de la angustia por falta de estabilidad y seguridad laboral y una bendición para este tipo de escuelas. El trabajo de los maestros, su falta de resistencia y su lealtad representan una de las fuentes de permanencia y estabilidad, quienes mantienen la imagen de una institución “humanista” (Sidorova, 2007).

Brunner (2007) establece cuatro categorías para diferenciar el régimen laboral de los docentes que trabajan en las IES latinoamericanas:

- Estatuto del empleo público o servicio civil con carrera académica regulada;
- Estatuto público flexible;
- Régimen laboral de derecho privado con carrera académica intra-corporación;
- Régimen laboral de derecho privado sin carrera académica.

Según la anterior clasificación y considerando los aspectos que describe Sidorova, los profesores por horas de las instituciones particulares se ubicarían en la cuarta categoría. De esta forma, se puede decir que ellos constituyen una población docente con características propias, que comparten algunos aspectos con los académicos de tiempo completo de las instituciones privadas porque trabajan en un mismo contexto y con los profesores de asignatura de las universidades

públicas por la relación de tiempos dedicados a la docencia universitaria aunque están regulados por un régimen laboral diferente.

Olivier Téllez (2007; 168) señala que “la estructura laboral de los académicos en el sector privado, en su mayoría, es sustancialmente distinta a la del sector público, lo que paulatinamente ha impuesto una nueva racionalidad en la labor académica [de educación superior]”. Retomando a Altbach, la autora indica como primer aspecto característico de los profesores que trabajan en las IPES, la confrontación entre la autonomía y la libertad de enseñanza con la dinámica del trabajo empresarial y de las demandas del mercado que orientan a dichas instituciones. La segunda característica es la presencia de profesores compartidos entre las instituciones públicas y privadas -para lo cual cita a Levy (2002)-, agregando que este fenómeno también se da entre las instituciones particulares de prestigio y las de reciente creación. En ambos casos, se produce una imitación de patrones docentes y una legitimación institucional. En tercer lugar, la autora señala como aspecto fundamental, el tipo de dedicación por horas, el cual resulta una constante en las IPES, en los veinte años que abarca su estudio sobre las mismas. Por último, de forma adicional, Olivier (2007; 171) indica “cómo las formas organizativas y académicas están limitadas en torno al fomento de actividades sustanciales como la investigación y difusión”.

Respecto a la realidad de los “profesores compartidos”, además de ser una característica de las IPES latinoamericanas (Levy, 2002), se reporta como un aspecto de estas instituciones en los países de Europa Central y del Este

(UNESCO y CEPES, 2006). En estos países, las instituciones particulares de educación superior se surten de profesores de tiempo completo o medio tiempo de las universidades públicas, dando lugar al múltiple empleo de los académicos. Pero, la concentración sobre algunas disciplinas de estudio en muchos sectores privados implica que solamente los profesores de ciertos ámbitos disciplinares sean solicitados por los dos sectores. Las críticas más frecuentes a este fenómeno del empleo múltiple son las siguientes: contribuye a una reducción en la calidad de la oferta de enseñanza superior, se reducen los esfuerzos para la investigación y los profesores están expuestos al conflicto de intereses. En comparación, los establecimientos privados de educación superior sacan provecho de la reputación de las universidades públicas.

Sisto Campos (2005; 5) habla de la precariedad laboral como una situación común de los profesores que trabajan en las universidades privadas chilenas: “la universidad ha seguido así la línea precarizadora del resto de empresas en Chile, apoyada en una legislación que ha tendido a ser cada vez menos restrictiva en lo que refiere a condiciones laborales de los docentes, dejando gran parte de la regulación contractual en manos de la negociación individual, no colectiva, entre empresario (dueño de la universidad) y trabajador (docente) que, en los términos de los contratos de prestación de servicios, no es siquiera trabajador, por lo que no corresponde la aplicación de las leyes laborales”.

1.2.3. Normatividad

En la Ley General de Estudios y en el acuerdo 279 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) están los trámites y procedimientos para otorgar el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) a las instituciones particulares. Aquí está estipulado, por lo tanto, los requisitos exigidos a los profesores, las instalaciones y los planes de estudio para poder funcionar como una institución educativa superior. Al respecto, Muñoz Izquierdo (2004) señala en su estudio *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación superior particulares*, publicado por ANUIES, que los criterios utilizados por la SEP para otorgar el REVOE son muy laxos. Paralelamente, existe la normativa de las instituciones públicas que prevén la posibilidad de incorporar programas de estudio de instituciones particulares.

Para las instituciones que están bajo el régimen SEP, en el acuerdo 279 están descritas las características de quienes pueden ocupar el puesto de “académicos de asignatura”, condición para que la institución mantenga su RVOE, las cuales se refieren a su formación inicial. Para las instituciones incorporadas a la UNAM, por ejemplo, la normativa estipula los requisitos generales que deben cumplir los aspirantes a la docencia y, además, el perfil profesional adecuado para impartir determinados cursos.

La “formación en servicio” de estos profesores no está regulada en la legislación relacionada con las IPES que están bajo el régimen SEP. Tampoco está estipulado este aspecto para las IPES que están incorporadas por ejemplo a

la UNAM (como sucede con los profesores de asignatura que trabajan en sus dependencias) aunque deben comprobar habitualmente una determinada cantidad de cursos ofrecidos a sus docentes y éstos deben demostrar que se están actualizando.

A modo de ejemplo y para los efectos de hacer una comparación, me parece importante mencionar algunos aspectos muy puntuales del Estatuto del Personal Académico de la UNAM (1988) relacionados con sus profesores de asignatura. Se establecen dos categorías para los profesores de asignatura y se distingue a los docentes interinos de los definitivos. La definitividad les concede, a quienes la han logrado, algunos derechos como por ejemplo ser adscritos a materias equivalentes o afines de un nuevo plan de estudios, cuando por reformas se modifiquen o supriman asignaturas. La normatividad prevé también que serán remunerados por actividades académicas como participación en comisiones, asistencia a exámenes, asesorías y demás actividades.

1.3. Los profesores *Part-time*

En Estados Unidos y en el Reino Unido, ambos países con una larga tradición de universidades conformadas por un alto porcentaje de profesores de tiempo completo, ha aumentado el porcentaje de los profesores *Part-time* y disminuido el de los profesores de tiempo completo con definitividad en las últimas décadas (Gappa, 2004; Howell-Hoyt, 2007; Knight, 2005). A raíz de ello, se ha puesto mayor atención a la figura del profesor *part-time* y, en general, se lo define como aquel profesor que imparte uno a más cursos en un colegio universitario o

universidad, pública o privada (Welch, 2007). Las características mencionadas en la literatura acerca de estos profesores, como el tipo de contratación, los salarios percibidos en comparación con los de los profesores de tiempo completo, su relación con las instituciones educativas, entre otras, son semejantes a la realidad de los profesores de asignatura de las IPES, descrita en el punto anterior.

Una referencia importante en las publicaciones actuales sobre estos profesores es el estudio de Judith Gappa y David Leslie (1993) *The Invisible Faculty*. La obra hace una descripción profunda de los profesores (quiénes son y cuáles son sus perfiles profesionales) y de su situación laboral (qué aspectos sociales dieron lugar al aumento de esta forma de empleo, cuánto influye lo económico para que las instituciones opten por esta forma docente, cuándo y por qué surge este estilo laboral, cuáles son concretamente las políticas de contratación y prácticas existentes, cuál es la participación de estos docentes en la comunidad académica); después, presenta una serie de recomendaciones para mejorar la situación de los mismos. El estudio comprende 17 instituciones de Estados Unidos y una de Canadá. En cada institución, se llevaron a cabo entrevistas individuales y de grupo a autoridades académicas y administrativas, además de los profesores *Part-Timers*.

Más recientemente, se han publicado las cifras correspondientes al cambio en los contratos de los profesores de las universidades de Estados Unidos y de su impacto en las instituciones. En el siguiente cuadro, se puede apreciar el aumento en el número de profesores *part-time* y *full-time non track* (profesores por horas y

de tiempo completo, con contrato por tiempo determinado, sin opción a definitividad) en detrimento del número de profesores de tiempo completo *tenured* y de tiempo completo *tenure-track* (profesores de tiempo completo con definitividad y de tiempo completo con opción a la definitividad), (Marklein, 2008).

Cuadro 9

Aumento de Profesores *Part-time* en universidades de USA

	Full-time tenured	Full-time tenure track	Full-time non track	Part-time
1975	36.5%	20.3%	13%	30.2%
1989	33.1%	13.7%	16.9%	36.4%
2005	21.8%	10.1%	20.1%	48%

Fuente: U.S. Department of Education, 1975-2005

En consonancia con Gappa y Leslie (1993), en las publicaciones de los últimos años, se da a entender que la causa principal del aumento de los profesores *part-time* es económica. Es decir, las instituciones les pagan menos la hora clase a estos profesores que a los de tiempo completo, además de no ofrecerles prestaciones de algún tipo, lo cual se vuelve un atractivo económico para ellas (Finder, 2007). Esto lleva a hablar de explotación laboral (Monks, 2009) por un lado y, por otro, de disminución de la libertad e integridad académica, fundada en la interacción entre la investigación, la docencia y el servicio, como consecuencia de la reducción de los profesores de tiempo completo. También hay publicaciones que relacionan algunos problemas en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios con la docencia de los profesores *part-time*, por ejemplo la investigación a cargo de Audrey Jaeger y Kevin Eagar (2008): *Drop-out, part-time teacher numbers linked*.

En ninguna de estas publicaciones se critica la figura del profesor *part-time* como tal, la cual ha existido siempre y a la que se le reconoce su aporte en algunas disciplinas específicas, sino el alto porcentaje de este tipo de contrataciones en detrimento de las de tiempo completo, lo que está cambiando el perfil de las instituciones.

1.4. La docencia a nivel superior

La literatura relacionada con la docencia en general y con la docencia universitaria en particular, puede ser dividida en dos grandes grupos: investigaciones y publicaciones que estudian la docencia desde la didáctica, concentrándose en lo que tiene que ver con la práctica docente dentro del aula y las más enfocadas en la docencia como trabajo, más inclinadas a considerar los problemas que afrontan los docentes como trabajadores de la educación, independientemente del nivel escolar en el que deben ejercer.

Existe una producción considerable de literatura relacionada con la didáctica universitaria, que propone la revisión del papel del docente universitario (Mayor Ruiz, 1996; Feixas y Condom, 2002; Bain, 2007). Parte importante de los cambios impulsados en Europa a partir de la Declaración de Bologna estaban vinculados con la didáctica universitaria (Mérida, 2006). En la larga tradición de las clases magistrales de los profesores de las universidades europeas, se resalta la importancia de las actividades autónomas de formación del estudiante, lo cual trae como consecuencia la necesidad de un cambio o una adecuación de las estrategias de enseñanza usadas hasta el momento (Nanni, 2000). En América

Latina también se ha reflexionado y publicado mucho sobre este tema (Villalobos y Melo, 2006; Figueroa *et al.*, 2008). Estos estudios tienden a mirar los problemas de los docentes enfrentados en el aula sin distinguir si se trata de académicos de tiempo completo o de profesores de asignatura, si trabajan en el ámbito público o privado.

Dentro de la segunda tendencia, la cual ve a la docencia como un trabajo (Birgin, 2000; Villa Lever, 2001; Oliveira *et al.*, 2004), se pueden encontrar estudios que analizan la docencia desde la sociología del trabajo, revisando trayectorias (Señorío y Cordero, 2005), identidades culturales de los profesores y también relacionándola con elementos de género (Torres, 2007). Hay estudios que buscan relacionar el trabajo docente con el contexto social y los mercados laborales o con las políticas educativas (Feldfeber, 2007). Hay otros que se ocupan específicamente de las condiciones laborales de los maestros, en los diferentes niveles de la educación, y la flexibilización de sus contratos laborales (Sisto Campos, 2005; Boscán y Homes, 2006). Por otro lado, desde la salud se ha abordado el problema del riesgo característico de la profesión docente y las enfermedades que padecen los profesores a causa, sobre todo, del estrés laboral (Robalino y Körner, 2005; Piñeiro, 2009).

En su generalidad, lo que acomuna a todos estos estudios es la atención que se pone en la docencia como un tipo de trabajo, con aspectos positivos y problemas que lo caracterizan por una parte. Por otra, aunque los enfoques son muy diversos, hay una tendencia a rescatar la subjetividad del docente y

relacionarla con una serie de elementos micro y macro sociales. De esta forma, el profesorado pasa a ser estudiado como un fenómeno social, un área que ha sido bastante inexplorada por la sociología de la educación hasta hace algunos años, más preocupada por el análisis del *curriculum* o de su otro referente en la relación educativa, que es el alumnado (Guerrero Serón, 1992).

1.5. Algunas consideraciones

Del material revisado sobre las IPES y sobre los docentes de asignatura resulta que, en realidad, éste es un ámbito educativo poco explorado aún y, por lo tanto, abierto a la investigación porque todavía hay muchos aspectos de las instituciones y de sus actores que no han sido objeto de estudio. Por otro lado, de las estadísticas emerge que el número de profesores que trabajan en las IPES es significativo en el mundo de la educación superior, lo que los vuelve sujetos interesantes a ser estudiados.

De la escasa información existente sobre los docentes de asignatura de las IPES en México y en el ámbito internacional, surge como tema importante su situación de precariedad laboral, la cual concuerda con la condición mencionada de los profesores *Part-time* en el mundo anglosajón. Esto unido a la falta de regulación -en la normatividad vigente para las IPES- sobre su desarrollo profesional, sugiere centrar el interés de este estudio en los profesores desde la perspectiva laboral, considerándolos como trabajadores de la educación.

De los estudios existentes sobre docencia, los que la consideran desde el punto de vista laboral, como un fenómeno social ligado a estructuras sociales y a dinámicas institucionales, completan la idea mencionada en el párrafo anterior, en

el sentido que corroboran la necesidad de aumentar las investigaciones en esta dirección, por un lado. Por otro, aportan de manera implícita, una concepción ampliada de la docencia porque revisan aspectos profundos de la vida de los docentes dado que tienen alguna repercusión en la actividad profesional que realizan. Por último, en el plano metodológico, contribuyen con la idea de un abordaje que resalta las subjetividades de los participantes.

Este estudio parte, entonces, de la idea que la situación laboral de los profesores de asignatura de las IPES es una dimensión más de su ser docente, lo cual justifica su análisis porque en la medida en que se profundice este aspecto, se estará aportando a una mejor comprensión de su actividad docente en general. Por otro lado, para revisar este aspecto es necesario entrar en el mundo simbólico de quienes experimentan en primera persona esta condición de ser profesores de asignatura en las IPES, considerando los significados por ellos construidos.

Así planteada, esta investigación puede aportar a las existentes sobre las IPES, una perspectiva diferente, la de uno de sus principales actores y, al mismo tiempo, puede brindar más elementos para caracterizar a estos sujetos de la educación superior.

CAPÍTULO 2

DRMATURGIA DE ERVING GOFFMAN

En este capítulo, presentaré los conceptos de la teoría de Goffman que usaré como referente teórico para analizar la realidad de los profesores de asignatura de las IPES.

La trayectoria de Goffman y su postura teórica impiden ubicarlo en una teoría social específica; empieza siguiendo de cerca tanto las ideas como el enfoque metodológico de Durkheim y Simmel, pero tiende a abandonarlos durante los años sesenta. Posteriormente, va a utilizar conceptos desarrollados para el estudio de la conducta animal y a interesarse en la fenomenología. Finalmente, durante los años setenta y hasta su muerte, vuelve a su primer interés por la lingüística, utilizando ampliamente tanto las ideas como la terminología de Chomsky, Searle y Grice (Caballero, 1998).

El interés principal de Goffman fue destacar la importancia de las relaciones cara a cara, reivindicando su autonomía y su constitución compleja. La visión del orden de la interacción como una esfera autónoma, en que los individuos

construyen activamente, lo acerca al Interaccionismo Simbólico, sin embargo la caracterización de este orden en términos esencialmente normativo y de constreñimientos sociales ha llevado a ver en Goffman a un funcionalista. En realidad, Goffman toma las oportunas distancias de ambas posiciones, para quien las relaciones sociales cara a cara no son sólo una expresión de estructuras sociales más amplias ni son sólo fruto de los intereses o de las motivaciones individuales (Herrera y Soriano, 2004).

La obra de Goffman es muy vasta y variada. Sus libros son: *The Presentation of Self* (1959); *Encounters* (1961), que incluye *Role Distance* y *Where the Action Is*; *Asylums* (1961); *Behavior in Public Places* (1963); *Stigma* (1964); *Interaction Ritual* (1964); *Strategic Interaction* (1969); *Relations in Public* (1971); *Frame Analysis* (1974); *Gender Advertisements* (1979); *Forms of Talk* (1981). Sus artículos son: *Symbols of Class Status* (1951); *On Cooling the Mark Out* (1959); *On Face-Work* (1955); *The Nature of Deference and Demeanor* (1956); *Embarrassment and Social Organization* (1956); *Interpersonal Persuasion* (1956); *Alienation from Interaction* (1957); *Characteristics of Total Institutions* (1957); *The Moral Career of the mental Patient* (1959); *Mental Symptoms and Public Order* (1964); *The Neglected Situation* (1964); *The Insanity of Place* (1969); *Replies and Responses* (1976); *The Arrangement between the Sexes* (1977); *Response Cries* (1978); *Footing* (1979); *The interaction order* (1983).

En la presente investigación consideraré solamente algunos aspectos de tres de sus obras seleccionadas:

- la manera en que las personas se presentan y presentan su actividad en el ámbito de una institución, tratado en *La presentación de la persona*, considerando específicamente los conceptos de escenarios, bastidores, personaje, actores, público, papel o rutina; creencia o excepticismo respecto al personaje representado.
- la forma en que las personas desempeñan su rol, específicamente el concepto de ejecución de rol en contraste con el rol normativo y el rol típico, presente en su obra *Distancia de rol*;
- La relación entre el interno y la institución total, desarrollado en *Internados*, deteniéndome en los procesos de deterioro de sí mismo (*Self*) y los mecanismos para su preservación.

2.1. Estrategias del actor social

Goffman describe en su obra *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, la forma en que las personas se presentan y presentan su actividad en un ámbito cerrado, como puede ser una institución, establecimiento o fábrica. Lo hace desde la perspectiva de la “actuación o representación teatral”, usando por lo tanto términos de este ámbito como categorías de análisis. La persona actúa con base en la imagen que quiere ofrecer a los demás, en un determinado momento, por lo cual su comportamiento se vuelve una estrategia personal elaborada con relación a este objetivo.

El autor muestra con minuciosidad cómo se va tejiendo la interacción entre las personas que están cara a cara y cómo van manipulando la información

ofrecida de acuerdo con lo que van entendiendo de la misma. Estos aspectos se podrán identificar en los textos citados a continuación. Los mismos dejarán entrever las dos características que Herrera y Soriano (2004) atribuyen a la acción social para Goffman: es “ubicada”, es decir acorde al “ambiente humano y material” en que se realiza, y es siempre una acción comunicativa de presentación de sí mismo.

“Cuando un individuo llega a la presencia de otros, estos tratan por lo común de **adquirir información acerca de él** o de poner en juego la que ya poseen. Les interesará su status socioeconómico general, su concepto de sí mismo, la actitud que tiene hacia ellos, su competencia, su integridad, etc. [...] La información acerca del individuo ayuda a **definir la situación**, permitiendo a los otros saber de antemano lo que él espera de ellos y lo que ellos pueden esperar de él. Así informados, los otros sabrán cómo actuar a fin de obtener de él una respuesta determinada” (Goffman, 1981; 13, el subrayado es mío).

Se define la situación interactiva a través de la información que ofrecen quienes intervienen en la interacción pero, a su vez, la definición de la situación permite decidir qué información brindar a los demás. Goffman atiende a dos formas de información, la ofrecida a los interlocutores y la recibida de ellos.

“La expresividad del individuo involucra dos tipos de actividad: **la expresión que brinda y la expresión que emana de él**. El primero incluye los signos verbales o sustitutos de éstos, es la comunicación en el sentido tradicional y limitado del término. El segundo comprende un amplio rango de acciones que los

otros pueden tratar como sintomáticas del actor” (Goffman, 1981; 14, el subrayado es mío).

La información dada busca influir en la definición de la situación que realiza la persona con quien se está interactuando. “[...] el individuo que se presenta a los demás puede desear que tengan un alto concepto de él, o que piensen que él tiene un alto concepto de ellos, o que perciban cuáles son en realidad sus sentimientos hacia ellos, o que no tengan una impresión definida; puede querer asegurar que exista suficiente armonía para mantener la interacción, o defraudarlos, librarse de ellos, confundirlos, llevarlos a conclusiones erróneas, enfrentarlos en actitud antagónica o insultarlos. De todas formas, **será parte de sus intereses controlar la conducta de los otros**, en especial el trato con que le corresponden. **Este control se logra en gran parte influyendo en la definición de la situación que los otros vienen a formular**, y él puede influir en esta definición expresándose de modo de darles la clase de impresión que habrá de llevarlos a actuar voluntariamente de acuerdo con su propio plan (Goffman, 1981; 15, el subrayado es mío).

Esta información que cada uno de los partícipes de la interacción ofrece al otro constituye el **personaje** adoptado, es decir, la forma en que cada persona decide presentarse frente a otras. La manera en que cada persona se relaciona con su propio personaje es diferente, es lo que Goffman denomina **confianza en el papel** desempeñado.

“A veces el individuo actuará con un criterio calculador expresándose de determinada manera con el único fin de dar a los otros la clase de impresión que, sin duda, evocará en ellos la respuesta específica que a él le interesa obtener. A veces el individuo será calculador en su actividad pero relativamente ignorante de ello. A veces se expresará intencional y conscientemente de un modo particular, pero sobre todo porque la tradición de su grupo o status social requiere este tipo de expresión y no a causa de ninguna respuesta particular [...]. A veces las tradiciones propias del rol de un individuo lo llevarán a dar una determinada impresión bien calculada, pese a lo cual, quizá no esté ni consciente ni inconscientemente dispuesto a crear dicha impresión. Los otros, a su vez, pueden resultar impresionados de manera adecuada por los esfuerzos del individuo para transmitir algo, o, por el contrario, pueden interpretar erróneamente la situación y llegar a conclusiones que no están avaladas ni por la intención del individuo ni por los hechos. En la medida en que los otros actúan como si el individuo hubiese transmitido una impresión determinada, podemos adoptar una actitud funcional o pragmática y decir que éste ha proyectado “eficazmente” una determinada definición de la situación y promovido “eficazmente” la comprensión de que prevalece determinado estado de cosas” (Goffman, 1981; 18).

Para Goffman, la interacción entre las personas tenderá a mantener **una definición de la situación armoniosa, evitando el conflicto**. Así como el individuo proyecta una definición de la situación al presentarse ante otros, “debemos también tener en cuenta que los otros, por muy pasivos que sus roles puedan parecer, proyectarán a su vez eficazmente una definición de la situación

en virtud de su respuesta y de cualquier línea de acción que inicien hacia él. Por lo general, **las definiciones de la situación proyectada por los diferentes participantes armonizan suficientemente entre sí como para que no se produzca una abierta contradicción**". [...] Se espera que cada participante reprima sus sentimientos sinceros inmediatos y transmita una opinión de la situación que siente que los otros podrán encontrar por lo menos temporalmente aceptable. "El mantenimiento de esta apariencia de acuerdo, esta fachada de consenso, se ve facilitado por el hecho de que cada participante encubre sus propias necesidades tras aseveraciones que expresan valores que todos los presentes se sientan obligados a apoyar de palabra. [...] A cada participante, se le permite establecer las disposiciones oficiales experimentales en lo referente a asuntos vitales para él pero que no presentan importancia inmediata para los otros, por ejemplo, las racionalizaciones y justificaciones por las cuales él da cuenta de su actividad pasada. A cambio de esta cortesía, calla o se reserva la opinión en asuntos importantes para los otros pero de no inmediata importancia para él. [...] En conjunto, los participantes contribuyen a una sola definición total de la situación, que implica no tanto un **acuerdo real sobre cuáles serán las demandas temporalmente aceptadas** [...]. También existirá un verdadero **acuerdo en lo referente a la conveniencia de evitar un conflicto manifiesto** de definiciones de la situación (Goffman, 1981; 21, el subrayado es mío).

Cuando un participante acepta las exigencias de definición hechas por los otros presentes, comienza a definir la situación e inicia líneas correspondientes de acción. "La proyección inicial del individuo lo compromete con lo que él se propone

ser y le exige dejar de lado toda pretensión de ser otra cosa. [...] Parecería que a un individuo le es más fácil elegir la línea de trabajo que exigirá y ofrecerá a los otros presentes al comienzo de un encuentro, que alterar la línea seguida una vez que la interacción se inició” (Goffman, 1981; 22).

“Dado el hecho de que un individuo proyecta eficazmente una definición de la situación cuando llega a presencia de otros, cabe suponer que dentro de la interacción quizá tengan lugar hechos que contradigan, desacrediten o arrojen dudas sobre esta proyección. Cuando ocurre esto, la interacción en sí puede llegar a detenerse en un punto de confusión y desconcierto. [...] En tales momentos, el individuo cuya presentación ha sido desacreditada puede sentirse avergonzado, mientras los demás circunstantes se sienten hostiles, y es posible que todos lleguen a encontrarse incómodos, perplejos, desconcertados, experimentando el tipo de anomia que se genera cuando el pequeño sistema social de la interacción cara a cara se derrumba” (Goffman, 1981; 24).

