



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN PEDAGOGÍA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**La formación docente de los ayudantes de profesor de la FCPyS-UNAM,
un proceso de identidad profesional**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGIA

PRESENTA
YOLANDA PAREDES VILCHIZ

Directora
Dra. María Abigail Sánchez Ramírez
POSGRADO EN PEDAGOGÍA

Ciudad Universitaria, CD.MX., a 31 de octubre del 2019



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.

*Uno se cree
que las mató el tiempo y la ausencia
Pero su tren
vendió boleto de ida y vuelta
von aquellas pequeñas cosas,
que nos dejó un tiempo de rosas
en un rincón, en un papel
o en un cajón*

*Como un ladrón
te acechan detrás de la puerta.
Te tienen tan a su merced
como hojas muertas
que el viento arrastra allá o aquí,
que te sonríen tristes y
nos hacen que
lloremos cuando
nadie nos ve*

*Aquellas pequeñas cosas,
(Serrat, 1971)*

AGRADECIMIENTOS

Un agradecimiento muy profundo a la UNAM, a nuestra querida Universidad, que nos llena de ilusiones, de anhelos, de logros, muchas gracias a mis maestros que desde el CCH me dieron la oportunidad de ver la vida de manera distinta, a los de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales que me mostraron el camino del compromiso en cada acto, a los maestros y compañeros de Filosofía, del Posgrado en Pedagogía que permiten culminar un anhelo profesional al tiempo que me han dejado conocer un camino lleno de entusiasmo, lucha y coherencia: la docencia, que hoy me permite decir que soy universitaria, muchas gracias...

A mis padres: Juan y Luchita (QPD) de quienes sólo recibí cariño, honestidad y compañía, aún les extraño, pero su recuerdo me acompaña para ser mejor persona cada día...

A Gil.

Mi compañero de vida, al que “aquéllas pequeñas cosas” nos han alcanzado para construir por casi 40 años una relación basada en el cuidado recíproco, en la alegre solidaridad, en el respeto y en el reto que significa la vida, con sus desafíos, a los que con un cálido abrazo, no les damos la vuelta...

A Tania Geraldine y a Gil

Siempre presentes, siempre entusiastas, siempre confiando, gracias por su paciencia, por su comprensión, por su compañía en días oscuros que han iluminado nuestras vidas sin apagar la suya.

A mis hermanos y sobrinos

Por su cariñosa cercanía que fortalece los lazos de presencia y respeto.

A Carlos Gallegos Elías

Gracias por la llave que me diste hace muchos años, con ella me abriste el camino para estudiar, de no cejar en ver por el otro, de trabajar incansablemente con los otros, la docencia contigo cobra un sentido distinto, es respetuosa, disciplinada y solidaria.

A Mónica Guitián

Muchas gracias por compartir tan extraordinaria calidad humana

A mis alumnos

A todos lo que me han permitido aprender, que han confiado en mí, que me escucharon, que me dejaron participar en su formación, a quienes veo avanzar en sus propios caminos, que se convirtieron en mis compañeros, en mis colegas, muchas gracias por todas sus enseñanzas, a Alejandro José Hernández Galicia, a Omar De la Rosa López, a Gerardo Rosales, a Roberto Corrales, a José Ignacio, a Juan, a Ivette..., en fin, a todos los que me hicieron parte de su profesión

A mis amigas

Pocas, muy pocas, pero muy consistentes, a Gricel siempre cálida y emotiva, a Susana Nava, cercana, cariñosa, con una fuerte dosis de esperanza en todo lo que emprende y lo contagia, a Rosa Galicia, siempre atenta y dispuesta a apoyar.

A mis sinodales, las Doctoras María Abigaíl Sánchez Rodríguez, María Teresa Reyes Ruiz, Concepción Barrón, Guadalupe Marcela Torres Escutia y Martha Diana Bosco Hernández, muchas gracias por sus claras observaciones, pertinentes notas y profesional apoyo en este camino, muchas gracias

A Arlene y Rosy de la Coordinación del Posgrado en Pedagogía, a la Química Bertha Guadalupe Rodríguez Sámano y a Rosy López de Aapaunam por todo el apoyo otorgado para el cumplimiento de este trabajo

INDICE

INTRODUCCION	6
CAPITULO 1. LOS AYUDANTES DE PROFESOR DE LA FCPYS, LA PRACTICA DOCENTE COMO EXPERIENCIA LABORAL PROFESIONAL	15
1.1 Ser Ayudante de Profesor en la FCPyS.....	21
1.1.1 Perfil de los estudiantes de la FCPyS.....	25
1.1.2. De estudiante a ayudante de profesor.....	29
1.1.3. Funciones del ayudante de profesor en la FCPyS.....	34
CAPÍTULO 2. LA DOCENCIA UNIVERSITARIA, REPRESENTACION SOCIAL E IDENTIDAD PROFESIONAL	41
2.1. La docencia universitaria.....	41
2.1.1. La docencia universitaria en el marco de la globalización.....	45
2.2. La docencia universitaria, representación social	51
2.3. La docencia universitaria, identidad profesional de los ayudantes de profesor.....	66
2.4. La representación social y la identidad profesional de los ayudantes de profesor del área de Metodología de la licenciatura de Sociología en la FCPyS, elementos constitutivos	82
2.4.1 El área de Metodología de la Investigación Social en la licenciatura de Sociología en la FCPyS de la UNAM.....	89
CAPITULO 3. LA FORMACION DOCENTE PARA LOS AYUDANTES DE PROFESOR	109
3.1. Sobre la formación docente	109
3.2. La formación docente de los ayudantes de profesor del área de Metodología en la licenciatura de Sociología en la FCPyS de la UNAM.....	116
3.3. Aprendizaje y didáctica en la formación docente de los ayudantes de profesor	118
3.4 Estrategias de aprendizaje en la construcción de la formación docente colaborativa	124
3.5. La formación docente y la identidad profesional del ayudante de profesor	126
CONCLUSIONES	129
REFERENCIAS	140
ANEXOS	150
BIBLIOGRAFIA	158

INTRODUCCIÓN

La investigación que se presenta en este trabajo se centra en la figura de los ayudantes de profesor, como sujetos de observación y análisis en sus prácticas docentes, porque se considera que juegan un papel muy importante en el sostén de la estructura académica de la licenciatura en Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, por su edad, por su formación profesional, por el desarrollo y práctica de habilidades para la investigación, por sus habilidades comunicativas, enfrentados al desinterés institucional y las bajas expectativas laborales.

Se define a la docencia universitaria en función de sus actividades, los docentes universitarios practican la profesión como complemento, o única forma de subsistencia. Pues después de formarse, capacitarse, dominar, un campo de conocimiento, deciden incorporarse “a dar clases” mientras logran ubicarse en el desarrollo profesional propio del campo de conocimiento abordado durante la licenciatura de la cual egresan; se incorporan como “ayudantes de profesor”, ahí empiezan a aprender cómo enseñar, cuál es su rol en el aula, cómo relacionarse con otros ayudantes de profesor “aprendices de docentes”, aprenden a reconocer, cultivar y reproducir la cultura escolar, si logran culminar la licenciatura y graduarse, pueden aspirar a dar clases de manera más formal, quizá titulares. Es importante señalar que la práctica docente en las ciencias sociales se observa como un camino, casi inmediato, de opción laboral.

La reflexión respecto al papel o función de un profesor, docente, maestro, conlleva la introyección de la concepción educativa de una institución y su inserción en procesos estructurales de la sociedad misma en que vive, expresa en su acción, los principios de acción de la propia institución, del gobierno en el que vive, de la sociedad en la que se desarrolla, de su momento histórico, así que resulta importante conocer desde la perspectiva individual del docente y sobre todo del docente en formación, del ayudante de profesor ¿cuál es su representación de ser docente? ¿de dónde y desde dónde ha construido su concepción sobre la docencia? ¿de dónde parte su representación de

docencia y cómo se representa a sí mismo? ¿cómo se forma al ayudante de profesor para su desempeño como docente? ¿es necesaria la formación para la docencia o es suficiente la formación profesional en las ciencias sociales para desempeñar cualquier actividad laboral? ¿qué tipo de formación docente tendría que proponerse para los ayudantes de profesor?

La práctica docente hereda una cultura social profesional, sus formas, hábitos, procedimientos, valores, costumbres, todas ellas constitutivas de lo que se denomina representación social (Piña, 1998), concepción sociocultural que determina una específica forma de ser y hacer a partir de una referencia específica sobre el mismo actuar en otra persona.

Al revisar qué sucede la licenciatura de Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, en específico en el área de Metodología cuyas asignaturas son el eje formativo de esta carrera durante 8 semestres; en términos de la comunicación maestro-alumno y cómo se construyen los vínculos entre la comunidad académica, se ha encontrado una figura que es poco reconocida o más bien anulada, pero que juega un papel muy importante entre los jóvenes de 18-24 años aproximadamente con relación a maestros que rondan en los 70 años, esta figura está representada por el ayudante de profesor.

El objetivo de esta tesis es reconocer cómo a través de la interacción social cotidiana, que se produce entre el docente y el ayudante de profesor se construye una formación docente que se constituye en la representación social del deber ser del docente, es decir, los sujetos particulares, individuales, en su microcosmos, construyen una referencia de lo que debe ser y lo que aspiran, desean y logran desarrollar de ese ser en la práctica, con lo que conforman una identidad profesional de la docencia, distinguiéndola de la distinguiendo la profesión disciplinar para la cual estudiaron.

Se analiza la ambivalencia de la figura de ayudante de profesor porque la legislación universitaria sí lo contempla en la medida en que marcan a la docencia como punto de arranque de la función esencial de la Universidad, pero que deja en manos de la

autoridad local de la dependencia respectiva el criterio de formar a los ayudantes de profesor, conforme a los recursos de que se dispone, a través de la investigación se pone de manifiesto un interés muy bajo hacia el ayudante de profesor, no se organizan cursos de formación docente para ellos expresamente, no se les autoriza participar en cursos de actualización, no se les reconoce académicamente (en publicaciones, eventos académicos, propuestas, patentes de proyectos de investigación), llevando a que los ayudantes de profesor se desempeñen sus funciones docentes bajo la tutela y responsabilidad del docente titular de la asignatura o del proyecto de investigación, relaciones informales desde las que dan cuenta de las relaciones sociales, de la conformación o construcción de una cultura escolar, académica y una identidad profesional.

En el ayudante de profesor se recarga una gran responsabilidad de comunicación, vinculación académica, control y administración de la clase, orientación y de algún modo, tutoría, hacia los alumnos; de ahí surge el interés de realizar esta tesis, saber cuál es su perspectiva sobre la actividad docente, cómo construyen su identidad, de qué manera se desempeñan. Porque aún y cuando sean muy limitadas sus posibilidades de desarrollo laboral en la Universidad, despliegan una serie de habilidades que superan las expectativas de su labor, porque la actitud del ayudante de profesor es de esfuerzo por cumplir con lo que el docente titular, el grupo y la propia universidad demandan de él.

Así, en el primer capítulo de esta tesis se pretende identificar quién es el ayudante de profesor del área de Metodología de la Investigación Social, alumnos que están en el proceso de egreso de la licenciatura o del inicio del posgrado, que por su formación profesional han tenido acceso a experiencias académicas que tienen la pretensión de acercarlos al pensamiento crítico, ¿en su vivencia laboral como ayudantes de profesor cómo lo objetivan?, este trabajo aborda el tema de la formación docente universitaria desde la perspectiva de análisis sociocultural de la representación social que se da a la docencia, como poseedora y reproductora legítima del conocimiento validado y desde este posicionamiento metodológico se busca reconocer la construcción de una identidad profesional en un momento específico como lo es la sociedad del conocimiento, teniendo como ejes de la formación docente el desarrollo del aprendizaje

contemporáneo y las habilidades sociales que despliega el ayudante de profesor (emocionales, éticas, actitudinales).

La formación docente de los ayudantes de profesor en el nivel superior de la educación, reviste especial importancia porque el docente de mayor edad, ha llegado a tal grado de desarrollo académico que a pesar de tener una actitud de continuo aprendizaje, supone que su desarrollo profesional empata paralelamente con el desempeño magisterial por lo que no necesita aprender cómo enseñar, no así con el joven, que cuenta con el interés académico, la necesidad económica por encontrar una forma de subsistir, la necesidad de construir un currículum vitae, la necesidad de experimentar y tiene un profundo interés de mejorar las prácticas docentes y de investigación.

El trabajo que aquí se presenta desarrolla una serie de reflexiones sobre la importancia de la formación docente de los ayudantes de profesor en el área de Metodología en la FCPyS, pues a la par que orientan a sus compañeros, ellos mismos se encuentran inmersos en el proceso de culminar la licenciatura, realizar la tesis e incorporarse al mundo laboral y profesional, siendo un porcentaje muy alto (más del 60%) que opta por la docencia como práctica profesional.

En el capítulo segundo, se atiende la concepción sobre docencia desde el ámbito de la Legislación Universitaria a través del Marco para la Docencia Universitaria (UNAM, 2003) y del Estatuto del Personal Académico (UNAM, 2018), en torno a sus funciones, alcances e influencias al interior de la Universidad y con respecto a la sociedad mexicana a partir de las cuales construye una identidad profesional y social.

El docente como figura de autoridad y conocimiento, también ha transitado por un crítico proceso de reconfiguración social, cultural y, tal vez, de redefinición personal profesional, debe responder a las exigencias contemporáneas en que todo es medible según estándares, debe ser capaz de desarrollar habilidades y destrezas, además de las capacidades propias de la actividad de enseñanza, hasta las concernientes a la obtención, administración y entrega de productos de su acción (gestión escolar), siempre bajo la mirada acuciosa de la autoridad política y administrativa, a quien debe

entregar resultados, evidencias del uso de los recursos y estar expuesto desde lo particular (en su aula) hasta lo social (de su profesión) a la calificación política y externa correspondiente a la autoridad en turno y la asimilación de las políticas internacionales al respecto de la evaluación docente. La condición del docente universitario debe atender y responder a las expectativas que demandan de él los estándares internacionales.

En este apartado también se considera el análisis del significado que cobra el aprendizaje como eje de la acción escolar y de la práctica docente, se analizan a los sujetos que participan de ella, el docente titular y los ayudantes de profesor. Al docente contemporáneo se le asignan, sin considerar o escuchar su opinión, una múltiple cantidad de responsabilidades sociales para las cuales no se ha preparado (habilidades digitales, liderazgo, trabajo colaborativo, gestor social) como si con sólo mencionarlo y responsabilizarlo se mejoraran automáticamente las condiciones educativas y dieran respuesta a sus funciones sociales las instituciones.

La acción docente, que pronto se vuelve práctica porque pasa de ser algo transitorio y esporádico a una actividad continua y en ocasiones, única forma de ejercicio profesional, dibuja el perfil representacional social del docente, generadora de grandes dudas, la experiencia que se obtiene durante este proceso, también pone de manifiesto que no se está preparado para enfrentar esta nueva profesión, la de ser docente, y se aborda el ejercicio profesional desde un sentido común, intuitivo, de cálculo, de improvisación.

Por otro lado, al observar a la institución escolar y sus prácticas como construcción social, desde la perspectiva dinámica que conlleva la construcción de los procesos sociales, no por su devenir sino por la posibilidad de intervención, implicaba situarse frente a una forma distinta de mirar los fenómenos, a este respecto, las lecturas de Gramsci en torno al papel que juegan los sujetos y las instituciones en la historia de la sociedades, por su representación hegemónica y por la acción cultural y educativa (escolar) se construye una visión donde la educación, la escuela, los docentes y la acción escolar no tienen una presencia apolítica, sino por el contrario Gramsci enfatiza que toda neutralidad es activa y operante, otorgando a través de ello un papel

fundamental a la praxis, a la acción del sujeto, deviniendo con ello en sujetos de acción política e histórica

La historia del capitalismo no es una historia de transformaciones que califican no sólo las modificaciones internas del grupo dominante en su relación con la economía (pasaje del predominio de una a otra forma del capital en el proceso de reproducción) sino también la articulación de este proceso de “etapas” del capitalismo con la cambiante presencia de las clases subalternas (Portantiero, 1979)

y donde también el pensamiento de (Zemelman, 2005 a) refiere la relación de las condición de historicidad, articuladora del pensamiento social porque permite observar la posibilidad de intervención y reconocer que en el tránsito de la construcción social somos lo que trasladamos, lo que reproducimos en un momento y espacio específicos, pero que en ello, contribuimos también a la perpetuación de una forma de hacer, de estar y de ser, por lo que habrá que observar cómo se construye el pensamiento respecto a algo y se da por validado, reproducido y enriquecido, o reconocer en el mismo, el momento y forma de transformarlo.

La práctica docente universitaria se ejerce a partir de intuiciones, percepciones, aproximaciones en las que deja plasmado un estilo de enseñanza, ¿dónde lo aprendió? ¿cómo lo aprendió? ¿por qué lo reproduce? ¿cómo lo hace? ¿mejora e incrementa el capital cultural de sus alumnos? ¿trabaja porque él y sus alumnos logren planos de libertad personal y social mayores a los conocidos?, el docente es visto como sujeto social.

Aquí se analizan desde la teoría de la representación social, la idea que construye un docente respecto a su práctica, que parte desde las referencias que tiene de su experiencia como alumno, la forma en que construye su propio concepto y construye la identidad del “soy docente”, se hace presente la presencia de los ayudantes de profesor, quienes como aprendices de docente, se inician en el camino de construir su propia práctica, enfrentándose a la misma sin ningún tipo de conocimiento pedagógico por parte de la institución que les contrata.

A través de las representaciones sociales, utilizadas como herramienta de investigación, puede identificarse qué se dice del ser docente, cómo se piensa, qué papel se le otorga, cómo vincula a distintas personas, docentes ambos, unos en formación y otros con una larga trayectoria, desde la condición de sus percepciones, emociones, expectativas en el camino de construcción social e institucional, no como una condición estática, sino activa en el proceso de construcción social.

Por ello, el uso de la representación social, como teoría, como concepto y como herramienta de investigación permitió en este trabajo comprender, conocer el significado y contenido que los ayudantes de profesor le atribuyen a la docencia, como dinámica sociocultural, cuál es la valoración subyacente en la práctica y su reflexión respecto al entorno ideológico que hay respecto al lugar y responsabilidad del docente en la sociedad contemporánea; cómo y por qué consideran importante formarse más seriamente al respecto de la docencia y la necesidad de que en el currículo de las licenciaturas se considere la formación docente de manera específica como un campo de desarrollo profesional, redefiniendo desde la formación docente, lo educativo, lo laboral, lo social, resignificando su práctica docente y la figura docente en sí misma.