En el momento que una persona emprende una forma de presentarse, puede exigir ser tratada como tal siempre que mantenga una imagen coherente con la misma. Cualquier definición proyectada de la situación tiene carácter moral. “La sociedad está organizada sobre el principio de que todo individuo que posee ciertas características sociales tiene un derecho moral a esperar que otros lo valoren y lo traten de un modo apropiado. En conexión con este principio hay un segundo, que un individuo que implícita o explícitamente pretende tener ciertas características sociales deberá ser en la realidad lo que alega ser. En

consecuencia, cuando un individuo proyecta una definición de la situación y con ello hace una demanda implícita o explícita de ser una persona de determinado tipo, obligándolos a valorarlo y tratarlo de la manera que tiene derecho a esperar las personas de su tipo. También implícitamente renuncia a toda demanda a ser lo que él no parece ser, y en consecuencia renuncia al tratamiento que sería apropiado para dichos individuos. Los otros descubren, entonces, que el individuo les ha informado acerca de lo que «es» y de lo que ellos *deberían* ver en ese «es»” (Goffman, 1981; 25).

“... se emplean de continuo prácticas preventivas para evitar estas perturbaciones y también prácticas correctivas para compensar los casos de descrédito que no se han podido evitar con éxito. Cuando el sujeto emplea estas estrategias y tácticas para proteger sus propias proyecciones, podemos referirnos a ellas como prácticas defensivas, cuando un participante las emplea para salvar la definición de la situación proyectada por otro, hablamos de prácticas protectivas o tacto” (Goffman, 1981; 25).

A continuación, presentaré una serie de definiciones que Goffman menciona al final de la introducción y durante la obra, las cuales sirven para decodificar una interacción e inferir el personaje o la situación interactiva (Goffman, 1981):

- Interacción: es interacción cara a cara, puede ser definida como la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata.
- Encuentro: puede entenderse como sinónimo de interacción.

- Actuación: la actividad total de un participante dado en una ocasión dada que sirve para influir de algún modo sobre los otros participantes.
- Audiencia, observadores o co-participantes: son todos aquellos que contribuyen con sus actuaciones a la actuación de un participante que se toma como punto central.
- Papel o rutina: es la pauta de acción pre-establecida que se desarrolla durante una actuación y que puede ser presentada o actuada en otras ocasiones.
- Escenarios y bastidores: los escenarios en los cuales se representa el teatro de la vida cotidiana son lugares reales, físicos. La realidad se compone de estratos. El mundo material es el estrato básico. Sobre él, los individuos se encuentran en cuanto cuerpos físicos y realizan rituales que generan un segundo nivel de realidad: instituciones sociales y “sí mismos” socialmente construidos. El escenario es el lugar donde tiene lugar la representación. Los bastidores son lugares no visibles desde el escenario. Es el lugar donde se guardan los instrumentos materiales para preparar el escenario y para limpiarlo después de la representación, donde se esconde la basura (Goffman, 1981; 117-151).
- Dramatización: el actor tiene que presentar su actuación ante la audiencia de modo que quede subrayada la importancia de su acción para el público (Goffman, 1981; 42-46).
- Idealización: un actor que trata de ajustarse al desempeño ideal de un rol tiende a idealizar su desempeño del rol. En este caso, el actor subraya

aquellas partes del desempeño del rol que se ajustan a la imagen ideal del rol y oculta aquellas otras que no se ajustan (Goffman, 1981; 46-62).

- Equipos: es un conjunto de roles interrelacionados desempeñados ante una audiencia. Para que el equipo resulte efectivo debe ser coherente, es decir: sus distintos miembros deben representar sus roles de modo mutuamente compatible (Goffman, 1981; 88-116).
- Colegas: pueden ser definidos como individuos que presentan la misma actuación al mismo tipo de auditorio pero no participan juntos, como lo hacen los compañeros de equipo, en el mismo lugar y al mismo tiempo, ante el mismo auditorio (Goffman, 1981; 172).

2.2. Desempeño del rol

La postura de Goffman sobre el rol es diferente de la del estructural-funcionalismo como a las interaccionistas³ (Herrera y Soriano, 2004). La perspectiva interaccionista se centra en el aspecto de la construcción y de la negociación de los roles en la interacción, ignorando sin embargo, la dimensión normativa. Por su parte, la perspectiva estructural-funcionalista tiende a colapsar un nivel sobre otro,

³ Desde una visión estructural-funcionalista, el rol es una expectativa de conducta, un modelo de comportamiento externamente prescrito desde el grupo, desde la cultura o desde la simple situación. Las prescripciones, expectativas y normas ligadas al rol son algo externo al individuo, algo que tiene que aprender como un actor memoriza el papel de una obra.

Al introducir la idea de interacción y de comunicación, como lo hace el Interaccionismo Simbólico, el rol pasa a ser concebido como un juego interdependiente de acciones, percepciones y sentimientos que desemboca en una manera de auto-reconocerse. Los interaccionistas poseen una visión muy abierta de los seres humanos, una visión que contrasta con la prescripción, regulación, sanción, que acompañan al rol en la versión estructural-funcionalista.

Desde esta perspectiva, el rol se configura en el transcurso del proceso de comunicación entre los actores de diversos roles. Lo que está prescrito, lo que es exigido es la función, pero ésta se puede cumplir de diferentes maneras, dando lugar a las conductas de rol que poseen un marcado carácter intersubjetivo (Blanco, 1995).

llegando a concebir la prestación concreta de rol como mera consecuencia de las peticiones normativas del rol. Para Goffman (1961 b; 96), la situación es mucho más compleja. “El rol que el individuo juega en un específico contexto de interacción siempre será algo más que aquello que se reduce a simples hechos causales o incidentes, y algo diferente de lo que se puede reducir a la pertenencia a una institución en cuanto tal y de la ubicación en su jerarquía y en sus tareas formales” (la traducción es de Herrera y Soriano, 2004; 65).

Goffman (1961b) distingue tres niveles analíticos en este ámbito. El modelo normativo del rol es el que desarrolla el individuo cuando sigue las expectativas normativas requeridas para alguien de su posición; el rol típico consiste en la respuesta representativa de los individuos que se encuentran en una posición particular; y la ejecución del rol es el comportamiento efectivo de un individuo cuando está en servicio en su posición.

Según Pieratelli y Bacchi (2004), Goffman no niega la posibilidad de trazar un mapa analítico de normas que definen los roles y de hecho la interiorización de los modelos culturales conexos con los roles son un punto firme para este autor, pero su mirada adopta una perspectiva diversa. Su atención se propone capturar los aspectos que distinguen la ejecución del rol. Lo que sucede cuando se pasa del gráfico de la organización a la acción, cuando llegan personas de carne y hueso a desarrollar las funciones que un director ha proyectado en el papel. El resultado es un complejo trabajo de construcción de órdenes sociales locales que

pasan por alto los modelos idealizados de comportamiento y llegan a un acuerdo válido para tal contexto.

Para Bovone y Rovati (1992), Goffman coloca el desarrollo del rol en un sistema situado de actividades. Un rol situado es un conjunto de actividades desarrolladas para un grupo de personas. La persona expresa algo de sí mismo y da información sobre las habilidades que le puedan ser atribuidas y las categorías donde puede ser ubicada. Pero la persona no queda pasiva sino que participa activamente para sostener una definición de la situación que sea coherente con la imagen que ella tiene de sí mismo.

En el desempeño de roles, Goffman (1961b) aporta dos conceptos: asunción de rol y distancia de rol. Asumir un rol significa ser subsumido por éste. Implica la adhesión “con el corazón y con la cabeza”, además de la posesión de los requisitos y las habilidades necesarias para ejecutarlo. La adhesión al rol no significa la capacidad de ejecutarlo de manera competente. Por otro lado, ostentar una elevada asunción del rol puede esconder una ausencia real de adhesión.

La “distancia de rol” es para Goffman (1961b) aquel espacio entre el individuo y su rol, entre hacer y ser. Ésta permite captar la diferencia, mantener la separación entre la obligación del rol (y su definición normativa) y la efectiva ejecución. La distancia de rol no implica todas las conductas sino sólo las observables por un tercero que evalúa el apego al rol.

Goffman analiza dos situaciones para explicar los dos conceptos: la actividad de los niños en un carrusel y el trabajo de un equipo médico en una sala

operatoria. Con referencia a la primera situación, Goffman (1961b) nota que con cinco o seis años el niño parece absorbido por el rol: es bastante grande como para cabalgar el caballo de madera sin ayuda y es suficientemente pequeño como para asumir el rol con seriedad, desarrollándolo con pasión, con esfuerzo visible y declarado. A los siete u ocho años el niño advierte la necesidad de dissociarse del “rol” que el carrusel le consiente desarrollar, por lo tanto cabalga con descuido, sin sujetarse con las manos, aferrando el caballo de las orejas o por la cola. Al sentirse grande, él exhibe una progresiva distancia de un rol demasiado infantil.

En el ejemplo de la sala quirúrgica, Goffman describe cómo antes, durante y después de una operación, cada uno de los miembros del equipo, según su posición, alternan momentos y expresiones de asimilación y distancia de rol. Durante la intervención, el cirujano se muestra frío y seguro para reafirmar su rol y controlar la tensión del equipo. Pero, una vez finalizada la intervención, podrá liberarse de los guantes con un gesto enfático, agradecer con tono bromista a sus colaboradores, producir gestos o expresiones de profanación ritual del paciente. De esta manera, él afirma su propio rol profesional y jerárquico no sólo a través de la asunción del rol, sino también a través de la distancia. Los asistentes jóvenes y los enfermeros expresarán una distancia de rol que podrá asumir formas de cooperación o de relajamiento, pero también de intolerancia hacia el propio status de inferioridad, con reclamos poco amigables, expresiones irónicas y sarcásticas.

Según Allodi y Gattamorta (2008), a través de este análisis surgen las dos tesis centrales de Goffman acerca del distanciamiento de rol. La primera es que el

individuo mantiene una multiplicidad de sí sociales o de roles: en un contexto de interacción determinado él es llamado a desempeñar e identificarse con un rol particular, dejando los otros en un estado “latente”. El individuo no asume el rol situado que encuentra a su disposición hasta el punto de neutralizar todos los demás sí sociales, la realidad es que la asunción plena y exclusiva de un rol situado es más la excepción que la regla. La segunda tesis es que la distancia del rol no debe ser concebida de manera negativa, como imperfecta capacidad de asumir el rol; ella asume un importante significado funcional. La distancia de rol tiene una función comunicativa, es un comportamiento indicativo para un público. Exhibir una distancia significa mostrar a los demás que no se ha asumido totalmente el rol.

Para Bovone y Rovati (1992), tomar distancia del rol es una capacidad del individuo y no una negación del rol. A través de esta fractura, el individuo se muestra en grado de desarrollar un rol y de comunicar cierto alejamiento, lo que puede ser síntoma de una relación cercana con el rol pero “no” de alienación del mismo. La distancia del rol puede ser considerada un recurso disponible en un sistema situado de actividades, confiado a la decisión del individuo, que brinda un marco dentro del cual es posible expresar distancia.

El tomar distancia del rol responde al reconocimiento de una posible discrepancia entre el individuo y la realidad social, y de una capacidad reflexiva del sujeto que puede elegir el camino de la conformidad, de la cohesión, de la adhesión a los estándares correspondientes a un determinado marco, o el de ir

más allá de la situación del encuentro, haciendo referencia a otros roles y a otros marcos retenidos más importantes para él en ese momento. Esto significa romper la rutina.

Según Pieratelli y Bacchi (2004), el individuo que se distancia del rol no lo hace proponiendo una imagen del propio sí desligado del ambiente social porque las identidades son siempre culturalmente habilitadas; al distanciarse del rol, el individuo adopta otra identidad socialmente creada. Goffman entiende por distancia de rol a un ciclo cerrado de acciones interdependientes, que tiene un equilibrio autónomo y que termina según sus propias leyes. Estas prácticas conducen hacia identidades diferentes pero siempre mediadas socialmente, por lo cual es lógico notar que el sí buscado al alejarse del propio rol tiene un significado compartido con otros pares.

2.3. Procesos de pérdida y de restructuración de sí mismo

E. Goffman (1961) trata de los procesos de pérdida y de restructuración de sí mismo (*Self*⁴) en su obra *Asylums* o *Internados*, en el contexto de las Instituciones Totales, donde los sujetos que experimentan estos procesos son los internos. Las instituciones totales son definidas como el lugar de residencia y de trabajo de grupos de personas que –puestas fuera de la sociedad por un período de tiempo

⁴ “Goffman divide al individuo en dos partes: una, el actor, su soporte material, físico, biológico, cognoscitivo, y otra, el personaje, que está constituido por la imagen que un individuo tiene de sí mismo. Mientras que para Mead el individuo tiene partes de sí mismo que son el reflejo de sus relaciones con los otros (que corresponden por lo tanto a sus roles sociales), y ése es el *Me*, y otras partes que en cambio representan la concepción que él tiene de sí mismo, es decir, el *I* (que es algo intrínsecamente personal, humano), para Goffman el individuo –en su naturaleza de ser interaccional- tiende a concentrarse todo él en el personaje. El *Self* se atribuye, pues, al individuo sobre la base de la imagen social que representa su personaje” (Wolf, 2000: 27).

considerable- deben compartir una situación común, transcurriendo parte de su vida en un régimen cerrado y formalmente administrado. El autor hace alusión constantemente en su obra a los hospitales psiquiátricos, las cárceles y los monasterios como ejemplos de instituciones totales. Sin embargo, cuando habla de las características de las instituciones totales aclara que no son típicas de estas organizaciones, sino que pueden ser compartidas por todas las demás. Lo típico en ellas es que presentan muchos de los elementos descritos en un alto grado.

a. Proceso de pérdida del sí mismo

El interno llega a la institución con un conjunto de experiencias que confirman un concepto de sí mismo tolerable, que le permite una serie de maniobras defensivas para hacer frente a los conflictos y fracasos. Es decir, el interno ha construido una imagen de sí a través de las interacciones mantenidas hasta el momento del ingreso a la institución, con la cual se presenta a los demás. La institución total le aísla de la vida civil que poseía y propicia episodios cotidianos de privación de la imagen que tiene sobre sí mismo porque le impone una estructura y organización institucional que no le da posibilidades de actuar como lo hacía en el mundo civil. Se produce, entonces, un cambio progresivo de creencias que el individuo tiene de sí mismo y de lo que le rodea.

Goffman plantea dos tipos de **mortificaciones del Self**. En primer lugar, analiza una serie de agresiones al sí mismo que son básicas y directas, “a través de las cuales el significado simbólico de los hechos que ocurren en la presencia inmediata del interno refuta dramáticamente su autoconcepción anterior”. En segundo lugar, revisa “una fuente de mortificación menos directa en sus efectos, y

cuya significación para el individuo no es tan fácil determinar: una ruptura de la relación habitual entre el individuo actor y sus actos” (Goffman, 1972: 46).

Las **mortificaciones directas** se dan de diferentes formas. El solo hecho de estar dentro de una institución total, aislada del mundo civil, hace que el interno sea despojado de una serie de roles que detentaba en su vida anterior. Los procesos de admisión también implican una pérdida; los internos deben entregar sus propiedades personales (vestidos, zapatos y pertenencias en general), las que serán guardadas en un lugar inaccesible para cuando salga. De esta forma, el interno es privado de la posibilidad de controlar el modo en que se muestra a los ojos de los demás. El autor da ejemplos relacionados con las diferentes instituciones totales: la cabeza rapada, el tipo de vestimenta, la pérdida del propio nombre. En algunas instituciones totales también se da la desfiguración física debida a mutilaciones reales del cuerpo y en las que no sucede esto, puede darse la pérdida de la seguridad personal, la cual es la base para un estado de ansiedad relacionado con la propia integridad física. En estos casos, hay un deterioro personal porque el individuo pierde el equipo de identificación con el cual manejaba su imagen habitual, es decir, ya no cuenta con los elementos que anteriormente podía determinar la forma de presentarse ante los otros.

Una vez que ingresó a la institución, la imagen de sí que el interno propone es atacada de otra forma. El interno debe adoptar expresiones o actitudes que mortifican su sí mismo, o bien tiene que involucrarse en actividades impuestas, cuyas implicaciones simbólicas son incompatibles con el concepto que él tiene de sí mismo. Por ejemplo, cuando se le exige que adopte una posición corporal

humillante ante el personal del establecimiento o se le obliga a darle respuestas también humillantes. Otra forma de mortificación del yo en las instituciones totales es la exposición contaminadora. En el mundo externo, el individuo puede contar con objetos que le dan un sentimiento de sí (el cuerpo, sus acciones inmediatas, sus pensamientos, lo que posee), todo libre de contactos con elementos extraños y contaminadores. En las instituciones totales estos territorios pertenecientes a sí son violados, la frontera que el individuo edifica entre lo que es y lo que le rodea es invadida y la incorporación del sí profanada. Se trata de la violación de la defensa del propio mundo privado. Ejemplo de ello son: el acceso que tiene el personal a todos los datos de los internos en el momento del ingreso; la exhibición física del interno en los exámenes médicos y en las inspecciones con fines de seguridad, a veces ante personas de ambos sexos; la comida que frecuentemente se encuentra en mal estado, los alojamientos en desorden, las toallas manchadas, los zapatos y la ropa impregnados con el sudor de los anteriores usuarios, etc.; la obligación de tomar medicinas por vía oral o endovenosa, quiera o no.

Esta mortificación de sí mismo que se produce por una exhibición contaminadora de tipo físico puede ser mayor cuando el agente de contaminación es otro ser humano, por el contacto interpersonal forzado. Por ejemplo, el interno puede sufrir inspecciones y para ello puede ser palpado y registrado hasta el extremo de sometérselo a un examen rectal. Igualmente, la mezcla de grupos de edades y pueblos diferentes en las prisiones y en los hospitales psiquiátricos puede hacer que un interno se sienta contaminado por el contacto de compañeros indeseables.

En el caso de la fuente de **mortificación menos directa**, la ruptura de la relación habitual entre el individuo que actúa y sus actos, hay una agresión al rol de agente del interno. Es decir, la institución total impide y/o castiga la capacidad de autodeterminación del interno, la cual constituye una característica importante de la vida del ser humano en la sociedad civil.

En una sociedad civil (a diferencia de lo que sucede en las instituciones totales), cuando un individuo es obligado a aceptar circunstancias o imposiciones que van en contra del concepto que tiene de sí mismo, se le permite un margen de reacciones expresivas con las cuales defenderse (gestos de mal humor, omisión de manifestaciones de respeto, etc.). Estos comportamientos también pueden darse en las instituciones totales, pero el personal puede reprimirlas por medio del castigo. Otra forma de ataque en contra del *status* del interno como actor es la incapacidad de realizar actividades sin ser vigiladas y juzgadas por una autoridad, por lo tanto, la incapacidad que tiene el individuo de programar, en vista de un mayor provecho, las propias actividades, denominada economía personal de los actos. "...uno de los medios más efectivos de desbaratar la economía de acción de una persona es obligarla a pedir permiso o elementos para las actividades menores que cualquiera puede cumplir por su cuenta en el mundo exterior, tales como fumar, afeitarse, ir al baño, hablar por teléfono, gastar dinero o despachar cartas (Goffman, 1972: 51)."

Esta última forma de agresión al rol de agente del interno está relacionada con las categorías de **regimentación** y **tiranización**. Las reglas de las instituciones totales suelen conectarse con la obligación de realizar la actividad

regulada al unísono con grupos compactos de compañeros internos, lo cual se denomina regimentación. Estas reglas se dan en un sistema autoritario, de tipo jerárquico; cualquier miembro del equipo de personal tiene ciertos derechos para disciplinar a cualquier miembro del grupo de los internos, lo cual aumenta las probabilidades de sanción. Este aspecto se llama tiranización.

Para cerrar este apartado, es importante destacar que:

- Las instituciones totales rompen o violan los actos que en la sociedad civil tienen el objetivo de testimoniar (para quien actúa y para quienes desarrollan la acción) que se tiene dominio sobre el propio mundo, que se trata de una persona que goza de autodeterminación, autonomía y libertad de acción.

- En todas las instituciones totales, las diferentes justificaciones racionales de las mortificaciones del sí son sólo racionalizaciones, producidas con el objetivo de manipular la actividad diaria de un gran número de personas, en un espacio restringido y con un número limitado de recursos.

b. Procesos de reestructuración de sí mismo

Al mismo tiempo que el proceso de despojo de la institución actúa sobre el interno, debilitando la relación que él tiene con su propio sí, el **sistema de privilegios** le da una estructura sobre la cual fundar la propia reorganización personal.

El significado de privilegio en las instituciones totales no coincide con el que se tiene en el mundo civil. Los privilegios son simplemente la ausencia de privaciones y su objetivo principal es obtener cierto grado de colaboración de parte de las personas que tienen buenas razones para no colaborar. El sistema de privilegios y castigos pertenece, según Goffman, al modo de organización

inherente a las instituciones totales, dado que en el mundo civil no funciona este modelo conductista para las personas adultas. La futura libertad del interno está en relación con este sistema de privilegios, porque ciertos actos pueden adelantar o retrasar su salida de la institución. Los castigos y privilegios articulan las tareas internas de la institución; los lugares para dormir o trabajar están organizados según este sistema y el interno puede estar mejor si colabora con el personal.

Relacionado con el sistema de privilegios existen otros procesos importantes en la vida de las instituciones totales:

- Se crea una **jerga institucional** que sirve a los internos para describir los eventos característicos del mundo en el cual viven. De esta forma, a medida que los internos se familiarizan con la jerga, van conociendo también el universo de reglas, poderes y tradiciones del establecimiento, constituidos de manera paralela a las **normas institucionales**.

- Hay un sistema de **ajustes secundarios**, los cuales son un conjunto de prácticas que permiten a los internos obtener algunas satisfacciones prohibidas u obtener algunas permitidas con medios prohibidos. Para el interno, éstas representan una prueba de que su ser todavía es dueño de sí mismo, capaz de cierto control sobre su comportamiento.

- Como influencia reorganizadora de sí mismo, Goffman analiza los procesos de **confraternidad**, a través de los cuales las personas socialmente diferentes se llegan a prestar ayuda mutua y a oponerse al sistema que les obliga a una forzada intimidad y a un destino común.

El sistema de privilegios y los procesos de mortificación representan las **condiciones a las que el interno debe adaptarse**. Los internos usarán formas diversas de adaptación durante el tiempo que permanezcan en la institución o alternarán los modos contemporáneamente. Las líneas de adaptación o tácticas señaladas son las siguientes: regresión situacional, donde el interno retira su atención a todo cuanto le rodea excepto lo directamente relacionado con su cuerpo; línea intransigente, cuando el interno se enfrenta deliberadamente a la institución negándose a cooperar; colonización, el interno se construye una vida relativamente placentera y estable, con el máximo de satisfacciones que puede conseguir en la institución; conversión, el interno asume plenamente la visión que el personal tiene de él y desempeña el rol del perfecto pupilo. La mayoría de los internos sigue la línea que algunos definen como “tomársela con calma”, para indicar una combinación oportunista de ajustes secundarios, conversión, colonización y lealtad al grupo, para asegurarse el máximo de posibilidades de salir física y psicológicamente indemne en cada situación particular.

CAPÍTULO 3

MÉTODO

Un aspecto que caracteriza a los profesores de asignatura de las IPES es el contrato laboral determinado según la duración del curso que se les asigna, lo cual puede volverse una preocupación constante para algunos de ellos. Sin embargo, a pesar de esta situación, hay profesores que logran permanecer muchos años en una o más instituciones. Por lo cual considero que, de alguna forma, la interacción de estos profesores es eficaz; no es su *status* laboral lo que les asegura la permanencia laboral sino una adecuada actuación en el contexto institucional. De aquí surge la siguiente pregunta: ¿cuáles son las estrategias de permanencia de los profesores de asignatura en las IPES?

Esta pregunta exige un análisis de las interacciones de los profesores en su contexto laboral con una dirección precisa porque busca entender qué y cómo hacen los docentes para mantener su empleo. De alguna manera, la pregunta parte del supuesto que hay una elaboración consciente o inconsciente de una estrategia, es decir, un conjunto de acciones destinadas a conseguir un objetivo,

correspondiente con las reglas institucionales. La suposición de un plan por parte de los profesores les otorga un papel propositivo, sin con ello negar el carácter problemático que tiene la situación laboral precaria que lo genera.

En los términos de Goffman, la pregunta anterior puede traducirse en la siguiente: ¿qué actuación deben mantener los profesores de asignatura en las IPES con el fin de no perder su empleo como docentes?

Para responder a la pregunta anterior, es necesario investigar cuáles son los escenarios que los docentes consideran decisivos para su permanencia en la institución, quiénes constituyen su público en dichos espacios, saber si hay personas con las cuales actúan en conjunto o si son actores solitarios. También implica identificar el personaje que representan en la institución, es decir, la manera en que deciden presentarse frente a su audiencia. Y, por último, es necesario comprender cuáles son los aspectos que, de alguna manera, dan fundamento a su actuación. Todos estos elementos describen el papel o el rol del profesor en la institución.

3.1. Objetivo general:

Conocer las estrategias de permanencia de los profesores de asignatura en las IPES.

3.2. Objetivos específicos:

1. Analizar las interacciones que los docentes relacionan con su permanencia en las instituciones.

2. Identificar el personaje que adoptan los profesores en dichas interacciones.
3. Dar cuenta de los aspectos simbólicos que estructuran la acción de los profesores.

3.3. Tipo de estudio

Abordo el problema planteado a través de un estudio de casos múltiples (Creswell, 2005). Si bien el interés está en la población que constituyen los profesores de asignatura de las IPES, consideré necesario para la selección de cada caso, tomar en cuenta una clasificación de las universidades particulares. Dado el desconocimiento de la existencia de diferencias o similitudes entre docentes de asignatura pertenecientes a instituciones de diferente tipo, busqué a participantes que trabajen en contextos diferentes.

De las tipologías mencionadas en el capítulo uno, tomé la de Vega-Tato (2005) que clasifica a estas instituciones con base en la complejidad organizacional lograda, distinguiéndolas en: emergentes, en transición, legitimadas y consolidadas.

De cada institución, entrevisté a un profesor que se dedica a la docencia, ya sea en una o varias instituciones y a uno que desempeña alguna actividad profesional e imparte una o más clases en alguna institución privada. También aquí el objetivo de esta decisión fue dar espacio a una posible diferencia entre la situación de los profesores.

3.4. Participantes

En un primer momento, me acerqué a personas conocidas de instituciones acordes a la tipología planteada. Dichas personas, a su vez, me pusieron en contacto con profesores de sus instituciones. En los casos en que me proporcionaron los teléfonos de los profesores, fui yo quien se puso en relación a través de este medio. En otros casos, la persona intermediaria concertó la cita a la que acudimos el profesor y yo.

Originalmente, pensé realizar las entrevistas a los profesores fuera de sus instituciones para que pudieran expresarse libremente; sin embargo, fueron ellos quienes me solicitaron que acudiera a sus lugares de trabajo, excepto los profesores de las instituciones emergentes.

Cuadro 10
Profesores participantes

Tipo de Institución	Género	Grado académico	Edad	Principal actividad laboral	No. entrevista
Institución Emergente 1	Femenino	Licenciatura	29	Profesional	1
Institución Emergente 2	Masculino	Maestría	31	Docencia	2
Institución en Transición	Femenino	Maestría	37	Profesional	3
	Masculino	Maestría	55	Docencia	4
Institución Legitimada	Femenino	Maestría	60	Docencia	5
	Masculino	Maestría	70	Profesional	6
Institución Consolidada	Femenino	Maestría	45	Docencia	7
	Masculino	Maestría	46	Profesional	8

Entrevisté a dos profesores pertenecientes a **instituciones emergentes** diferentes porque no fue posible concertar la cita con el segundo docente de la misma institución que la primera profesora entrevistada. Ante esta dificultad,

busqué la posibilidad de entrevistar a dos nuevos profesores de otra institución pero tampoco pude concretar las entrevistas. Por lo tanto, decidí buscar a un/a profesor/a de una institución emergente que me diera una entrevista y unirla a la anterior, considerando los contextos diferentes de trabajo.

Una de las instituciones cumple con las características generales de la tipología seguida aquí, es decir, es una institución con menos de diez años de creación. La otra institución también tiene pocos años de creación pero pertenece a una red de universidades presentes en la ciudad de México, razón por la cual ya cuenta con algunos elementos y procesos del mismo sistema. Por esta razón, la institución presenta un desfase entre la organización y las funciones del personal *de facto* con los procesos establecidos en la normativa institucional.

La docente es licenciada en psicología, estudió en una Universidad Privada, desarrolla actividades como profesional y se ha desempeñado como docente por primera vez en esta institución terciaria, trabajando durante un año escolar y su carga horaria varió mucho en cada cuatrimestre. Tiene 29 años, es casada y comenta que goza de cierta libertad económica, es decir que no dependía en primera instancia de la remuneración recibida como docente para vivir.

El profesor entrevistado tiene 31 años, cuenta con estudios de licenciatura y maestría, realizados en universidades públicas. Se ha desempeñado como profesor en dos instituciones privadas, ambas emergentes. Su principal actividad laboral en este momento es la docencia, generalmente da una o dos materias por

período. Es soltero, aún vive con su familia de origen, por lo cual también expresa no tener apremios económicos.

Respecto a la **institución en transición**, tiene aproximadamente cuarenta años de existencia pero aún se puede ubicar en la segunda clasificación de instituciones. Como dice Vega Tato (2005), justamente éste es el peligro de las instituciones que están en esta fase: de permanecer en ella en lugar de avanzar a la etapa siguiente.

La profesora entrevistada tiene 37 años, cuenta con estudios de licenciatura en una universidad pública y estudios de maestría en una institución privada (ofrecida por una de las instituciones donde trabajó). Se desempeña como profesional, es contadora pública y da una materia en dicha institución. Tiene dos hijos y es cabeza de familia.

El profesor entrevistado tiene 55 años, ha realizado estudios de licenciatura en una universidad pública y estudios de maestría en una Asociación de Psicólogos. En este momento, es profesor asociado en una institución pública (tiempo completo) y da una clase en esta institución privada, además de brindar acompañamiento a los alumnos en su práctica de terapias que ofrece la institución a personas de la comunidad.

Con relación a la **institución legitimada**, cuenta con todos los requerimientos de la clasificación expuesta en el capítulo uno. La docente entrevistada tiene 60 años de edad, cuenta con una licenciatura realizada en una institución privada y la maestría ofrecida por la misma institución en la que fue

entrevistada. Se desempeña como docente solamente en esta institución (con 17 horas de clase).

El docente entrevistado tiene 70 años, realizó estudios de licenciatura en una universidad pública y un posgrado en Estados Unidos. Es ya jubilado como docente en una institución pública y tiene 17 horas de clase en la presente institución.

La **institución consolidada** cuenta con todos los requisitos de la tipología planteada. La profesora entrevistada tiene 45 años, se dedica a la docencia en esa y otra institución. Es extranjera, realizó estudios de licenciatura en Estados Unidos y de Maestría en México, actualmente está cursando estudios de doctorado en la institución donde fue entrevistada. Tiene una hija y es cabeza de familia.

El profesor entrevistado tiene 46 años, tiene una consultoría para negocios y da dos cursos en la institución donde lo entrevisté. El docente ha realizado estudios de licenciatura en Canadá y maestría en Estados Unidos. Tiene familia con dos hijos.

3.5. Procedimiento

Los estudios de Goffman y los realizados a partir de su teoría usan como principal fuente de información la observación porque esta técnica permite dar cuenta de los diferentes aspectos que constituyen la interacción humana para este autor: la palabra, la expresión corporal de los interactuantes y el escenario en el cual

sucede el encuentro⁵. Sin embargo, en el caso de los profesores de asignatura no es posible observar las interacciones que mantienen con el personal directivo y administrativo de la institución o con sus pares, por el carácter privado de éstas y por la irregularidad de las mismas. Por esta razón, decidí usar la entrevista, lo cual implica una adaptación del método original.

El propósito de las entrevistas fue acceder a las interacciones que los docentes sostienen en las IPES. Por un lado, me interesaba lograr tener una idea general de la red de encuentros que los docentes mantienen en su cotidianeidad y de los escenarios en que éstos se dan para identificar los que los docentes consideran que están relacionados con el objeto de estudio de esta investigación: la conservación de su empleo. Por otro lado, quería adentrarme en las interacciones a través del relato de los docentes para dar cuenta de los personajes representados por las partes interactuantes y de los marcos de referencia que les dan lugar.

Realicé entrevistas semi-estructuradas. Esta técnica para recoger información me permitió hacer preguntas más o menos abiertas a los participantes, en forma de guía de entrevista. Los entrevistados, por su parte, pudieron responder libremente a ellas (Flick, U., 2004).

A través de las entrevistas pude recoger el sentido que los docentes dan a sus interacciones, lo que ellos dicen que hacen y entienden que realizan sus interlocutores. En sus relatos, los docentes traen a colación experiencias propias y

⁵ Aunque ya hay investigaciones sobre la presentación de la persona en Internet basados en la teoría de Goffman que implican darles un seguimiento diferente al que se da a través de la observación presencial.

de sus pares. A veces lo hacen de manera explícita, otras veces hablan de los docentes de asignatura incluyendo diferentes voces y en algunos casos hablan de manera impersonal cuando en realidad están hablando de sí mismos o de sus compañeros. Todo esto implica, por lo tanto, mi interpretación, la cual ha sido muy cuidadosa, buscando siempre tener un respaldo en los relatos de los docentes.

a. Instrumento

Elaboré una guía de entrevista buscando que desde el inicio el docente pudiera ubicarse en la institución de trabajo para hablar de su rol en ella. De esta forma, quise evitar que el profesor se dispersara hablando de temas relacionados con su profesión pero externos al objetivo de este trabajo. Al hablar de su función en la institución, pensé que surgiría de manera natural el tema de su permanencia en la misma y, en el caso contrario, me sería más fácil realizar una pregunta al respecto.

Los cuatro aspectos que conformaron la entrevista fueron:

1. Descripción de la función que cumple en la o las instituciones en las que trabaja. Aquí buscaba que el docente hablara de manera general de las obligaciones que tiene como profesor, de las actividades que realiza en ella.
2. Condiciones laborales, con lo cual quería que los profesores hablaran de las formas de contratación, re-contratación y de los beneficios que reciben de la institución como trabajadores.
3. Personas con quienes interactúa el entrevistado en la institución. Aquí me interesaba que los profesores hablaran de las personas con quienes

mantienen algún tipo de relación; los momentos y objetivos de los encuentros.

4. Datos generales: aquí agrupé los datos sobre el profesor que me interesaban conocer: estudios realizados, instituciones en las que estudió, situación familiar y laboral, edad, años de docencia, instituciones en las que había trabajado, concepto de docente universitario, expectativas profesionales y laborales.

Los tres primeros puntos miraban a rescatar los encuentros que establece de manera general el profesor en la institución al desarrollar su función de docente, que de alguna manera me permitieron “observar” su vida en la institución. Las interacciones que me interesaban por el objeto de estudio eran las relacionadas con la permanencia en la institución (objetivo específico número uno), sin embargo consideré importante partir de una mirada más amplia.

Una vez que los profesores comienzan a hablar de su función en la institución y de las interacciones que sostienen en ella, van describiendo el sí mismo actuado (objetivo específico número dos) y la percepción que tienen de la institución, es decir, lo que da lugar a su actuación en su mundo simbólico (objetivo específico número tres). No hay una declaración explícita al respecto. Así como en una interacción observada, la escena arroja información de diferente índole (tipo de escenario, personaje, situación, etc.), aquí es el relato de los profesores que ofrece información muy diversa al mismo tiempo, exigiendo una organización posterior por parte de quien escucha.

El cuarto punto buscaba recoger información personal y profesional sobre el docente, pero sólo aquella necesaria para comprender mejor, a la hora del análisis, a quien habla, en comparación con sus co-participantes.

b. Desarrollo de la entrevista

En todos los casos, realicé una breve introducción a la entrevista, donde expliqué los objetivos de la investigación, el contexto de la misma (estudio de postgrado) y planteé algunos beneficios sociales que busca la misma. Enseguida, les solicité su consentimiento informado de forma verbal. Les comenté qué esperaba de ellos, dejé explícito que la información recabada serviría para el presente estudio y que no tenía relación alguna con las instituciones estudiadas. Me comprometí a escribir su información sin especificar sus nombres. Les pedí autorización para audiogravar la entrevista y en todos los casos obtuve una respuesta positiva. Estos aspectos fueron importantes para crear un ambiente de mayor confianza aunque considero que los docentes siempre trataron de cuidar su imagen. Al terminar la entrevista, les agradecí su colaboración y les pregunté si tenían interés en recibir una devolución de los resultados de la investigación. Me respondieron positivamente pero no todos me dejaron sus datos⁶.

El desarrollo de los temas de la entrevista dependió en gran medida de la manera en que formulé la primera pregunta y cómo fueron respondiendo los participantes. En algunos casos, les pedí que comenzaran describiendo su función

⁶ Como dije antes, en este capítulo, no tenía los datos de todos los profesores sino que fueron personas intermediarias quienes fijaron el lugar, fecha y hora de algunos encuentros. A quienes me dejaron sus datos, les envié una pequeña reseña de los resultados obtenidos por medio del correo electrónico.

o rol en la institución, es decir, con el primer punto de la guía; en otros, les solicité que hablaran de los dos primeros puntos y en un sólo caso, formulé una pregunta general que incluía los tres primeros puntos. Por su parte, la mayoría de los profesores fueron adelantando temas, por lo cual fue necesario solamente hacer preguntas para precisar aspectos. En los casos que esto no sucedió, entonces realicé preguntas relativas a los temas de la guía. Con respecto a los datos generales, los profesores en sus relatos mencionaron muchos elementos que me interesaban; por lo tanto, hice preguntas para completar la información faltante. En las últimas entrevistas, hubo mayor número de preguntas específicas, quizás porque buscaba elementos más precisos para completar o desechar información recabada en las anteriores.

3.6. Análisis de la información

Una vez transcritas las entrevistas grabadas con anterioridad, comencé el análisis de contenido, entendiéndolo como una labor de interpretación del significado. Para Kvale (2009), el análisis va más allá del significado manifiesto del texto, hacia una interpretación más profunda y menos especulativa. De ahí que el intérprete va más allá de lo que se dice directamente, para obtener estructuras y relaciones de significado que no son inmediatamente aparentes en el texto. Esto se logra mediante una postura metódica o teórica, re-contextualizando lo que se dijo en otro contexto conceptual específico. En ciencias sociales el intérprete busca significados atrás o por debajo de lo que se expresó directamente, tales como la manifestación de las fuerzas inconscientes para el Psicoanálisis.

Para Ruiz Olabuénaga (1996), el análisis de contenido menos tradicional pone su énfasis en la captación de significados, en la definición de la situación y en el punto de vista del emisor, lo que constituye el contexto del texto analizado. Los mensajes y, en general, la comunicación simbólica, expresan más cosas que el propio autor del texto pretende decir o de las que él mismo es consciente. Estos presupuestos e inferencias consiguen que los patrones de significado hallados en la información sean interpretados como indicadores y síntomas, como índices y síndromes de otras muchas cosas de las que el mismo autor puede o no ser consciente. El análisis de contenido procede de forma cíclica y circular y no de forma secuencial lineal. Concluido un primer paso, se pasa al siguiente para, con frecuencia, volver de nuevo a la fase primera y reiniciarla con una información más rica y completa. Este proceso implica que un texto sea sometido a múltiples lecturas y manipulaciones, sin que basten una lectura y una categorización iniciales, por muy detalladas que éstas sean. La información no habla por sí misma, hay que hacerla hablar, hay que extraer su significado, hay que realizar inferencias del texto a su contexto, hay que llegar a la construcción del texto provisional y, posteriormente, al texto definitivo o informe.

A nivel práctico, para el análisis de las entrevistas usé el programa *Welf Qualitative Data Analysis* (Welf QDA), publicado por Alex Fenton (2006). Elegí este programa porque es un software libre y de fácil uso dado que no trata de abarcar todas las posibles opciones sino que se concentra en un pequeño grupo de características en torno a la codificación. Además, ofrece un conjunto de herramientas para trabajar con textos sin hacer alguna suposición particular

acerca de cómo pensar sobre la información o generalizarla. En una palabra, permite manipular la información ingresada sin imponer una dirección o estructura de trabajo sobre la información.

El programa permite importar un conjunto de textos que son guardados en un archivo único, junto con las observaciones, intuiciones y notas relacionadas con él. El documento ingresado para su análisis puede ser codificado, sin ser modificado, según las categorías definidas anteriormente o al momento de realizar cada lectura. El usuario guarda las conexiones entre un pasaje del texto y una categoría al marcar la sección del documento con la categoría.

Las categorías o códigos son temas analíticos, ideas o variables que tratan de describir ciertos pasajes de la información. Ellas pueden ser jerarquizadas según el esquema que uno decida y pueden tener anotaciones editables asociadas a ellas. El programa permite tener una visión completa de los textos seleccionados bajo una categoría aunque pertenezcan a diferentes entrevistas, lo cual facilita la comparación de textos.

En el proceso de análisis de la información puedo reconocer tres niveles, a través de los cuales pude identificar cuáles son los **escenarios** y **auditorios** frente a los que el **actuante** debe poner en escena una actuación y qué **personaje** debe ser evocado en ella. Los auditorios describen las interacciones de los profesores según la estructura y organización de la institución; el personaje habla de cómo se presenta el profesor y cómo presenta su actividad ante los otros, cómo quiere que lo vean los demás.

En un primer momento, a partir de la lectura de las entrevistas fui identificando diferentes ámbitos: información sobre las **interacciones**, **información que** los docentes de alguna forma **reciben** en las instituciones y la **información que ofrecen** en sus interacciones. Cada uno de estos aspectos estaba conformado por muchos temas, los cuales fueron codificados mediante el *software* usado con la información correspondiente. El *software* permitió (como lo dije arriba) la vista de cada código con la información de todos los profesores.

En un segundo momento, elaboré tres archivos de *Word* tomando en cuenta los tres ámbitos mencionados en el párrafo anterior: **interacciones**, **información recibida e información ofrecida**. En cada campo integré la información de los diferentes aspectos codificados, con base en la clasificación de instituciones y de los profesores. Esto me permitió ir comparando la información según los contextos y según la situación profesional de los profesores. En esta fase, fui descartando toda la información que no tuviera relación directa con el objetivo de investigación.

En un tercer momento, con base en la descripción realizada anteriormente, pude comenzar a desarrollar los resultados, siempre considerando los tres puntos definidos anteriormente, pero con mayor precisión teórica:

- a. Las **interacciones** que los docentes identificaron como importantes para mantener el empleo, las cuales contienen la información relacionada con **quiénes** interactúan dichos profesores en la institución y los **momentos** en que estos encuentros se dan. Aquí se ubica también la información

correspondiente a los **escenarios**, es decir, a los lugares físicos o virtuales en los que se encuadran los encuentros.

- b. La información ofrecida por los docentes es propiamente su actuación o el **personaje** representado. Este punto se organiza con base en la información explícita que los docentes entrevistados me dan en sus relatos pero, sobre todo, a través de muchas inferencias.
- c. La información recibida por los profesores en la institución y directamente relacionada con su desempeño de rol constituye su **definición de la situación**. Aquí fui integrando la información que los docentes reciben de manera explícita y tácita de la institución.

Cada una de estas fases fue acompañada por una revisión del marco teórico.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

En este capítulo, hablaré de las estrategias de permanencia de los profesores de asignatura en las IPES, es decir, de las actuaciones que deben mantener con el fin de no perder su empleo como docentes. En una lectura de la situación institucional, cada profesor irá comprendiendo las reglas, los usos y costumbres del lugar que le permitirá entender qué se espera de él. Esta información recabada en diversos momentos constituye la base para ir construyendo una “manera de presentarse” que le permita lograr lo que se vuelve un objetivo permanente: mantener el trabajo. La forma de presentarse ante los demás, la manera en que el profesor interactúa en determinadas ocasiones y ante quienes considera que es debido se vuelve, entonces, una estrategia personal de permanencia. Este actuar de cada profesor corresponde a un personaje que le da unidad y sentido a sus actuaciones.

De este personaje hablaré en las siguientes páginas. En el primer punto del capítulo, describiré las interacciones relacionadas con la problemática abordada,

aquellos encuentros que, según los profesores, son importantes para mantener el empleo. En el segundo punto, hablaré del personaje propiamente dicho: las figuras que adoptan los actores y las diferentes actitudes asumidas. Por último, mencionaré cuáles son los elementos identificados como aspectos que estructuran el papel o la rutina asumida, que de alguna manera la justifican. Estos tres aspectos están íntimamente ligados, el personaje es representado en escenarios y ante públicos concretos, y emerge como respuesta a una postura institucional, actuada por las personas que representan a la institución en cada interacción.

4.1. Interacciones

Hay gran diversidad en el conjunto de interacciones o encuentros que mantienen los profesores de asignatura en las instituciones porque hay muchas diferencias entre sus situaciones laborales, ya que algunos atienden a muchos grupos, otros a pocos o uno solo, y dado que el tiempo extra-clase que están en dichas instituciones no es pagado sino que obedece a sus intereses o necesidades personales/laborales, por ello existe una gran variedad en el total de interacciones sostenidas por los docentes. Sin embargo, hay concordancia en el sostener que las interacciones importantes para mantener el empleo son las relacionadas con la contratación, la evaluación y muchas de las que se dan entre pares. Las diferencias entre las instituciones consideradas para la selección de los profesores entrevistados no inciden en sus opiniones respecto de este aspecto institucional.

El conjunto de escenarios y bastidores, en los que participan los profesores, da una perspectiva temporal al problema central de esta investigación, la

permanencia en la institución, porque permite comprender que abarca diferentes momentos del semestre o cuatrimestre, a lo largo del cual se deben sustentar las actuaciones. Es decir, la problemática de la conservación del empleo es parte de la vida cotidiana de los profesores.

4.1.1. Escenario de Contratación

El primer encuentro que los profesores de asignatura tienen con la institución es la entrevista para su contratación inicial. Las instituciones estudiadas tienen sistemas de elección de personal diferentes, algunos más complejos y/o estructurados que otros, pero todos incluyen la entrevista con el candidato a profesor de asignatura. En este escenario, el profesor deberá actuar ante su interlocutor, que puede ser un coordinador o director de la institución, quien constituirá su auditorio.

“Eso es como el requisito, tienes que estar titulado y das una clase muestra, ella te dice sobre la materia que vas a dar, el tema o tu lo escoges y la das ese mismo día que vas a la entrevista o vas después” (E1)

La situación es diferente si el profesor llega como un desconocido, por medio de una recomendación o incluso por una invitación. En los casos de invitación, el profesor sólo debe sostener su actuación anterior, la cual ha permitido que se le invite. En los otros dos casos, el docente deberá recoger información pertinente en la entrevista para comenzar a actuar el personaje que le consentirá ser contratado. Muchas veces, el profesor ya llega a la institución con alguna información que le ayuda a comprender la situación.

“hay algunas instituciones que tienes que ser invitado, desde una persona dentro de la institución que te invita, ¿ok? si no, no entras. A la [nombre de la institución] yo llegué por una recomendación” (E7)

“yo sola vine por mi propio pie, toqué la puerta, en ese entonces estaba [nombre del director], le dejé mi *curriculum* y a la semana me llamó porque casualmente necesitaban maestra de [nombre de la asignatura]” (E3)

“Yo estaba trabajando en la [nombre de una institución pública] y el actual director de la carrera de [nombre de la licenciatura] también, él ya estaba trabajando aquí como profesor, cuando entró como director tuvo que dejar algunas actividades docentes para dedicarse a las administrativas y bueno, él consideró que yo tenía características como para poder aportar algo aquí, ¿no? Entonces, fue una invitación” (E4)

Muy ligado a este primer encuentro que es la entrevista, existe en algunas instituciones una junta al inicio del semestre para los profesores, sobre todo para los de nuevo ingreso. En este escenario, se completa la información acerca de las reglas institucionales:

“cuando uno entra en la Universidad donde estoy o donde estuve, hacen una junta de inicio con todos los docentes donde leen todo el reglamento” (E1)

“Las reuniones son formales al principio del semestre, donde se dan las indicaciones, la cuestión de los asuntos generales, de la entrega de programas, de alguno que otro aspecto a tratar con la cuestión de las líneas de trabajo para el semestre” (E4)

La persona que contratará al profesor, quien constituye su auditorio, será clave también para su permanencia en la institución. Puede variar el tejido de interacciones que sostengan los profesores de asignatura en cada institución; sin embargo, la figura del coordinador o director representa el nexo que tienen con la institución. A través de esta persona es que reciben oficialmente las normas de la institución, pero también, en mayor o menor grado según la relación que se logre construir, los usos y costumbres de la misma.

“Ilegaba a mi clase y me iba, y con quien me relacionaba era con el director” (E8)

“Más que nada con el director de carrera [...] Pero, en sí la relación más directa es con el director de carrera” (E4)

Este escenario es importante para la elaboración de las estrategias que miran a la mantención del empleo ya que aquí se establecen las reglas y las condiciones laborales. El docente atento puede captar qué se espera de él o puede averiguarlo.

4.1.2. Escenario de Evaluación

Muy similar a este primer escenario de contratación será el de evaluación, donde el profesor deberá actuar ante el mismo interlocutor, quien es nuevamente su público. Estos encuentros de evaluación pueden ser diferentes según las instituciones. Algunos mantienen una periodicidad muy estricta y otros menos. Unos se desarrollan, de manera formal, en la oficina del coordinador o director; otros, de modo muy informal, en un pasillo por ejemplo. Sin embargo, el docente puede darse cuenta que se trata de un escenario de evaluación, a diferencia de lo que puede ser un encuentro casual sin un objetivo específico.

“Sí, nos van llamando, se va asignando esto por agenda, nos dan día y hora” (E5)

“te mandan la disponibilidad de horario [...] para el siguiente cuatrimestre. Entonces, ya después de que lo tenían, pues antes que acabara el cuatrimestre te encontrabas a la coordinadora ¿no? Así, literalmente, entonces le decías que...o ella te decía: -tengo estas materias, este es tu horario ¿cómo ves? Y, lo arreglaban y ya. Entonces, tú ya sabías que sí te ibas a quedar” (E1)

“no hacen ellos evaluación, dice el director que él escoge a alumnos y pregunta pero no me consta ni se lo he preguntado a los muchachos” (E2)

El escenario de evaluación está relacionado, dependiendo de las normas y de los usos y costumbres de cada institución, con otros escenarios donde el profesor mantiene las actuaciones de su personaje.

“Cómo evalúa el estudiante, la formación docente que debemos cumplir porque da puntaje, el cumplimiento administrativo (entregar nuestras actas, exámenes, todo a tiempo) y lo que viene siendo academia (elaborar nuestros programas, los exámenes entregados en nuestra academia), todo eso hace un porcentaje y en base a eso el siguiente año escolar es que nos siguen asignando horas, nos van manteniendo. En el caso que, por ejemplo, por la cuestión económica se van cerrando grupos, digamos que se disminuye un grupo por ejemplo, se sigue repartiendo las horas entre el que mejor sale evaluado y el que no, eso lo va determinando la parte administrativa.

¿Y eso lo ve el coordinador o...?

Sí, son coordinadores, esto lo hace el coordinador académico, la asignación de horas, el coordinador administrativo está trabajando en relación con él para mandar cómo hemos estado entregando todo y hay otro departamento que les manda la evaluación de los chicos y así es como se integra todo y ya cuando nosotros venimos a asignación, sabemos si mantenemos nuestras horas o, si creció la población, si abrió algún grupo más, tendremos más horas”. (E5)

En todas las instituciones, la evaluación de los docentes está integrada por la **evaluación de sus alumnos**. Lo que puede variar de una institución a otra es el valor que se la asigna a este aspecto, en las normas o usos y costumbres. Entonces, las actuaciones del docente frente a sus alumnos, el personaje representado en el escenario áulico debe ser coherente con el actuado en el encuentro de evaluación (aunque no necesariamente igual).