Estos cuestionamiento, que se convierten en la guía para analizar las actividades docentes, metodológicamente se atendieron a partir de una investigación exploratoria de corte cualitativo, etnográfico, con observación participante, diario de campo, entrevistas a profundidad a 9 ayudantes de profesor, se centra en el seguimiento y sistematización de la información de quienes tuvieron la característica de permanecer por periodos muy largo (4 años aproximadamente) con el maestro titular del que fueron ayudantes y ellos, siguieron laboralmente como profesores en ésta y otras instituciones educativas. También se incorporan entrevistas hechas a docentes titulares del área de metodología en la FCPyS y en otras licenciaturas, para conocer su percepción en torno a la formación docente de ellos y de sus ayudantes, así como de las necesidades que consideran hay al respecto.

El trabajo de campo, la observación y las entrevistas se desarrollan en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, en el Centro de Estudios Básicos en Teoría Social, en un momento tan específico de demandas para los docentes de todos los niveles, la

sociedad del conocimiento. Se analiza en particular el área de Metodología de la Investigación Social, por la importancia que tiene el área en el currículo de la carrera para definir las condiciones de investigación social, se ajusta al análisis de la producción del conocimiento que para alumnos y docentes exige hoy perfiles de habilidades y destrezas para los cuales no han sido formados ni los titulares, ni los ayudantes de profesor.

En el capítulo tercero se aborda el interés de trabajar la construcción de la identidad profesional a partir de la práctica que realizan los ayudantes de profesor en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales que los lleva a ejercer una función para la cual no han tenido la preparación deseada y sólo tienen la referencia del docente al cual asisten, busca enfatizar en la necesidad que existe de que los egresados de las licenciaturas, que se orientan laboralmente a la docencia, consigan una preparación mínima en los que a aspectos pedagógicos se refiere para atender a los grupos de licenciatura y sobre todo, aún más porque los ayudantes de profesor de Metodología de la Investigación Social conjuntan la necesidad de dar cuenta de la construcción del conocimiento, de sí mismos como estudiantes que están terminando una licenciatura o iniciando un posgrado, y como mediadores con los alumnos que quedan a su cargo.

En este apartado se delinea una propuesta de cómo pudiera abordarse la formación docente para los ayudantes de profesor de Metodología de la Investigación Social, con lo que quizá, se podría trabajar en la disminución del rezago y la reprobación en el área académica en cuestión, desde una perspectiva crítica para su formación y práctica docente.

Esta acción que no pasa por la formación para la docencia, es una necesidad de los jóvenes profesores, no obstante ello, en el currículum de las licenciaturas en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales no se contemplan, ello podría incorporar someramente el conocimiento sobre lo esencial de didáctica, de desarrollo humano, de psicología que nos permita reconocer las modalidades de aprendizaje, de la orientación, del acompañamiento escolar, de la evaluación, de la planeación; que despierte la conciencia del papel del docente en el rezago; de la condición ética del docente y de la responsabilidad social que conlleva la práctica ante los procesos de inclusión o

exclusión social, la didáctica como la vía para analizar a la luz de la reflexión la práctica docente cotidiana, el acontecer de la educación como un proceso multidisciplinario que es a su vez eje de expectativas individuales, institucionales y filtros sociales, como articulador de estrategias y tendencias globales.

Desde esta perspectiva se proponen algunas líneas de trabajo de un programa de formación docente para los ayudantes de profesor del área de Metodología, con la intención de favorecer la inclusión, el trabajo colaborativo, los aprendizajes significativos y la didáctica con un corte crítico y humanista, ello en el capítulo tercero de este trabajo.

En el ejercicio de la docencia en la educación superior, se manifiesta, la falta de formación docente, hay un desconocimiento sobre planeación, evaluación, didáctica, estrategias y técnicas de enseñanza, administración escolar, de la identificación del grupo de alumnos a los que se dirige y las condiciones biopsicosociales de los mismos, de tal forma que la actividad de *dar clase* se desarrolla de manera “intuitiva” y como una actividad cualquiera; las condiciones para favorecer el aprendizaje, de estructurar, de planear, de definir objetivos educativos, de significar contenidos, de utilizar materiales didácticos y sobre todo, de observar, reconocer a los alumnos como ejes de su acción, son elementos que hasta ahora han quedado alejados de la práctica escolar docente cotidiana, además de que la propia actividad, sin formación intencional, se convierte en el diario parámetro de autoestima y asunción de autoridad, con el consiguiente riesgo que tienen al no observar por desconocimiento, en ocasiones, la normatividad que tienen como responsables de los cursos.

CAPITULO 1

LOS AYUDANTES DE PROFESOR DE LA FCPYS, LA PRACTICA DOCENTE COMO EXPERIENCIA LABORAL PROFESIONAL

*Quando se hace referencia al encuentro,
se habla del encuentro con el otro,
del encuentra que edifica, que personaliza, que hace crecer.
Nadie puede “encontrarse” con otro sin salir transformado.
El encuentro con otro modifica actitudes, rectifica pareceres,
colabora en la construcción de discernimientos y criterios
(Stigliano & Gentile, 2008)*

La trayectoria de un estudiante que está por egresar de la licenciatura en la Universidad Pública dentro del Sistema Educativo Nacional en México, en este caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) que es en donde se realiza el levantamiento de entrevistas y la observación participante para desarrollar esta investigación, implica para el alumno haber transitado por las aulas entre 18 y 20 años de su vida y llegar al término de los estudios obligatorios, aquéllos que se califican y aparecen en el historial académico, para plantearse qué va a hacer entre que termina los requisitos para obtener el grado, entre ellos el trabajo escrito (tesis, tesina, informe), el servicio social, los idiomas, e incursionar en el mercado laboral con la finalidad de obtener un ingreso económico.

Mientras ello ocurre, en este intervalo de tiempo entre ser estudiante, con el apoyo familiar tal vez, y el decidir hacia dónde conducir su vida personal y profesional, debe idear algo que le permita sobrevivir y adquirir experiencia laboral, quizá un posgrado o integrarse a un equipo de trabajo dentro de la propia Universidad, o en alguna dependencia federal, pues para esto se ha preparado por 20 años, además, hay una familia que también espera de él unos resultados en lo que a actividad laboral se refiere.

Una primera alternativa que visualiza como más viable es la de estar cerca de uno de sus profesores de los seminarios de tesis o de alguno con el que haya logrado una buena relación a lo largo de la carrera, quizá el tutor de tesis, para destacarse académicamente y de ahí ser propuesto como ayudante de profesor, se abren las expectativas sobre qué hará y cómo se puede convertir en docente de la UNAM, concursa para ser propuesto y aceptado como ayudante de profesor.

Con los ayudantes de profesor, quizá futuros docentes, como sujetos centrales de esta investigación, se desarrolla el interés por analizar cómo es su preparación para el ejercicio docente, es decir, su formación docente que parte desde la representación social que tienen de la docencia y con ella la construcción de una identidad profesional van a definir la construcción social del rol docente, de sus actividades y de la inserción a una vida y cultura laboral y profesional para estos jóvenes.

En los estudios revisados al respecto de la representación de la docencia, la formación docente y la práctica de los ayudantes de profesor o ayudantes de cátedra, no se localizaron estudios que reconozcan al sujeto de esta investigación dada sus indefinidas condiciones dentro de las universidades, para algunos es el ayudante de la asignatura, que puede ser uno de los alumnos más adelantados que se encuentra registrado en el curso como estudiante, como asistente temporal de cátedra o como personal cercano al docente (de servicio), todas ellas no definen la actividad académica que desarrolla el ayudante de profesor y el proceso de formación para la docencia que experimenta, así como la confrontación que realiza respecto a sus tutores que lo lleva a construir una identidad con la docencia como un espacio profesional adicional a la formación disciplinaria de la que proviene.

En términos de la investigación, existen referencias estudiantiles de alumnos sobre cómo observan las actividades de los ayudantes de cátedra respecto a los docentes en la administración de la clase (listas, tareas, materiales para los alumnos) (Calciati, 2017) o bien desde la función estratégica que tiene la presencia del ayudante de cátedra para mediar la comunicación entre el docente y los alumnos (Chagnier, 2017). En referencia a la formación docente, se abordan como docentes noveles, aquéllos profesores de asignatura o titulares que tienen entre 1 y 4 años de estar impartiendo cátedra y

considera (Benedito, 1993) a los ayudantes de profesor como “cualquier tipo de contratado recién llegado a la docencia universitaria” (p.188)

Para el desarrollo de este trabajo, nos referiremos al docente como al profesor contratado por la Universidad para ejercer la docencia, que se encuentra activo frente a un grupo de alumnos y es responsable académico de la impartición del programa de una asignatura, que a su vez forma parte del plan de estudios de alguna licenciatura en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, y como Ayudante de Profesor, al alumno que ha egresado o esté a punto de hacerlo de alguna licenciatura en la FCPyS y tiene un nombramiento y relación laboral con la UNAM, es decir al Ayudante de Profesor remunerado que participa en las actividades docentes y de investigación que le son asignadas por el docente titular del cual depende su nueva contratación o la renovación de la misma

Siendo el análisis de las actividades docentes que realiza el Ayudante de profesor el centro de atención para reconocer a través de ellas, cómo éste, construye una identidad con la docencia universitaria distinta a la disciplina profesional para la cual se formó.

El objetivo de este trabajo radica, entonces, en reconocer cómo a través de la interacción social cotidiana que se produce entre el docente y el ayudante de profesor se construye una representación social del deber ser docente, es decir, los sujetos particulares, individuales, en su microcosmos, construyen una referencia de lo que debe ser y lo que aspiran, desean y logran desarrollar en la práctica, distinguiendo la profesión disciplinar para la cual estudiaron de la profesión docente.

Se parte de la consideración de que al respecto de este espacio de formación para la docencia a pesar de estar considerada en la Legislación Universitaria, formalmente no se institucionaliza por parte de las Facultades, en este caso por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, en específico en el área de Metodología de la Licenciatura de Sociología, pero que existe no obstante al ser instituido por la práctica y reconocido por la misma, que es el espacio en el que construye la representación social, generando una identidad de la docencia por el entorno de acción del docente y el ayudante de

profesor constituido por otros docentes y otros ayudantes, que al igual, se han formado en la práctica para la docencia (docencia de sentido común).

Este trabajo se orienta a estudiar las relaciones informales generadas dentro de espacios formales (laborales) que construyen representaciones y al tiempo dan cuenta de las relaciones sociales, de la conformación o construcción de una cultura académica y una identidad docente. ¿qué es una profesión? ¿qué es una identidad profesional? ¿cómo se desenvuelve un docente desde sus representaciones en torno a su profesión? ¿cómo se forma la identidad docente en el proceso de formación para la docencia? ¿cuál es el sentido que se da a la formación docente universitaria? Y finalmente se busca proponer ciertas líneas para definir un programa de formación docente universitaria que permita profesionalizar esta actividad laboral y profesional en los ayudantes de profesor.

El Ayudante de Profesor en la UNAM, laboralmente es una figura académica con funciones específicas, apoyar a la docencia, por tanto, con derechos y responsabilidades legales conforme al Estatuto del Personal Académico que en sus principios identifica las funciones de todo el personal académico identificadas con la función sustantiva de la Universidad:

Se concibe a la Universidad Nacional Autónoma de México como una institución pública descentralizada de carácter nacional y autónomo en el que las funciones de docencia, investigación y extensión de la cultura, constituyen la especificidad de su tarea social, emprendida para formar profesionales, docentes, investigadores y técnicos que se vinculen a las necesidades de la sociedad (UNAM, 2003, pág. 22)

El personal responsable del cumplimiento de las funciones sustantivas de la UNAM, se agrupa categóricamente como personal académico, que incluye a todos los trabajadores no manuales ni de servicios generales, regidos por el Estatuto del Personal Académico, aprobado por el Consejo Universitario:

Las funciones del personal académico de la Universidad son: impartir educación, bajo el principio de libertad de cátedra y de investigación, para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones principalmente acerca de temas y problemas de interés nacional, y desarrollar actividades conducentes a extender con la mayor amplitud posibles beneficios de la cultura, así como participar en la dirección y administración de las actividades mencionadas (UNAM, 2018, pág. 2)

Cuadro 1
Personal Académico de la UNAM, 2000-2018

	2000	2005	2010	2015	2018
Total de Profesores	29,380	32,815	35,679	38,793	40,578
Profesores de carrera	5,022	5,358	5,429	5,421	5,503
Investigadores	2,074	2,267	2,419	2,551	2,659
Técnicos académicos en docencia	1,420	1,793	2,063	2,097	2,190
Técnicos académicos en investigación	1,731	1,924	2,066	2,184	2,306
Profesores de asignatura	23,009	25,381	27,733	30,511	31,792
Ayudantes de profesor	2,839	3,658	4,336	4,819	4,641
Ayudantes de investigador	11	9	4	1	1
Otros ^a	102	446	298	226	187

Fuente (UNAM U. N., 2014).

El personal académico se organiza en los siguientes nombramientos y categorías, éstas son de acuerdo al grado de estudios alcanzado, la jornada laboral de contratación se refiere a si el profesor asiste dos o cuatro horas a la semana (por horas), o si es contratado por medio tiempo, 20 horas semanales o las 40 correspondientes al tiempo completo, por los tipos de contratación y el grado de estudios alcanzado puede ser categoría A, B o C (siendo ésta la más alta), el tipo de contratación puede ser desde interino, definitivo o por obra específica y el tipo de jornada de contratación, implica una serie de derechos y obligaciones para el personal. Los Técnicos Académicos no se

encuentran obligados a cumplir con una carga docente propiamente, los Técnicos Académicos que se integran a la docencia, lo hacen como complemento a las actividades que les son encomendadas en las distintas dependencias en que han sido contratados. Sólo los profesores de carrera podrán disfrutar de un año sabático por cada 6 años de servicio ininterrumpido, para desarrollar actividades académicas o bien de 1 semestre cada 3 años

Cuadro 2
Organización del Personal Académico en la UNAM según tipo de contratación (EPA)

Tipo de nombramiento	Nivel o categoría de contratación	Jornada de contratación	Con carga docente obligatoria	Presenta Informe de Labores
Ayudante de profesor	A B C	Por horas, medio tiempo y tiempo completo	SI, proporcional al nivel en que es contratado	Sí, semestral
Técnico Académico Auxiliar	A B C	Por medio tiempo	NO	Sí, Anual
Técnico Académico Asociado	A B C	Por medio tiempo y tiempo completo	NO	Sí, Anual
Técnico Académico Titular	A B C	Por tiempo completo	NO	Sí, Anual
Profesor de Asignatura	A B	Por horas	SI	Sí, Anual
Profesor de Carrera Asociado	A B C	Por tiempo completo	SI	Sí, Anual
Profesor de Carrera Titular	A B C	Por tiempo completo	SI	Sí, Anual

Cuadro elaborado a partir de los datos del Estatuto del Personal Académico de la UNAM, 2018.

El personal académico de la UNAM de acuerdo con el Estatuto del Personal Académico se rige por la normatividad que emana de la propia Ley Orgánica y se agrupa de la anterior manera.

1.1. Ser Ayudante de Profesor en la FCPyS

La FCPyS incorpora a como Ayudante de Profesor a los alumnos que un docente solicita para apoyarle en la administración de la clase, ya sea porque tiene un número extraordinario de alumnos inscritos en la asignatura que imparte (pueden llegar a ser hasta 160) y requiere apoyo, en ocasiones pueden autorizarle de dos o tres ayudantes; la División de Estudios Profesionales (DEPRO) lanza la Convocatoria basada en los Lineamientos aprobados por el Consejo Técnico en su sesión de enero del 2009 y los alumnos registran la solicitud, la comisión de plantillas del consejo técnico y la jefatura de la DEPRO revisan el número de horas para contratación que puede a su vez autorizar la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), en lo que se denomina banco de horas, se integrarán las solicitudes de profesores de asignatura y de los profesores que son contratados por obra (Art. 51 del EPA), procede a distribuir el uso de las horas autorizadas conforme a prioridades definidas por la administración, las horas que queden, se asignan a las ayudantías de profesor, considerando las prioridades señaladas por el profesor que propone que pueden ser el número de alumnos, el proyecto de investigación, las actividades de extensión cultural, o las que determinen los centros de docencia (Coordinaciones de carrera), todos ellos elementos con que se conforma el panorama del personal académico de la FCPyS.

La ayudantía de profesor se ofrece de manera temporal a los estudiantes con derechos de inscripción vigentes y a los egresados interesados en la docencia que satisfagan los requisitos de estos Lineamientos. **Tiene como propósito formar para el desempeño de funciones docentes y consolidar la preparación profesional;** al propio tiempo, apoyar la actividad docente del profesor titular del grupo en la asignatura que imparte en la Facultad.

1. Las modalidades de ayudantía son: Servicio Social, Práctica Docente, Meritoria y Remunerada.

Los requisitos generales para ser propuesto como Ayudante de Profesor en las cuatro modalidades, son:

- a) Carta-propuesta del profesor titular del grupo donde sustente académicamente el perfil del candidato, destaque su contribución al mejor desarrollo del curso y describa las actividades que realizará. De igual forma, deberá exponer cómo contribuirá a la formación del ayudante;
- b) Contar con promedio mínimo de 8.0 en los estudios cubiertos de licenciatura (se deberá anexar copia actualizada del historial académico);
- c) Presentar lista oficial de alumnos inscritos del grupo en que se brindará el apoyo, al concluir el proceso de altas y bajas, firmada por el profesor
- d) Para ser Ayudante de Profesor en las materias del séptimo semestre en adelante, es indispensable contar con el 100% de créditos; (FCPyS, 2009)

Señala en el cuerpo del texto que “el objetivo es formarle como docente y consolidar su preparación profesional” (FCPyS, 2009) no obstante, no hay curso alguno previo, ni durante la práctica, es el docente titular el responsable, de formarle. Además, si el profesor tiene un proyecto de investigación aprobado, el Ayudante de profesor debe coadyuvar en el apoyo al docente también en el proyecto de investigación, situación que les entusiasma mucho a los jóvenes. El docente titular, lo que requiere es apoyo y el proceso de formación es la práctica.

Se plantean tres modalidades, el remunerado, el meritorio, el de servicio social y el de práctica profesional, generalmente para egresados de posgrado. Debiendo tener una cobertura del plan de estudios arriba del 70% y en el caso del remunerado, conforme al Estatuto del Personal Académico (EPA), capítulo I, Artículo 22 (UNAM, 2018) y conforme al avance en los estudios de la licenciatura. Se le puede otorgar el nivel A con el 75% de avance; el nivel B con la totalidad de estudios y el nivel C que además haya trabajado por lo menos como Ayudante de Profesor o de Técnico Académico, en los tres niveles solicita que posean un promedio de 8.0 en los estudios de licenciatura y se autorizarán de acuerdo al banco de horas de la Facultad, es decir, primero cubrirá el

Departamento de Personal las solicitudes de profesores de asignatura, así como las de profesores contratados por obra y posteriormente acude a cubrir las horas para ayudantes de profesor, priorizando que éstos queden en las asignaturas de los primeros cinco semestres, en los talleres de investigación, en los seminarios terminales.

Por consecuencia a esta práctica, muchos estudiantes (un aproximado de 780) se incorporan como ayudantes de profesor primero para realizar el servicio social y posteriormente para integrarse al personal académico, como ayudantes de profesor remunerados. Desde el año 2010 los Informes de labores de la Dirección de la Facultad sólo dan cuenta de los Ayudantes de Profesor remunerados que hay en la facultad, aún y cuando son cerca de 1800 solicitudes que se reciben y muchos alumnos, siguen haciendo el servicio social por esta modalidad, se aceptan 835 y de ellas 256 con el carácter de remuneradas, es decir, hay un rechazo de aproximadamente el 53.6% de los solicitantes y sólo el 14.22% logra ser contratado como Ayudante de Profesor remunerado.

Cuadro 3
Ayudantes de profesor. Según tipo de contratación 2001-2018 (FCPyS.UNAM)

	2001	2002	2003	2004	2010*	2011	2012	2013	2014	2018**
Remunerado	475	448	468	359	245	251	252	256	249	256
Meritorio	146	169	184	122						
Servicio social	173	202	206	219						
Práctica profesional	11	14	7	2						
Total Ayudantes de profesor¹	805	833	865	702	245	251	252	256	249	256

¹ No son considerados en la suma de profesores contratados por la FCPYS, UNAM.

En el informe del año 2004, se registra la programación de 1703 grupos en las 5 carreras.

*A partir de 2010, sólo se confirman los ayudante de profesor remunerados, aunque la convocatoria sigue integrando a los rubros de meritorio, servicio social y práctica profesional, pero no se tiene registro de los mismos.

** En el 2018 ya existe una nueva licenciatura en la Facultad, la de Antropología

Fuente: (UNAM, 1997-2018)

También se señala que el ayudante de profesor, puede hacerse cargo impartir la clase desde un 15% en nivel A, un 25% en el nivel B y un 40% en el nivel C, que son los más experimentados y ya tienen registrado por lo menos un año anterior de experiencia. Además, todos los ayudantes de profesor deben presentar un Informe Anual de Actividades realizadas describiendo detalladamente su participación en el curso y aportando propuestas y sugerencias, informe que le es entregado al profesor para su aval. Pueden solicitar y ser aceptados hasta cuatro veces.

La posibilidad de incorporarse como personal académico de la UNAM, contar con una credencial de académico, tener servicio de seguridad social y el prestigio que consideran conlleva esto, ser un académico de la UNAM los impulsa a solicitar integrarse como Ayudantes de Profesor remunerados, aunque la paga sea muy poca y tardada para recibirla, generalmente al siguiente semestre de que firmaron su contrato y no siempre en las condiciones prometidas, porque incluso, se puede, con frecuencia, dar el caso de que no se les contrate, de todos modos ellos harán el trabajo con la esperanza de que en la siguiente oportunidad se pueda ingresar:

El semestre había concluído, me dediqué de lleno a trabajar en el Centro, me contrataron no de medio tiempo sino por 12 horas a la semana, menos de lo ofrecido, pero estaba bien, yo tenía mucho gusto de ello (...) Durante todos éstos años yo preparaba los informes anuales, para lo que revisaba desde los alumnos que asesora, cómo avanzaban, debía revisar lo que correspondía a sus publicaciones, los textos, los envíos a las dictaminadoras, esperar o buscar con las personas responsables de esto si ya había respuesta de las dictaminadoras y atender las observaciones que hicieran para que se publicara el libro; mantenerme atento a las invitaciones que le hacían de otras universidades, avisarle y ayudarle a responder los correos electrónicos, revisar lo de los boletos de avión; trabajar en la preparación del trabajo que presentaría, me dictaba, ahí aprendí a escribir con mayor fluidez y a mejorar mi ortografía. En los seminarios, mi responsabilidad era grabar, poner la cámara, verificar que todo estuviera listo café, galletas, agua para el expositor en turno, posteriormente, pasar la grabación a otro compañero para que la editara, de plano yo no quise hacerlo pues me parecía que era demasiado mi trabajo y no me daba tiempo siquiera de escribir un poco sobre mi tesis (...) Yo era responsable de tener ordenado su archivo personal pues al fin del año yo elaboraba el Informe de labores y cuando le tocaba, el Informe para el PRIDE (Programa de Estímulos), con todas las constancias que recibía. Todo eso lo hacía no en 12 horas semanales de trabajo en el Centro, sino debía asistir diario en un horario continuo por la mañana y la tarde, diario, con un salario de 12 horas, porque ése era mi contrato, en ocasiones me daba un dinero adicional, o me pagaba lo de la comida, porque íbamos a comer juntos a uno de los comedores universitarios cercanos (...) En muchas ocasiones, los fines de semana o en vacaciones había reuniones de trabajo en su casa, citaba temprano y había que estar todo el día, luego eran los sábados y también los domingos, yo iba con gusto, siempre me agradó, aunque

de pronto sentía que no respetaba los tiempos de descanso porque podría haber ido con mi novia o con mis amigos, o simplemente quedarme en mi casa, pero no, me llamaba y debía ir. Estuve varios años trabajando así, nunca me invitó a asistir a las reuniones en otro país ... (entrevistas, Amarillo, 2016)

El origen social de los alumnos que ingresan a la FCPyS definen con mucho la necesidad de incorporarse al mercado laboral en un tiempo corto al término de la licenciatura o bien, antes de ello, pues sus necesidades son apremiantes, sin dejar de considerar el incremento en la demanda de estudiantes de las Instituciones de Educación Superior y su correlación con el crecimiento de la planta docente de este nivel; en relación a los profesores universitarios también pone de manifiesto que el número de alumnos incorporados como Ayudantes de Profesor remunerados se ha mantenido por varios años.

1.1.1 Perfil de los estudiantes de la FCPyS

Reconocer el perfil de los alumnos estudiantes, es importante, porque también nos permite identificar el origen de los ayudantes de profesor y los intereses que le mueven para integrarse a las labores docentes, en cuanto al perfil de los alumnos de la FCPyS:

En el 2014, 10 598 alumnos representaron el 5.39% del total de alumnos de licenciatura de la UNAM;

- ✓ 58.37% provino de bachilleratos públicos locales y nacionales
- ✓ 38.2% del privado local y nacional
- ✓ 3.43% de ambos, cursó una parte de bachillerato público y concluyó en el privado.

Entre los requisitos de ingreso a las carreras de Sociología, de Ciencia Política y Administración Pública, se remitieron a tener un promedio de 7 en el bachillerato. Para las carreras de Ciencias de la Comunicación y Relaciones Internacionales, que son de alta demanda, presentaron como referencia académica las siguientes:

- ✓ Ciencias de la Comunicación, haber cursado el bachillerato en 3 años y obtener un promedio mínimo de 8.3.

- ✓ Relaciones Internacionales cubrir el bachillerato en 3 años con un promedio de 8.6.

En cuanto a otros indicadores, en los últimos quince años la población de la Facultad ha variado en cuanto a la supremacía de género; hoy la presencia de las mujeres es muy importante (54%). También se registran las actividades que tienen los alumnos, de acuerdo con los siguientes indicadores proporcionados por la Coordinación de Orientación Escolar de la Facultad a través de los datos generales que proporcionan los estudiantes en su inscripción:

La edad de ingreso de los alumnos corresponde a la siguiente tabla::

- ✓ 37% tiene 18 años
- ✓ 44% 19 años
- ✓ 12.3% 20 años
- ✓ 6.7% son mayores a los 21 años

El contexto familiar en que se desarrolla la vida del estudiante se caracteriza como un núcleo generalmente compuesto por cinco miembros.

- ✓ 78.2% de los alumnos tiene de 1 a 3 hermanos
- ✓ 14.2% entre cuatro y seis

- ✓ 7.6% son hijos únicos

En cuanto a su estado civil:

- ✓ 2% reporta estar casado o vivir en unión libre

La escolaridad y ocupación de los padres (padre y madre) de los alumnos refiere:

- ✓ El promedio de padres cuentan con 9 años de escolaridad, lo que quiere decir que la mayoría de los padres de familia alcanzaron como grado máximo de estudios la secundaria.

- ✓ Se señaló que el 39% de los padres son empleados con actividades de oficina,

- ✓ 12% se encuentran desempleados

- ✓ 8% son dueños de negocios de pequeño comercio

- ✓ 4% han emigrado a Estados Unidos y Canadá,

- ✓ 11% son obreros

- ✓ 5% trabajan en la industria de la construcción

- ✓ 15% señaló que sus padres son empleados de servicios domésticos en casas,

- ✓ 2% son hijos de funcionarios de alto nivel en la administración pública o algún partido político,

- ✓ 4% indicó que sus padres se dedican a actividades agrícolas

Además de los datos generales proporcionados por la Secretaría de Servicios Escolares y la Coordinación de Orientación Escolar de la Facultad de las distintas carreras:

En cuanto a los ingresos económicos necesarios para estudiar, en la entrevista, los alumnos señalaron lo siguiente:

- ✓ 22% de los alumnos declara trabajar de manera regular
- ✓ 10% declara que tiene la intención y necesidad de hacerlo.
- ✓ 40% dependen en el total de sus gastos de lo que sus padres o familia les proporcionen
- ✓ 2% cuentan con algún tipo de ayuda económica institucional
- ✓ 18% trabajan de manera irregular o intermitente en lo que sea.
- ✓ 3% señaló que cuando necesita “robar”, lo hace
- ✓ 5% vende lo que puede, a veces drogas

Se aprecia en la vida familiar de los alumnos, carencia de útiles y espacios adecuados para el estudio; con regularidad registran no contar con estudio y trabajar en la sala, comedor o en el lugar donde duermen. Datos tomados de las encuestas aplicadas a los alumnos de nuevo ingreso que el departamento de orientación aplica durante el periodo propedéutico, revisadas en los periodos de 2007 al 2017, que arrojaron los siguientes datos, encontré que no difieren mucho de año en año.

Mi mamá estudió creo que hasta la secundaria, la verdad no sé, se dedica a la casa, no trabaja, cuida a mi abuela que vive con nosotros y está enferma, todos vivimos en la misma casa, mi mamá, mi papá, mi abuela y los tres hijos. Mi casa es muy simple, está en una colonia popular, mis papás llegaron ahí como en 1970, el terreno se lo vendieron a mi papá, más bien, con el terreno le pagaron un trabajo, mi papá se dedica a la albañilería, por eso a él le molesta que “sigamos estudiando” pues él dice que perdemos el tiempo, que no aportamos nada a la casa y que sólo nos hacemos tontos, que decimos que seguimos estudiando como una manera de justificar que no queremos trabajar en las obras (entrevistas, Amarillo, 2016)

Soy estudiante de Sociología, egresé de la Prepa 9, soy hija de madre soltera, mi padre real, no el biológico, es mi abuelo; él siempre me ha apoyado, bueno, desde que nací, él se ha hecho cargo de mí, soy de la colonia obrera, lo cual aborrezco, tengo que pasar entre tendedores, basura, chismes, orines de perros en la calle, más basura, en la casa, que no lo es, pues es un hacinadero, no tengo un espacio para estudiar, tengo una mesa arrinconada entre el lugar donde comemos, la dizque sala y el lugar donde dormimos, me molesta mucho esto porque cuando quiero estudiar, tengo que estar oyendo las telenovelas y luego los noticieros todos amarillistas, quiero mi espacio propio, quiero algo distinto, tener con quien platicar algo interesante, no de telenovelas, no sé si lo logre, por eso estoy muy

contenta de que me hayan aceptado mi solicitud de ayudante de profesor (entrevistas, Azul cielo, 2016)

Más del 50% cuenta con servicio personal de computadora y más del 70% de quienes tienen computadora no cuentan con servicio de Internet, pero indican ser hábiles para colgarse de alguna señal y sólo el 2% tiene además impresora en su domicilio. En cuanto a libros, 42% de las familias de los alumnos de la Facultad tienen a su disposición un máximo de 100 libros, incluyendo los libros de texto de primaria y secundaria.

Más del 75% de los alumnos refiere no asistir a presentaciones teatrales, “les aburren”, lo mismo que la danza. Su gusto por el cine es alto “pero sólo el de acción” en un 60%; en cuanto a la música, asisten a algunos conciertos gratuitos para jóvenes o bien van a los “masivos”, nunca a salas de conciertos. Sólo el 2% de los alumnos identificaba las actividades culturales de la UNAM. En cuanto a la adquisición voluntaria de libros, el 90% dijo leer sólo para hacer la tarea y lo hace a través de fotocopias, o lee versiones digitalizadas gratuitas, no compra el libro. (COE, 2005-2018)

1.1.2. De estudiante a ayudante de profesor.

Este panorama nos indica que las condiciones originales de vida de nuestros alumnos, hacen que resulte apremiante el incorporarse a trabajar y que la docencia aparece en el primer plano, pues dentro de la Facultad no requerirán el título, la cédula ni contar con experiencia en actividades docentes para integrarse como Ayudantes de Profesor.

Los alumnos llegan a la universidad con el fin de aprender sobre la carrera que eligieron en particular, y ponen empeño a cumplir con ese gran objetivo. Sin embargo, hay momentos en el paso por la facultad donde se topan con la posibilidad de formar parte del proyecto de asistentes académicos (...) al ver a

otros compañeros ser asistentes, se han cuestionado si son capaces de ayudar o enseñar a otros alumnos con aquello que han aprendido de sus profesiones; reflexionan si son capaces de ser docentes. (Chagnier, 2017, pág. 131)

Bienvenidos a la realidad: el primer empleo: Las trayectorias y transiciones educativas de los jóvenes frecuentemente se imbrican con sus experiencias laborales. Cuando la cobertura de la educación primaria y secundaria alcanza niveles casi universales — como ocurre en la Ciudad de México—, las trayectorias educativas se prolongan a edades más tardías, por lo que la asistencia escolar comienza a sobreponerse con el inicio de la trayectoria laboral.

Esto ha llevado a cuestionar el papel de la educación como recurso para la movilidad ocupacional. En este sentido, es importante también dirigir la mirada hacia las primeras experiencias ocupacionales de este grupo poblacional, de modo que podamos analizar cómo se da la relación entre la educación y el ingreso al mercado de trabajo.

existe una asociación entre la escolaridad y las oportunidades laborales que en años recientes ha estado bajo escrutinio, debido a la masificación de las credenciales educativas y el deterioro generalizado en las condiciones de ingreso al mercado de trabajo de los jóvenes (Ibarrola, 2009, pág. 35)

La necesidad económica inicial, el entusiasmo del joven estudiante y la expectativa tan alta que tiene de la labor docente, con facilidad le seduce a aceptar el reto, sobrepasar el miedo que le impone la figura del docente y al mismo tiempo, hace una autoevaluación para considerar los elementos con los que él cuenta para favorecer el desempeño docente dentro del aula.

soy ayudante de profesor de (...), él después de haber sido mi maestro, muy buena onda, me encontró una vez en la explanada, yo traía mi bolsa llena de papelería y chunches para vender, a media mañana, iba y me ponía en la explanada, ahí tiraba mi puesto, mis amigas me ayudaban, ellas se quedaban en el puesto si yo tenía que entrar a clases, una vez, él me vio y me reconoció que había sido su alumna, me preguntó en qué semestre estaba, le comenté que ya en el 8º, me faltaba uno sólo para acabar, me invitó a venir a platicar a su oficina, cuando vine me propuso que le ayudara en la clase, que necesitaba que le ayudara a organizar sus materiales, a preparar la clase, a revisar los escritos

de los alumnos y que, lo mejor, me ayudaría a entrar a trabajar como académico a la UNAM, yo no me lo creía, pensé que era una maravilla por tan poco esfuerzo, por supuesto acepté. Como él estaba como funcionario, su cubículo de maestro estaba libre, así que ahí me quedé a trabajar, yo tenía sí, un cubículo!! súper padre!, dejé de vender en la explanada, lo acompañé a comprar su coche, y al ver cómo de un solo golpe, pagaba todo lo del coche, no pues dije, él sí puede ayudarme a quedarme a trabajar acá en la UNAM, así que le eché todas las ganas, aunque se suponía sólo me pagarían lo de las 4 horas de la clase por semana, déjame decirte que para eso, pues pasaron como 3 semestres más, siempre había problemas en personal, por eso cuando el maestro empezó a pedirme que hiciera más de lo de la clase, que estaba pensando en escribir un libro, ahí lo tienes dictándome, que necesitaba le buscara imágenes para la portada del libro o del cuaderno tal, ahí, yo buscándole, proponiéndole, en fin, haciendo méritos para que me contrataran y me pagaran lo que ya había hecho... (entrevistas, Azul cielo, 2014)

El maestro no ha podido incluirme como ayudante de profesor por más de las horas de clase, pero no importa, con eso me alcanza más o menos, debo hacer otras cosas para ir la llevando, me presta un cubículo para trabajar lo de la tesis y me apoya con material (entrevistas, Rojo, 2013)

Esto va construyendo en ellos la esperanza de modificar sus condiciones personales a partir de la cercanía de los docentes a quienes apoyan:

lo respeto porque lo conozco de otra forma, además he visto que muchos de sus ayudantes en otros momentos, ahora son sus amigos y yo quiero ser así, llegar a ser su amigo. Le apoyo en revisar trabajos, en lo de sus informes, en hacer llamadas, en fin, lo que me diga que haga. El me está ayudando para que termine la licenciatura y me vaya a Argentina a hacer una maestría con beca, yo creo que sí la voy a lograr y espero que me vaya, creo que es lo mejor para todos. A través de él he conocido a personas muy interesantes de la academia, otros profesores e investigadores, me relaciono con ellos, por ejemplo con los argentinos pues les ha dado muy buenas referencias mías, por eso lo aprecio mucho (entrevistas, Rojo, 2013)

Y en múltiples ocasiones, se frustran, pues no entienden cómo es que por ellos no se despliega el mismo interés y solidaridad que ellos han tenido por los docentes a quienes han apoyado en la academia:

Llevo casi 4 años trabajando con él, le he dado a revisar mi tesis como unas 5 veces, no me ha hecho ninguna observación, creo que ni siquiera la ha leído, no le interesa que me titule, creo que de esa manera mantiene mi necesidad de seguir aceptando la ayudantía, eso me desalienta mucho pues yo ya no puedo estar con los 1500 pesos al mes, ni para los pasajes. Necesito titularme y la verdad, pues tendré que buscar otro asesor, yo esperaba que me ayudara a quedarme a trabajar en la UNAM pero no, ya me dí cuenta de que tampoco eso lo lograré con él, cuando le toco el tema, me dice muy cortante que no es posible pues hace más de 40 años no se abren plazas, que la de él la obtuvo por haber

estudiado el doctorado en Francia, si yo no puedo terminar la licenciatura aquí, ¿crees que voy a hacer un posgrado? y menos en el extranjero!! (entrevistas, Azul cielo, 2015)

Parece que sigue habiendo una directa relación entre el origen socioeconómico de los estudiantes con sus resultados ocupacionales, quizá porque su capital cultural es pobre, no participan de las dinámicas de los grupos sociales y culturales de más alto nivel en la Universidad, el logro educativo como variable explicativa fundamental también confirma que a mayor logro académico no hay movilidad social y que ante el creciente desempleo y subempleo los jóvenes se tienen que incorporar a trabajos de baja calidad, una contradicción para el joven que egresa de las licenciaturas, que muy pronto observa que no hay empleos suficientes para todos.