“En otras instituciones [...] la evaluación del alumno a la labor docente en la clase vale un 100%, en la [nombre de la institución] en teoría es un porcentaje [...] mi experiencia a través del tiempo es que eso es en teoría [porque] en los últimos tiempos, en los últimos cinco años yo diría, la [nombre de la institución] ha escogido

un método similar al de otras instituciones, como es [nombra otra institución] que vale el 100% la evaluación del alumno sobre el profesor” (E7)

En algunas instituciones, se integra en la evaluación docente los **aspectos administrativos** que pueden abarcar desde la puntualidad del profesor hasta el cumplimiento con la entrega de actas. Dependiendo de la institución, este aspecto estará a cargo de diferentes figuras, puede ser un prefecto, un académico que realiza labores administrativas o puede ser un administrativo de la institución. Lo importante aquí es que el docente tendrá que mantener también frente a esta persona la rutina de un personaje afín al que sostendrá en el encuentro de evaluación, siempre que esté interesado en mantener el empleo.

“Por otra parte, la institución observa si uno cumple con la asistencia puntual a las actividades, uno tiene que firmar entrada y salida, firmar el seguimiento de la programación del programa de la asignatura” (E4)

“ellos dicen que es para los alumnos también, pero realmente te checa a ti, maestro [...] él [el prefecto] lleva una hoja donde pasa por todos los salones y entonces checa si el maestro llegó a la hora. Si tú no llegas a la hora te lo descuentan. Si, por ejemplo, yo que a veces me pasaba dos o tres minutos de la clase, te tocan: -oiga, ya es hora de que salga para que pase el otro [maestro], porque en las tardes no hay descanso” (E1)

La evaluación docente puede integrar el cumplimiento de algunos **aspectos académicos** como entrega de programas, realización de exámenes institucionales, etc. También en este caso, quien esté encargado de este aspecto a nivel institucional (puede ser un docente de tiempo completo o un profesor de asignatura que dedica algunas horas a esta actividad) será un público importante para el profesor, quien deberá representar un papel acorde con los anteriores.

“al término del curso le dan una evaluación en cumplimiento académico” (E6)

Puede integrar la evaluación docente también una sección de **formación o actualización**. Los profesores deberán presentar certificados de cursos realizados o asistir a cursos organizados por la institución. En este caso, también los cursos de formación se vuelven escenarios importantes para el profesor de asignatura, quien deberá ser congruente en sus actuaciones con la línea asumida.

“otro rubro importante también es que te capacites en docencia, ya sea en forma interna o [externa]” (E6)

Todos estos públicos y estos escenarios son importantes en mayor o menor grado para que el docente pueda mantener su empleo, dependiendo de las normas y usos y costumbres de cada institución. Pero un elemento que atraviesa a todas las instituciones es la relación del docente con su coordinador o director. Gracias a una buena relación, el profesor puede obtener beneficios como un mejor horario o, en algún caso, ser mantenido en su puesto a pesar de una no muy buena evaluación. Por lo tanto, este aspecto es muy importante para enmarcar el encuentro de evaluación que tenga el profesor. Claro que el coordinador o director no son totalmente autónomos en sus decisiones, ya que también ellos deben cumplir con requerimientos para mantener su empleo. Al respecto, una profesora comenta que la relación con el personal de tiempo completo es diferente al trato con los profesores de asignatura (con quienes tiene una buena relación) porque “ellos [personal de tiempo completo] cuidan su trabajo” (E5).

En algunas instituciones, por diversas circunstancias, existen espacios donde puede darse además interacciones informales entre el coordinador o director y

profesores de asignatura. Estos encuentros son fundamentales para el docente porque puede acceder a la información que compone los usos y costumbres de la institución y que muchas veces puede ser contraria al discurso oficial.

“es parte del beneficio de [lugar donde se encuentran los maestros] ¿no? casi a diario nos vemos [con el director], pero la mayor parte de la conversación hoy en día es... y en alguna parte, me dice: -oye, por cierto, sabes, encontré tal libro que te puede ayudar para tu clase o a impartir la clase, cosas así ¿no? O yo le digo: -oye, fíjate que encontré tal cosa, tal lugar, no sé, no sólo es hablar de clases” (E8)

A diferencia del escenario anterior (de contratación), donde las partes estaban claramente definidas: el profesor y la institución representada por un coordinador o director, aquí el docente actúa en diferentes escenarios y ante diferentes públicos, pero sus actuaciones en cada uno de ellos confluye en el escenario principal de evaluación. Todos estos públicos, incluso los estudiantes que no representan la institución, le brindan información referente a lo que la institución espera de él en cada ámbito particular de su rol (administrativo, didáctico, de formación y otros aspectos académicos).

4.1.3. Bastidores

Los profesores de asignatura actúan de manera individual pero sus actuaciones están interrelacionadas. No forman “equipos” según el sentido dado por Goffman, es decir que no actúan de manera conjunta; resulta más adecuado hablar de “**colegas**”, un concepto que está presente en “La presentación de la persona” e implica “la misma actuación al mismo tipo de auditorio pero no participan juntos” (Goffman, 1981; 172).

A pesar de la gran diversidad existente entre los profesores de asignatura, ellos deben enfrentar una serie de problemas similares en su institución y generalmente interactúan con el mismo personal. Estos aspectos compartidos hacen que los encuentros entre los profesores de asignatura tomen muchas veces tintes de **bastidor**, donde pueden despojarse de su personaje e intercambiar información que les permitirá orientar sus actuaciones en los escenarios correspondientes. Es el ámbito donde los profesores comunican la percepción que tienen de la institución, cómo la viven o la experimentan.

Algunos profesores pueden llegar a la institución, dar sus clases e irse sin tener otra interacción que la sustentada con sus alumnos y así puede suceder la mayor parte de los días que dan clases. Otros pueden tener una interacción más intensa con sus colegas. Sin embargo, salvo algunas excepciones, todos los profesores conocen al menos a otro profesor de asignatura en la institución.

“yo estuve cuatro cuatrimestres, entré ahí porque también una amiga de la escuela da clases ahí, ella fue quien me llamó, que necesitaban maestros de [nombre de la licenciatura] y ya fui ¿no? Y, pues es a quien conocía. Si no la veía, yo llegaba y me iba” (E1)

“tú como eres dueño de tu tiempo, tu puedes llegar y no conocer a nadie, cómo puedes, por ejemplo, encontrarte con una persona de tu mismo departamento que da la misma asignatura y decirle: -oye, vamos a juntarnos y vamos... para equilibrar y balancear un poco, para que no esté tan disperso” (E7)

En otros casos, los docentes mencionan la relación con sus pares como un aspecto importante de su trabajo. Una profesora menciona la ayuda que ha recibido de otros docentes, por ejemplo en ámbito tecnológico:

“empieza uno a elaborar sus exámenes y de repente dice: -bueno, no se por qué se desconfigura y el compañero que ya sabe informática le hecha la mano a uno, o cuando uno está viendo cómo bajar imágenes también le ayuda, entonces todo esto a mí me ha ayudado mucho” (E5)

Un profesor dijo que cuando comenzó a frecuentar el lugar donde se reúnen, su panorama cambió (E8). También funge como espacio afectivo donde el docente se encuentra bien, una profesora comenta que:

“sabes que tenemos un ambiente muy bonito, sobre todo nosotras, generalmente tenemos una comida al mes en alguna casa y tenemos cafecitos, y aquí nos llevamos muy bien [...] hemos ido a Chiapas, a Oaxaca, a Michoacán, varios lugares, al final del semestre se organizan viajes, muy muy bien, nos celebramos nuestros cumpleaños” (E5)

Los lugares físicos en que se dan estos encuentros varían mucho de institución a institución. En algunas, las que cuentan con más infraestructura, hay sitios destinados a los profesores de asignatura, donde además les ofrecen algún servicio como fotocopias, horno de microondas para calentar su comida, etc. En otras, las más pequeñas, las salas de maestros son muy modestas o no se cuenta con lugares reservados para los docentes. Pero, tanto en las grandes como en las pequeñas instituciones, hay otros espacios donde encontrarse como pasillos, patios, cursos, bibliotecas, cafeterías, etc.

“no hay ese espacio, hay una cafetería pero de paso y lo que he hecho yo y han hecho conmigo es que el profesor que está antes o está después, yo o ellos comentan un rato conmigo y sólo eso, ¿no? Porque, como hay computadora y hay cañón, te dicen: -oiga profe, va a usar el cañón, ¿se lo dejo? o ¿ya me llevo la computadora? O ¿qué tal? Me presento o él se presenta y...” (E2)

A través de estos encuentros, se establece una especie de red entre los profesores, mediante la cual construyen una cultura que influye en sus actuaciones individuales. Por pequeño que sea el contacto que un profesor mantenga con los demás, le sirve para dar significado a muchas de las actividades o problemas que vive en la institución. Es así que los docentes se transmiten o comparten miedos, inseguridades, información acerca de su público, de los usos y costumbres de la institución, etc.; y de esta manera, van articulando estrategias para sus actuaciones. Por ejemplo, la profesora que dijo mantener contacto solamente con una amiga, en otra parte de su entrevistada (E1), habló sobre la relación de su amiga con sus alumnos y dio a entender que compartían preocupaciones y visiones frente a algunos problemas enfrentados.

Claro que hay diferentes grados de confianza entre los profesores, lo cual enmarcará el escenario para distinguir si se deben comportar como si se encontraran en un “bastidor”, brindándose mutua ayuda o, en cambio, tengan que mantener el personaje actuado en otros escenarios. Esto va a depender, en gran medida, de la competencia existente entre los docentes para mantener el empleo, dado que en cada período (semestre o cuatrimestre) se redistribuyen las horas según la evaluación docente y la cantidad de grupos abiertos.

4.2. Personaje

Aquí voy a describir el personaje que representa cada docente en su institución, tomando en cuenta dos aspectos: las actuaciones del docente y la confianza interna que tiene en el rol desempeñado. Los docentes entrevistados concuerdan

en la estrategia a seguir si se quiere mantener el empleo, todos mencionan ejemplos que pueden entrar en el concepto que denominaré “actuación armoniosa”. El seguimiento o no de esta estrategia va a depender de la necesidad que tenga cada profesor del empleo, independientemente de si la docencia es o no su principal actividad laboral y económica. Pero, la confianza en dicha actuación dependerá del grado de aceptación del requerimiento institucional que le ocasiona. Por su lado, las instituciones presentan diferentes niveles de exigencias a sus profesores.

4.2.1. Actuación armoniosa

En las interacciones analizadas (con excepción de las establecidas con los pares), los profesores deben brindar actuaciones, a lo largo del semestre o cuatrimestre, acordes a la definición de la situación proyectada por sus interlocutores, buscando así la armonía y evitando la contradicción. Según Goffman, esto es lo que se da generalmente en las instituciones, pero en las actuaciones de los profesores se vuelve una regla a seguir si quieren mantener el empleo, una condición *sine qua non* permanecen en la institución. Claro que, como toda regla, admite márgenes de error, que los mismos profesores aprenden a calcular en su experiencia institucional.

Las actuaciones de los profesores entrevistados son diversas porque se adaptan a las exigencias particulares de los diferentes auditorios que hacen frente en cada institución. Sin embargo, lo común es justamente esta respuesta armoniosa ante los públicos, lo cual me permite hablar de “personaje acordado” o

de “actuación armoniosa”. Ambos conceptos están inspirados en lo que describe Goffman sobre la presentación de la persona ante los demás pero no aparecen como tales en su obra.

¿De dónde obtienen los profesores esta información? ¿Cómo comprenden que este tipo de actuación es la condición para su permanencia en las instituciones? La información la obtienen de algunas normas y, sobre todo, de los usos y costumbres de la institución, con las que toman contacto a través de las interacciones. Los distintos auditorios les hacen conocer al docente esta postura institucional.

No todos los profesores experimentan la necesidad de manifestar el mismo grado de adaptación porque, por su parte, las instituciones tienen diferentes grados de exigencias. Los ámbitos en los cuales los docentes se pueden permitir actuar sin esta necesidad suprema de estar acorde con la situación varían según las instituciones. De los cuatro tipos de instituciones consideradas (emergentes, en transición, legitimadas y consolidadas), en tres (una de las dos instituciones emergentes, la legitimada y la consolidada) los profesores hacen ver una necesidad muy marcada de mostrar una “actuación armoniosa” si quieren mantener el empleo mientras que los profesores de las otras dos instituciones (la institución en transición y la otra emergente) no mencionan elementos que lleven a pensar que vivan este tipo de situaciones de manera tan fuerte como los demás. A continuación, describiré algunas formas particulares que adoptan los comportamientos de los profesores en búsqueda de armonía con las exigencias

institucionales y los diferentes ámbitos en que se desarrollan dentro de ésta. Acorde con las diferencias institucionales mencionadas en el párrafo anterior, primero mencionaré a los profesores de las instituciones donde esta tendencia es muy marcada y después a los pertenecientes a las dos instituciones restantes, donde es menos definida esta rutina. Para ello, hablaré de la institución emergente 1 y 2, de la institución en transición, legitimada y consolidada.

De cada institución, mencionaré lo más relevante, aquello que los profesores resaltaron en sus relatos y me hizo pensar que era más importante para ellos, al menos al tiempo de la entrevista. De esta forma, quedan cubiertos todos los ámbitos institucionales en los que los profesores deben presentar una “actuación armoniosa”. Esto quiere decir que hay situaciones que se repiten de una institución a otra aunque con menor intensidad.

a. Profesores con una “actuación armoniosa” muy definida

En la **institución emergente 1**, la docente entrevistada dice explícitamente que para mantener el empleo “es necesario decir a todo que sí” (E1). Menciono tres de los ejemplos que la profesora relata. El primero: la coordinadora le cuestiona la calificación otorgada a algunos estudiantes o el hecho de haber reprobado a otros, lo que se entiende como un llamado a cambiar de parecer y a lo cual la profesora se niega porque considera que ha sido justa en su juicio. El segundo: se le pide que evalúe un evento y un curso promovido por la institución y la docente realiza algunas críticas, consciente que se esperaba de ella una evaluación positiva. El tercero: la docente habla con el director de la institución en más de una ocasión

para hacerle reclamos respecto a la falta de material, con la finalidad de realizar actividades relacionadas con su curso, aunque sabe que esta conducta no le resulta agradable. Los aspectos mencionados por la profesora atañen indirectamente a la interacción con sus alumnos pero, de manera más marcada, a la relación con la coordinadora y con el director.

La profesora ya no está trabajando en dicha institución, por lo cual comenta: “les di todas las razones para que me corrieran”. En este caso, la docente no actuó de manera “armoniosa” pero menciona: “si tú necesitas el trabajo, vas a hacer todo lo que te pidan”, es decir, se va a representar el “personaje acordado”. Consciente que cumplía con el reglamento y que contaba con la aprobación de sus alumnos, ella ubica su despido en un ámbito diferente al de las reglas:

“mi hipótesis es que hay cosas más allá que eso [aspectos de evaluación]. Como que hay algo personal, un clic que no hacemos” (E1).

Otro aspecto que exige la institución y que la profesora lo cumple parcialmente es el de la vestimenta, lo cual hace parte del reglamento de los profesores, es decir de las reglas institucionales:

“Formales, no tenis y no mezclilla y no botas [...] Entonces, yo de repente, una vez al mes me iba con mezclilla y tacones, camisa. Que no fuera tan informal pero...” (E1)

En la **institución legitimada**, los profesores subrayan sus actuaciones “armoniosas” con respecto al personal que vigila el cumplimiento de exigencias académicas, administrativas y de formación. Estos tres ámbitos constituyen aspectos de su evaluación semestral, por lo tanto un requisito para conservar sus clases a corto y largo plazo. Percibo, en los relatos de los profesores, una

necesidad de dar la impresión que están cumpliendo con todo lo que la institución les solicite aunque en algunos momentos no les parezca razonable alguna medida o consideren que es excesivo el trabajo:

“al docente se le ha cargado mucho en esta escuela el área administrativa” (E6)

“lo que sí este año escolar me siento muy cansada porque es el primer año que tomo cuatro grupos, los grupos son casi de cincuenta alumnos, [...] entonces ha sido mucho trabajo, durante este tiempo también me llamaron para hacer el diplomado de competencias, entonces me he exigido más y este año me siento particularmente muy cansada pero como me comprometo con lo que hago, digamos que en ese aspecto no me ha costado trabajo porque finalmente a veces ya trabajo sobre presión y voy cumpliendo, pero digamos que cuando a uno le gusta lo que hace no te cuesta tanto trabajo, sí hay trabajo en la cuestión de preparar, traer las cosas [se refiere a material administrativo y académico], tomar los cursos, la parte administrativa es la parte que a mí más trabajo me cuesta porque a mí me gusta más estar dando clase que llenando formas, o que si cambiaron cosas, esa parte administrativa es la que sí me cuesta trabajo” (E5)

“en otros años veníamos, dábamos la calificación y nos íbamos, ahora hay que checar y cumplir horario aunque no tengamos nada que hacer, para no tener un tachecito” (E5)

Los tres ámbitos mencionados por los profesores están comprendidos en las reglas de la institución, dado que hace parte de la evaluación docente e incluso se establece de manera explícita en su contrato:

“¿Ese contrato te otorga los beneficios sociales de ley?

Si, los beneficios de la ley y a qué me comprometo, si la escuela me pide en mi contrato que va a abrir maestrías, me invita y digamos que tengo la opción o la obligación de hacerlo, de actualizarme” (E5)

En la **institución consolidada**, los profesores hablan sobre todo del comportamiento “armonioso” que deben sostener ante los estudiantes:

“en la medida que se logre mantener interesados a los estudiantes, ellos calificarán mejor al profesor y en la medida en que el profesor sea bien evaluado por los alumnos va a permanecer en la institución” (E8)

“entonces, el profesor de asignatura realmente depende de la evaluación que le hacen los alumnos” (E7)

Esto no está comprendido en las normas sino en los usos y costumbres:

“En otras instituciones [...] la evaluación del alumno a la labor docente en la clase vale un 100%, en la [nombre de la institución] en teoría es un porcentaje [...] mi experiencia a través del tiempo es que eso es en teoría [porque] en los últimos tiempos, en los últimos cinco años yo diría, la [nombre de la institución] ha escogido un método similar al de otras instituciones, como es [nombra otra institución] que vale el 100% la evaluación del alumno sobre el profesor” (E7)

No se les comenta en su contratación sino que lo entienden una vez que están incorporados en la institución:

“respecto a cómo hacerle para que el alumno esté interesado las vas aprendiendo conforme el tiempo y qué tanto peso tiene el hecho de que ellos te califiquen también porque eso es menos común digamos” (E8)

Los profesores, de diferente manera, comentan que este aspecto institucional puede condicionar el comportamiento de los docentes:

“[es necesario] aprender un poquito a estar en un medio, entre agradar al alumno que es la tentación más fácil, me va dando de esa forma a mí un calificativo, contra la otra, de decir, aquí mis chicharrones truenan, se hace lo que yo quiero y me vale, entonces es estar en medio de esos dos extremos” (E8)

“tú estás sujeto a que le agrades al alumno, entonces estás más preocupado en caerle bien al alumno de que hacer bien tu trabajo [...] yo creo que esta dependencia de la evaluación del alumno al profesor afecta al final la calidad educativa, y precisamente yo creo que los maestros de asignatura pueden caer en este doble juego de no dar, de no ser estrictos por ejemplo, o ser un poquito menos exigentes al

momento de evaluar porque tienes ese pequeño temor, de no ser recontratado por la evaluación de los alumnos” (E7)

Independientemente de lo que hagan los profesores en cada caso particular, hay una situación común: el docente debe obtener una buena calificación de los estudiantes si quiere mantener el trabajo. Por lo tanto, las relaciones de clase quedan enmarcadas por esta situación. En este caso, la información proviene de los estudiantes, pero la postura es institucional y quien despide o no al docente es la institución. Pero el estudiante conoce esta información y la hace saber al docente en sus interacciones cotidianas, por lo cual es quien define la situación interaccional en el ámbito aúlico. Una profesora comenta al respecto:

“te das cuenta que los alumnos pueden echarte si quieren por medio de la evaluación y, en ese caso, la coordinadora te llama y te dice que lo siente pero ya no tendrás clases en la institución. Entonces, lo que haces es cambiar el trato con los estudiantes: le dices que es capaz, le solicitas de buenas formas que coopere... Ellos saben que tú estás simulando y tú sabes que ellos simulan”

b. Profesores con una “actuación armoniosa” menos definida

La **institución en transición** es diferente a las anteriores porque los profesores no muestran una gran preocupación por perder el empleo:

“con diez años de trabajar aquí, las percibo [condiciones laborales] con cierta seguridad en mi trabajo, nunca he sentido una cuestión digamos que me estén diciendo o yo esté con el temor que me van a cortar el contrato ¿no? He sentido seguridad en ese sentido ¿no? Y eso ha ayudado, creo, a que pueda seguir con mis planes de trabajo aquí con cierta... sin un estado de tensión digamos, como para decir que tengo que pensar más si me despiden o no me despiden ¿no? Percibo una estabilidad en este sentido.

Por lo que entiendo ¿no es su primera preocupación?

No invierto energía en eso". (E4)

Ambos docentes mencionan las reglas de re-contratación de la institución, las cuales incluyen la evaluación de los alumnos, aspectos administrativos y de formación en uno de los casos. Las diferencias entre los criterios de evaluación se deben a que los profesores entrevistados pertenecen a licenciaturas diferentes, una bajo el régimen de SEP y la otra está incorporada a la UNAM:

"el maestro [apellido de la persona] me dijo que iba a estar a prueba, ¿verdad? Un semestre y que cada semestre se hacen evaluaciones a los profesores, los alumnos y él, como director de carrera, ¿verdad? Y si nosotros salíamos favorables existía la posibilidad de la recontractación, con las materias que fueran afines a nuestra formación y así es como yo me he podido mantener aquí" (E3)

"Para mí, lo fundamental es que hay una cierta evaluación por parte de los alumnos respecto a la labor docente que estoy desempeñando. Yo percibo que es importante para la permanencia en el desarrollo cuando los alumnos opinen positivamente de tu labor docente, ¿no? Hasta qué punto el profesor me aporta elementos para que consideren que están aprendiendo, ¿no? [...] Por otra parte, me parece que cada año tenemos que actualizar nuestro *curriculum* por ejemplo, ¿no? Ante la DGIRE, y eso implica qué nuevas actividades uno desarrolló, fundamentalmente lo más importante es la actualización [...] Por otra parte, que la institución observa si uno cumple con la asistencia, puntual a las actividades, uno tiene que firmar entrada y salida, firmar el seguimiento de la programación del programa de la asignatura". (E4)

Ahora bien, una vez más, el ámbito donde los profesores van a mostrar una "actuación armoniosa" no es en el de las reglas sino de los usos y costumbres de la institución. Como el modelo educativo de la misma otorga mucha importancia a las relaciones interpersonales entre alumnos y docentes, los dos profesores entrevistados mencionaron su cuidado por la relación con los estudiantes en clase. En este caso, las actuaciones "armoniosas" de los docentes consisten en mostrar

su apego a la filosofía institucional. La rutina se desarrolla frente a los estudiantes, pero la expectativa es institucional.

“De principio, digamos, hay una cuestión en la cual, creo que tiene que ver también con la cuestión de la... que permea, la cuestión de la concepción de la institución con respecto a qué es educar, ¿no? Me parece que hay ciertas tendencias de acuerdo a la institución, por lo que yo percibo, hay instituciones donde la cuestión es más... podemos decir, más dentro de la productividad, en el sentido que tienen que salir los alumnos y el profesor tiene que centrarse exclusivamente en dar su clase y dar lo mejor que puede y ceñirse a los programas y cumplir tiempo y cumplir tareas, ¿no? Entonces, digamos que la perspectiva de la Orden que dirige la universidad está más en la relación, en el cuidado de la relación con el alumno [...]. Entonces, en ese sentido existe un mayor interés en establecer ese vínculo más afectivo con el alumno” (E4)

“y los alumnos, el trato aquí me encanta porque es demasiado personal, entonces la convivencia es más allá de alumno-profesor [...] Me gusta tener mayor relación con los alumnos y socializamos” (E3)

Probablemente, la “relación con los alumnos” constituya un aspecto del instrumento de “evaluación de los docentes”, lo cual daría sentido a lo que mencionaron anteriormente los profesores respecto a la importancia de la evaluación de los estudiantes.

La profesora menciona, además, dos ámbitos donde ha tenido que mostrar actuaciones “armoniosas”, en otras instituciones donde ha trabajado en el pasado: el “código de etiqueta” (coincide con lo mencionado por la profesora de la institución emergente 1) y el “código de habla”. En ambos casos, los docentes pueden ser sancionados con multas si desacatan la regla.

“no teníamos que usar pantalones de mezclilla, tenis, teníamos código de etiqueta, colores que teníamos que usar, traje, formas de maquillarnos, peinarnos [...] códigos del habla, temas que no se deben de tratar con los alumnos” (E3)

“el profesor tiene que llevar zapatillas negras, los colores de los trajes tenían que ser grises, negros, no colores chillantes o que dañan la visión del alumno” (E3)

En la **institución emergente 2**, el profesor considera que no es difícil mantener el trabajo:

“No, porque los que estamos ya llevamos tiempo ahí, yo no he escuchado que: -ya sacaron a este profe, le llamaron la atención” (E2)

No existe una evaluación formal de docentes:

“no hacen ellos evaluación, dice el director que él escoge a alumnos y [les] pregunta [acerca de los profesores] E2

Sin embargo, el profesor menciona que para mantener el trabajo “hay que hacerse de la vista gorda”, lo que significa tener que evitar ver lo que realmente está sucediendo para no tener que actuar en consecuencia. También en este caso se trata de una rutina “armoniosa”, porque el docente tiene que evadir los aspectos de la institución con los que no concuerda para no entrar en conflicto con ella, ya que la confrontación sería la conducta contraria a la esperada. Por supuesto, el contenido de la frase del profesor se ubica en el ámbito de los usos y costumbres, además de ser muy genérica, no ligada a algún aspecto particular de la institución.