Yo trabajé muchos años, como 10, con la profesora (...), muy contenta, la admiré mucho tiempo, terminé la licenciatura de Sociología y antes de hacerlo, ya era yo su ayudante, después hice la maestría y el doctorado, seguí ayudándole (...) Yo inicié a ayudarle en clase cuando todavía no acababa la licenciatura, yo calificaba, revisaba libros, sacaba fichas, buscaba material para la clase, le hacía esquemas, le presentaba evaluaciones de los alumnos, cuando ella viajaba, que lo hace mucho, pues la invitan de muchos lados, yo me hacía cargo totalmente de los grupos (...) Por una amiga me enteré de que había posibilidad de ingresar a trabajar a un Instituto, llevé todos mis documentos, me entrevisté con un profesor que era el que requería que se le apoyara en una investigación, me quedé con el trabajo, pronto escalé y pude tener un contrato de tiempo completo, por los grados, pude ingresar mis documentos al Conacyt y entré al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel I, desde que se abrió la oportunidad de irme al instituto y lo platicué con ella, sonriendo sin mucho gusto me dijo que bueno, haber cuánto me duraba el gusto. En el instituto donde había yo conseguido entrar a trabajar por artículo 51 salió a concurso la plaza que yo cubría, yo la gané, por los grados y experiencia, pero se la dieron una persona conocida y recomendada por la coordinadora, la impugné, fue muy difícil porque yo concursé por la plaza que ya cubría y estaba mucho más preparada y certificada, se supone que era para formalizar mi contratación en la UNAM, no me la dieron a pesar de haberla ganado, impugné, se me hizo fácil solicitar su apoyo, creí que por el tiempo trabajado y por lo que nos conocíamos me apoyaría, dado que es muy reconocida y tiene mucha autoridad en toda la universidad, cuando acudí con ella, simplemente me escuchó y me dijo, muy molesta, que lo sentía mucho, que ella no podía hacer nada, salí muy decepcionada pues si ella no podía intervenir directamente, quizá me podía enviar con alguien, ahí entendí que nuestro trabajo como estudiantes, como ayudantes de profesor era eso, el trabajo de los trabajadores sirviéndole a la burguesía académica, ni modo, desde entonces ya no recibí llamadas de ella, ningún tipo de comunicación, ya no me necesitó, yo con mis alumnos desearía no ser así, porque si bien uno viene de un lugar social bajo, no implica que no te respeten, que te engañen y que cuando pueden te usen y cuando ya no les sirves o solicitas algo, te desechen. Me gusta mucho leer, me gusta mucho hacer diagramas, buscar biografías de los intelectuales principales, pero en todo eso

te das cuenta de que siempre los más ilustrados son los que cuentan con mucho dinero... (entrevistas, Verde, 2018)

Cuadro 4

Histórico de docentes en el Sistema Educativo Nacional,
en las IES, en la UNAM, en la FCPyS. Ayudantes de Profesor (1980-2018)

AÑO	TOTAL NACIONAL DE MAESTROS	DOCENTES EN IES	DOCENTES UNAM	AYUDANTE DE PROFESOR UNAM	DOCENTES FCPYS	AYUDANTE DE PROFESOR REMUNERADOS FCPYS
1980	668 115	73 874	27 515	3 471	811	141
1999	1 090 223	192 406	29 795	3 224	969	258
2004	1 612 990	241 236	40 306	3 680	1 021	S/D
2011	1 856 229	328 932	36 068	4 408	1 360	251
2014	1 975 731	496 837	36 772	4 733	1 453	256
2018	2 085 090	397 791	41 318	4 984	1 576	256

Fuentes: (SEP S. d., 2014): Memoria (UNAM, 1997-2018).

La condición de los ayudantes de profesor es muy endeble, en lo legal, en lo económico, en lo formativo, son una especie de fantasmas académicos, todos saben de ellos, los nombran, los buscan, saben de sus horarios, en dónde están, de su trabajo, de su capacidad de colaboración, pero nadie los identifica como profesores, saben del fuerte trabajo que sacan, pero no se les reconocen, no obstante que se registran a los que en calidad de remunerados laboran en las aulas y en los centros de investigación, en realidad no tienen una personalidad jurídica que en caso de mal trato, despido injustificado, y /o abuso, sean respaldados o reintegrados a sus actividades, por eso digo que son una especie de fantasmas necesarios para la docencia en la Universidad.

Asimismo, particularmente en el caso latinoamericano, la literatura es abundante respecto de las condiciones precarias en las que los jóvenes acceden al empleo, a pesar de contar con logros educativos superiores a los de las generaciones precedentes. Esto

incluye a quienes tenían alta escolaridad, entre ellos los universitarios, que han visto cómo sus credenciales educativas dejan de ser suficientes para conseguir trabajos formales, estables y bien pagados. El primer trabajo tiene además impacto en la trayectoria laboral posterior, ya que la jerarquía de la ocupación de entrada influye sobre las oportunidades de movilidad ocupacional ascendente posteriores. (Blanco, 2014) y las actividades académicas han crecido en demanda del servicio y por tanto, en contrataciones, no obstante, no ha sido lo mismo para los ayudantes de profesor, no se mueve proporcionalmente la contratación o el número de plazas.

1.1.3. Funciones del ayudante de profesor en la FCPyS

El interés por trabajar con la figura del ayudante de profesor, es porque es un docente en formación que, por necesidad, inicialmente, posteriormente por convicción, gusto o necesidad, incluso, se mantiene en el apoyo de la actividad docente, con la esperanza de algún día ser contratados por más horas, que les dé la estabilidad laboral que necesitan para adquirir un auto, casarse, viajar, quizá obtener una beca o conseguir un trabajo como docentes en otra institución (universidad o preparatoria).

Al trabajar como Secretaria Técnica en un Centro Multidisciplinario en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, el Centro de Estudios Básicos en Teoría Social del 2001 al 2013, en un periodo en el que debido a la prolongada huelga del 2000, las condiciones de infraestructura en la Facultad eran deplorables, ya había yo laborado en el departamento de enfrente, que se llamaba la Formación Básica Común, de 1984 a 1990, que por razones personales me llevaron al recién establecido Instituto Federal Electoral, en actividades profesionales, y de ahí al CCH Sur, como docente.

Ya laborando de tiempo completo en el Centro de Estudios Básicos en Teoría Social, entre mis funciones se encontraba la revisión de los proyectos de investigación personales e institucionales de los profesores-investigadores adscritos al Centro de

Estudios Básicos en Teoría Social, mismo que se presentaba ante la comunidad académica como un centro formador de docentes, pues sus maestros dan clases en las distintas modalidades de las licenciaturas (escolarizado, abierta y a distancia), así como en el posgrado, en la maestría y el doctorado, lo mismo que en las especialidades.

Por el carácter que se impuso a los profesores a partir de 1996 que para contar con financiamiento para la adquisición de equipo de cómputo, para las participaciones en Congresos, Coloquios; para publicar, deben buscar tener un proyecto de investigación ya sea PAPIME (Proyecto de apoyo y mejoramiento de la enseñanza) o PAPIIT (Programa de apoyo a proyectos de investigación e innovación tecnológica) aprobado por la DGAPA con el cual se adquieren los equipos y se contratan a ayudantes de profesor que ingresan por un año o los tres que dura el proyecto, incluso pueden participar más años, si el titular del proyecto lo propone y por supuesto, que el alumno trabaje para el proyecto y avance en su proyecto de tesis, como lo indican las bases de la convocatoria de dichos proyectos, no obstante, hay alumnos que se distinguen por su desempeño dentro de los proyectos, en la logística de eventos, en las publicaciones, en la administración del mismo proyecto, como son las agendas de los titulares y la organización de eventos, además de los apoyos en clase, que se conjuntan en las actividades desarrolladas por los ayudantes de profesor. Y aparecen como ayudantes de profesor, porque además auxilian a los profesores en su carga docente. Todo ello hacía imprescindible el que tuvieran ayudantes de profesor, pues la figura de ayudante de investigador desapareció.

Eso me permitió observar durante mucho tiempo la forma en que los alumnos llegaban con las mejores intenciones de aprendizaje, de colaboración, cómo se empeñaban durante largas jornadas en la obtención de resultados académicos que los profesores necesitaban para justificar el proyecto de investigación o bien, para atender las clases cuando ellos estaban de viaje, que se repetían con regularidad por varios días , el ayudante cubría, hubo casos en los que el titular se presentaba el primer día y ya no volvía al salón, sólo llegaba a atender a los alumnos por cita, todo era mediante el ayudante de profesor, otras ocasiones, en las que los ayudantes ponían de su dinero para adquirir un paquete de hojas, o una cartucho de tóner, o bien que con sus propios recursos acudían a recibir al aeropuerto a académicos invitados del extranjero. Recuerdo por ejemplo a un ayudante de profesor que llevaba a los profesores

extranjeros a comer a la lonchería de su mamá en Coyoacán, nadie le reembolsaba lo gastado, al preguntarle por qué lo hacía, decía que lo importante no era que él quedara bien, sino el maestro titular del proyecto, y el maestro titular no le cubría los gastos (viáticos) y ni las gracias le daba.

También pude observar que los ayudantes de profesor dedicaban muchas horas a investigar, a realizar fichas de trabajo, a redactar textos, a elaborar carteles, sin ningún crédito, durante los Seminarios de especialización no eran invitados a colaborar académicamente, eran los encargados del café, las galletas, el agua, las grabaciones, las transcripciones y cuando el profesor lo consideraba apropiado, llegaba otro a sustituirlo,.

La rotación de ayudantes de profesor es muy alta, algunos, los más afortunados permanecen por varios años, porque también llegan a convertirse en indispensables para el trabajo pero invisibles para los derechos, hasta que ellos mismos deciden retirarse al no encontrar oportunidades de una mejor condición laboral, pues sus ingresos van aproximadamente de los \$1500 a los \$2700.00 mensuales y sus jornadas laborales no son las correspondientes al tiempo contratado (por 2, 4 horas o 12) generalmente son de tiempo completo y continuo, según lo necesite el profesor.

Son distintas y variadas las funciones que los ayudantes de profesor desempeñan en la academia, están las directamente ligadas a la docencia, como son la referente a la administración de la clase; el seguimiento académico de los alumnos, la revisión de tareas, la revisión y reseña de textos, la búsqueda de materiales, la elaboración de materiales, pero dada la condición del ayudante de profesor que se mueve entre la comunidad estudiantil de manera muy ágil, también construye espacios de intercomunicación con otras áreas, mejora la comunicación que se genera entre el docente y los estudiantes, la figura del ayudante de profesor favorece la interdisciplina, quizá porque el ayudante de profesor puede transitar entre distintas áreas y/o departamentos, puede reconocer formas distintas de trabajo, estrategias, prácticas, innovaciones, mismas que comunica y enriquecen al docente en su clase “aprender aprendiendo”.

Otra de las funciones es la de mediación, de comunicación entre los alumnos y el docente.

Pues yo en la clase soy activa, pero más que dar la clase, lo que yo hago es poner mucha atención a las dudas que le plantean, al salir, las comentamos un poco en el camino, luego reviso los textos y busco a los alumnos, hay ocasiones en que estoy en otras clases con ellos, si no, hasta provocho los encuentros en la explanada para comentar lo que ellos plantearon como duda en la clase, al principio como que no se movían con confianza conmigo, pero después, se sintieron mejor preguntándome a mí, yo eso no se lo digo al maestro pero ellos me buscan, hemos abierto un blog con un grupo y con otro, lo hacemos mediante whats app, eso a mí me ha ayudado a aprender más de teoría social y a comunicarme con los alumnos y a ayudarlos, claro que para hacer esto de ayudarle necesito que el maestro a mí me oriente primero, si no, pues para qué te digo... (entrevistas. Azul cielo, 2015)

La mediación e intervención de los ayudantes de profesor en la docencia y en la investigación es importante, por sus habilidades digitales resuelven una gran cantidad de problemas desde los mecánicos con los equipos hasta los de investigación, son el eje articulador en la producción del conocimiento para profesores, por ejemplo de este Centro de Estudios pues en ellos recae una gran parte del proceso de la investigación y atención docente, sin contar con ninguna preparación para ello, aprenden haciendo, aprenden improvisando en el ensayo de acierto y error.

El rol de un ayudante de cátedra consiste de muchas funciones que ayudan a su docente y a él, en particular, a formarse en uno el mismo. Día a día el ayudante aprende de su mentor, cosas que le serán útiles cuando empiece a ejercer, si eso es lo que desea, como docente universitario. (Calciati, 2017)

Entre otras cosas, el docente sabe que requiere lograr una comunicación eficiente con los alumnos, para lograr el diálogo que permita debate, y con ello, permita fluir el aprendizaje, el ayudante de profesor puede ser muy útil para el docente, porque transfiere lo que el profesor pretende, así como le hace llegar al mismo el punto de vista de los alumnos.

El rol determina las funciones específicas de cada individuo según el ámbito en el que se desempeña y en relación al resto de personas que también adquieren roles propios que lo rodean (...) los roles en la clase se determinan de “forma espontánea” (producto de un momento de su dinámica sumado a la presencia del docente como coordinador de la actividad del grupo (Nupieri,2001, p. 8 citado, por Chagnier) Ya que el docente es avalado como tal por la institución, el resto de roles se acomodan en función a eso. (Chagnier, 2017)

Todo ello se produce a través de la actitud y disciplina del ayudante de profesor dispuesto a lograr un buen trabajo como ayudante y a aprender del docente lo que éste ponga a su disposición, “el docente es en todo momento un asesor, un guía pedagógico para su ayudante” (Calciati, 2017, pág. 82)

Además de mediadores, en ocasiones realizan la función de contención entre las diferencias que se pueden generar entre los docentes y los alumnos, por malas interpretaciones, imprudencia del estudiante, intolerancia del maestro, incumplimiento de los alumnos, es decir, su actividad también impacta en las condiciones emocionales en que la docencia se desarrolla, porque en ocasiones se pueden generar malos entendidos y el maestro tomar una actitud de imposición, cuando hubo una mala comunicación y que la intervención del ayudante de profesor permite resolver:

Son pocos los maestros que te tratan con respeto, son muy pocos, a veces son los que están empezando a ser maestros, te das cuenta porque no te miran a los ojos, te dan indicaciones y ven a otro lado, a la ventana, sobre tu hombro, te quieren convencer de que hay que hacer las cosas, los alumnos se burlan, no entran a clases, buscan escabullirse y luego justificar las inasistencias, ellos, porque creo que los califican para seguirlos contratando se portan “buena onda”; hay quienes dicen ser muy exigentes pero sólo lo hacen para encubrir que no preparan clases, que no tienen interés en responder dudas, que no se acercan a conocer al alumno. Las autoridades son eso, autoridades, te indican lo de las credenciales, las obligaciones, tus horarios, lo que te puede suceder si no cumples o si te pasas de listo, como ayudante de profesor, pues tienes que entablar una comunicación con los alumnos y hacerles ver que les conviene más llevársela tranquila, que lo mejor es que no den razón para que los maestros los reprueben, que yo les ayudaré, pero que tienen que entender que al maestro hay cosas que le molestan, como que presenten trabajos copiados, que cuando él está exponiendo se salgan del salón, no lo dicen, pero empiezan a cambiar sus actitudes y el maestro también poco a poco le va bajando al autoritarismo... (entrevistas, Amarillo, 2017)

Por ello, me interesó analizar su importancia y la necesidad de profesionalización, dado que cuando salen de la experiencia de la Facultad, muchos de ellos se van a dar clases a preparatorias públicas o privadas, por tanto la condición de desenvolvimiento de ellos como docentes es, así asumida, como responsabilidad del espacio en donde iniciaron su actividad profesional, donde aprendieron cómo hacer las cosas, cómo hacer compatible la convivencia con una pauta de convicciones, valores y procesos de socialización.

Existen, de acuerdo con Calciati (2017) condiciones facilitadoras y condiciones obstaculizadoras para el desempeño de la actividad del ayudante de profesor, entre las facilitadoras se encuentran las mencionadas que tienen que ver con la actitud, la disposición del ayudante de profesor, su capacidad de innovación, de búsqueda, de exploración y de fortalecimiento de la formación docente y entre las condiciones obstaculizadoras se encuentran en primer lugar, la limitación de los recursos económicos y materiales, que no permitan seguir con el ayudante de profesor, considerándolo innecesario, pero en ello pesa más el desentendimiento de las necesidades de los ayudantes de profesor por parte del docente titular, o de las coordinaciones, además de las dificultades para llevar a cabo sus labores, la dificultad para reconocer sus logros y la riqueza que producen en el salón y la falta de reconocimiento institucional y difusión de sus logros.

Condiciones que al tiempo son naturales dentro de un proceso donde se ha venido desarrollando una docencia no profesionalizada, sino una docencia de sentido común (improvisada) y sin un sentido pedagógico y sin herramientas didácticas.

La presencia del ayudante de profesor es fundamental en la educación superior pues permite generar una dinámica más ágil en la vida escolar de las aulas, su actividad no obstante poco reconocida institucional y jurídicamente, nos conduce a la reflexión en torno a la propia concepción que se tiene de la docencia como una actividad complementaria a la formación disciplinar para la cual llegamos a formarnos a la universidad.