El mismo docente mantiene una relación de amistad con el director, lo cual le permite hacer algunas sugerencias para la mejora de la institución. En este caso, el vínculo de amistad hace que el escenario interactivo tome tintas diferentes y las críticas se vuelvan constructivas, con deseos de mejorar la institución. Este

comportamiento es acorde a las preocupaciones del director/dueño de la institución de hacer crecer una institución pequeña. Por lo tanto, también obedece al esquema de una actuación “armoniosa”. Este aspecto implica directamente la relación con el director de la institución, quien contrató al profesor y quien, eventualmente, tiene las facultades para despedirlo.

“el director me dijo que no ha logrado juntar a todos y que tiene que hablarles sobre calificación porque casi todos los alumnos tienen 10 y 9. Está sobre-valorizada la calificación” (E2)

“una propuesta que hice sobre un curso, sobre qué es evaluación, qué es aprendizaje” (E2)

“tengo la ventaja de poder sugerir, de poder decir que están mal los planes porque tengo confianza con él” (E2)

4.2.2. Confianza en el rol desempeñado

A pesar de mantener un estilo de conducta similar al buscar permanecer en sus lugares de trabajo, los docentes muestran diferentes niveles de confianza con respecto a sus actuaciones. Goffman menciona que “un individuo puede creer en sus propios actos o ser escéptico acerca de ellos”. A estas dos posturas, las denomina “sincera” o “cínica” (Goffman, 1981; 29).

Mientras los profesores hablan de sus interacciones en las instituciones, de alguna manera se están presentando ante mí y también me están presentando su actividad. Mientras relatan sus encuentros usan expresiones como la risa irónica, gestos o incluso pueden llegar a explicar la percepción de alguna actuación propia. A partir de estos elementos, puedo inferir las diferencias existentes entre los profesores respecto a sus actuaciones.

A continuación, describiré la postura de cada uno de los profesores entrevistados respecto del rol que está desempeñando en la institución donde trabaja. Para ello, seguiré el orden de presentación de las instituciones usado en el punto anterior.

En el caso de la **institución emergente 1**, la profesora comprende claramente el rol que debería desempeñar si quisiera mantener su trabajo y, de hecho, lo explica en la entrevista. Sin embargo, sostiene una conducta contraria porque considera que es más adecuada a su ideal de profesor, ya que su primera preocupación es la formación de los alumnos y dado que no depende económicamente de este empleo, pudo mantener esta actuación crítica. En este caso, ella cree en el personaje actuado pero no en el que debería representar si quisiera mantener el empleo:

“el Director me preguntaba que por qué daba clases ahí y le dije: - porque quiero. Pero [preguntó nuevamente el director]: -¿por qué?, ¿necesita el dinero? [Respondió la profesora] - No, quiero y me gusta. Entonces, a veces, creo que hay una diferencia entre esas cosas, entre que tú quieres dar clases y necesites trabajar, porque si tú necesitas vas a aguantarte todo. Entonces, yo creo que no estaba en esa posición, entonces tenía chance de decir: - no me importa. La coordinadora, al final, me dijo: - no, bueno, además, estamos viendo que tú no necesitas tampoco el trabajo” (E1)

“Finalmente, tú quieres tu profesión, y entonces, no esperas formar mediocres que arruinen tu gremio porque bastante lo arruinan otros” (E1)

“Yo creo que tiene que ser dedicado [el profesor], tiene que manejar como... esa libertad... para darle a los alumnos, ¿no? de impulsarlos, de que quieran a su profesión, porque, si no, pues no les va a transmitir a los alumnos que lo están estudiando y tiene que seguir estudiando” (E1)

Muchos de sus encuentros con el director tenían la finalidad de solicitar material para sus clases:

“cuando hice la primera práctica ahí, quería un laboratorio, entonces [me dijo], cómo quería laboratorio si era [nombre de la licenciatura] ¿de qué se trata?” (E1)

Su postura frente a la forma de vestir exigida es la siguiente:

“yo creo que para los de Derecho es normal porque la mayoría de los maestros no sólo trabajan ahí sino que trabajan en otros lados [...] ellos dicen que es lo que quieren dejarles a los alumnos, que sepan cómo tienen que ir vestidos y todo eso. Pero yo creo y yo discutía que en [nombre de la licenciatura], por ejemplo, que ese no es nuestro ambiente” (E1)

En la **institución legitimada**, los dos profesores mantienen una rutina “armoniosa” pero el docente es escéptico frente al personaje representado mientras que la docente sí cree en su personaje. Ella se identifica con el rol desempeñado, sabe que obedece a las exigencias institucionales y las justifica. Comenta, por ejemplo, que la formación exigida por la institución puede llegar a quitarles parte de su tiempo personal pero que al final pueden percibir los beneficios.

“como profesor de asignatura en esta escuela mi tiempo semanal es de diecisiete horas frente a grupo, de las cuales, a como está la situación actual, estoy hablando hasta hoy día, este 2010, esa carga de trabajo se ha convertido en que tú mínimo debes invertir de veinte a treinta horas más a la semana para sacar esta nueva política o líneas de trabajo que están llevando a cabo aquí en la universidad.” (E6)

“Esas veinte y tantas horas que ahora tenemos que hacer, yo lo veo, he criticado lo que llaman, no en sí a las competencias, porque estamos viendo el programa de competencias, las competencias me las están imponiendo, nos las impone la SEP y yo en la industria tengo veinte años usándolas” (E6)

“Ahora, con respecto a funciones, pues igual, al docente se le ha cargado mucho en esta escuela en el área administrativa” (E6)

El profesor se está refiriendo a todo el material que los docentes de esta escuela deben preparar en tiempos extra al de las clases que, en realidad, abarca material académico y administrativo. La profesora dice:

“sin embargo, uno muchas veces quiere un tiempcito para uno, pero bueno, al pasar de los años se da cuenta uno que toda la formación que nos dan es tan importante que ahora ya tenemos tantas licenciaturas [se refiere a la institución]” (E5)

“la [nombre de la institución] se preocupa por darnos la formación específica de lo que necesitamos para cubrir el perfil del docente” (E5)

“entonces, sí, realmente se preocupan por prepararnos [el personal directivo de la institución]” (E5)

En la **institución consolidada**, ambos profesores mantienen una rutina “armoniosa” y ninguno de los dos cree en el personaje a representar. Los dos profesores evitan plantear una postura explícita frente a su desempeño de rol, aunque lo hacen respecto a la exigencia institucional que ocasiona o justifica las actuaciones de los docentes. El profesor es más diplomático al hablar del requerimiento institucional mientras la profesora es más explícita al realizar su crítica.

“y ya dentro de la clase, es para mi gusto lo más importante, es mantener al alumno interesado, que ese es un reto de todos los días, de cada clase, de buscar la forma que él se interese” (E8)

“entre agradar al alumno que es la tentación más fácil” (E8)

“¿qué tanto peso le doy a eso [la evaluación de los alumnos]? Yo, la verdad no, no le doy mucho peso; afortunadamente, no afortunadamente, yo diseño mi curso en una forma que los alumnos no pueden decirme [...] pues entonces, aunque el alumno diga lo contrario, pues aquí tienes, eso no significa tampoco nada, pero hay otros mecanismos que te pueden probar eso. Pero, aun así, yo creo que esta dependencia de la evaluación del alumno al profesor afecta al final la calidad educativa” (E7)

Como se puede apreciar, los profesores comunican que cumplen con la regla tácita pero buscando herramientas académicas. El profesor habla de reto, la profesora hace referencia a su diseño del curso. Sin embargo, la disonancia con la exigencia institucional se puede encontrar cuando los profesores hablan de la posibilidad de querer cumplir con la norma a través de un camino no académico, agradando al alumno, y de la consecuencia que ello implica, afecta la calidad educativa.

Los dos profesores de la **institución en transición** mantienen una rutina “armoniosa” y creen en el personaje representado porque comparten la exigencia institucional de cuidar las relaciones interpersonales con los estudiantes. La justificación de esta concordancia es diferente en cada caso, como se podrá ver a continuación. En el caso del profesor, se debe a una razón profesional, es psicólogo, mientras que para la profesora se trata de un aspecto personal, su forma de ser.

“hay que crear un ambiente, un ambiente afectivo, de confianza, de comprensión con respecto a la cuestión de los alumnos, porque se considera que es un ambiente que ayuda a la formación, que ayuda al aprendizaje de los muchachos. Entonces, en ese sentido, me parece que ese ambiente, esa... como que coincide con la formación de los psicólogos porque [...]” (E4)

“Entonces, en ese sentido, me parece que hay una coincidencia con respecto a lo que se percibe que debe ser el ambiente de trabajo con los muchachos, y de la cuestión misma de la que nos formamos nosotros como psicólogos, la tolerancia al comportamiento del muchacho, que uno no tiene que imponer tanto la cuestión de que la visión de uno es la visión correcta, sino que siempre hay un espacio de libertad para el alumno, entonces hablemos del comportamiento y hablemos de la visión tuya” (E4)

“En ese sentido, me parece que somos un poco liberales respecto a la relación con los alumnos aunque marcamos la cuestión de:-sabes qué, esta es la estructura que hay que lograr y hay que lograr la cuestión del aprendizaje y el aprendizaje implica el compromiso del alumno con respecto a su propia formación” (E4)

“Me parece que la relación en ese sentido es preocuparse por crear la condición en la clase que ayude a ese objetivo de formación, en donde hay ciertas normas, ciertas reglas pero también no son normas y reglas que se tienen que imponer de manera inflexible, ¿no?” (E4)

“No, yo nunca he sido así. Me gusta como tener mayor relación con los alumnos y... socializamos”. (E3)

“siento que soy demasiado maternal con mis alumnos pero preocupada porque aprendan, ¿no? O sea, apapachadora en el buen sentido, al contrario, muy exigente, demasiado severa, pero a la vez cariñosa con ellos” (E3)

El profesor de la **institución emergente 2** mantiene una rutina “armoniosa”; en un ámbito, no cree en la actuación representada y en otro sí. Aunque la frase del profesor que indica el desacuerdo con la institución es muy genérica, “hay que hacerse de la vista gorda”, a lo largo de la entrevista realiza una serie de críticas a los programas, a la biblioteca, a las condiciones de los salones, todos aspectos relacionados con la formación que se está ofreciendo a los estudiantes. Por otro lado, expresa que su estadía en la institución es pasajera porque su proyecto es poder trabajar en una institución pública, donde pueda desarrollar actividades de docencia e investigación, ya que es donde podría desempeñar el rol de docente que él considera adecuado.

“las instalaciones tienen un gran problema, primero, las sillas en las que se sientan los muchachos son así, sillas, no tienen donde recargarse, o sea no hay ni paletas ni mesitas. Algunos por ahí se contrabandean una mesas y... Segundo, los espacios son muy reducidos y son de tablaroca y el calor es impresionante. Entonces, ellos y

nosotros nos vemos afectados en que las condiciones físicas de varias aulas son muy deficientes” (E2)

“Me parece que hay una seria deficiencia en que, por ejemplo, tú ya llevas un año y si alguien se inscribe ahora, lo meten con los que ya llevan un año. Entonces, ni idea tienen, entonces como profesor, yo y otros nos topamos con que, bueno, es que queremos explicar algo y unos tienen las bases y otros no” (E2)

“Y la biblioteca está en un librero, dentro de donde los muchachos van a pagar colegiatura. Estoy hablando de un librero donde si hay cuarenta libros es mucho y que ellos no tienen acceso a ir por libros sino que es el librero de dónde sacan las copias para las antologías” (E2)

“mi plan no es quedarme ahí, estoy por mientras consigo un trabajo mejor” (E2)

Sin embargo, el profesor cree en la actuación que desarrolla frente al director:

“mi función auto-asumida es de decir: -oigan, pues esto hay que corregir, los planes [de estudio] son muy ambiciosos o están totalmente desligados la bibliografía del objetivo, o la bibliografía es insuficiente o innecesaria la que ustedes sugieren” (E2)

“hay una preocupación por la formación de los chicos aunque no se haya implementado nada para que mejore la formación que tienen” (E2)

En síntesis, los profesores que no creen en el personaje actuado, lo representan porque necesitan guiar la convicción de sus públicos para mantener el empleo, ya que no están “socialmente autorizados” para asumir otro personaje o rol. Es decir, los docentes consideran que la “actuación armoniosa” es el camino para continuar en las instituciones. El caso de la profesora de la institución emergente 1, de alguna manera, confirma esta postura porque su comportamiento tendiente a la confrontación le acarrea el despido.

4.3. Aspectos simbólicos que estructuran la actuación

Para Goffman, el personaje no está ligado al individuo sino a las características del contexto en que actúa. En el caso de los profesores de asignatura, hay una serie de elementos institucionales que dan significado al personaje actuado por ellos: la relación laboral entre el profesor y la institución, el lugar que ocupa el docente en la institución, el significado de la evaluación, la capacidad de decisión en el ámbito áulico, las funciones adicionales a la docencia y el crecimiento en la institución.

Todos estos aspectos forman parte de la situación del profesor en la institución, es decir, el lugar simbólico desde donde él elabora su actuación cotidiana. Por lo tanto, les dan sentido también a las diferencias de matices en las actuaciones de los profesores de las instituciones analizadas, entre una “actuación armoniosa” bien definida o menos marcada.

4.3.1. Relación laboral entre el profesor y la institución

La relación laboral entre el profesor y la institución es una especie de vínculo simbólico construido por los docentes, el cual abarca aspectos cognitivos y afectivos. Este vínculo está arraigado en las experiencias concretas que ellos tienen en la institución, entre las cuales son importantes aquellas relacionadas con la contratación y la re-contratación, pero no son las únicas.

Hay quienes se consideran “maestros de la institución” y quienes se sienten trabajadores “*freelance*”. Estos son los dos extremos encontrados, entre los cuales hay varios matices. No necesariamente hay una relación entre la cantidad de

horas trabajadas en la institución ni la cantidad de años en ella y la manera como se sienten los docentes. Tampoco influye si es una institución de mayor o menor prestigio. Tiene más bien que ver con la **forma en que el profesor se siente tratado** dentro de la institución, es como un espejo del trato recibido.

En los últimos años, ha habido en las IPES una tendencia a establecer contratos menos estables con los profesores de asignatura. Algunas han pasado del régimen de sueldos a honorarios para todos los docentes. Otras han conservado el régimen de sueldo para quienes así habían sido contratados y sólo las nuevas contrataciones se rigen por honorarios. Otras instituciones han aumentado los requisitos y retrasado los tiempos para otorgar contratos estables a sus profesores. Y hay instituciones que incluso hacen pagos en efectivo sin mediar registros oficiales. Los contratos pueden ser semestrales, cuatrimestrales o por períodos muy cortos cuando las instituciones ofrecen cursos intensivos.

“actualmente no están contratando en esta universidad con seguridad social, bueno y no sólo ésta ¿verdad? La gran mayoría de las universidades bajo el régimen de honorarios, en el cual únicamente se limita... viene, da su cátedra, cuentan las horas que uno da y se multiplica el costo por hora y se acabó, no hay mayor prestación” (E3)

Los nuevos comienzan con un nuevo régimen [...] para darles un contrato [les piden] tres mil [cosas], que prueben que pueden dar la materia y ya después les dan su contrato definitivo”. (E5)

“No hay contrato, no hay derecho a prestaciones sociales, no sé si se le podría llamar por honorarios a que te dan tu pago en efectivo y tú firmas ahí.

¿Pero tú no das recibo de honorario?

No, no estoy dado de alta en Hacienda.” (E2)

Los profesores que están contratados por sueldo mencionan este aspecto como positivo, inclusive los que cuentan con otro trabajo pagado con todos los beneficios sociales:

“Yo fui de las afortunadas todavía que tengo seguridad social, esa seguridad social en caso que yo pierda mi empleo que tengo por las mañanas, pues bueno, esa seguridad social sí es de bastante ayuda, es un beneficio que yo tengo por parte de la universidad, que igual les agradezco” (E3)

“un contrato de base en el cual tiene unas prestaciones, digamos las prestaciones de ley, pero algo que nos otorga la escuela es el seguro médico de gastos mayores” (E5)

Por lo tanto, el sistema de contratación es importante para la percepción que de la institución tienen los docentes aunque no es el único factor. Lo fundamental es la estabilidad laboral, es decir, que el docente no sienta una presión constante por miedo a perder el trabajo. La relación laboral es estable si el profesor siente que ha logrado conseguir una seguridad en la institución, cuando no debe pensar constantemente o no debe preocuparse prioritariamente si va o no va a mantener su contrato. En este caso, hay una sensación de competencia laboral que produce bienestar y que mejora la percepción del docente respecto a la institución:

“si me pides comparar cómo percibía allá y cómo percibo acá, bueno, me parece que era un poco... la sentía un poco más distante, ¿no? La relación laboral era una cuestión así de que es este semestre y el siguiente semestre tienes que ver dónde... si te quieren contratar en otra carrera, me parece más inestable en ese sentido ¿no? En cambio, acá me parece que es más estable en ese sentido ¿no?” (E4)

“para la cuestión de la docencia es importante, tener cierta protección por lo menos respecto al trabajo, ¿no? [...] si tienes tranquilidad para ello yo creo que ayuda mucho a realmente a pensar en actualizarse en el conocimiento y eso incide también en lo que uno aporta a los alumnos, en las clases” (E4)

El docente que se siente parte de la institución confía más en ella que el que se siente “*freelance*”; hay una relación más cercana en el primer caso, no tanto en el nivel ideológico sino afectivo. En el segundo caso, hay una relación más distante, hay menos seguridad y mayor tensión (aunque esto no tiene que ver con su desempeño como docente, el cual puede ser excelente), se siente menos protegido, considera que la institución exige pero no se involucra en los procesos de los docentes; siente, por ejemplo, que debe hacerse cargo de su actualización para mantenerse en el mercado laboral:

“la universidad tiene algún interés pero no lo manifiesta, porque... no lo manifiesta porque lo ve más como... no sé si es más como un gasto económico o ve más por la salud financiera de la institución a corto que a largo plazo, no lo sé. Pero yo no creo que las instituciones tengan un proyecto de decir, miren si ustedes quieren continuar dando clases en la [nombre de la institución], tienen que tener...¡ah! eso sí, necesitamos incrementar el volumen de doctores que tenemos en el departamento, pero hagan su tiempo ¿no? porque yo no voy a invertirlo. Entonces, si lo tienes, ¡fantástico! si lo haces a tu tiempo y con tu dinero ¡maravilloso! Pero, si tengo que involucrarme, pues no, entonces yo creo que es ese el no interés, porque si yo fuera una institución o una empresa y quiero que mis profesores, sean de asignatura o de tiempo completo, sean gente capacitada y que se estén capacitando constantemente, pues yo misma estaría proporcionándole facilidades: -oye, tú vas a poner tu tiempo, yo pongo lo financiero ¿no?” (E7)

4.3.2. Lugar que ocupa el docente en la organización

Los profesores construyen una idea del lugar que ocupan en la institución con base en quién es el “otro” con quien interactúan y cuál es su aporte singular. Los docentes admiten que hay una variedad enorme de formas de ser profesores de asignatura pero, a grandes rasgos, de sus comentarios emerge la siguiente clasificación: quienes se dedican por completo a la docencia en una institución,

quienes trabajan solamente como docentes pero en varias instituciones y quienes desarrollan alguna actividad profesional y dan una o más clases.

Dentro de esta clasificación, los profesores que desarrollan una actividad profesional de manera paralela a la docencia justifican su lugar en la institución por su aporte práctico, del “mundo real”, “la industria”, etc. Ellos consideran que ofrecen a la institución y a la formación de los alumnos aquello que no pueden dar los profesores que solamente se dedican a la docencia, sean de asignatura o de tiempo completo:

“es más valiosa la persona que tiene tablas, experiencia en la industria, en la aplicación... saben qué se necesita en el mundo laboral y social” (E6)

“a quienes se dedican solamente a la docencia les falta esa parte de la experiencia que pueden contar a los alumnos” (E1)

“lo específico del profesor de asignatura es lo que trae de afuera” (E8)

“traer formas de ver de las empresas” (E7)

“si no se tuviera a los profesores de asignatura, la universidad debería hacer que los maestros se involucraran en proyectos reales afuera” (E7)

“a partir de la experiencia profesional puede transmitir a la formación del alumno” (E4)

Los profesores que se dedican a la docencia pero en más de una institución consideran que tienen una visión más amplia que les da la experiencia en varias instituciones y el contacto con modelos educativos diferentes, la cual les permite una mayor flexibilidad frente al trabajo docente:

“...me considero un elemento importante dentro de la organización, porque yo al estar en contacto con diferentes instituciones, porque tengo que dar clases en diferentes instituciones, por eso me permite conocer exactamente los diferentes modelos

educativos que maneja cada escuela o cada institución, esto es, y entonces tener la habilidad de adaptarme a cada modelo educativo; eso es una cosa, la otra, que también por ser, por no estar un cien por ciento dentro de una institución, tú estás en contacto con diferentes elementos intelectuales que te permite ver el mundo de una forma diferente, el método de investigación, la forma en que tú te acercas a un tema, cómo traer la experiencia desde el lugar laboral al salón de clases, entonces yo por ejemplo veo que mi posición dentro de [esta institución] es enriquecedora, porque traigo diferentes elementos y porque no estoy casada con una ideología o modelo teórico ¿no?” (E7)

Los profesores que se dedican a la docencia en una institución se sienten afortunados porque no tienen que desplazarse de un lado para otro, lo que implica menos desgaste y, de esta manera, pueden centrarse más en las exigencias de la misma. Su lugar en la institución lo justifican por sus habilidades didácticas y por su identificación con ella:

“trabajo nada más para la escuela, invierto aquí todo mi tiempo” (E5)

“la experiencia me ha hecho notar que sí, los [profesores] jovencitos entran pero no tienen la experiencia para tratar a los alumnos, también el tiempo te va dando la experiencia para moverlos, motivarlos [...] en [menciona el nombre del plantel] es un poquito más difícil, es difícil dar clases aquí porque el alumno es muchas veces prepotente, entonces el profesor debe estar bien plantado para poder dar su clase” (E5)

En las instituciones emergentes, en transición e incluso en las legitimadas, la mayoría de los profesores son de asignatura y el “otro” es el administrativo o quien ocupe cargos directivos. Sin embargo, en las instituciones consolidadas (que son pocas en el país), el docente de asignatura comparte espacios con los profesores de tiempo completo, dedicados a la investigación y a la docencia (“los doctores”), quienes son pagados mejor, cuentan con otros contratos y beneficios en la institución. El administrativo o investigador puede ser un referente con quien

identificarse o de quien distinguirse para los profesores de asignatura en general, aunque los docentes que se desempeñan principalmente como profesionales manifestaron una postura menos conflictiva respecto al personal de tiempo completo que quienes se dedican a la docencia:

“mira, hay una realidad, la diferencia básica entre un profesor de asignatura y un profesor de..., académico, el profesor que está de tiempo completo tiene la oportunidad de investigar, porque es parte de su chamba, entonces ahí se puede meter a muchas cosas que son nuevas, nuevos desarrollos, nuevos conceptos, la parte conceptual, la parte teórica debe tener bastante actualizada, uno como profesor de asignatura tiene poco tiempo para eso, entonces el tener la biblioteca cerca te permite un poco sustituir esa deficiencia y por otro lado la completas con el hecho de que estás en el mundo real, hay experiencias que las puedes traer al aula y que son reales, entonces en ese sentido compensas” (E8)

“estas personas que están de tiempo completo, tienen muchos más beneficios que los profesores de asignatura, eso sí [...] yo soy dueña de mi tiempo, ese es el único beneficio” (E7)

“quieres ir a un congreso, entonces tienes que desembolsar de tu... aunque la universidad se esté beneficiando indirectamente ¿no? Si tu estas de tiempo completo, puede que la universidad te pague [...] ¿te pagan bien? no, en verdad si tú haces las cuentas te están pagando menos que a un profesor de tiempo completo” (E7)

“No, la gente de tiempo completo cuida su trabajo, entonces...dependiendo del jefe, por ejemplo yo en [menciona la sesión donde trabaja] he pasado por todas las etapas, ahora estamos en una etapa muy bonita, tenemos un director allá, una directora humanista totalmente, entonces obviamente le gusta que nos reunamos, que platiquemos y no tenemos ningún problema pero ha habido etapas en que no les gusta que se reúnan los profesores o... depende del director que tengamos” (E5)

En el campo del conocimiento, los investigadores y quienes desarrollan una actividad profesional se están actualizando constantemente. Los profesores que solamente se dedican a la docencia carecen de esta posibilidad excepto a través

de la consulta de la literatura especializada de cada campo (aspecto muy ligado a la iniciativa de cada docente), dado que las instituciones ofrecen actualización sobre todo en el ámbito didáctico. Este es un factor que, al menos en las áreas del conocimiento que exigen una continua renovación, influye en el posicionamiento de los docentes en cada institución.

4.3.3. Significado de la evaluación

Cuando le pregunté a los docentes entrevistados la manera en que ellos lograban mantener su empleo, todos hicieron alusión a un sistema de evaluación. Independientemente de los mecanismos de evaluación existentes en cada institución, para los profesores éste es un elemento ligado a la permanencia en el lugar de trabajo. Pero, como vimos antes, el mundo de la evaluación abarca las normas y los usos y costumbres de las instituciones. En las interacciones cotidianas, es donde los docentes acceden a este cúmulo de información explícita e implícita.