El revisar las actividades cotidianas que desarrollan los ayudantes de profesor nos ha permitido identificar que su papel es fundamental para la educación superior y que las funciones del ayudante de profesor, sólo son posibles desde el espacio que proporciona el docente tutor, la perspectiva que imprime a la función del ayudante, frente al grupo y la forma en que lo integra a la vida académica, docente y de investigación.

Que no hay una acción intencional e institucional para formarle como docente, sino que ésta se produce a partir de la observación de la práctica cotidiana, pues de la misma forma el docente titular se formó, de manera intuitiva, de sentido común, desde la cual construye una idea, un modelo, una representación del significado de la docencia.

Por ello, analizar quiénes son los maestros de la FCPyS, de la licenciatura de Sociología, del área de Metodología nos permitirá identificar la condición que guarda la representación social de la docencia en los docentes y cómo se constituye en un eje comunicador y de formación con el ayudante de profesor, de las prácticas cotidianas.

CAPÍTULO 2

LA DOCENCIA UNIVERSITARIA, REPRESENTACION SOCIAL E IDENTIDAD PROFESIONAL

Ningún tema puede ser más adecuado como objeto de esta primera carta para quien se atreve a enseñar, que el significado crítico de ese acto, así como el significado igualmente crítico de aprender. Es que el enseñar no existe sin el aprender, y con esto quiero decir más de lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende. (Freire, 2005)

2.1. La docencia universitaria

Como se mencionó líneas arriba, el objetivo de este trabajo se orienta a estudiar las relaciones sociales informales generadas entre los docentes de la FCPyS, de la licenciatura de Sociología, del área de Metodología y sus ayudantes de profesor, dentro de espacios formales, el aula y los centros de estudios, revisando la forma en que día a día van construyendo formas de pensar a la docencia como actividad laboral, profesional, vocacional, considerando que éstas construcciones son representaciones sociales de los que debe ser la docencia, y se parte de la revisión observación, desde de lo que es la práctica docente (en aula y centros de interdisciplinarios), del papel que cada sujeto juega en la estructura docente, laboral e institucional, expresadas en las prácticas diarias por medio de las que se va conformando una cultura académica y social y construyen una identidad respecto a la figura del docente.

La práctica docente implica una serie de presupuestos para su acción que van desde la concepción del rol, el dominio de conocimientos de la disciplina a la que se registra la asignatura, la habilidad de diálogo, de escucha, de organización, de exploración, de motivación, hasta el reconocimiento de tecnologías propias para el desempeño profesional. Es una amalgama de habilidades, destrezas, actitudes, recursos.

La función primordial de la UNAM se concentra en la docencia, sumada a la investigación y extensión de la cultura, constituye el objetivo de la institución, para lo que ha delineado normas, principios, criterios y políticas que definen en el documento Marco Institucional de Docencia, documento eje, que fue presentado en 1988 y reformulado en 2003, establece los principios generales como la autonomía universitaria, la libertad de cátedra, los planes y programas de estudio, el proyecto de universidad pretendida hacia el siglo XXI y en ellas, define explícitamente la función docente, los elementos que le constituyen, que requiere para su ejercicio, su finalidad y orientación de la siguiente forma:

[el uso de cursivas y negritas las ha realizado la autora de este trabajo con la finalidad de realzar temáticamente las concepciones útiles a este documento en relación a la construcción de la representación social de la docencia universitaria, la identidad profesional, la formación docente de los ayudantes de profesor]

La función docente debe estar vinculada con las inquietudes y problemas de la sociedad donde se desarrolla.

Nuestra Universidad *debe instruir, educar y formar individuos que sirvan al país.*

Pretendemos *formar alumnos competentes e informados, dotados de sentido social y conciencia nacional (...)*

la función docente *no se circunscribe a sus aulas (...)* las actividades docentes de la Universidad *consisten en una enseñanza y aprendizaje continuos que jamás terminan.*

Se trata de *un proceso complejo y dinámico, que parte de la definición de lo que se debe enseñar y cómo se enseña, e implica la planeación, la programación, la ejecución y la evaluación de lo enseñado y lo aprendido (...)*

La docencia como actividad organizada *requiere de una instrumentación que se da a nivel institucional*, en cada entidad académica, en cada aula o espacio académico en donde interactúan un profesor y sus alumnos (...)

Para el óptimo desempeño de su función docente, *el personal académico de la UNAM debe mostrar, su vocación y capacidad para la docencia, su participación creativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su actualización y dominio de conocimientos y métodos de enseñanza, su actitud y comportamientos consecuente con los principios éticos de la Institución (...)*

la función se concreta en el proceso que comprende la planeación, realización y evaluación de la educación formal y no formal que se imparte en la Institución. Este proceso debe *incluir todas aquellas experiencias que sus protagonistas, maestros y alumnos, pueden tener dentro del campo de la docencia* y de la investigación, así como las acciones que institucionalmente deben diseñarse y llevarse a la práctica para favorecer esa función

El correcto desarrollo de la docencia demanda y produce una perspectiva crítica que busca los cambios y transformaciones requeridos por la sociedad, por lo tanto, *aborda los problemas relativos vinculados con la práctica profesional (...)*

La finalidad del quehacer docente en la UNAM es formar profesionales, investigadores, *profesores universitarios* y técnicos útiles a la sociedad (...-) *responde a su naturaleza de universidad nacional, porque su esencia, su estructura y sus finalidades se identifican con el pueblo de México, con sus raíces, aspiraciones y logros (...)* para robustecer la identidad nacional (...) se sustenta en el principio de autonomía, para crear y modificar libremente sus planes y programas de estudio (...) de conformidad con sus propias necesidades (...)

la tarea docente de la UNAM es cosustancial al principio de libertad de cátedra y no exime de ninguna manera a maestros y alumnos de la obligación de cumplir con lo respectivos programas de estudio (...)

Entre los elementos y factores de carácter instrumental y metodológico que deben tenerse en cuenta se pueden identificar los distintos objetivos de la tarea educativa, sistemas y métodos y técnicas de la administración educativa, la organización académica, la investigación educativa, la planeación y programación de la enseñanza, la evaluación institucional y curricular, así como los diversos tipos de recursos físicos y materiales que formen parte del proceso (...) que se concreta en los diversos planes y programas de estudios (...) A partir de estos planteamientos se derivan en el ámbito metodológico los criterios didácticos, tanto en relación con la adquisición de habilidades, conocimientos y actitudes. (UNAM, 2003)

Son claras la orientación, funciones y deberes de la docencia en la UNAM, principios bajo los que se debe regir la actividad docente ejercida por los 41 318 profesores registrados en toda la Universidad, de los cuales 1411 pertenecen a la FCPyS, dentro de esta cifra, hay 249 ayudantes de profesor, marca el deber ser de la docencia en la UNAM.

La docencia universitaria se enfatiza como una actividad con una utilidad social que trasciende a las aulas, con un impacto en distintos niveles y espacios de la vida social, que no se ciñe a la producción y transmisión de conocimientos, sino que tiene entre sus pretensiones el reconocimiento de una perspectiva crítica que haga suyas las necesidades de cambio, amplia y compleja porque recupera las funciones sociales de la figura docente, de las condiciones de libertad de cátedra y el cumplimiento de los planes y programas de estudio, de las situaciones propias de la profesión como lo son las condiciones de la enseñanza, el instrumental técnico pedagógico y didáctico con que se debe habilitar al docente, en conjunción con el elemento ético de la actividad, y su articulación con la propia función social de la Universidad: "...instruir, educar y formar individuos que sirvan a nuestro país (...) a través de alumnos competentes, informados, dotados de sentido social y conciencia nacional. (UNAM, 2003)

En la UNAM hay una población académica de 41 318 dentro de los que se registran a los ayudantes de profesor, a los técnicos académicos, a los profesores de asignatura, a todos los empleados de la Universidad que no realizan actividades administrativas, de limpieza o mantenimiento de las instalaciones.

Los docentes que atienden bajo esas premisas a un total universitario de 356530 alumnos, de los cuales en la licenciatura hay 213 004. Para la FCPyS, en el nivel de las licenciaturas se contabilizan en el ciclo escolar 2018-2019 un total de 11 501 alumnos atendidos por 1 835 docentes (de los cuales 256 son ayudantes de profesor remunerados y hay un aproximado de 600 que realizan servicio social o práctica profesional o son meritorios, por gusto a la actividad).

En la carrera de Sociología se registró un total de 1 007 alumnos de 1º. a 8º. semestre en el ciclo escolar 2018-2019.

2.1.1. La docencia universitaria en el marco de la globalización

La Universidad como un espacio social, también recibe las necesidades y demandas que se imponen a las instituciones educativas nacionales, estas consideraciones, que son de carácter histórico y contextual impactan en la propia concepción, función y rol a desarrollar por el docente.

La evolución tecnológica de los años 80 se transformó en una vivencia inmediata llena de contradicciones, en una sistema complejo de vida, la adopción de un estilo de vida de gran rapidez, inmediatez y desperdicio, de alta contaminación, de uso desmesurado de los recursos naturales, de tránsito entre naciones, del desarrollo de tecnologías para la salud, la alimentación, la comunicación, fueron los años que dieron inicio a una extraordinaria divulgación científica de manera masiva gracias al internet, condiciones que favorecieron la necesidad de construir nuevas relaciones sociales, entre ellas, resalta el vínculo entre maestro-alumno, que se trastoca hacia la gestión, hacia el manejo de información y hacia la orientación de los saberes de los alumnos, son años en los emergió una nueva concepción en la vida productiva, de la vida escolar y del propio concepto educativo, es decir, todos estos momentos de rompimiento y avance científico tecnológico y su impacto en la vida cotidiana se tradujeron en una revolución del conocimiento similar a la de los siglo XVII y XVIII, Revolución del Conocimiento que se caracterizó por:

- ✓ El conocimiento se constituyó de forma trans e interdisciplinaria bajo la perspectiva de complejidad y totalidad. Es decir, las problemáticas y formas de relación aparecieron como desconocidas y trajeron con ellas nuevos problemas a atender por especialistas de distintas disciplinas, compartiendo métodos,

técnicas y herramientas de investigación, contribuyendo a desarrollar investigaciones que pudieran dar cuenta de los fenómenos de manera global, total.

- ✓ El aprendizaje se debía desarrollar como un proceso sin límites temporales o de instituciones docentes. Dadas las oportunidades de comunicación que el internet ofrece, las tecnologías de comunicación se transformaron rápidamente en tecnologías de la información y comunicación (TIC) para generar redes de interacción permanente y posteriormente convertirse en tecnologías para el aprendizaje y conocimiento (TAC). Construcción de redes de cooperación, solidaridad y movilidad.

- ✓ El trabajo académico se redimensionó en su institucionalidad en relación con el nivel de productividad. La concepción de productividad reduce tiempos, distancias y esfuerzos, así como recursos materiales, gracias al uso de las tecnologías de la información y comunicación, pero también debido a las reformas laborales que imprimieron una característica de atomización, individualización a los sectores laborales, los sindicatos, los gremios, perdieron la representación de ser los espacios que por naturaleza, constituían los ejes formativos de los sectores laborales y servían de garantía de permanencia laboral. Ahora el empleado, el profesionista, enfrentaba de manera personal al dueño, patrón o jefe y se circunscribe a las necesidades planteadas por la institución a través de la definición de perfiles indispensables para la realización laboral, estos perfiles incorporan la capacitación y actualización permanente, sin asegurar la permanencia laboral.

- ✓ La ampliación del acceso a la educación y su diversificación en los aspectos pedagógicos, planes, títulos, horarios (flexibilidad) articularon la política internacional con la práctica docente, los niveles de competencia y competitividad se desarrollaron a partir de la obtención de los grados académicos, pero también de la actualización permanente y de la profesionalización de las actividades a desempeñar (habilidades), así como de la certificación temporal de los grados académicos y de la actualización obtenida.

- ✓ El conocimiento debe ser permanentemente evaluado por expertos de acuerdo a normas y estándares internacionales. Los perfiles definen la resolución de necesidades al interior de las instituciones, las habilidades y competencias son acordes a las condiciones de credencialización y profesionalización de los individuos, mas la calificación parte del combinado de los dos factores señalados contrastados, mediante evaluaciones de rúbricas (se acerca al perfil, lo cumple, se aleja, no corresponde...) provenientes del extranjero y que son aplicables para distintas actividades laborales en distintas regiones del mundo.

Este fenómeno mundial que partió de la envergadura interna del conocimiento, formas distintas de saber, que favoreció el desarrollo tecnológico y su aplicación a la vida cotidiana, pero que además se desplegó de forma mundial, trajo consigo un espacio intelectual e histórico, una formación, a la que se le denomina la sociedad del conocimiento, con principios, normas, regulaciones y formas de actuar, entre ellas, la concepción del saber, y la condición científica para la validación y confrontación de las verdades que emergen de estos saberes. En la sociedad del conocimiento, el saber, su acumulación es esencial en el proceso de más conocimientos como mercancía, cuyo valor de cambio es determinante para la dinámica social, por lo tanto, su apropiación fue detonante de la orientación que tomó dicha dinámica, hacia la desigualdad social, cultural, económica.

Para las distintas sociedades, se abrieron necesidades al instaurar homogéneamente en los distintos países miembros de la OCDE el modelo de pensamiento que instauró:

- Establecer la relación de la educación con el mundo del trabajo.
- Promover la apertura del sistema educativo a la sociedad.
- Generar una concepción educativa que corra a lo largo de la vida.

En este momento histórico del desarrollo de las instituciones educativas, ligadas o responsabilizadas del desarrollo social, el docente es fundamental porque en él recae la responsabilidad de objetivar la representación del logro de las necesidades del sistema en el sentido de materializar el proceso económico que significa el proceso de conocer, la apropiación del saber, así como el control social y cultural como formador de conciencias, son pilares de construcción de la identidad nacional y de la concepción de la ciudadanía correspondiente a la sociedad en gestión. La práctica del docente es esencial en la construcción del conocimiento porque él es depositario del capital social y cultural requerido para el proceso productivo, al tiempo que es el propio productor y resultado del proceso.

La educación y el conocimiento sólo desde el ángulo de la rentabilidad de los gastos de los créditos destinados a la educación en la región, no permitió el planteamiento siquiera del cambio de sociedad y menos al de la sociedad marcada por el conocimiento pues amplios grupos poblacionales en distintos países quedaron al margen, en primera instancia por no contar con los recursos de comunicación indispensables (electricidad, computadoras, telefonía inalámbrica, redes satelitales) y en segunda instancia, por las concepciones, formas, organizaciones y tiempos de incorporación a estas modalidades educativas que planteaban para los principales sujetos operadores y responsables de la instauración del nuevo sistema educativo: los docentes, a los que se les ha identificado desde la perspectiva de homogeneizar sus funciones en el desarrollo muy definido de habilidades y destrezas docentes, es decir, se hace una definición estandarizada de los saberes, las acciones, actitudes y habilidades de control de grupo, de gestión, de administración, de orientación, que debe desplegar en su diaria actividad el docente y ser evaluado, también estandarizadamente, para saber si es apto o no para desempeñar su actividad.

La aplicación de conocimientos prácticos a través de habilidades físicas e intelectuales, con respecto a criterios o estándares de desempeño esperados (normas o calificaciones) ha permeado la actividad individual, privada del docente universitario. "la forma práctica en la que se articula el conjunto de conocimientos, creencias, capacidades, habilidades, actitudes, valores y estrategias que posee un docente y que determina el modo y los resultados de las intervenciones psicopedagógicas" (Garduño, 2009, págs. 4-35).

Actualmente hay proyectos educativos, escolares que se confrontan entre sí, pues cada uno de ellos representan proyectos sociales distintos, se habla de orientar hacia una sociedad democrática, incluyente y participativa a través de procesos escolares de calidad, como un discurso oficial (Delors, 1996); (Morin, 1999), mientras por otro lado, se habla de procesos de construcción de pensamiento crítico, que permitan un desarrollo escolar basado en la justicia social y que rompa la desigualdad social y el papel reproductor de la escuela (Gramsci, 1916); (Zemelman, 2005 a) (Freire, 1994) (Giroux, 2011) elementos que no son ser ajenos a la práctica docente, porque la misma práctica pone de manifiesto lo importante que es hoy la escuela, es la institución más estable, con mayor reconocimiento social y político, la que cuenta con el mayor respaldo social en términos de necesidad social, recibe alumnos con formaciones familiares heterogéneas, de familias de distintas conformaciones (nucleares, ampliadas, monoparentales, heterosexuales, bisexuales, etcétera), frente a instituciones sociales y religiosas que han visto demeritada su presencia (la iglesia, los partidos políticos); por lo tanto, la escuela se constituye en el más amplio foro de difusión social, ideológico y político, legitimado institucionalmente, pues aunque está otra ámbito de formación social muy importante, que el que se constituye por los medios de comunicación y la dirección cultural, no obstante, por los bajos recursos económicos y la construcción de altas expectativas, los medios de comunicación no cuentan con la representatividad social con la que cuenta la escuela “todo lo que sucede en la sociedad “se siente” en las aulas” (Tenti, 2005, pág. 13)

Así el docente de la posmodernidad, nuevamente tiene intrínseca una función que si bien no identifica del todo, sí reconoce y hace suya la responsabilidad en la formación ciudadana bajo los principios rectores de la necesidad de construcción de la sociedad contemporánea:

cada vez más, algunas cuestiones que tradicionalmente eran consideradas como pertenecientes al ámbito ideológico y, por lo tanto, no legítimas desde el punto de vista del ejercicio profesional o sólo admitidas en el nivel del discurso retórico, hoy deben ser incorporadas al desempeño profesional (...) por ejemplo, *la confianza* en la capacidad de aprendizaje de todos los alumnos, independientemente de su condición social o pertenencia cultural. El *compromiso* con la tarea, la *responsabilidad por los resultados*, la *pasión por el conocimiento*, la *no discriminación* a personas que pertenecen a culturas, condiciones sociales o grupos específicos, son todos rasgos cruciales del desempeño técnico de los docentes y de la escuela en el marco de un proyecto

político dirigido a construir sociedades justas dentro de este nuevo capitalismo (Tenti, 2005)

La tarea es identificar los principios que definen la actividad docente, desde el particular marco institucional específico para la UNAM y su confrontación con las dinámicas y modelos que el mundo contemporáneo empuja.

Las transformaciones sociales contemporáneas dan lugar a múltiples formas de estructura individual y de relaciones sociales, hay nuevas configuraciones de lo social en la construcción del sujeto y lo no social en el mismo proceso, es una dinámica social compleja donde los conceptos relacionales, en este caso, la representación, es conceptual, indicativa y constructora de una dinámica de vida que reconstruye la propia representación e identidad (Lazo, 2009). La reconfiguración de los fenómenos que hoy vivimos no se oponen en estricto a su origen, sino que son en sí existentes desde el momento en que se piensan, las personas les dan vida, las integran a sus actos, las objetivan. El docente es visto como sujeto social.

Las actividades docentes de la UNAM se realizan conforme a un proyecto de Universidad que pugna por mejorar la calidad de la enseñanza, para alcanzar esto, se requiere que el proceso enseñanza-aprendizaje se apoye en la investigación y en la capacitación a través de la práctica profesional (UNAM, 2003)

La relación que se establece entre identidad profesional y el desempeño de la actividad profesional, se observan a partir de la habilidad respecto a actividades que el profesional desarrollará en su proceso laboral, entre ellas la docencia. El profesional universitario requiere en su formación contemplar un currículo que le habilite para el desempeño docente, pues la propia legislación lo considera así.

Reconocer cómo se construye la identidad docente en un ayudante de profesor del área de Metodología de la investigación, para reconocer cómo las prácticas cotidianas, construyen la cultura, es decir, los sujetos particulares, individuales, en su microcosmos, construyen una referencia de lo que debe ser y lo instituyen en la práctica, identificando qué es la profesión o conocimiento disciplinar para el cual estudiaron y cuál es la profesión docente practicada, instituido por la práctica y reconocido por la misma y por

el entorno de los demás sujetos que como él se forman de manera informal. Bajo el esquema de una sociedad demandante de nuevas condiciones para la docencia, implican una correlación de elementos a considerar en la construcción de la representación social que tienen los ayudantes de profesor.

2.2. La docencia universitaria, representación social.

La representación social otorga al hecho, a la práctica, un papel fundamental para comprender la producción de los fenómenos sociales, para explicarlos desde la realidad cotidiana a los cuales se les ha otorgado una serie de funciones sociales que dejan ver qué entrañan dichos actos, dejan al descubierto los significados simbólicos y socioculturales a través de los cuales se va conformando un pensamiento respecto a una serie de actos constituidos en una práctica; la representación social muestra la visión que tienen los sujetos respecto a un fenómeno. Es aquello que nos activa día a día en nuestra actividad profesional y/o laboral, que le da un significado a nuestro quehacer, al que le imprimimos nuestro propio concepto y lo hacemos acto cotidiano, es la identidad respecto al hecho mismo.

El uso de la teoría de las representación social en este trabajo obedece a la posibilidad que presenta para el estudio de la realidad social, la formación docente universitaria, una posibilidad de condición interdisciplinaria, analizada desde la pedagogía como su campo natural del deber ser docente, sus funciones, sus métodos y técnicas, y la didáctica; permite la visión sociológica revisada como construcción social y desde los estamentos sociales en que se mueven los sujetos; en el espacio metodológico ofrece la posibilidad de usarla conjugando diferentes recursos metodológicos (interaccionismo simbólico, la etnometodología) que se constituyen en un espacio para generar una riqueza conceptual, al tiempo que técnicamente permite conjugar instrumentos de recolección de la información como lo es la entrevista a profundidad, la historia de vida, la observación participante, el cuestionario, y la estadística, así la teoría de las representaciones sociales constituye un recurso valioso para entender las formas y los

contenidos de las construcciones colectivas (...) permite comprender el punto de vista de los actores educativos en el marco de sus contextos social, histórico y cultural (Mireles, 2011).

La teoría de las representaciones sociales, permite, de acuerdo con Mireles, explicar los actos cotidianos vinculadas a la concepción de sentido común en el mundo contemporáneo, y en este texto se ha hablado que la profesión docente universitaria se ejerce sin una formación para ella, sin reconocer los elementos que el Marco Institucional para la Docencia en la UNAM determina para la práctica docente, es decir, se produce y se ejerce una docencia desde el sentido común (ordinario, ingenuo y natural) que se comparte socialmente y orienta las acciones en un grupo.

Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro, circulación que por su continuidad y permanencia permiten construir la identidad del grupo en que se generan y en las que estos actos se vuelven parte de la vida cotidiana, son lo habitual, como concepto las representaciones sociales son dinámicas, es decir, al tomar como punto de partida las interacciones sociales, éstas en su diario devenir y dinamismo, se están reconfigurando, adaptándose a las nuevas condiciones, creándose y recreándose.

El uso de las representaciones sociales en tanto herramientas de acercamiento al objeto de estudio, la formación docente, permiten identificar las regularidades de ciertos elementos constitutivos y observables en el deber ser del docente y en lo que se es en la práctica, que en el caso específico de los ayudantes de profesor les significa qué es la docencia, cómo pueden ellos incorporarse y cómo pueden desarrollarla.

El aprendizaje más importante es aprender a aprender. El conocimiento más importante es el de uno mismo (Nisbet y Schucksmith, 1987,p. 11 citado por Calciati). Las prácticas docentes se limitan a lo que las personas hacen, cada hacer conlleva un pensar y las prácticas son resultado del pensamiento y valoración propia. “Es decir, acción y pensamiento van de la mano, y en este proceso influyen ideas y valoraciones propias de diversas experiencias anteriores, sociales y personales” (Davini, 2016,p 24) citado por (Calciati, 2017)

Basil Bernstein, citado por (Borquez, 2006) en el análisis sobre el currículo y los modelos pedagógicos, considera que los códigos educativos –sistemas de significados-ayudan a moldear las estructuras de pensamiento, con lo que la reproducción cultural y social se realiza para distinguir socialmente a las personas en torno a la capacidad de poder

el conocimiento educativo se lleva a cabo por medio de tres componentes que se encuentran imbricados, a saber: el currículo, la pedagogía, la evaluación (...) conforman un código de conocimiento educativo (...) el currículo es lo que cuenta como conocimiento válido o conveniente, y ello implica el concepto de legitimidad, a nivel curricular, lo más importante no es tanto el contenido de lo que se transmite, sino la forma en que se vinculan o no los contenidos, más específicamente, las fronteras que se establecen (...) dos tipos de currículo. El *collection* (recopilación) (...) y el integrado(...) el currículo *collection* promueve la formación de identidades fuertes, futuros profesionales especializados en áreas concretas del conocimiento y vinculados con el poder, al mismo tiempo, con este currículo se forman personas con un pensamiento rígido, resistentes al cambio. En el sentido opuesto, el currículo integrado se abre la posibilidad de modificar las relaciones de poder, los sujetos formados en esta perspectiva generalmente son más sensibles a la transformación cultural y social (...) se sabe que la mayoría de los currículos en el sistema educativo mexicano son *collection*, es decir, se oponen al cambio, impulsan la reproducción cultural y social (Borquez, 2006, págs. 129-130).

El lograr el nombramiento docente de profesor en la FCPyS conlleva un estatus, es decir, habla de alguien que ha cursado la licenciatura, no necesariamente concluida y obtenido el título, de ahí que en esta investigación se denomina a quien está frente a un grupo con la responsabilidad académica del desarrollo de un programa de estudios, como el docente, para distinguirlo de los profesores que no están frente a grupo, algunos de ellos sin título universitario y que desarrollan actividades de apoyo académico administrativo dentro de la institución o del maestro, concepto más ligado a la educación básica. Además, porque en las condiciones laborales, contractuales, el académico es todo aquel personal que desarrolla actividades no manuales, de servicio o mantenimiento de la institución, para este trabajo, los docentes son el personal con nombramiento de académico que desempeña labores docentes en aula y en los centros interdisciplinarios, puede desarrollar investigación, se trata de los profesores desde asignatura (contratados por horas) hasta los de carrera de tiempo completo, de los distintos niveles (A,B o C).

El ser contratado como profesor de asignatura en la UNAM ya es un logro personal importante, pues aunque la demanda de las licenciaturas ha crecido, las condiciones socioeconómicas del país han mermado el desempeño profesional de los egresados universitarios, por ello, el considerar la continuación de estudios a través del posgrado, que tenga beca, o ser contratado como profesores ya es un logro significativo en la vida profesional del egresado universitario, quizá por ello sea adecuada la afirmación de que el docente del sistema universitario mexicano se opone al cambio e impulsa la reproducción cultural y social, porque él mismo es un ejemplo de la lucha por conseguir un puesto de trabajo.

Este es otro elemento que integra a la dinámica de su relación con el ayudante de profesor, el rol y las funciones que los ayudantes de profesor les prepara para llegar a desempeñarse como docentes titulares de asignatura.

El docente en su *praxis* no sólo transmite información sino la interpreta y reconstruye desde el proceso relacional que establece con otros sujetos. El sujeto es en tanto tiene relaciones, en tanto hace grupo, en tanto se vincula, sólo somos en la otredad que nos refleja a nosotros mismos, es un proceso dialógico donde se produce el encuentro entre lo subjetivo y lo objetivo, este el principio de la identidad y de la representación que nos hacemos del mundo en nuestro interior y exteriorizamos en cada uno de nuestros actos.

La angustia vivenciada por los sujetos contemporáneos lejos está de resolverse respondiendo tranquilizadoras disyuntivas. La ambivalencia exige reemplazar la conjunción “o” por la “y”; y lo que resta es transitar una contradictoria mescolanza de estados y emociones de signo diverso. Pero hay algo más. Porque solo una vez que se fueron cortando, desatando y deshilachando, aquellas tradiciones mantenidas por décadas y prolijamente amarradas, fue posible comprender que las gruesas sogas del Estado, la familia y las instituciones en general no solo sofocaban: también sujetaban, amparaban y protegían (Sibilia, 2008:311 citada por Abramowski). Es paradójico, insiste Zygmund Bauman, porque la sociedad nos ofrece una libertad sin precedentes, pero viene acompañada de una impotencia también inusitada (...) esa sopa cocida en la olla de la individualización, esa importancia resulta tanto más odiosa, molesta y ofensiva en vistas del poder que la libertad nos debería conferir (Bauman, 2003, citado por Abramowski, 2010)

Lo que formulábamos como una tímida pregunta -¿liberación o abandono?- en la argumentación de Dufor (2001) citada por Abramowski, asume drásticamente los rasgos de una sentencia: “La libertad como tal no existe, sólo existen liberaciones (...) los nuevos individuos están más abandonados que libres” (Abramowski, 2010)

Así, angustia, miedo, individualismo, impotencia, incomodidad, dolor, malestar, son los signos de la búsqueda de una anhelada libertad, libertad de qué y para qué, en la docencia, una libertad de cátedra que se convierte en un espacio de anarquía académica o de intolerancia a los alumnos, pero también en un espacio de lucha y construcción de libertades o liberaciones desde la reflexión, desde la construcción de prácticas incluyentes,

a mi papá le molesta que “sigamos estudiando” pues él dice que perdemos el tiempo, que no aportamos nada a la casa y que sólo nos hacemos tontos, que decimos que seguimos estudiando como una manera de justificar que no queremos trabajar, dice que parecemos “niñitas”, mi mamá dice que bueno, mientras no nos metamos en problemas, que sólo nos pide que no vayamos a marchas o nos metamos en “relajos” de los dizque estudiantes (...) yo creía que me preguntaba a mí, en realidad, después de varios años de compartir con él identifiqué que no se dirigía a mí en específico sino que era “su estilo”, su elocuencia al hablar. Como mi miedo era mayor (...) en lugar de sentirme más tranquilo y seguro, fue muy incómodo porque varias veces en las distintas sesiones, se dirigía a mí, eso creía yo y no sabía qué responder, el maestro hacía una pausa y seguía hablando, hablaba muy fuerte, casi gritaba, era muy enfático y con la mirada recorría a los alumnos, creo que para ver si estábamos atentos, por eso yo pensaba que al no responderle, pasaba a preguntarle a otro, pero no era eso, él no me preguntaba a mí, dirigía la mirada hacia todos, porque hasta se recargaba en la mesa y se agachaba un poco y nos empezaba a recorrer con la mirada, parecía un gran gato revisando si había un ratón (entrevistas, Amarillo, 2017)

él sabía que yo no tenía dinero para comprar los libros, que había ocasiones en que no comía, por eso, cuando me dejó, me invitó a ir a trabajar a su cubículo, de principio me parecía extraño pues contaba con todo lo necesario para estudiar y avanzar en el trabajo de la tesis, máquina de escribir, papel, rollos de cinta para la máquina, pero lo interesante, había una secretaria que me trataba muy bien, me abría la oficina, enseguida me ofrecía algo de tomar, al principio yo decía que no, que gracias, pronto fui tomando confianza y acepté el agua, pero después ya había un jugo, un sándwich, un yogurth, años después me enteré que la encomienda era que se me ofreciera de comer para que pudiera yo estudiar (...) nunca me imaginé que ése maestro duro y regañón estuviera atento a mis necesidades personales y mucho menos que cuidara de mi salud... me hizo la diferencia en la vida, al tiempo de que descubrí que no sólo fue conmigo así, sino con muchos, muchos compañeros más... (entrevistas, Blanco, 2018)

El docente incorpora en su práctica un nivel de reflexión epistemológico-hermenéutico, es decir, transfiere en su acción una concepción del mundo, de la escuela, de la

educación, de las instituciones, un código y sistema de valores con los que él mismo ha socializado, al tiempo que se vincula con los alumnos también a partir de las experiencias y simbologías que ha construido por la propia acción en el aula y con la institución en que se desempeña.

En el pensamiento crítico el trabajo intelectual que lleva consigo el docente incorpora la reflexión de sus actos, la crítica a sus procesos. Un docente ¿qué conducta tiene? ¿cuál es su identidad? El docente ha de verse en el reconocimiento de la cotidianidad, el procedimiento y la técnica utilizada.

Por eso, la lógica y traspolación del positivismo, su legitimación que exige en los procesos sociales (hechos y razón), que sólo lo que se ve y es constatable, sea válido, que el maestro debe saberlo todo, resolverlo todo, conocerlo todo, para eso es maestro, difiere de la visión del pensamiento crítico, porque éste va hacia lo que no se ve de manera inmediata, va hacia reconocer cuáles y cómo son los procesos a través de los que se forma la identidad del docente, reconociendo en el mismo la posibilidad y responsabilidad de participar, de actuar.

Metodológicamente, el objeto de investigación (formación docente) y los sujetos de investigación (docente, ayudante de profesor) son revisados y escuchados desde la perspectiva de que no son estáticos ni producto de la evolución pasiva, sino que en ellos se suceden una serie de confrontaciones (puntos de vista, cosmovisiones, luchas por cuál camino asumir que se ponen en práctica en el ejercicio de la docencia, en el acto docente se construyen los puentes de relación con los alumnos y de éstos con los procesos de exclusión o inclusión a la riqueza social que puede ser generada por la escuela, o justifica la salida de ellos a través de la adopción de responsabilidades individuales, de los alumnos, a quienes se confiere el “estar mal preparados, no acatar las normas, no poseer lo básico para el desempeño, no saberse organizar, no buscar ayuda, no participar, no saber; donde los pilares en que se basa la educación contemporánea simplemente no logran constituir una opción para los jóvenes (saber ser, saber hacer, saber, saber convivir) y que en el caso de este trabajo se orienta hacia cómo construye el ayudante de profesor su identidad docente desde la formación que recibe para realizar sus actividades:

El ayudante no tiene disposición, no sabe, no quiere aprender, no trabaja, no prepara bien las clases, no se sabe dirigir a los compañeros, no sabe evaluar, me resulta una mayor carga el tener que capacitarlo, no deseo hacerlo, primero, porque a mí nadie me enseñó y segundo, porque yo no soy capacitador ni cuidador, por eso acepte que viniera conmigo, para que me ayudara, no para tener más trabajo (entrevista docente de la FCPyS)

El papel que cada uno desempeña, define el rol, pero también define la condición de autoridad de cada cual, el docente titular es el responsable, pero el ayudante de profesor lo acompaña al cumplimiento de tal responsabilidad,

el rol determina las funciones específicas de cada individuo según el ámbito en que se desempeña y en relación al resto de personas que también adquieren roles propios que lo rodean (...) dentro del aula, el rol del asistente no es el de alumno, ni tampoco el de docente ya que, a pesar de que puede ejercer funciones similares, otras acciones forman parte de los aspectos prohibidos de su rol, por pertenecer a aspectos propios o únicos del rol docente o de alumno (...) el docente tiene la facultad de calificar a los alumnos, (...) el asistente no. En cambio, puede sugerir o guiar igual que el docente, pero no tiene la decisión final En relación a los alumnos, el colaborador ha transitado y transita por la experiencia de ser estudiante. Comparte dificultades similares a las de ellos, por lo que puede no saber todo y equivocarse, lo que lo convierte en cierta medida en un par (Chagnier, 2017)

El proceso representacional vincula la realidad con los contenidos, es el saber, el sentir, el palpar la realidad, permite pensar en cómo se construye a través de la representación la realidad, cómo se formaliza, se sistematiza y se organiza, en ambos niveles está el problema del discurso, discurso y representación son dualidad, la vinculación entre pensar, hacer, ser, son marco de la representación, es decir, dan cuenta de la interacción social, de la acción del sujeto; por ello, las representaciones son construcciones sociales de la realidad que (Durkheim, 1997) denominaba categorías, conceptualización de las regularidades en los fenómenos, en la que señalaba a éstas como construcciones sociales, construcciones con objetivos determinados.