La norma acerca de la evaluación en las instituciones estudiadas puede ser más o menos estructurada, diversificada, puede complementarse o contradecirse con los usos y costumbres. Los docentes pueden vivirla como una **presión** constante o de una manera “**no persecutoria**”, “más académica”, “más tranquila”:

“Creo que son esos los elementos que se siguen [que constituyen la evaluación], sin que esté muy centrado en una evaluación... no la siento que es una evaluación persecutoria del docente, me parece que es más una evaluación de tipo académico”
(E4)

“La impresión mía es tranquila porque nunca he tenido un conflicto con los alumnos”
(E4)

Los profesores tienen temor a la evaluación cuando no la consideran adecuada como, por ejemplo, cuando creen que debería tomar en cuenta más aspectos, ser más diversificada o debería ser realizada por otras instancias:

“pero si yo soy coordinadora y hablo con mis profesores, voy y examino su clase [lo que no sucede] y digo: -los chicos tienen razón, pues entonces ahí [si]; pero no hay ningún lineamiento donde digan estas son las características, el por qué por ejemplo te dejamos, [solamente] tuviste [una] mala evaluación [de los alumnos], ok, cuánto ¿cuál es el porcentaje del estudiante, pero [en realidad] no hay una regla, ¿no?” E7

También causa temor la contradicción entre la norma y los usos y costumbres. El ejemplo más claro, mencionado antes, es cuando se establece que la evaluación del alumno no representa el 100% de la evaluación de los profesores pero en los hechos así es; y a la hora de repartir los grupos entre los docentes éste es el criterio que se toma en cuenta, lo que indica las consecuencias de la misma:

“entonces, si te daban dos [grupos], te dan uno para que tomes capacitación y [...] regreses, y de plano, si no tienes una buena relación con el coordinador, pues, tienes dos y, a lo mejor, ya no te dan ninguno” (E7)

“en base a eso [la evaluación] el siguiente año escolar es que nos siguen asignando horas, nos van manteniendo. En el caso que, por ejemplo, por la cuestión económica se van cerrando grupos, digamos que se disminuye un grupo por ejemplo, se sigue repartiendo las horas entre el que mejor sale evaluado y el que no, eso lo va determinando la parte administrativa” (E5)

Por un lado, la postura institucional contradictoria causa incertidumbre en los profesores; por otro, el sistema de evaluación cambia su significado, en lugar de servir para asegurarse que “el docente esté dando una clase adecuada con el programa”, “les da mucho poder a los alumnos porque pueden organizarse para hacer despedir a un profesor” (E7).

En cambio, cuando el docente considera que la evaluación no es persecutoria, la describe como “adecuada”, en un clima donde “hay un convencimiento de las instancias que estamos trabajando” (E4), no le quita seguridad a su trabajo, son exigencias con las que debe cumplir pero que él sabe que puede hacerlo, no afecta a su autoestima. Es necesario para mantener su empleo pero no se vuelve la primera preocupación. De esta forma, un profesor comenta que puede ocupar sus energías en lo que constituye su función de docente.

En resumen, el significado que construyen los profesores acerca de la evaluación está más ligado con el uso que se le da a la evaluación que con la evaluación misma; es decir, qué medidas se toman con base en ella, lo que generalmente está ubicado en el campo de los usos y costumbres institucionales, frente a los cuales es más difícil oponerse.

4.3.4. Capacidad de decisión en el ámbito áulico

Hay una disminución de la capacidad de decisión de los docentes en el ámbito áulico cuando sus decisiones no son tomadas en primera instancia con base en la formación de los alumnos sino conforme a una serie de imposiciones, intereses, miedos, etc. En este caso hay una pérdida del control del docente sobre su trabajo. En cambio, el profesor percibe que puede decidir en su clase cuando goza de cierta independencia en el aula, porque las normas institucionales y las actuaciones del personal en general lo propician.

Las reglas para el desempeño docente (académicas, organizacionales y administrativas) en cada institución son muy variadas. Unas reglamentan lo

mínimo como horarios, entrega de programas y coherencia con la filosofía institucional, dejándole al profesor la posibilidad de decidir ampliamente, según su criterio. Por ejemplo:

“a lo mejor tu das la misma materia, tu vas a enfocarla en economía y yo voy a enfocarme más en procesos...Te dan el programa y te aproximas” (E7)

Otras, en cambio, reglamentan hasta el más pequeño detalle: la vestimenta, la forma de hablar de los docentes, los temas que deben evitar, calendario de exámenes, organización de clase. Un ejemplo:

“...tienes que anotar algo en el pizarrón forzosamente, yo siempre anotaba, pero el prefecto no podía pasar y que el pizarrón estuviera en blanco, al menos tenía que estar el nombre del tema y la fecha... que estabas dando” (E1)

“[para] llevar a alguien, teníamos que avisar y pedir permiso, [explicar] para qué lo ibas a invitar. Tenías que justificar qué les iba a dar. Entonces, eso es como que te limita mucho, ¿no?” (E1)

Frente a algunas reglas como el calendario de exámenes por ejemplo, no hay una posición unánime de los profesores, hay quienes prefieren que la institución lo fije mientras otros les gusta contar con un mayor margen de libertad y ser ellos quienes lo puedan establecer:

“No es como antes, que cada maestro tenía chance de hacer cuando quería el examen. Te dan un calendario donde en una semana todos los maestros van a hacer todos sus exámenes” (E1)

“otra muy buena regla que se tiene aquí en la universidad es no cambiar las fechas, son exámenes departamentales calendarizados y no cambiar ni horario ni fecha” (E6)

En cambio, otras reglas, como la regulación de la forma de vestir y hablar, no son aceptadas por los docentes aunque las cumplan:

“me río porque es como absurdo

¿Cuándo les decían eso?

En la contratación y en las juntas que hacían por semestres, nos entregaban los códigos.

Y los profesores ¿qué decían?

No pues, a nosotros nos daba risa. ¡Ah! Bueno, no es que lo hacían con... No, con orgullo no, yo muchas veces desacaté esas órdenes [...] ellos ya no me sancionaban, pero otros compañeros tal vez por la necesidad de mantener el empleo, yo creo que básicamente es eso, [por] la necesidad de mantener el empleo es que muchos acataban esos códigos del habla, esos códigos de etiqueta” (E3)

Hay aspectos que no están incluidos en las reglas institucionales pero que también están presentes en la institución e interfieren en la vida del salón de clases. Por ejemplo, en las instituciones donde los profesores tienen temor a la evaluación de los alumnos, se menciona que esto podría influir en la forma de evaluar de los docentes. Quiere decir que la presión que viven los docentes interfiere en la interacción que mantienen con sus alumnos. Lo mismo sucede con otras intervenciones como el caso que comenta una docente, cuando debe discutir con su coordinadora porque no consideraba que ciertos alumnos debieran aprobar el curso.

En contraposición con la situación anterior, hay docentes que gozan de cierta libertad en su trabajo docente; una profesora menciona: “me siento a gusto...aquí he tenido libertad al cien por ciento y nunca he recibido ningún... al contrario (E3); un profesor dice que en ningún momento ha sentido que haya tenido que dar explicaciones por sus opiniones en su clase y siempre ha decidido con libertad quién debe pasar o no de curso (E4).

4.3.5. Funciones adicionales a la docencia

La función principal que desarrollan los profesores de asignatura en las IPES es la docencia pero las actividades desarrolladas en torno a ella varían según la institución. Los profesores que desarrollan actividades académicas como dirección de tesis o participación en exámenes profesionales como sinodales, tutorías, conferencias, involucramiento en los procesos de mejora en las materias, etc., obtienen mucha satisfacción con ellas. Generalmente, estas actividades son pagadas, por lo que también les da a los profesores la posibilidad de aumentar su ingreso. Si la institución paga mal o no paga dichas actividades, entonces puede disminuir el interés de los docentes por ellas.

“apoyo en la actualización de programas, el año pasado también fui asesora de tesis, sinodal en exámenes profesionales, pero no como parte de la obligación sino a petición de los mismos alumnos, ellos designan a sus sinodales como a sus asesores de tesis [...] El coordinador solicita el apoyo a los maestros que cree pertinentes o especialistas en ciertos temas y yo con gusto apoyo en la materia.

¿Estas actividades te pagan aparte?

En el caso de asesora de tesis y sinodal en exámenes profesionales sí, actualización de programas no” (E3)

“yo, por ejemplo, me he voluntariado mucho para nuevo ingreso, darles charlas a los que están... quieren saber sobre el programa [...] como yo soy una de las poquitas que conoce el programa entero, pues entonces.

¿Ese trabajo es pagado?

Alguno es y alguno no, por ejemplo, quieren hacer exámenes, esto ya a nivel de la universidad, exámenes de admisión, entonces quieren tener a profesores ahí checando y puede que te pregunten si tu quieres, te pagan poquito, te pagan una cuota, estando tu ahí una hora o estando cuatro horas que... Entonces te dan una

cuota. Yo he participado una vez, y como era por cuota y no sabía, pues no porque, es mi tiempo y como soy dueña de mi tiempo, pues yo pongo precio” (E7)

Las tareas administrativas, en cambio, son vistas como una obligación del profesor y representan una carga para él si la institución excede los requerimientos en este ámbito porque usualmente no son pagadas:

“El único control es que cuando acaba el curso te dan una semana para que lleves tus hojas de asistencia, tus calificaciones, con una copia de exámenes extraordinario en blanco del extraordinario y otra contestada” (E2)

“la parte administrativa es la parte que a mi más trabajo me cuesta porque a mí me gusta más estar dando clase que llenando formas o que si cambiaron cosas, esa parte administrativa es la que sí me cuesta trabajo” (E5)

La formación docente que ofrecen algunas instituciones es vista como un elemento positivo siempre que no se vuelva obligatorio y les resulte útil, porque entonces pasa a ser un deber más para el profesor.

“Acudí a unos talleres en cuanto a la planificación o algunas estrategias para dar cátedra que impartió la universidad pero no son obligatorios, son abiertos y cada quien decide ir o no ir” (E3)

“por eso no los he tomado pero los otros de cómo manejar tu parte docente, como incorporar la parte social a tu docencia, algunas habilidades informáticas, cosas así” (E8)

“hay cursos que ofrece [nombre de una de las personas que imparte formación] muy buenos, pero tú tienes que saber qué te sirve, tú tienes que determinar para qué te sirve” (E8)

4.3.6. Crecimiento en la institución

Los profesores consideran que crecen en la institución cuando obtienen un beneficio al trabajar en ella. Los beneficios que mencionan son diferentes y en algunos casos, algo que significa un beneficio para un docente no lo es para otro.

Por lo tanto, no hay rubros que por sí solos indiquen un mayor o menor crecimiento, tiene más bien que ver con la relación existente entre “las expectativas del docente y lo que les ofrece la institución” (E7).

Para algunos docentes, el poder afianzarse en una institución significa crecer: pueden ir aumentando las horas de clase dentro de la institución; pueden pasar de un contrato eventual a uno más estable; pueden subir de categoría percibiendo una mejor remuneración.

“comencé con tres horas y ahorita ya tengo un promedio de cuatro grupos, dieciseis horas a la semana, pues me ha gustado mucho porque la verdad mi profesión la ejercí un tiempo, después me dediqué a mis hijos y empecé nuevamente a retomar carrera pero desde la docencia” (E5)

“Tuve un año de contrato eventual y después, al año siguiente tuve la oportunidad o la suerte de que ya me dieran la base” (E5)

La actualización que ofrece la institución también puede ser percibida por los profesores como un beneficio, sobre todo si obtienen credenciales que les permitan mejorar su *Curriculum Vitae*. Algunos docentes comentan que han desarrollado habilidades didácticas con las que no contaban cuando llegaron a la institución; otros han obtenido licenciaturas por experiencia profesional, siempre promovidos por la institución; han logrado certificaciones nacionales e internacionales; otros han realizado posgrados; han aprendido inglés, lo que les permite dar clases en un sistema bilingüe.

“¿tú lo ves como un beneficio esa formación que da la universidad?

Sí, enorme beneficio, me gustaría tomar más pero la verdad luego no se puede” (E8)

“ellos me fueron capacitando, me fueron dando la licenciatura en pedagogía por experiencia laboral para presentarla en el CENEVAL y todo lo de Cambridge y, bueno, lo de la UNAM que es el CELE para poder dar clases, tenemos los dos sistemas, SEP y UNAM, entonces, en mi caso, siempre hemos estado a la vanguardia con [nombres de certificaciones internacionales] todas las certificaciones, de manera de que ahorita, como estamos en SEP, en licenciatura es SEP ¿no? Entonces, no rige UNAM, para UNAM basta con que un profesor tenga el CELE, como entraron lo de las competencias en SEP el perfil del docente cambió, entonces el aparato de FIMPES exige que tengas la licenciatura en enseñanza del idioma y CENEVAL acaba de abrir hace dos fechas, en marzo abrió su primer examen para presentar la licenciatura en enseñanza de idioma por experiencia laboral, para todos aquellos profesores que cuentan con la formación de Cambridge, que cuentan con [nombres de certificaciones internacionales], todos los diplomados y certificaciones” (E5)

Para otros profesores, el poder contar con la Seguridad Social, que es una de las prestaciones sociales básicas, constituye un beneficio que la institución les brinda.

“esa seguridad social en caso que yo pierda mi empleo que tengo por las mañanas, pues bueno, esa seguridad social sí es de bastante ayuda, es un beneficio que yo tengo por parte de la universidad” (E3)

“te dan seguro social, creo que es bueno porque, por ejemplo, ahí el mínimo que puedes dar de clases son dos materias” (E1)

Para algunos, el sólo hecho de dar clases puede significar un beneficio, ya sea porque es joven y adquiere práctica, porque es una actividad que complementa su desarrollo profesional y le interesa o le gusta, o porque significa un ingreso extra.

“me gustaría seguir porque finalmente es algo que te tiene actualizado. O sea, creo que... es algo... de lo que más reconozco porque, pues mientras tú no lo necesitas o no esté dentro de tu campo laboral, pues no lo estudias tal vez o no te metes en ello, pero de repente cuando te lo están poniendo te actualizas y... recibes mucho” (E1)

“Agarrar ahí experiencia o formarme... con que tengas una carta de recomendación es relativamente fácil que te contraten en otras instituciones” (E2)

“Bueno, otra entrada económica [se ríe], es una cuestión que podemos subrayarla, ¿no?” (E4)

Alguna función desempeñada en la institución que acompaña la docencia también puede ser considerada un beneficio:

“Por otra parte, también me ofrece un espacio que lo siento ameno para poder trabajar, para poder hacer cosas, para poder ofrecer experiencia cuando trabajo con los alumnos y a través de ellos, con los pacientes. Me ofrece experiencia digamos porque también implica digamos usar ciertos instrumentos, ponerlos en juego dentro del trabajo, eso también aporta conocimiento, ¿no? Y bueno, en ese sentido, es un espacio que ofrece también para poder poner en práctica nuevos elementos para el trabajo, ¿no? Para poder crear un poco también, y también me da información que uso para hacer algo de investigación aquí, ¿no? Quizás no tanto para un proyecto muy estructurado, pero se va con el trabajo día a día, se va acumulando datos, elementos que permiten ir indagando ciertas cosas, ¿no?” (E4)

También hay docentes que consideran que la institución no les ofrece ningún beneficio:

“No, como beneficios pues ninguno, quiero decir, yo creo que esto es ideal para la institución... aquí es ventajoso para la institución tener un gran número de profesores de... de asignatura... pues es una bendición, porque te acortan los costos impresionantes” (E7)

4.4. Algunas consideraciones

El profesor de asignatura logra mantener su empleo cuando comprende lo que la institución le está solicitando explícita e implícitamente y logra convencer que está cumpliendo con esos requerimientos. En esto consiste la estrategia del docente, en una buena lectura de la situación institucional y en una serie de actuaciones acertadas que, como dije antes, tienen un margen de error. De esta manera, el profesor consigue la renovación de su contrato por parte de quien tenga esta

función, como representante de la institución. Según Goffman, el éxito de la **actuación** está en dar la impresión adecuada, aquella esperada por el **auditorio** del **actor**, lo cual sucede solamente si hay una lectura pertinente de la situación. A su vez, la información transmitida a través del **personaje**, en los **escenarios** determinados, permitirá al actor cambiar la definición de la situación de su público para lograr que actúe como él espera.

Esto podría ser válido para todos los docentes de instituciones educativas o para cualquier miembro de una organización. Sin embargo, se vuelve más interesante si se considera que el profesor de asignatura se desenvuelve como docente en varias instituciones, trabaja en una institución pero la mayor parte de su tiempo lo dedica a otra actividad profesional o puede incluso tener muchas horas clase en una sola institución pero, en todos los casos, no accede a los escenarios donde se deciden las políticas institucionales ni aquellas relacionadas con su ámbito de trabajo. Por lo tanto, estos docentes deben aprender a leer “entre líneas” qué se les está solicitando, a través de las interacciones puntuales que mantienen con quienes representan la institución y en las interacciones informales (**bastidores o bambalinas**) que puedan mantener con diversos miembros de la institución (con sus mismos directores, sus pares, quienes brindan diferentes servicios en la institución). Pero también tienen un papel importante los estudiantes, quienes actúan frente al docente de acuerdo con las posibilidades que le otorgue la institución; por lo tanto, ante al docente reflejan la postura institucional.

Hay una concordancia en los relatos de los profesores acerca de la estrategia para mantener el trabajo: adecuar el comportamiento a las expectativas de la institución, las cuales no coinciden necesariamente con el discurso oficial de la misma; en caso de no hacerlo se lo pierde. Sin embargo, hay matices en las actuaciones de los profesores de las distintas instituciones. Por otro lado, los profesores no siempre están de acuerdo y no en el mismo grado con las expectativas de las instituciones. Las diferencias entre las actuaciones de los profesores y la actitud de cada uno frente al personaje representado están relacionadas con algunos aspectos institucionales, que son experimentados y significados por los mismos.

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN

En este último capítulo haré una reflexión sobre la pertinencia de la estrategia teórico-metodológica que sustentó el presente estudio, de los hallazgos y de su utilidad. Para ello, consideraré el objetivo general y los específicos.

5.1. Permanencia de los profesores en las IPES

La pregunta principal a responder en este estudio fue: ¿cuáles eran las estrategias de permanencia de los profesores en las IPES? Esta pregunta obedecía a una situación de precariedad laboral descrita en la literatura sobre docentes de asignatura en las instituciones particulares del país y de profesores *Part-time* a nivel internacional. Por lo tanto, el objetivo fue indagar qué hacen los profesores para mantener su empleo a pesar de no gozar de seguridades que derivan del tipo de contrato.

La teoría de Goffman sobre la presentación de la persona me permitió abordar el problema desde el análisis de las interacciones cotidianas de los profesores de asignatura. Las categorías de personaje y definición de la situación

me permitieron identificar la información necesaria para responder a la pregunta mencionada arriba. La idea de pérdida y reestructuración del *Self*, presente en las “instituciones totales”, me dieron pautas para comprender los procesos vividos por los docentes en las IPES, donde tratan de mantener una imagen de profesor que no coincide con la presentada por la institución. Por último, la concepción de rol de Goffman fue una perspectiva necesaria para comprender de manera general cómo el profesor construye creativamente el modo en que desempeña su rol docente en las condiciones establecidas por la institución.

5.1.1. Acerca de la situación de precariedad

Lo que definí al principio como una situación compacta de precariedad laboral, fundada en la literatura revisada, fue tomando algunos matices gracias al marco teórico que me permitió profundizar en los significados que los profesores construían en torno a ella.

Los contratos de los profesores de asignatura en las IPES son en su mayoría precarios, ya sea porque son de corto plazo o porque no ofrecen las prestaciones mínimas de ley o por ambos motivos. Hay instituciones que todavía mantienen a profesores bajo el régimen de sueldo porque en su momento así fueron contratados y hay otras que todavía lo hacen pero aumentan las exigencias para que los profesores logren este tipo de contratación. Esta situación, descrita por los profesores, es a grandes rasgos muy cercana a la reportada por Sidorova (2007) y Olivier (2007) para el caso de México o por Sisto Campos (2005) para Chile.

Hay además, una situación de precariedad vivida por algunos profesores debida a la inminente posibilidad de ser despedidos al final de cada período. Estos casos no tienen necesariamente relación con los tipos de contrato, hay profesores que son contratados por el régimen de sueldo pero no sienten que han logrado una estabilidad en la institución. Esta sensación de precariedad se construye con base en las experiencias propias y de los compañeros.

Frente a estas situaciones, es posible distinguir a los docentes entre quienes “necesitan el trabajo” y quienes no (por las más diversas razones). Esta diferencia es básica para comprender si la precariedad es significativa o no para el profesor, si se vuelve un problema que atender o no.

Concluyendo, hay una situación generalizada de precariedad laboral (derivada de sus contratos o del clima institucional) aunque haya algunas instituciones que constituyen una excepción y haya casos de profesores para quienes esta situación no represente un problema.

5.1.2. Acerca de las estrategias

En esta situación, las estrategias de permanencia se vuelven importantes para quienes necesitan o quieren por alguna razón conservar el empleo. Esto no quiere decir que los profesores que no vivan en primera persona este problema no puedan hablar de él.

Las estrategias de los profesores de asignatura confirman la tendencia marcada por Goffman a la armonización de las actuaciones y de las definiciones de la situación. Es decir, los profesores ante una situación que no les es muy

amable, igualmente evitan el conflicto. Ellos tratan de que su comportamiento sea adecuado con lo que la institución les solicita. A esta forma general (aunque existan diferencias de matices) de actuar de los profesores la denominé “actuación armoniosa” o “personaje acordado”, un concepto inspirado en la obra de Goffman “Presentación de la persona” pero no presente en ella como una categoría de análisis.

El concepto de “confianza en el desempeño de rol” exige un análisis más profundo de la respuesta que los profesores dan ante la situación y permite establecer diferencias más claras entre ellos. También da lugar a la distinción entre la normativa del rol y la forma en que cada uno lo vive, confirmando la concepción de rol de Goffman acerca de la conexión entre las iniciativas de la persona y las estructuras.

La acción de los profesores se presenta como resultado de un contexto interaccional, aunque en ella intervenga la creatividad de cada profesor en relación con otros. Aquí están presentes esos aspectos de la teoría de Goffman que causa tantas dificultades para afiliarlo a una teoría en particular (entre el interaccionismo simbólico y el estructuralismo). Es el reconocimiento de la **autonomía de la interacción** y por ello de la capacidad de interpretar de los docentes y de crear respuestas para mantener su empleo, en este caso. Pero a su vez, la manera en que **la interacción está “ubicada”**, no libre a todas las posibilidades de acción porque existe una estructura que la organiza. Esto permite identificar una serie de

aspectos institucionales que pasan a ser parte fundamental en el desempeño de rol de estos docentes.

5.2. Interacciones y permanencia

Las categorías de análisis de Goffman me permitieron entrar al mundo de las interacciones que los docentes sostienen en las instituciones y analizar las que tienen relación con su permanencia de acuerdo con los significados expresados.

- a. A partir de la adecuación metodológica descrita en el capítulo 3, pude acceder a las interacciones cotidianas que los profesores sostienen en las instituciones a través de sus relatos realizados en las entrevistas (no mediante la observación), lo cual constituye un aporte del presente estudio. La teoría de Goffman analiza la vida cotidiana de las instituciones para dar respuesta a sus preguntas, por eso usa la observación como medio para recabar la información, dado que ésta le permite presenciar la cotidianeidad. Pero esto no era plausible para este estudio, es decir, resultaba difícil poder dar seguimiento a las interacciones de los docentes de asignatura. Por ello recurrí a la entrevista y lo que hice fue estructurarla según los elementos que Goffman analiza en sus observaciones: lugares, personas, tiempos, asiduidad, actitudes, impresiones, etc.
- b. A partir de la comparación entre la información obtenida de cada profesor, pude identificar cuáles eran aquellas relacionadas con el objeto de estudio, es decir con las estrategias de permanencia. Las categorías de análisis de Goffman me ayudaron a darle nombre a las interacciones y a diferenciarlas

entre sí. De esta forma, identifiqué los **escenarios** importantes y los **bastidores**, cada uno de ellos cumpliendo una función diferente respecto a las estrategias de permanencia de los docentes. Además, establecí los **públicos** que los docentes consideran significativos para mantener su empleo y las personas (**colegas**) con quienes comparten algunos problemas e intercambian información para afrontarlos.

- c. Una vez contruidos los diferentes escenarios en que se mueven los profesores, pude establecer una relación entre ellos y un orden en función del objeto de estudio. Todo esto lo fui definiendo con base en el significado que los docentes le otorgaron a cada espacio y a cada interacción.
- d. La diferencia que presenta Goffman en las interacciones cara a cara acerca de la información dada y la emanada del sujeto no era aplicable aquí. Entonces, hice un paralelo entre la **información dada**, que es la que concuerda con la intención de quien la otorga, con la **obtenida en las normas institucionales**, transmitida por medio de quienes representan la institución. La **información emanada** del sujeto la relacioné con los **usos y costumbres institucionales**, transferidos “entre líneas” por los representantes de la institución y en los bastidores por los pares.

En las entrevistas con los docentes usé los vocablos información explícita e implícita, explícita y tácita. Así como en la interacción cara a cara, estos dos canales de información permiten a quien está delante, comprender mejor la situación a través de la concordancia o la contradicción, aquí también, me dieron pautas para captar el clima institucional que quería reflejar el

profesor entrevistado. Con esto pude comprender, por ejemplo, cuáles son las expectativas institucionales respecto a los profesores.