Las representaciones son sociales, colectivas, expresan el significado que el sujeto da a sus acciones, surgen de la propia interacción social, de la validación que el otro da a sus imágenes, a sus conceptos, a un estado de cosas (Blumer en (Borquez, 2006). Las

acciones son eventos de razón –intencionalidad-. Las representaciones son expresión entre relaciones sociales, hábitos, estructuras, son interpretaciones simbólicas, internalización de roles, formación de identidades personales, es entonces, la construcción social de la realidad (Berger, 1966)

Es importante que el ayudante de profesor tenga claro lo que es eso, en qué consiste ser ayudante de profesor, él sabe, puedo identificar hasta dónde, pero de eso a que él dé la clase, hay una gran distancia, no, yo no puedo dejarlo que dé la clase, si de por sí, a los estudiantes hay que hacerlos que trabajen, que lean un poquito, que dejen sus aparatitos donde creen está todo, hay que enseñarlos a que piensen, que despierten el intelecto, que se instruyan, cómo vas a dejar que un ciego conduzca a otros ciegos, no, para eso estoy yo, yo soy el docente, el me ayuda con lo que puede y considero que necesito, sobre todo que es recoger los trabajos, registrarlos, ayudarme a calificar los exámenes, pasar lista, llevar el registro de los alumnos que no faltan, eso sí, lo debe tener al día, porque ya sabes, al principio del semestre un grupo con más de 60 alumnos que se registran, a medio semestre asisten regularmente 20, 25, al cuarto mes del semestre 15, 18 y al final a veces hasta más de 60, que porque no los registraron bien, que porque deben la materia y es su oportunidad de acreditarla, no, entonces ahí entra el ayudante, calificamos a los que están en la lista, que asistieron a más del 80% de clases, que sí conocemos y que entregaron los trabajos, no hay concesiones, para eso sirve tener ayudante de profesor, lo que él aprenda para llegar a ser maestro, en donde sea, porque aquí no creo, no hay oportunidad, yo tardé más de 10 años solicitando clase, ellos creen que en cuanto terminen sus créditos y se titulen, los van a llamar inmediatamente a los trabajos, ni siquiera en mis tiempos era eso, ahora menos, no hay trabajo, eso es una realidad. Por eso, lo que él se prepare, depende de él, no de mí, yo no puedo hacer más que aceptar que me ayude en lo que yo necesito, si el se quiere formar como maestro que se busque algún cursito, yo no estoy capacitado para eso.... (entrevista, docente de Metodología, 2015)

Las representaciones sociales abren la posibilidad de estudiar, desde perspectivas distintas, la forma en que se sistematiza un proceso de conformación conceptual de construcción social, de sentido común, psicológica, social, antropológica, política; son un pensamiento práctico de utilidad en la vida social, proporcionan conocimiento del sentido común respecto a algo o alguien, proporcionan un conjunto de significados, son la mediación entre el objeto externo y la aprehensión del sujeto, son un sistema de referencia para interpretar objetos, sujetos y acontecimientos (elementos simbólicos), permiten construir categorías que distinguen y organizan fenómenos, sujetos, procesos; son mecanismos de aprehensión de la vida cotidiana, dan sentido a lo inesperado. Son más que un reflejo externo, se construyen dentro de comunidades, grupos sociales,

instituciones; responden a coyunturas, periodos, tienen una definida historicidad, se construyen en los espacios particulares de la vida individual y cotidiana (capital cultural, origen, experiencia, nos permite agruparnos), en las representaciones, es el sujeto activo quien da forma a la persona, la representación deja hablar al sujeto, al actor (Jodelet, 2008); (Moscovici, 1961); (Piña, 1998).

Alumnos y asistentes comparten la experiencia de transitar por las mismas materias y superar las mismas dificultades (...) Al mismo tiempo, cuando el colaborador se relaciona al profesor que asiste, aprende de la metodología del docente y comprende lo que conlleva enseñar y guiar al grupo de alumnos. Empieza a conocer las inquietudes y dificultades del docente, y es en ese momento donde aporta su conocimiento, visión y experiencia como alumno del área (...) puede (...) generar conocimientos que son significativos para el futuro del desarrollo de los alumnos en otras materias (...) Sugiere maneras más claras de explicar el contenido, si es necesario o destaca métodos que funcionaron en la clase [que incluso el docente no ha observado] (Chagnier, 2017)

Las representaciones no son meramente descriptivas, son explicativas, permiten vislumbrar la profundidad, permite ver qué es, pero también permiten cuestionar su surgimiento, su tarea, su enlace, su uso, su alcance, por lo que pasan del nivel explicativo al reflexivo y crítico.

La representación no es una imagen momentánea, puntual, sino un instrumento de relación con el mundo y del propio proceso de construcción valoral, emocional y cognitiva, ajusta al sujeto en torno a reflexionar sobre cómo se ve él mismo dentro de la realidad, que se dé cuenta de cómo vive esa realidad, integra en esta concepción el conocimiento previo del hecho, su historia personal (sus referencias, principios, experiencias) y la determinación de su propio actuar (elección racional) y su expresión en el lenguaje, cualquiera que sea su modalidad (Castoriadis, 2007).

Pues mi relación con el maestro ha sido muy buena, él me ha ayudado mucho, me ha orientado, me ha aportado mucho de sus conocimientos. Yo tuve una vez una mamá que se fue, mi papá no muy a gusto se quedó con mi hermana y conmigo, después él mismo ha buscado la forma de que nos alejemos, mi hermana y yo somos muy unidos, pero ella pues quiere hacer su vida, casarse, yo no, por el momento, no sé más adelante (...) Yo le tengo mucho agradecimiento porque es como si fuera casi mi papá, me ha llevado al médico, en clases yo le soy muy leal, no dejo que los chavos se pasen, porque luego hay algunos que de plano

buscan abusar, él ya es grande, no discute, es autoritario, muy riguroso, no le gusta que lo engañen y se da cuenta de inmediato, como que si te cae en algo, te da la oportunidad de que rectifiques, pero si no lo haces, es muy duro, te exhibe, te saca del grupo, se mofa de tí, te humilla, haciéndote sentir que no eres nada, que no vales para estar en su clase, por eso, yo la verdad no le tengo miedo, si lo respeto porque lo conozco de otra forma, además he visto que muchos de sus ayudantes en otros momentos, ahora son sus amigos y yo quiero ser así, llegar a ser su amigo. Le apoyo en revisar trabajos, en lo de sus informes, en hacer llamadas, en fin, lo que me diga que haga. (entrevistas ayudantes de profesor. Rojo, 2013)

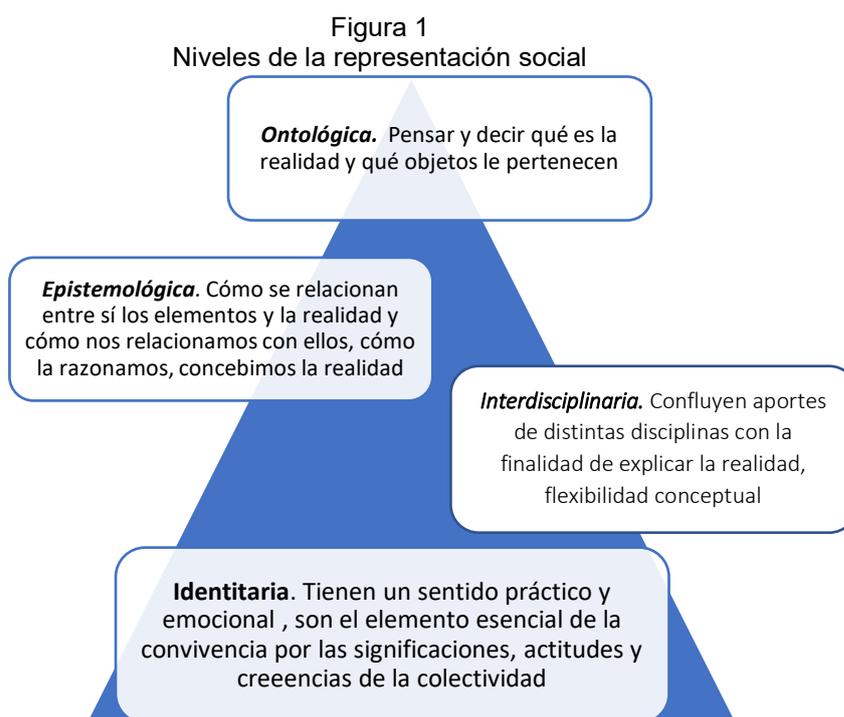
El uso metodológico de las representaciones sociales distinguen varios niveles de comprensión y operación del hecho; un primer nivel, epistémico porque interpreta dinámicamente la relación entre el objeto y el sujeto, proporciona incluso una historicidad al hecho mismo, no se produce siempre de la misma manera, aún y cuando el objeto y el sujeto provengan del mismo ámbito, la realidad del espacio escolar es distinta para el sujeto que interactúa socialmente con una visión, una experiencia, una concepción conformada por el momento en que se genera tal interacción;

Un segundo nivel del uso de las representaciones sociales para la comprensión de la realidad es el carácter interdisciplinario con que se trabaja, porque permite que confluyan las interpretaciones de distintas disciplinas científicas, los objetos de representación son múltiples y su estudio atañe a distintas ramas del conocimiento, en el caso de la formación docente de los ayudantes de profesor, el uso de las representaciones sociales permite la interpretación desde la pedagogía, la sociología, la antropología, la didáctica específicamente.

Un tercer nivel se orienta a el uso de las representaciones sociales en tanto instrumentos de captación de la información requerida, pues por las tres características mencionadas anteriormente, como método constituye un instrumento de corte cualitativo, se permite observar, dialogar con los sujetos, entrevistar, realizar estudios de caso, generar análisis lingüístico, aplicar encuestas ,le otorga un espacio especial a las historias de vida, ya que ellas están llenas de interacciones sociales en distintos contextos.

El cuarto nivel se refiere a la flexibilidad conceptual , pues la premisa de ello es que no hay una sola y rígida forma de entender la realidad, de concebirla y conceptualizarla (Jodelet, 2008) señala importantemente que las representaciones sociales remiten al conocimiento de sentido común, en el que no media ningún aprendizaje formal, donde las acciones son producto de la experiencia, la intuición, el instinto; se comparten socialmente, construyen identidad porque son sistemas estructurados de significados, valores, ideas, creencias, a partir de los cuales los sujetos interpretan y actúan en la realidad social cotidiana y porque, las concepciones que se construyen desde las representaciones sociales tienen un sentido práctico.

Pese a las críticas, estudiar las representaciones sociales o a través de ellas, implica acceder al mundo del sentido común de los agentes; significa rescatar su voz y tratar de interpretar sus palabras y acciones en el contexto sociocultural donde se generan. (Mireles, 2011)



El profesor universitario aprende a serlo mediante un proceso de socialización en parte intuitivo, autodidacta o lo que es peor siguiendo la rutina “de los mayores” (...) En dicho proceso juega un papel más o menos importante su

propia experiencia como alumno, el modelo de enseñanza que predomina en el sistema universitario y las reacciones de sus alumnos (...) Aunque soy optimista en cuanto a la capacidad autodidacta del profesor por mejorar al analizar y reflexionar sobre su experiencia, este enfoque es insuficiente y fácilmente puede caerse en la aceptación de la costumbre, Sobre todo, cuando en solitario, se intenta cualquier innovación pedagógica que rompe con la docencia tradicional y que fácilmente es incomprendida ya menudo rechazada por los alumnos y colegas que más lo ven como una “amenaza” a la tranquilidad y/o comodidad de las clases expositivas con toma de apuntes y exámenes más o menos del objetivos del saber “enlatado” (Benedito, 1993)

La representación social, como teoría y método nos permite observar la dinámica que se da en la producción del concepto, cómo es que se define el concepto de docencia en lo institucional, qué se quiere que haga, qué representa, hacia dónde debe guiar sus acciones, por el otro lado, lo que el conjunto de actores similares, de otros docentes, piensan y hacen respecto a la docencia, lo que en esa amalgama de lo externo, conjuntada con las propias experiencias como estudiante, la revisión de los que se considera fueron buenos maestros para la formación personal, el dominio de la materia, los conocimientos disciplinares, el manejo de los mismos, la actualización respecto a los materiales bibliográficos, que justifica el momento que refiere la institución en cuanto a demanda de perfil del docente y las evaluaciones de la práctica, todo ello se confronta en la acción con los propios grupos de estudiantes en los que se produce la clase, su composición genérica, sus perfiles, sus expectativas respecto a la carrera y su trabajo, toda esta dinámica se mueve entre una visión externa (el sujeto externo), el que activa la práctica y el que busca ser, de acuerdo con su propia autoevaluación.

En educación superior a uno lo contratan para dar clases, no está muy claro de qué se trata eso, para qué, menos nos dicen cómo . (Rueda, 2015)

Remite a la idea de profesión, no solamente como una forma de organización social, sino también como el desempeño de una actividad con clara identidad, valores compartidos, un sentido de significado cultural y con la defensa de un interés común que segura preservar el monopolio de la misma actividad, cierta estabilidad laboral y el control de los mecanismos (Lazarfeld, et al, 1967) citado por (Canales, 2014)

El acto tiene un significado, es la praxis la que la hace objetiva, visible, es la que denota la construcción de relación social, su impacto, el del acto, es expresión del proceso cognoscitivo, estratégico, interactivo, contextual de lo que socialmente es el sujeto, cómo, dónde y por qué se sitúa en determinado nivel de la acción social; el acto construye representación, al igual que el lenguaje pues es una dimensión del mismo, el lenguaje corporal, el acto es significativo y construye significados orientados a interpretar la realidad, crea comunidad, el acto es lenguaje, es forma, es fondo, es ser, es intención, es la forma acabada de la intencionalidad, pero al tiempo es el punto de partida de la construcción de la realidad social. Permite captar y organizar la realidad, así como conocimientos, creencias y opiniones, por tanto, los actos son comunicadores de la representación. “Ese proceso de enseñanza nunca es una mera transmisión de conocimientos objetivos o de destrezas prácticas, sino que se acompaña de un ideal y de un proyecto de sociedad” (Savater, El valor de educar, 1997) (Savater, 1997)

el problema supremo de la cultura consiste en hacerse dueño del propio yo trascendental, ser al mismo tiempo el yo del yo propio (...) sin un perfecto conocimiento de nosotros mismos, no podremos conocer verdaderamente a los otros... (Gramsci, 1916)

El deber ser marca límites y es el referente de sentido de la realidad, da sentido a los actos y puede funcionar sin estar necesariamente determinado para un solo espacio en varias colectividades, puede incluso el deber ser estar en confrontación con el ser, la representación puede entonces ser determinada y determinista para ciertos contextos, en el espacio escolar universitario, la representación de la docencia se vincula a la formación e identidad profesional, no sólo de docencia.

El acercamiento al deber ser, se traduce en el interior del maestro en satisfacción, en logro, resultado de una compleja red de normas, esfuerzos, interpretaciones del deber ser, acercamientos conceptuales, desempeños evaluaciones y voluntades de mejora mejor si el docente obtiene un reconocimiento, su autoconcepto y autoestima se elevan.

lo que los profesores llegan a ser se relaciona con los contenidos de su historia, en especial con aquellos contenidos profesionales que dejan huellas en la configuración profesional y personal (Reyes citada por Guevara) y permiten

establecer cauces de su desarrollo, uno de ellos es el logro (...) que modifica cualitativamente su crecimiento, se mejora su acción (...) se siente reconocido y alentado (Guevara, 2004)

¿qué aprendí? Yo creo que mucho, sobre todo a no tener miedo a los alumnos, a entenderlos pues yo había pasado por situaciones similares, no podría decir que mediaba entre ellos y el maestro, pues él es muy riguroso e identifica de inmediato si se le quiere convencer de algo con lo que no está de acuerdo, y es muy directo (...). Hoy doy clases en otra Universidad y creo que pongo en juego mucho de la personalidad que le aprendí al maestro, soy un poco distante, no comparto fácilmente con los alumnos y soy tajante en cuanto a los requisitos y cumplimiento de trabajos, porque creo que si no lo hago así, los alumnos abusan de uno, en realidad me da miedo y además no cuento con los recursos para ayudarlos, como él me ayudó a mí..., lo reconozco soy porque él me enseñó a ser.. (entrevistas, Amarillo, 2014)

Figura 2
Representación social e identidad en la formación docente

B. DOCENCIA. FORMACION PARA LA REPRESENTACION

REPRESENTACIONES/ IDENTIDADES:
Vinculan el exterior, el hacer (los contenidos), con el saber y el sentir, dando cuenta de la acción del sujeto
Son la forma en que se sistematiza un proceso de conformación conceptual, de construcción de sentido social, de sentido común, de psicología social, antropológica, política. SON UN PENSAMIENTO PRÁCTICO DE UTILIDAD EN LA VIDA SOCIAL
Proporcionan un conjunto de significados
Son la mediación entre el sujeto externo y la aprehensión del sujeto (elementos simbólicos)
Son más que reflejos de la vida externa, se construyen dentro de las comunidades, grupos, instituciones, responden a coyunturas.
EN LAS REPRESENTACIONES, ES EL SUJETO ACTIVO QUIEN DA VIDA A LA ESENCIA, LA REPRESENTACIÓN DEJA HABLAR AL SUJETO Y SE MOVILIZA EN SU HACER...

Sustentado en el deber ser, en la concepción general de lo que consideramos deba ser el perfil, la expectativa, lo que se espera de él, es lo que determina cómo se construye

la propia representación, surge un problema entre el ser y el deber ser, que fijará lo que se hace respecto a lo que se debería hacer, ¿se es docente o se es tutor? ¿se es ayudante de profesor o docente en formación?.

El foco es el aprendiz, porque lo que importa ya no es el lugar y el espacio en donde aprenden, sino el aprendiz que aprende continuamente cuando transita por estos diferentes lugares, por estos diferentes contextos de actividades en donde se le ofrecen y encuentra recursos, instrumentos y oportunidades para aprender, que en unos casos pueden ser muy enriquecedores y en otros menos, pero que en todo caso obligan a poner el acento no en el lugar y el tiempo del aprendizaje, sino en el aprendiz y en las experiencias de aprendizaje que acumula a medida que transita por estos contextos. (Morales, 2015)

En este proceso, la conceptualización respecto al sentido e identidad del docente se desprende de la representación que tiene de sí mismo. La representación para Kant es producto de la integración de razón y experiencia, es el elemento que permite acercarse al objeto, el conocimiento es el elemento activo que establece la relación del sujeto con el objeto; (Mead, 1972) (análisis psicosocial), (Vigotsky, 1981)(sociocultural), (Hymes, 1974) y (Dijk, 1996)) (sociolingüística), (Berger, 1966), (Bourdieu P. , 1997)(análisis sociológico) ubican los procesos de la relación sujeto-objeto como procesos sociales.

¿Qué es un maestro? Un personaje muy importante. La docencia no es apreciada en lo que vale en la Universidad, voy a abordar dos aspectos: La universidad te contrata porque eres un experto en la disciplina, no porque seas un buen docente, si soy buen historiador, un buen psicólogo, se desconoce tu capacidad pedagógica, se asume que si eres bueno en tu disciplina vas a dar buenas clases. La otra cosa, la exposición es el sinónimo de enseñanza, de dar clases, el 80% es el método de exposición, la forma fundamental de dar clases, es el único método que utilizamos, todo duerme, uno habla, a eso le llamamos enseñar. Cuando definimos las metas que queremos que alcancen los alumnos son muy ambiciosas, que sepan razonar, que sean creativos, además de la especialización de su disciplina, quieren que se forme algo muy complejo, algo que no se alcanza, no se están alcanzando (...) vivimos el plan de estudios organizado con temas dispersos, metas indefinidas, con clases que enfatizan un aprendizaje pasivo, con formas de evaluación que enfatizan la memorización. A esto, el 70% de los alumnos no recuerdan lo visto en el anterior semestre. Cómo hacemos para alcanzar esos propósitos... (Guzman, 2015)

2.3 La docencia universitaria, identidad profesional para el ayudante de profesor

me interesó mucho subrayar el carácter de cultivo de la humanidad que –para mí- tiene fundamentalmente la educación. La educación no es una simple preparación de destrezas laborales; no es simplemente amaestrar a los niños o a los jóvenes a que no hagan daño y para que trabajen y obedezcan.