Ahora bien, el hecho que las categorías de análisis permitan identificar interacciones relacionadas con la permanencia de los profesores significa que en las interacciones hay material necesario para abordar dicho problema. Es decir que el marco teórico da pautas para escalar de lo cotidiano a lo estructural. De hecho, el análisis de las interacciones me permitió conocer aspectos importantes de **la vida de los profesores de asignatura**, pero también acceder a una parte de **la vida de las IPES** y de **su relación con los profesores**. El marco teórico plantea que esto es posible porque a través de los hechos cotidianos se puede acceder a los problemas centrales, ya que las situaciones comunes están impregnadas de una “reglamentación huidiza, sutil, difusa” (Wolf, 2000).

Esto significa, en el contexto de esta investigación, que el problema de la permanencia de los docentes en las instituciones es algo que está presente en las interacciones institucionales, aunque no de manera explícita. Es decir, no es una realidad abordada por las instituciones ni por los docentes como una situación a resolver, no hay pronunciamientos al respecto. Sin embargo, las instituciones han previsto soluciones jurídicas para reglamentar esta realidad y los docentes se organizan para enfrentarla a través de su actuación cotidiana.

Otro aspecto importante del marco teórico que pude identificar en los relatos de los profesores, es el vínculo existente entre los distintos encuentros sostenidos, lo cual tiene repercusión a la hora de comprender la estructura

subyacente. Como dice Wolf (2000; 39), hay un “permanencia de ciertas estructuras más allá de la contingencia de las interacciones; esto confirma que las ocasiones sociales se desarrollan en el interior de una red de relaciones de diverso tipo que introducen en el encuentro caracteres condicionantes del encuentro mismo”.

El escenario natural en el que uno imagina a los profesores de asignatura es en el aula porque su actividad principal en las instituciones educativas es de docencia, ya que así lo estipula su contrato y por ello son pagados. Esto es real de acuerdo a los relatos de los docentes, es decir, la mayor parte del tiempo ellos están frente a grupo. Sin embargo, este estudio permitió ver que los profesores mantienen una serie de interacciones en otros escenarios, que son importantes porque son los lugares donde van construyendo significados referentes a la institución y a su lugar en ella, los cuales constituyen el marco simbólico para su actuación en clase y, por ende, están relacionados con las interacciones establecidas con los estudiantes.

Lo que el docente hace en el aula no tiene que ver solo con las interacciones establecidas en este escenario, sino que existe una relación estrecha con el conjunto de interacciones que él mantiene en la institución, como una totalidad. No es posible, entonces, pensar en el desempeño del docente en el salón de clase sin considerar esta parte de su vida institucional. Tampoco es posible pensar que el problema de la precariedad laboral quede encapsulado en el ámbito de las interacciones administrativas.

Estudiar a los docentes de asignatura desde la perspectiva de Goffman resulta, entonces, muy cercano a los estudios existentes sobre docencia desde el punto de vista laboral, mencionados en el capítulo 1, los cuales ponen el acento en todo lo que acompaña la labor principal del docente que es la enseñanza. Este ángulo de la docencia es necesario para no caer en los extremos de suponer que todos los problemas docentes son didácticos, sin por ello restarle importancia a este ámbito.

5.3. Personaje e interacciones

A partir de los relatos de los profesores respecto a sus interacciones, pude ir construyendo, poco a poco, los personajes que ellos representan en diversas situaciones dentro de la institución. Esto concuerda con la teoría de Goffman sobre la **dimensión comunicativa de la acción social**, de presentación **de sí mismo**, por lo cual se entiende que **toda interacción es una actuación** (Herrera Gómez y Soriano Miras; 2004).

A diferencia de los estudios de Goffman, basados sobre todo en la observación, en éste, donde la información es obtenida a través de la entrevista, la situación de interacción es reconstruida a través del relato de los profesores, quienes constituyen una de las partes interactuantes. Por lo tanto, ellos describen su actuación y la de la persona con quien interactúan, lo que implica entonces no sólo una descripción sino también una primera interpretación de la interacción.

Para realizar el análisis de cada interacción referida como importante por los profesores para el objeto de estudio, recurrí a los elementos que Goffman usa en la descripción de los encuentros entre las personas: **cómo ofrece** y **recibe**

información cada interactuante, **cómo define la situación** y **cómo influye en la definición que hace su interlocutor**.

Esta disección de la información obtenida es importante porque permite distinguir **la actuación de cada parte en la interacción** y los **contextos simbólicos** que constituyen la referencia directa de los personajes representados. Estos aspectos de la interacción no son totalmente arbitrarios sino que se dan en un marco institucional que los propicia pero que, a su vez, se retroalimenta y se reconstituye con base en estas interacciones.

En el caso de los profesores de asignatura, estos elementos permiten identificar la **visión que el docente tiene sobre la institución**, el **personaje** que está actuando, la **visión del docente que tiene la institución** (siempre a través de la mirada del profesor entrevistado) y **el personaje representado por quienes actúan en nombre de la misma** (como puede ser un coordinador o director).

El concepto de **“actuación armoniosa”** permite dar unidad a las actuaciones de cada profesor y de los profesores entre sí porque, a pesar de las diferentes situaciones mencionadas, hay comportamientos que obedecen a una misma estructura: el “personaje acordado”. En las IPES, los profesores actúan el “personaje acordado” cuando responden a las expectativas y exigencias de la institución, las cuales no son estables. Aquí se puede ver qué suponen los entrevistados que esperan las instituciones de ellos e inferir los valores institucionales respecto al rol del docente, los cuales están comprendidos sobre todo en los usos y costumbres, más que en las normas institucionales.

Goffman no usa los términos “actuación armoniosa” ni “personaje acordado”, pero habla de la armonía o del consenso que buscan los participantes de una interacción como una forma de negociación de la definición de la situación. En las interacciones de los profesores, esta situación se presentaba en forma extrema, como una regla perdurable de comportamiento, por lo cual consideré necesario usar un concepto *ad hoc*, inspirado en Goffman, que permitiera mostrar su calidad de condición permanente. Visto de esta manera, esta noción de “actuación armoniosa” constituye un aporte del presente estudio.

El comportamiento “armonioso” de los profesores como respuesta a las expectativas de las instituciones permite identificar el *modus operandi* interaccional de las mismas, del que habla Goffman, donde las partes buscan acoplarse a través de una definición de la situación total, evitando el conflicto. Los docentes son parte activa de este estilo interaccional de la institución, el cual se conforma a través de las diferentes formas de participación que tienen los integrantes de una institución.

Esto explica quizás la razón por la cual este rasgo del comportamiento de los profesores de asignatura presenta cierta semejanza con una de las características que Olivier (2007; 162) menciona acerca de las IPES, su capacidad de adaptación:

“el sector privado, en términos generales, se caracteriza por mostrar menor resistencia a los cambios en las demandas educativas del mercado y la sociedad, por lo que algunas de ellas se definen como establecimientos innovadores y flexibles.

Este es un sector que por lo regular se adapta al medio circundante, pues sus propias estructuras académicas y organizacionales hacen que respondan más fácilmente a su contexto, y es precisamente en estas particularidades donde reside su exitosa permanencia y crecimiento.

Las instituciones privadas de nivel superior están constantemente sujetas al juicio de las sociedades que demandan sus servicios y de actores públicos en general, por lo que constantemente desarrollan mecanismos ideológicos de aceptación que les proporcionen un balance positivo, pues en términos reales no existe un modelo básico propio de la educación terciaria de carácter privado.”

Ahora bien, como mencioné en los resultados, hay matices en las actuaciones de los profesores, una actuación armoniosa “muy definida” en algunos y “menos definida” en otros. Buscando elementos que dieran sentido a esta realidad en la clasificación de Vega Tato (2005) sobre las IPES, me di cuenta que los profesores que muestran una actuación armoniosa más marcada pertenecen a instituciones sometidas a algún tipo de acreditación. En este grupo, se encuentra la institución consolidada, la legitimada y la emergente 1, que en realidad no es tal porque, a pesar de tener menos de diez años de creación, pertenece a un grupo de instituciones que ya cuenta con evaluaciones institucionales. Por otro lado, las instituciones donde los profesores mostraban una actuación armoniosa menos marcada no cuentan con acreditaciones. Una de estas instituciones tiene cuarenta años de existencia pero, por sus características, se ubica en la segunda fase, en transición, manteniendo un número pequeño de estudiantes y no cuenta con algún sistema de acreditación. Tampoco lo tiene la otra institución, que es emergente. Los procesos de acreditación, que para Vega-Tato es un elemento importante en el desarrollo de las instituciones, dan cuenta de las diferencias en los niveles de exigencias de las instituciones, experimentadas por los profesores. Dichos

procesos constituyen, entonces, un marco o “*frame*” institucional que incide en la lectura del profesor acerca de la institución y de su situación en ella, estableciendo el tipo de actuación a representar.

El concepto de **confianza en el desempeño de rol** permite hacer otra diferencia entre los actores, a pesar de su común personaje, identificando su postura frente al rol que deben desempeñar en la institución. Tiene que ver, entonces, con el grado de aceptación de la exigencia institucional, mostrando la relación que tiene cada profesor con ella.

Los docentes que creen en su actuación comparten, en su generalidad, la exigencia particular que –según su lectura- la institución les demanda para mantener su empleo. En cambio, los que manifiestan inconformidad con la exigencia institucional, aunque cumplan con el comportamiento acordado, no creen en la impresión que ofrecen. No considero a la profesora que actúa contrariamente a la “actuación armoniosa”, justamente porque ella no sigue el patrón de comportamiento exigido por la institución.

Los profesores creen en sus actuaciones “armoniosas” por distintos motivos; algunos son manifestados de manera explícita por ellos: postura profesional, forma de ser personal, creencia en la buena voluntad de quien emite la exigencia; otros los infiero de sus relatos: años de trabajo en la institución y beneficios obtenidos de la exigencia institucional. Estos elementos inciden positivamente en la percepción que tienen los profesores de la exigencia institucional que les demanda una actuación armoniosa.

La creencia o no en sus propios actos indica la comodidad o incomodidad con la rutina que debe representar el profesor. Por otro lado, ante la necesidad de mantener el empleo y, por lo tanto, de sostener una actuación “armoniosa”, el escepticismo frente a la propia actuación, ayuda al profesor a mantener una distancia razonable respecto al personaje representado que le permite distinguirse de él, manifestando así su creatividad frente a una situación adversa.

Los dos conceptos utilizados para describir el personaje que representan los profesores (actuación armoniosa y confianza en el rol desempeñado) permiten visualizar las dos facetas del concepto de rol de Goffman: los sujetos viven su rol de manera particular pero no lo hacen desenganchados de la realidad. Es decir, hay referentes institucionales ante los cuales los sujetos deben definir la propia postura. De aquí, la diferencia con la idea determinista de rol que presenta el Estructuralismo o con la concepción voluntarista que plantea el Interaccionismo Simbólico (Herrera Gómez y Soriano; 2004).

5.4. Elementos que estructuran la acción

El marco teórico me permitió identificar los elementos simbólicos que constituyen la situación de los profesores en las IPES y dan lugar a sus actuaciones. Una parte importante de sus relatos consiste en lo que Goffman denomina la **“definición de la situación”**. Este concepto me dio pautas para reunir la información referente a cómo perciben los profesores la realidad institucional, sobre la cual pretenden influir para mantener el empleo mediante sus actuaciones.

Se podría decir, entonces, que es el telón de fondo que da significado a las actuaciones de los profesores.

Como lo adelanté en el punto anterior, a medida que fui identificando la información sobre el personaje, también fue surgiendo lo referente a este marco simbólico. Ambos aspectos se fueron armando juntos dada la imposibilidad de hablar de uno sin mencionar al otro.

Esta relación entre la situación del docente y su personaje concuerda con la idea de Goffman sobre la acción social como una **acción ubicada** (Herrera Gómez y Soriano Miras; 2004), donde los individuos representan papeles frente a una audiencia, adecuando su accionar al marco establecido. De ahí que la unidad de investigación no sea el individuo sino la situación y el objetivo primordial para Goffman sea justamente identificar las reglas o mecanismos presentes en ella.

Los seis elementos mencionados en el punto tres de los resultados (la relación laboral entre el profesor y la institución, el lugar que ocupa el docente en la institución, el significado de la evaluación, la capacidad de decisión en el ámbito áulico, las funciones adicionales a la docencia y el crecimiento en la institución) hablan de la **situación de los profesores de asignatura** en las **IPES**. Esta situación está construida a partir del marco institucional y de la implicación de los docentes en él.

De manera particular, estos elementos se vuelven aspectos que permiten describir cómo es la situación de cada uno de los docentes entrevistados en la institución donde trabajan. Pueden indicar una situación de mayor o menor

precariedad laboral, la cual tendrá mayor o menor efecto según la necesidad o interés en mantener el empleo. Con base en ello, los docentes elaborarán su personaje. Estos elementos también pueden fungir como indicadores de un mayor o menor bienestar laboral.

Como casos extremos ideales, puedo plantear dos panoramas muy diversos:

- a. una institución donde el docente se siente parte de la misma, lo cual es corroborado por un tipo de contrato con prestaciones sociales; donde sabe que su aporte a la formación de los alumnos es importante; donde es evaluado regularmente pero sin tensión ni miedo y donde está consciente de que goza de la autonomía suficiente como para tomar decisiones en clase; donde realiza funciones académicas que considera importantes y recibe una remuneración por ello; considera que está recibiendo algún beneficio profesional al realizar su trabajo docente en la institución.
- b. una institución donde el docente cree que es un trabajador que brinda servicios a la institución, la cual le ofrece un contrato a término con ningún tipo de prestaciones sociales; donde vive con mucha tensión las evaluaciones porque no sabe si tendrá trabajo el período siguiente; donde sabe que no goza de autonomía ni libertad en clase, ya sea por interferencias de autoridades o por sus miedos y temores; donde debe realizar una serie de actividades extras que le insumen mucho tiempo y por las cuales no recibe remuneración; donde cree que en realidad él es el beneficio del cual se sirve la institución.

En esta relación entre los profesores y las IPES, los **procesos de despojo y reestructuración del Self**, de los cuales habla Goffman en Internados, me permitieron identificar algunos mecanismos de estas instituciones que provocan el despojo de la imagen que el profesor tiene de sí mismo como docente universitario y que desatan dispositivos para su reestructuración. Las IPES no son instituciones totales ni tampoco tienen este significado para alguno de los profesores entrevistados. Sin embargo, Goffman (1961) dice explícitamente que ninguno de los elementos que describe es peculiar de las instituciones totales sino que lo típico en ellas es que muchos de estos elementos se dan en un alto grado. Por lo tanto, los procesos que se producen en las instituciones totales de manera contundente, en las IPES son más dispersos.

En general, los profesores intentan mantener una imagen de sí mismos como docentes que gozan de **autonomía** en su trabajo, con **libertad** para pensar, expresarse y actuar, y con una **función social importante**. Esta imagen coincide con cierto ideal social construido en torno a la figura del académico. Sin embargo, en su experiencia institucional, la mayoría recibe una imagen de **trabajadores prescindibles y económicos** que **deben actuar con base en los intereses institucionales**.

Las instituciones, a través de muchos procedimientos relacionados con los profesores de asignatura, transmiten una imagen docente que contradice la que ellos tienen de sí mismos. Un ejemplo de ello, es la imagen ofrecida por las instituciones a través de los sistemas de contratación y recontractación de los

profesores, que denotan una situación generalizada de precariedad laboral. Por otro lado, hay procesos interaccionales cotidianos que inhiben la posibilidad de los docentes a desarrollarse según la propia imagen docente. Estos procesos entrarían en los conceptos de “mortificaciones del sí mismo” y de “ruptura de la relación habitual entre el individuo que actúa y sus actos”, usados por Goffman en *Asylums*.

Así como en las instituciones totales, los procesos de admisión implican una pérdida, de manera que el interno no pueda controlar el **modo en que se presenta a los demás**, así se puede advertir la pérdida de control sobre la manera de actuar del docente ante sus alumnos. Ellos se ven privados de la posibilidad de manipular su fachada personal. En algunos casos, esto se da de manera literal, por ejemplo en las instituciones que indican cómo los docentes deben hablar y vestir. En otras, este proceso es mucho más sutil, por ejemplo cuando los docentes deben cuidar la forma general de interactuar con sus alumnos para ser bien evaluados.

En las instituciones totales, el interno debe adoptar expresiones o actitudes que mortifican su sí mismo, o bien tiene que involucrarse en actividades impuestas, cuyas implicaciones simbólicas son incompatibles con el concepto que él tiene de sí mismo. En las IPES, este proceso se da en las interacciones cotidianas, cuando se hace saber al profesor cuáles son los criterios que se espera que rijan en su actuar. Ejemplo de ello son los casos en que se le restringe la libertad en el ámbito académico, organizacional o administrativo. El docente cumple con ciertas medidas institucionales pero no está de acuerdo con ellas

justamente porque obedecen a una imagen que es contraria a la propia, y por lo tanto, se da el proceso de “mortificación del sí mismo”.

Pero también hay una mortificación del sí mismo docente en el caso mencionado sobre la falta de autonomía del trabajo docente. El profesor, en lugar de tomar decisiones con base en lo que él considera adecuado para sus estudiantes, debe actuar en clase de manera que obtenga una buena evaluación de los mismos, logrando con ello su permanencia en la institución. Esta regla no explícita para mantener el empleo está relacionada con el poder que tienen los estudiantes, dado que son los clientes de la institución y ésta debe cuidarlos para asegurar su existencia. Entonces, de alguna forma, los docentes, con el único beneficio de conservar su empleo, deben actuar según los intereses institucionales en lugar de hacerlo siguiendo las propias perspectivas.

Así como en las instituciones totales el individuo no puede expresar su reacción adversa frente a las imposiciones que van en contra del concepto de sí mismo, de la misma manera, el docente no puede manifestar su desacuerdo ante la imagen de profesor que presenta la institución porque eso implica un conflicto que le puede acarrear la pérdida del empleo. La crítica a la imagen propuesta rompe la armonía interaccional o el *modus operandi* de la institución. Lo ejemplifica el caso de una de las profesoras entrevistadas que fue despedida porque expuso en varias ocasiones reclamos y críticas al director de la institución. Frente a los procesos de negación de la imagen que tiene el docente por parte de la institución, también hay procesos de reestructuración de sí mismo, que no siempre buscan reasegurar la imagen anterior, sino solamente defenderse de la

propuesta. Frente a la imagen de profesor prescindible y económico, el docente debe elaborar estrategias para mantener su empleo. Frente a la falta de libertad y autonomía, el docente debe buscar ámbitos donde poder expresarse de manera acorde a su imagen docente.

Goffman menciona “**el sistema de privilegios**”, donde el interno puede acceder a comodidades que en el mundo civil constituyen un derecho, todo ello a cambio de la obediencia material y psicológica al personal de la institución. En las IPES, la conducta “armoniosa” de los docentes también puede ser interpretada como un comportamiento obediente, realizado con el fin de obtener lo que en realidad es un derecho, mantener el empleo, considerando que la pérdida de éste debería ser la excepción y no la regla. En las instituciones totales, la colaboración es además una credencial para una salida más expedita mientras que en las IPES lo sería para la permanencia.

Es interesante la coincidencia entre esta situación de los profesores en México y la mencionada por uno de los docentes entrevistados por Sisto Campos (2005; 17) en su estudio, quien habla de un sistema de privilegios para contraponer al régimen de contrato laboral que debería regir a los profesores universitarios en Chile:

“La precarización en el régimen salarial, implica (.) una subjetivización de los derechos, en vez de haber contratos formales impersonales, hay contratos que son fuertemente subjetivos, que dependen fuertemente de relaciones interpersonales, y entonces en los contratos objetivos tu puedes exigir derechos, **en los contratos precarios, tu tienes que trabajar privilegios**, y cuando pierdes los privilegios no puedes exigir, sí? Entonces el régimen contractual (.) está sostenido, en una, una, manera de ir llenando los cargos fuertemente subjetiva, fuertemente interpersonal,

que pasa por las relaciones interpersonales, debido a los cual cuestiones exclusivamente extra académicas [...] en buenas cuentas nunca te evalúan por la actividad académica, eso hace que los mejores profesores, no en el sentido pedagógico, sino en el sentido de producir conocimiento, si son conflictivos van a perder su pega independientemente que los contenidos que aportan, y al revés que los profesores relativamente mediocres, que muestran una relación interpersonal adecuada pueden vivir eternamente, si, un profesor que tiene lealtad, con la institución académica inmediata, porque se puede mostrar que el poder está muy, es muy directo, o sea los profesores no dependen del Decano o del director, dependen directamente del Director de su departamento, un profesor leal a esa autoridad inmediata, leal en sentido subjetivo, si? Puede sobrevivir a las críticas de los alumnos a las malas clases..." (el subrayado es mío).

Los **“procesos de confraternidad”** pueden fungir como una influencia reorganizadora del yo para los internos de las instituciones totales. En algunas IPES, los docentes forman grupos donde pueden actuar con cierto dominio de sí mismos, situación que les permite liberar tensiones y ayudarse mutuamente en un ambiente donde comparten la misma condición de “docente de asignatura”. Los grupos formados pueden ser muy grandes o solamente díadas, pero presentan las mismas características.

Para terminar, quiero mencionar que al igual que con respecto a la “actuación armoniosa”, hay una presencia más marcada de los procesos de pérdida del *Self* de los profesores en las instituciones involucradas en procesos evaluativos (la institución legitimada, consolidada y la emergente perteneciente a un sistema institucional existente) que en las que carecen de ellos (institución en transición y emergente 2). Esto muy probablemente tenga relación con los niveles

de exigencia que los procesos de evaluación institucionales imponen a los integrantes de las IPES⁷.

De esta manera, se puede entablar una relación entre la situación de los profesores de asignatura en las IPES y los estándares de crecimiento que ellas persiguen. Si así fuera, es posible ubicar la situación por ellos experimentada en un contexto más amplio que es el de las “normas” internacionales de Educación Superior, las cuales marcan las tendencias y dirección a seguir de las instituciones educativas de este sector. Este marco general o *frame* -en los términos de Goffman- en el que se ubica a dichas instituciones puede ser considerado una gran institución total, del cual no pueden escapar si quieren permanecer en el mercado, siendo entonces el lugar donde ellas deben **compartir una situación común, transcurriendo parte de su vida en un régimen cerrado y formalmente administrado.**

Esta interpretación implicaría hacer uso del concepto de institución total en un sentido más amplio, como una situación común provocada por un sistema cerrado pero no circunscrito a un lugar físico como son los hospitales psiquiátricos, las cárceles o los conventos, de los que se ocupa Goffman en su análisis.

⁷ En relación con este punto, Alcántara (2000; 84) indica que la realización de evaluaciones, el establecimiento de sistemas de clasificaciones y la creación de organismos de acreditación a la manera que existen en Europa y los Estados Unidos han estado cuestionando “una de las tradiciones institucionales más celosamente resguardadas por las instituciones universitarias: la autonomía académica”.

CONCLUSIONES

Este estudio tuvo como principal objetivo conocer las estrategias de permanencia de los profesores de asignatura en las IPES. Esta realidad fue abordada a través de la mirada de los docentes y desde la perspectiva cotidiana de E. Goffman. Esto significa que opté por buscar rasgos de la problemática en las interacciones que sostienen los profesores en las instituciones durante el desarrollo de su rol. Para el autor, el análisis de las interacciones conduce a identificar un orden, una estructura que va más allá de ellas, a identificar elementos que están presentes en las mismas pero que las preceden y las organizan.

En este sentido, el aporte de este estudio es brindar una idea de lo que hacen los profesores para resolver su problema de inestabilidad laboral en continua interacción con la “institución” y a partir de lo vivido en ella. Es decir, el docente no vive su rol de manera aislada sino en una institución particular y a través de cada interacción sostenida en ella. Por lo tanto, los elementos mencionados en el capítulo de resultados (escenarios, personaje y aspectos que estructuran la acción) se dan de manera conjunta y están intrínsecamente

relacionados. El personaje es una respuesta a una situación interpretada en escenarios concretos.

La “actuación armoniosa” muestra las diferentes actuaciones de los profesores en el ámbito institucional con la finalidad de adaptarse a las expectativas institucionales. Cada profesor elabora el personaje que considera adecuado a las demandas de la institución dado que así cree que mantendrá su trabajo. Esto quiere decir que la actuación armoniosa describe la tendencia de adecuación a la institución que caracteriza el comportamiento de los docentes que buscan permanecer en las IPES.

Esta “actuación armoniosa” que busca en primera instancia conformarse con los requerimientos institucionales, en un marco de precariedad laboral que el docente no puede cambiar, puede ser entendida como una estrategia de negociación porque el docente puede influir en la definición de la situación a través del personaje, logrando así permanecer en la institución. Goffman (1961) menciona que incluso en las “instituciones totales” donde hay poco lugar para las estrategias negociadoras de los individuos, donde las situaciones están rígidamente predefinidas, tales definiciones siempre deben ser renegociadas. Desde esta perspectiva, entonces, el docente aparece como un estratega, capaz de encontrar el camino para alcanzar su objetivo: mantener su empleo como docente.

El excepticismo frente a la propia actuación puede ser, en cambio, un ámbito de resistencia que oponen algunos profesores frente al personaje que

deben actuar, correspondiente a la imagen docente propuesta. Éste constituye un campo abierto para seguir indagando porque aquí no he profundizado en la relación existente entre las trayectorias de los profesores y su postura frente a su actuación, dado que Goffman considera que ésta no es fija. En “Presentación de la persona”, da ejemplos de actores que pueden comenzar no creyendo en sus personajes y, posteriormente, se enamoran de él; o, por el contrario, de actores que comienzan identificándose con su personaje y, en un momento dado, llegan a separarse del mismo.

La relación existente entre las actuaciones de los profesores y los estándares de crecimiento de las IPES permitió ubicar la situación por ellos experimentada en un marco más amplio que es el de las “normas” internacionales de Educación Superior, las cuales marcan las tendencias y dirección a seguir de las instituciones educativas de este sector. Este marco general o *frame* -en los términos de Goffman- en el que se ubica a dichas instituciones puede ser considerado una gran “institución total”, del cual no pueden escapar si quieren permanecer en el mercado, siendo entonces el lugar donde estas instituciones deben compartir una situación común, transcurriendo parte de su vida en un régimen cerrado y formalmente administrado.

El concepto de “actuación armoniosa” y esta forma de aplicar la idea de “institución total” constituyen un aporte teórico de la presente investigación. La idea de actuación armoniosa está inspirada en la obra “Presentación de la Persona” de Goffman, al hablar de la armonía o del consenso que buscan los

participantes de una interacción como una forma de negociación de la definición de la situación. La concepción de institución total corresponde a la presente en la obra de Goffman “Internados”, pero entendiendo que las situaciones pueden ser comunes a pesar de no compartir los mismos espacios físicos.

La importancia de este estudio radica en que pone énfasis en una parte de la vida de los docentes en las instituciones que, a primera vista, no pareciera ser trascendente. Sin embargo, muestra que hay un trasfondo interaccional que sirve de contexto para el escenario áulico. De esta manera, permite ensanchar la mirada sobre lo que implica el rol docente y, por ende, lo que constituye el mundo de la docencia; invita a no circunscribirla en la vida del aula porque hay marcos de referencia anteriores que condicionan los significados construidos ahí.

Desde el punto de vista metodológico, este estudio aporta una aplicación diferente del marco teórico al ámbito empírico. La teoría de Goffman ha sido usada por él para el análisis de las interacciones cara a cara, sin embargo aquí tuve que hacer una adecuación que permitiera analizar las interacciones relatadas a través de la entrevista como única fuente de información.

Esto fue posible porque los elementos que usa Goffman para analizar las interacciones permiten estructurar las entrevistas y organizar la información de tal manera que pude recrear las situaciones de interacción a partir de los relatos de los profesores. La diferencia que establece Goffman en las interacciones cara a cara acerca de la información dada y la emanada del sujeto no era aplicable aquí. Entonces, hice un paralelo entre la información obtenida a través de lo que se

quiere decir con la palabra y la información que los profesores obtienen a través de la norma (mediante diferentes medios: comunicados escritos u orales); la que emana a través de la persona y la que los profesores obtienen de manera informal en los usos y costumbres, información tácita, etc. Así como en la interacción cara a cara, estos dos canales de información permiten a quien está delante comprender mejor la situación, a través de la concordancia o la contradicción, aquí también me dieron pautas para captar lo que querían reflejar los profesores entrevistados sobre las situaciones de interacción y sus actuaciones.

Al ámbito de estudio de las IPES, esta investigación aporta una visión de dichas instituciones desde la perspectiva de sus docentes que complementa a las existentes y brinda nuevos elementos sobre los profesores de asignatura que permite caracterizarlos y distinguirlos entre la población docente de educación superior.

Sobre el primer punto, los resultados de este estudio permiten describir una situación generalizada de los profesores de asignatura de las IPES que trasciende las diferencias entre ellas, enunciadas en las tipologías propuestas por los estudios mencionados en el primer capítulo. La situación laboral precaria de los docentes es un aspecto compartido por la mayoría de las instituciones a pesar de las grandes diferencias existentes entre ellas a nivel de infraestructura, organización, población atendida, prestigio, años de fundación, filosofía institucional, etc.

Respecto del segundo punto, los resultados de este trabajo muestran algunos aspectos de los profesores de asignatura de las IPES que permite considerarlos una población docente que, a pesar de su diversidad interna, se distinguen de los académicos de tiempo completo (de las universidades particulares y públicas) y de los profesores de asignatura de las universidades públicas. De manera escueta, puedo decir que la gran diferencia entre los académicos y los profesores de asignatura está en las actividades desarrolladas en la institución educativa, lo que comporta un perfil profesional diferente. Con los profesores de asignatura de las instituciones públicas, a pesar de compartir perfiles profesionales, los diferencia las condiciones laborales. Los docentes de las instituciones públicas gozan de ciertos derechos laborales que les permite realizar una carrera académica en la institución educativa aunque ésta no sea su principal actividad profesional, pudiendo lograr la definitividad en su materia, lo cual está respaldado por la normativa institucional. En cambio, los docentes de asignatura de las IPES se encuentran en una situación de inestabilidad laboral que no propicia un proyecto de desarrollo profesional docente en sus lugares de trabajo.

La realidad laboral de los docentes de asignatura se ve reflejada en la regularización de las IPES, la cual muestra una laguna en este sentido. Actualmente, no existen más reglas relacionadas con estos docentes que los requisitos que pueda exigir SEP para la otorgación del RVOE o de los que solicitan las universidades públicas para el proceso de incorporación a sus planes de estudio.

Frente a esta situación, considero importante el reconocimiento de los profesores de asignatura de las IPES como una población docente de Educación Superior con características propias que necesita ser conocida con mayor profundidad para generar, a nivel nacional, políticas educativas que regulen su situación laboral y propicien caminos para su desarrollo profesional, estableciendo derechos y obligaciones para los docentes y las instituciones.

BIBLIOGRAFÍA

Abbott, M. (2005). *Into a mature education market: the New Zeland experience*.

Obtenido de PROPHE Working Papers:

<http://www.albany.edu/dept/eaps/prophe/publication/paper.html#WP6>

Aboites, H. (1997). *Viento del Norte. TLC y privatización de la educación*. México: UAM-Plaza y Valdés.

Aboites, H. (2003). Actores y políticas en la educación superior mexicana: las contradicciones del pacto de modernización empresarial. En M. Mollis. *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas?* Buenos Aires: CLACSO.

Acosta Silva, A. (2002). En la cuerda floja. Riesgo e incertidumbre en las políticas de educación superior en el foxismo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7, 14, 107-132.

Agachi, P. S. (2006). Les problèmes liés à l'emploi multiple à l'Université «Babeş-Bolyai» de Cluj-Napoca, Roumanie: étude de cas. *L'Enseignement Supérieur en Europe*, XXXI, 3.

Alcántara, A. (2000). Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales. En D. Cazés Menache, E. Ibarra Colado, L. Porter Galetar. *Encuentro de especialistas en educación superior re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*. T. I. México: CEIICH-UNAM.

Altbach, P. (2002). *Educación Superior Privada*. México: CESU-UNAM/Porrúa.

ANUIES (1999). *Estadísticas de la Educación Superior. Personal docente de los niveles técnico superior, licenciatura y posgrado*. Obtenido de http://www.anui.es.mx/servicios/e_educacion/index2.php

ANUIES. *Directorio Nacional de Instituciones de Educación Superior*. Obtenido de http://www.anui.es.mx/la_anui.es/diries/, consultado el 11 de mayo de 2012.

ANUIES (2000). *La Educación Superior hacia el Siglo XXI. Líneas*. México: ANUIES.

ANUIES (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*. (ANUIES, Ed.) Obtenido de <http://www.anui.es.mx/secciones/convocatorias/pdf/consolidacion.pdf>

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia-España: Universidad de Valencia.

Barbero Avanzini, B. (1993). Nella prospettiva micro: l'interazionismo simbolico. En L. Bovone, G. Rovati. *Sociologie micro. Sociologie macro*. Milán: Vita e Pensiero.

Bernasconi, A. (2004). *External Affiliations and Diversity: Chile's Private Universities in International Perspective*. Obtenido de PROPHE Working Papers: <http://www.albany.edu/dept/eaps/prophe/publication/paper.html#WP4>

Birgin, A. (2000). Capítulo IX. La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En P. Gentili, G. Frigotto. *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. Buenos Aires: CLASCO.

Blanco Abarca, A. (1995). *Cinco tradiciones en la psicología social*. Madrid: Morata.

Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método*. Barcelona: Hora S. A.

- Boscán, E., Pereira de Homes, L. (2006). Flexibilidad laboral en el trabajo investigativo: auxiliares de investigación. *Contaduría y Administración*, 219, 43-55.
- Bovone, L., Rovati, G. (1992). *L'ordine dell'interazione. La sociología di Erving Goffman*. Milán: Vita e pensiero.
- Brunner, J. J. (2007). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007*. Chile: Centro Interuniversitario de desarrollo.
- Brunner, J. J., Tillet, A. (2005). *Marketization and management in higher education. A Dynamic Reader for further discussion*. Obtenido de http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/DynamicReader_NOV2.htm
- Caballero, J. J. (1998). La interacción social en Goffman. *REIS*, 83, 121-149.
- Carabaña J., Lamo de Espinosa, E. (1978). La teoría social del interaccionismo simbólico: análisis y valoración crítica. *Reis*, 1, 159-203.
- Chihu Amparan, A., López Gallegos, A. (2000). El enfoque dramaturgico en Erving Goffman. *POLIS 2000. Anuario de Sociología*, 239-255.
- Chmielecka, E. (2006). L'emploi multiple comme source supplémentaire de revenu: dans quelles conditions deviant-il avantage à la fois pour les enseignants et les universités ? *L'Enseignement Supérieur en Europe*, XXXI, 3.
- De Garay, A. (1998). ¿Privatización de la educación superior o distribución tácita de la demanda? *Revista de Educación Superior* , XXVII, 3, 107.
- De Garay, A. (2002). Un sistema de educación superior, dos realidades distintas: la universidad pública y la universidad privada. *Revista de Educación Superior* , XXXI, 122.
- De la Garza Toledo, E. (Ed.). (2006). *Teorías sociales y estudios del trabajo: nuevos enfoques*. México: Anthropos-UAM.

Denzin, N. K. (2001). *Interpretative Interactionism (Applied Social Research Methods)*. (Segunda ed.). USA: Sage Publications, Inc.

Didriksson Takayanagui, A. et al. (2009). *De la privatización a la mercantilización de la educación superior*. México: IISUE.

Eagan, M. K., Jaeger, A. J. (2008). Effects of Exposure to Part-time Faculty on Community College Transfer. *Research in High Education*, DOI: 10.1007/s11162-008-9113-8.

Feixas i Condom, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Tesis. Universidad Autónoma de Barcelona. Obtenido de <http://www.tdx.cesca.es/TDX-0212103-191458/>

Figuroa, A. E., Gilio, M. C., Gutiérrez, V. E. (2008). La función docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Número Especial. Obtenido de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-figueroagiliogutierrez.html>

Flick, U. (2002). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.

Galaz Fontes, J. F. (1998). Sobre la clasificación de las instituciones mexicanas de educación superior. *Revista de Educación Superior*, XXVII, 2, 106.

Gappa, J. M. (1984). *ED254134 - Employing Part-Time Faculty: Thoughtful Approaches to Continuing Problems*. Obtenido de ERIC Education Resource Information Center: <http://www.eric.ed.gov/>

Gappa, J. M. (1984). *ED284513 - Part-time Faculty: Higher Education at a Crossroads. ERIC Digest 84-4*. Obtenido de ERIC Education Resource Information Center: <http://www.eric.ed.gov/>

Gappa, J. M., Leslie, D. W. (1993). *The Invisible Faculty. Improving the status of part-timers in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

García, S., Grediaga, R., Landesmann, M. (1996). La génesis y evolución de los cuerpos académicos y de los grupos disciplinarios académicos. En P. Ducoing, M. Landesmann. *Sujetos de la educación y formación docente*. Vol. 1. México: COMIE.

Garriz Ruiz, A. (1997). Reflexiones sobre dos perfiles universitarios: el docente y el investigador. *Revista de Educación Superior*, XXVI, 2, 102.

Giesecke, H. C. (2006). La quête de légitimité pour les nouveaux établissements privés d'enseignement supérieur d'Europe Centrale et de l'Est. *L'Enseignement Supérieur en Europe*, XXXI, 1.

Gil, A. M. (2000). Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2, 1. Obtenido de <http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-gil.html>.

Gil, A. M. (2004). Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México. En P. G. Altbach. *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*. México, D. F.: UAM.

Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday Anchor Books.

Goffman, E. (1961). *Asylums*. Nueva York: Doubleday Anchor Books.

Goffman, E. (1961). *Encounters: Two studies in the Sociology of Interaction*. Indianapolis: Bobbs-Merril; contiene los artículos *Fun In Games* y *Role Distance*.

Goffman, E. (1972). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (Sexta reimpresión en español ed.). Buenos Aires-Madrid: Amorrortu editores.

Goffman, E. (2006). *Frame Analysis. Los marcos de referencia*. Madrid: CIS.

Guadarrama Olivera, R. (Ed.). (1998). *Cultura y trabajo en México. Estereotipos, prácticas y representaciones*. México: Juan Pablo Editores, UAM, Fundación Friedrich Ebert.

Guerrero Serón, A. (1992). Perspectivas teóricas sobre la profesión docente. *Revista Complutense de Educación*, 3, 1-2.

Guido, G. (2008). Persona in sociologia. En L. Allodi, L. Gattamorta. *Persona in sociologia*. Roma: Meltemieditore.

Herrera Gómez, M., Soriano Miras, R. M. (2004). La teoría de la acción social en Erving Goffman. *Papers*, 73, 5979.

Howell, S. L., Hoyt, J. (2007). *ED499387 - Part-time Faculty Job Satisfaction in Higher Education: A Literature Review*. Obtenido de ERIC Education Resource Information Center: <http://www.eric.ed.gov/>

Ibarra Colado, E. (2002). De la evaluación del trabajo académico al reconocimiento de las trayectorias: por un nuevo modelo de carrera académica. *Revista de Educación Superior*, 2, 9-10.

Ibarra Colado, E. (2002). La "nueva universidad" en México: transformaciones recientes y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7, 14, 75-105.

Jochen, F. J., Glass, A., Baumgart, I. B. (2006). Compte-rendu d'une analyse comparative approfondie sur l'enseignement supérieur européen privé. *L'Enseignement Supérieur en Europe*, XXXI, 1.

Kent, R., Ramírez, R. (2002). La educación superior en México: crecimiento y diferenciación. En P. Altbach. *Educación Superior Privada*. México: CESU-UNAM/Porrúa.

Kinser, K., Levy, D. C. (2005). *The for-profit sector: U.S. Patterns and International Echoes in Higher Education*. Obtenido de PROPHE Working Papers: <http://www.albany.edu/dept/eaps/prophe/publication/paper.html#WP5>

Knight, P. T. (2005). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.

Kvale, S. (2009). *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. California: Sage.

Levy, D. C. (2002). *Unanticipated Development: Perspectives on Private Higher Education's Emerging Roles*. Obtenido de PROPHE Working Papers: <http://www.albany.edu/dept/eaps/prophe/publication/paper.html#WP1>

Levy, D. C. (2004). *The new institutionalism: Mismatches with Private Higher Education's Global Growth*. Obtenido de PROPHE Working Papers: <http://www.albany.edu/dept/eaps/prophe/publication/paper.html#WP3>

Levy, D. C. (s.f.). *Indian Private Higher Education in Comparative Perspective*. Obtenido de PROPHE Working Papers: <http://www.albany.edu/dept/eaps/prophe/publication/paper.html#WP13>

Luengo, G. E. (2003). *Tendencias de la Educación Superior en México: Una Lectura desde la Perspectiva de la Complejidad*. Obtenido de http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/04_Las_reformas_en_la_Educacion_Superior_en_Mexico.pdf

Mayor Ruiz, C. (1996). Las funciones del profesor universitario analizadas por sus protagonistas. Un estudio atendiendo al grupo de titulación y los años de experiencia, en la Universidad de Sevilla. *RELIEVE*, 2, 1, 1-24.

Mead, G. H. (1991). La génesis del Self y el control social. *REIS*, 55, 165-186.

Mérida, R. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8, 1. Obtenido de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-merida.html>.

Munné, F. (1989). *Entre el individuo y la sociedad: Marcos y Teorías actuales sobre el comportamiento interpersonal*. Barcelona: PPU.

Muñoz Izquierdo, C. (2004). *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación superior particulares*. México: ANUIES.

Muñoz Izquierdo, C., Núñez Gornés, M. D., Silva Laya, Y. M. (2004). *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación superior particulares*. México: ANUIES.

Oliveira, D. A., Gonçalves, G. B., Melo, S. D. (2004). Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9, 20, 183-197.

Olivier Téllez, M. G. (2007). *Educación superior privada en México. Veinte años de expansión: 1982-2002*. En Colección mástextos, 29. México: UPN.

Olivier Téllez, M. G. (2007). Estado, Políticas y Educación Superior Privada. IX Congreso de Investigación Educativa. Obtenido de www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/aplicacion/pat13.htm

Otieno, W., Levy, D. C. (2007). *Public Disorder, Private Boons? Inter-sectoral Dynamics Illustrated by the Kenyan Case*. Obtenido de PROPHE Working Papers: <http://www.albany.edu/dept/eaps/prophe/publication/paper.html#WP9>

Pieratelli, M., Bacchi, R. (2004). L'ospedale come organizzazione. En C. Cipolla. *Manuale di sociología della salute I. Teoria*. Milán: FrancoAngeli.

Piñeiro, M. L. (2009). El malestar docente. *Observatorio Ciudadano de la Educación*. Obtenido de

<http://www.observatorio.org/colaboraciones/2004/MALESTAR%20DOCENTE%20-%20MaLuzPineyro%2012%20mar%2004.html>

Powell, B. (2004). Les universités privées: une modalité de développer l'accès à l'enseignement universitaire à Ontario. *L'Enseignement Supérieur en Europe*, XXIX, 2.

PROMEP (1997). Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior. *Revista de Educación Superior*, XXVI, 1, 101.

Rodríguez Gómez, R. (2002). Continuidad y cambio de las políticas de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7, 14, 133-154.

Rubio Oca, J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance*. México: SEP-Fondo de Cultura Económica.

Señoriño, O., Cordero, S. M. (2005). Reforma educativa en Argentina: una mirada sobre las trayectorias laborales y las condiciones de trabajo docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7, 2. Obtenido de <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-senorino.pdf>.

SEP/SESIK/IESALC/UNESCO. (2003). *Informe Nacional sobre Educación Superior en México*. México: SEP.

Sidorova, K. (2007). Ser docente: entre prestigio y precariedad, condiciones laborales y estrategias de supervivencia en los docentes de una Escuela de Educación Superior Privada. *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Obtenido de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at16/PRE1178203534.pdf>

Silas Casillas, J. C. (2007). Conocimiento y comunidad en la actuación de las Instituciones Privadas de Educación Superior en México: Una propuesta para su análisis. *IX Congreso de Investigación Educativa*. Obtenido de www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/aplicacion/pat13.htm

Sisto Campos, V. (2005). Flexibilización Laboral de la Docencia Universitaria y la Gest(ac)ión de la Universidad sin Órganos: Un análisis desde la Subjetividad Laboral del Docente en Condiciones de Precariedad. En P. Gentili, B. Levy (compiladores). *Espacio público y privatización del conocimiento: Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Torres, J. L. (2007). *La identidad profesional de las maestras de educación primaria en México. Un estudio sobre transacciones objetivas y subjetivas en contextos socialmente estructurados*. Tesis . UAM Iztapalapa.

Tuirán, R. (2011). *La educación superior en México: avances, rezagos y retos*.

Obtenido de

http://ses.sep.gob.mx/wb/ses/la_educacion_superior_en_mexico_avances_rezagos_y_

Vega Tato, G. (2005). Entornos de desarrollo de la inversión privada en educación superior en México. *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Hermosillo: COMIE.

Vega Tato, G. (2009). Poniendo orden a las instituciones particulares de Educación Superior en México: una taxonomía a su complejidad y diversidad. *Revista Mexicana de la Educación Superior*. XXXVIII (2) 150, 37-60.

Villa Lever, L. (2001). El mercado académico: la incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6, 11, 63-77.

Villalobos Clavería, A., Melo Hermosilla, Y. (2008). La formación del profesor universitario: aportes para su discusión, en *Universidades*. *UDUAL*, 39, 2-20.

Vlăsceanu, L., Voicu, B. (2006). Le degré de mise en oeuvre des objectifs de Bologne dans les établissements privés d'enseignement supérieur: résultats d'une enquête. *L'Enseignement Supérieur en Europe*, XXXI, 1.

Welch, A. (Ed.). (2005). *The Professoriate: Profile of a Profession* (Higher Education Dynamics) . Dordrecht: Springer.

Wolf, M. (2000). *Sociologías de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

ANEXO

Guía de entrevista

A continuación, voy a presentar la estructura que tuvo la entrevista realizada a los profesores y, posteriormente, voy a describir el contenido de la misma, es decir, los temas sobre los cuales hablaron los participantes.

1. Estructura de la entrevista

- a. Introducción: expliqué los objetivos de la investigación, es decir, qué pretendía indagar, el contexto de la investigación (estudio de postgrado) y planteé algunos de los beneficios sociales que busca la misma.
- b. Consentimiento informado: lo hice de forma oral. Comenté qué esperaba del entrevistado; aclaré que la información recabada serviría para el presente estudio y que no tenía alguna relación con las instituciones estudiadas; me comprometí a escribir su información sin especificar sus nombres; por último, les solicité autorización para audio-grabar la entrevista.
- c. Contenido de la entrevista: describo en el punto 2.
- d. Cierre: les agradecí la participación y les pregunté si tenían interés en conocer los resultados de la presente investigación, es decir, si querían tener alguna devolución.

2. Contenido de la entrevista

Así como quien quiera observar una o más interacciones que se dan en un establecimiento o institución, debe asegurarse de acceder al escenario donde éstas suceden para presenciar la escena con sus actores, la entrevista debe permitir al investigador visualizar el encuentro a través de las palabras del participante. Por ello, es importante seleccionar bien los temas sobre los cuales se les va a pedir a los participantes que hablen. A diferencia de las entrevistas donde se le pregunta al entrevistado qué piensa sobre algo, aquí el tema debe evocar una serie de interacciones o encuentros y la pregunta debe apuntar a que el participante los relate.

De esta forma, la entrevista se convierte en una fuente de información importante para el análisis de las interacciones. Sin embargo, es necesario considerar algunas diferencias entre la entrevista y la observación. La observación permite visualizar los elementos físicos directamente, mientras que la entrevista permite ver a través de la mirada de los participantes. Esto quiere decir que el observador tiene un contacto más cercano con la escena que el entrevistador. Pero, el entrevistador obtiene de la entrevista no sólo una descripción de la escena sino también una primera interpretación del entrevistado, lo cual hace que su trabajo posterior de interpretación sea más corto que el del observador, quien no cuenta con este elemento.

Los temas de la entrevista fueron los siguientes:

- a. **Función que cumple el/la profesor/a en la o las instituciones:** actividades que realiza dentro de la institución, obligaciones como profesor.
- b. **Condiciones laborales:** forma de contratación y re-contratación, beneficios que ofrece la institución.
- c. **Personas con quienes se relaciona en la institución:** personas y puestos con quienes entabla relaciones de algún tipo, momentos en que se llevan a cabo los encuentros.
- d. **Datos generales:** estudios realizados, instituciones en las que estudió, situación familiar y laboral, edad, años de docencia, instituciones en las que trabajó; si las horas de clase constituyen o no su principal sustento; concepto de docente universitario; expectativas profesionales y laborales.

El primer tema sirvió para centrar el relato del profesor dentro de los confines de la institución y como marco de la entrevista. Es un tema amplio que permitió a cada profesor comenzar su relato de manera distinta y les dio pautas para hablar, de manera general, **de su vida en las instituciones**, adelantando elementos de los temas siguientes. También brinda una idea general de los **escenarios** frecuentados por los profesores de asignatura. El tema dos tiene una relación más directa con el objetivo central de la investigación, que es el de la **permanencia** de los docentes en las IPES; por lo tanto, su función era justamente permitir que los profesores hablaran tanto de las **reglas** como de los **usos y costumbres** relacionados con este aspecto. El tema tres apunta a entender de forma más

precisa la **red de encuentros** que sostienen los profesores en las instituciones y la finalidad de los mismos y los momentos en que éstos se dan.

Estructuré los temas de acuerdo con las categorías de Goffman sin usar los vocablos con los que nombre cada categoría de análisis, busqué palabras equivalentes en el contexto del entrevistado y de la investigación. De esta forma, al realizar la entrevista, fue más fácil formular las preguntas. Todo eso porque no podía enunciar una pregunta al profesor usando términos como actuación, escenario o bambalinas dado que no ayudarían a que fluyera la comunicación. El observador no tiene este problema porque las categorías es algo que él usa para ordenar la información recabada a través de la mirada, sin embargo el entrevistador trabaja con la información que le dará el entrevistado a partir de un disparador que será la pregunta formulada.

Los tres temas de la entrevista, de lo general a lo más específico, me permitieron acceder a la vida de los profesores de asignatura en las IPES, a su mundo de interacciones. Una vez dentro, en la etapa de análisis, hice una primera selección de encuentros que consideré significativos con relación al tema de la permanencia (lo que corresponde con el objetivo específico número uno). Después, fui identificando los elementos que me permitieran construir lo que Goffman llama la “definición de la situación”; en este caso, la forma en que los profesores van significando las diferentes interacciones dentro de la institución (objetivo específico número tres). La definición de la situación fue muy importante para mi análisis porque me sirvió para afinar detalles de la primera selección de encuentros realizada en torno a la permanencia de los profesores y me dio

elementos para ir construyendo las actuaciones y el personaje de los profesores. Por último, fui buscando información en los relatos de los participantes que confirmara, pusiera en duda o descartara el primer esbozo del personaje (objetivo específico número dos).

Como se puede ver, las estrategias de permanencia de los profesores que, desde el marco teórico elegido, corresponde al personaje representado, surge de forma más clara en la última etapa del análisis. Los profesores dejan entrever, en sus relatos, sus actuaciones pero no describen de manera explícita y detallada, paso por paso, lo que hacen en cada encuentro. Considero que las razones por las cuales esto sucede son posiblemente dos: el profesor no se ve cuando actúa, por lo cual es más fácil brindar aspectos de la situación –los que justifican su actuación- que describir su participación en la misma; por la misma razón, el profesor es más consciente de la situación institucional –apremiante en este caso- que del personaje adoptado.