Sobre todo, es para cada uno de nosotros para, a lo largo de la vida, ir despertando y produciendo la mayor cantidad de libertad humana.

Yo veo que la humanidad no es algo dado, no estamos simplemente programados por la naturaleza para ser humanos. Los animales, los otros seres naturales, las plantas, están programados para ser lo que son (el cactus está programado para ser cactus, la pantera para ser pantera). Pero nosotros tenemos que desarrollar la posibilidad humana que hay en cada uno.

Tenemos la posibilidad de llegar a ser humanos, pero no lo seremos nunca sino gracias a los demás...”

(Savater, Fabricar humanidad, 2006, pág. 26)

Reconocer los intereses que subyacen tras los actos, es el principio de confrontación con lo que hemos sido y lo que queremos ser, es decir, lo que salimos a buscar detrás de los que decimos que queremos, considerando que las relaciones sociales se construyen, lo que lo hace complejo para la comprensión inicial, pues lleva al análisis interior donde las emociones, las expectativas y los recursos con que cada sujeto cuenta (capital cultural de Bourdieu) lo sitúan en un estrato social y éste, determina la posibilidad, forma y momento de su participación dentro de las dinámicas sociales mismas, incluye y excluye, según sea el caso.

egresé de la Carrera de Ciencias Políticas, me gusta mucho el deporte, practico crossfit pues es intenso y quemo mucha energía, soy muy dormilón, me gusta mucho jugar futbol, andar en bici, ir a los bares, bailar, me gustan mucho las chicas, vivo con mis padres en un departamento que está en una privada, mis padres son trabajadores de confianza, tienen buenos sueldos, salimos con frecuencia a pasear, ellos me compran lo necesario, en donde trabaja mi hermana me consigue pases y boletos muy económicos para viajar a donde yo quiera, voy a ir a un país asiático en poco tiempo. Asistí al Congreso, me invitó el maestro, él me pagará lo del hospedaje y yo pues pongo lo del

transporte, sin ningún problema. Me gusta trabajar con él pues me ayuda mucho a relacionarme con algunos intelectuales que necesito conocer para hacer mi tesis, yo sólo trabajo por la mañana y cuando nos toca clase, él sabe que tengo compromisos con mi familia por la tarde y que los fines de semana yo no puedo asistir a reuniones donde tratan cosas del trabajo, voy a estar poco tiempo, sólo necesito titularme, no quiero seguir en el posgrado, quiero salir y trabajar en lo que estudié, pero no quiero estar en un puesto porque él me lo consiga, no, tengo que enfrentarme yo solo. (entrevistas, Naranja, 2014)

El docente trabaja en torno a una re-producción (lo que considera se espera de él, qué debe hacer) y a una re-presentación (lo que considera le es propio de su nombramiento, qué es), el cual no considera historizado ni finito, por tanto, ni con posibilidad de ser distinto. “todo individuo o grupo tiene capacidad de conocerse a sí mismo, (...) ello tiene un elemento histórico, cambiante” (Goldmann, 1967, pág. 47) el docente va instaurándose en este proceso, por ello, el papel del docente como eje social de estructuración reviste una reinención de su ser, de pasivo a crítico, el docente crítico es ético, genealógico, cuando el docente incita al alumno a la reflexión, a la construcción de su conocimiento, a la reflexión de los procesos de acercamiento al conocimiento, a la reflexión de sus actos, a reconocerse en su propia historia, cuando el alumno es capaz de observarse a sí mismo, en sus necesidades, potencialidades, el docente permite que efectivamente el alumno se inicie en la construcción de un ser crítico y con posibilidades de cambio.

En el pensamiento crítico se va hacia la búsqueda de lo no obvio, lo no visible que es cambiante, histórico, coyuntural, contradictorio ¿cómo darle forma a lo que vemos de primera vez? ¿cómo identificarlo desde lo que hay en su interior?

Un ejemplo, el ser y el estar: “el ser o eres” incorpora el acto particular, pero también envuelve a toda la personalidad del sujeto, eres incapaz; situación semántica contraria respecto al “estar” porque es temporal, le permite al sujeto reconocer un espacio y tiempo de una acción, una dificultad que puedes solucionar de distintas formas, en este momento se te dificulta, pero cuentas con distintos recursos para resolver esta dificultad.

Sólo en el rompimiento epistémico de la propia noción de docencia es que se puede reinventar la noción del docente y ésta produce la posibilidad de diálogo, de

interlocución; el docente se construye en el mismo proceso por el diálogo continuo con el alumno, se echa a andar un proceso de saberes prácticas y actitudes que son conceptualmente las subjetividades, los recursos, las personas, las relaciones sociales.

¿cómo nos vemos?

¿quiénes somos?

¿cómo nos comunicamos?

¿con qué me identifico?

¿con quiénes me identifico?

¿cómo conceptualizo mi rol de docente?

¿cómo me siento?

El docente en cualquier nivel escolar desarrolla su práctica en torno a una re-producción (lo que considera se espera de él, qué debe hacer) y a una re-presentación (lo que considera le es propio de su nombramiento, qué es), el cual no considera historizado ni finito, por tanto, ni con posibilidad de ser distinto. “todo individuo o grupo tiene capacidad de conocerse a sí mismo, (...) ello tiene un elemento histórico, cambiante” (Goldmann, 1967, pág. 37) el docente va instaurándose en este proceso, por ello, el papel del docente como eje social de estructuración reviste una reinvencción de su ser, de pasivo a crítico, el docente crítico es ético, genealógico, cuando el docente incita al alumno a la reflexión, a la construcción de su conocimiento, a la reflexión de los procesos de acercamiento al conocimiento, a la reflexión de sus actos, a reconocerse en su propia historia, cuando el alumno es capaz de observarse a sí mismo, en sus necesidades, potencialidades, el docente permite que efectivamente el alumno se inicie en la construcción de un ser crítico y con posibilidades de cambio, actitud y aptitud a la que el docente en ciernes es más proactivo, por ejemplo la concepción de la palabra *eres*, que encierra al ser en una cualidad toda la personalidad de un sujeto: eres incapaz (en esto y todo) confrontada con la concepción del *estar*, porque le da una temporalidad a los actos, a las condición personales es una dificultad que puedes solucionar de distintas formas, porque tú puedes o lo has hecho distinto, en este momento se te complica pero tienes los recursos para resolverla

Estudié el bachillerato en el Colegio de Bachilleres, hice dos veces el examen de admisión a la prepa UNAM pero no me quedé, ya en la segunda ocasión y por la presión de mi papá de trabajar, decidí quedarme en el Colegio de Bachilleres, en la Calzada de las Bombas. Pues la verdad no me gustó mucho, pero no había de otra que seguir, los maestros son algunos muy prepotentes, consideran que como no entraste a la UNAM pues eres mal estudiante y que estás ahí de paso, pues la mayoría se sale, no acredita, se dedica a tomar, hay maestros que incluso toman con los alumnos, que se avientan retas de todo tipo, de fútbol, de juegos de cartas, de bares... Son pocos los maestros que te tratan con respeto, son muy pocos, a veces son los que están empezando a ser maestros, te das cuenta porque no te miran a los ojos, te dan indicaciones y ven a otro lado, a la ventana, sobre tu hombro, te quieren convencer de que hay que hacer las cosas, los alumnos se burlan, no entran a clases, buscan escabullirse y luego justificar las inasistencias, ellos, porque creo que los califican para seguirlos contratando se portan "buena onda"; hay quienes dicen ser muy exigentes pero sólo lo hacen para encubrir que no preparan clases, que no tienen interés en responder dudas, que no se acercan a conocer al alumno. Las autoridades son eso, autoridades, te indican lo de las credenciales, las obligaciones, tus horarios, lo que te puede suceder si no cumples o si te pasas de listo (entrevistas, Amarillo 2017)

Una de las cosas que más me interesaba de estar como ayudante de profesor, era que aunque no me pagara por lo que hacía, ni siquiera me pagaba, era poder entrar a los seminarios que organizábamos, pues eran clases de verdad extraordinarias, además, ahí conocí a maestros con puntos de vista muy diferentes a mi maestro, también eran distintos en el trato para con mis compañeros ayudantes de profesor y para mí; veía cómo lo hacían, cada uno de manera diferente, aprendí a darle orden a las exposiciones, a la vinculación con la historia, a ver incluso, cómo yo podía ayudarle por súper doctores que fueran, a realizar sus exposiciones en power point, pues en realidad a ellos eso se les dificulta mucho, pero no lo reconocerán y yo sé que también aprenderán de esto (entrevistas, Rojo, 2013),

Para mí resultó una gran experiencia estar de ayudante de profesor, si bien, en clase hacía sólo lo de presentarme a clase, escuchar lo que el maestro presentaba, pues no me dejó dar clases nunca, en el cubículo, yo editaba las grabaciones, aprendí a hacerlo, pues no sabía nada de eso, aprendí a administrar la clase, asistencias, trabajos, participaciones, aprendí a ver cómo ajustaba los contenidos del programa a las necesidades que los alumnos iban presentando al dejar a revisión sus proyectos de tesis, de hecho, yo me auto revisaba mi proyecto y lo corregía, fue muy útil, reconocí por qué era importante todo eso en una clase, no sólo se debería hacer en la primaria, sino en todos los niveles escolares pues eso da orden a la clase y al maestro (entrevistas, Rosa, 2016)

La identidad, es un complejo proceso social de construcción representacional en el que al incluir al otro, el sujeto se incluye a sí mismo y con él al grupo social, es el principio de identidad.

Tuve la suerte de vivir la FFyL en los 70's. La generación de maestros en la Facultad, por ejemplo, el maestro Escurdia tenía una forma de dar clases sencilla, directa, atenta a los alumnos, conocía todos los miembros de cada generación, no paraba su clase porque el power point no funcionara, el diálogo era abierto, nunca más me ha tocado volver a estos maestros, compartíamos entre maestros, no importaba si eras de filosofía, de derecho, de medicina, compartíamos. A pesar de que supuestamente hemos avanzado, la docencia como función del personal académico de esta Universidad ha quedado rezagada, el Estado mexicano a través de sus políticas educativas en educación superior ha cortado toda posibilidad de desarrollo de la docencia (Martínez J. , 2015)

El docente, el grupo que absorbe el más alto porcentaje de los presupuestos institucionales y del tiempo de las IES, es al mismo tiempo, el más vulnerable, la conceptualización misma de la docencia, está considerarla entre conocimiento, arte, técnica o actitud, pues si bien parte de una formación profesional en un campo disciplinario específico, el esfuerzo por reproducir la enseñanza de la propia profesión permea la crítica interna que hay hacia la misma, expone al profesor ante los alumnos como el ejemplo del profesionista que está formando, así, una de las principales funciones de la universidad que es la de formar profesionistas de distintas áreas del conocimiento, resulta de alta importancia para las propias instituciones no sólo por el número de personas involucradas, el tiempo invertido, sino la misma proyección de las propias IES (Rueda, 2015) y sus funciones no siempre están claramente definidas, no se tiene una formación específica para ello, ni se tiene incorporada la actividad en el currículo de las profesiones. Así entonces, ¿cómo es que se conforma la identidad del docente universitario? ¿qué le lleva a un profesionista a dedicarse a transmitir, comunicar su propia profesión? ¿qué le hace identificarse con otros muchos igual que él?

mis análisis han sido del tipo cualitativo, 40 profesores de psicología, ingeniería y medicina. A través de las opiniones de los alumnos, tu maestro es bueno, malo, regular; les pregunto a los colegas, ¿qué maestro me recomiendas?, ¿por qué?, así reconozco lo que consideran importante de un maestro, su visión de la docencia, su meta en la enseñanza, qué los formó y qué no los formó, qué hace... Comparto mis resultados: En relación a la motivación a la docencia, todos coinciden en que les gusta, tienes que trabajar porque te gusta. Otro elemento, son las buenas relaciones interpersonales con sus alumnos, con sus reglas, claro, se valora de manera muy importante el establecer buenas relaciones, eso hace ligero el trabajo de dar clases en la licenciatura, ¿cómo lo logro? Uso el lenguaje adecuado, que me comprendan, el elemento de la relación interpersonal en el salón de clases debe ser

utilizado como un elemento didáctico que no se reconoce en la literatura pero que está presente en la motivación cotidiana del docente, influye en la comunicación con el profesor y con la identidad hacia el aprendizaje, también aparece en la visión de la docencia, que lo que enseñes sea útil, si no es de utilidad, no lo enseñes, porque la labor del docente es que el alumno aprenda (Guzman, 2015)

Las IES requieren de personal que sea capaz de trasladar los conocimientos específicos de un área con la finalidad de que se reproduzcan las disciplinas ¿cómo lo hace? ¿quiénes lo realizan? Los egresados de las diferentes licenciaturas se vinculan a las actividades docentes a través del servicio social y las prácticas profesionales, para cubrir requisitos de titulación, se relacionan con los maestros de mayor prestigio, antigüedad o poder, pasando a constituir parte del cuerpo docente de las instituciones, ahí inicia el camino hacia la docencia.

algo que es primordial en toda la filosofía, en todo planteamiento de las comunidades de aprendizaje, la idea de ayudar a las personas a construirse como aprendices (...) Es relevante que nos construyamos una identidad como aprendices, que nos veamos como aprendices, con agencia, con capacidad de aprender, con capacidad de vernos en situación de abordar nuevos contextos y actividades de aprendizaje, de tener una representación ajustada de nosotros mismos, de ver en qué somos capaces y en qué no (...) se trata de crear una autoconciencia de aprendiz, de desarrollar una identidad que nos permita estar delante de las situaciones nuevas de la misma manera que lo podemos analizar desde diferentes facetas de nuestra personalidad, que cuando nos encontremos en una situación seamos capaces de entender las ventajas que se derivan de poder afrontarla, sea la que sea, como aprendices, y abordarlas desde esta perspectiva. (Morales, 2015)

El proceso de identidad incorpora aspectos vivenciales, valorales, racionales, motivacionales, se establece una relación del sujeto con el objeto, son vivencias del conocimiento, saberes cotidianos, creencias, información diversa, se llega a saber acerca de distintos ámbitos de la realidad, se construye una representación que no necesariamente es conocimiento formal o científico porque este es producto de las exigencias de los grupos que lo sistematizan y legitiman, el otro, la identidad, proporciona los elementos que permiten que fluya la incorporación a un grupo, es el espacio donde el docente es reconocido y se reconoce como parte del grupo, del equipo, de la planta docente.

Es ahí donde el papel del docente universitario pasa a tener un papel fundamental, desde la forma en que entiende este proceso, la forma en que ha buscado atender las necesidades que sus alumnos han presentado en torno a los aprendizajes, cómo observa, identifica y conceptualiza al alumno y el papel que considera que tiene él respecto al aprendizaje y desempeño del joven, lo que lleva a revisar las habilidades que un el docente contemporáneo de educación superior requiere para atender a la heterogénea población escolar que recibe.

Para un joven estudiante, que está culminando su formación escolar, después de 20 años en el Sistema Educativo Nacional, el primer planteamiento al que se enfrenta es qué hará con su vida, a qué se dedicará, inicia su camino hacia la docencia a través del servicio social, pero con ello, también empieza una evaluación interna de sus principios, de la necesidad social a la que se enfrenta, de crecer concientemente con su adultez y de la definición profesional en la que empieza a trabajar a través de sus propias interrelaciones.

Yo no sé bien cómo sea en otras universidades, pero aquí, en Políticas y sobre todo en Sociología te queda claro primero que eres puma, representas a la UNAM, por eso no puedes discriminar a nadie en clase, eres de la UNAM, no cualquier cosa, la mejor universidad, te das cuenta?, debes apoyarle a todos los alumnos que quieren superar problemas, sí presionarlos, porque si no te dejan toda la carga y al final quieren pasar de a gratis, no eso no, me han tocado alumnos muy inteligentes, muy brillantes, hábiles, que saben mucho de historia, de matemáticas, de geografía, de teoría social, pero no se saben organizar ellos mismos en sus trabajos y deben muchas materias y luego, pues ya no vienen, se dedican a otra cosa, a ellos y a todos los debes de enseñar a cumplir y ser responsables; después hacerlos críticos de la realidad, ellos lo saben muy bien, casi todos venimos de los mismos paupérrimos lugares, nos toca usar el metro, el metrobús y el pesero o caminar..., yo por ejemplo vivo con unos tíos acá en la colonia Ajusco, pero mi casa está en Ecatepec, allá viven mis papás y hermanos, por el trabajo y la escuela me vine a vivir acá, pero me toca ver a alumnos que vienen de Chalco, de Pachuca, de Cuautitlán, de colonias que ni conozco por allá en Iztapalapa, en fin, por eso, insisto, ellos deben ser muy observadores, registrar todo lo que les interese, debemos enseñarle a ver con otra mirada, que no sea la de la enajenación, que escuchen otra música, que bailen de otra forma, que no se droguen, porque yo creo que el gobierno quiere disminuirnos a través de todo eso, y pues la verdad, yo, ahora como ayudante del maestro me doy cuenta de cuántos errores cometemos los alumnos, cómo los que no somos de acá nos deslumbramos fácil con la ciudad y que pensamos que ya la hicimos por estar en la UNAM, pero, es muy difícil mantenerse aquí y pues uno debe de aprovechar que te prestan los libros, que los puedes copiar, que hay muchos espacios para poder trabajar y pues, esperar que te llamen y

puedas ir pegándote a algún equipo de trabajo, y si no, por lo menos, aprender a dar clases y salir a buscarle... (entrevistas, Blanco, 2014)

Aún en el ejercicio de una profesión específica, se permean los niveles, el del profesionista y el del profesional. El profesionista es una persona formada en un campo disciplinario específico que no modifica su propia formación, aún y cuando se hubiese separado por mucho tiempo de la academia, que no se actualiza, se considera satisfecho con lo que hace y cómo lo hace.

El profesional (experto) es un sujeto que tiene una formación inicial básica en cualquier campo disciplinario, que se encuentra en permanente reconstrucción de sus conocimientos y saberes, tanto disciplinarios como profesionales, teóricos, metodológicos y técnicos, que continuamente experimenta rupturas para transitar hacia mejores niveles del ejercicio de la práctica profesional (Rincón, 2008), continuamente se actualiza, asume una actitud ética de la profesión y al tiempo admite la interacción y aprendizaje de otras (actitud de multidisciplinaria), dispuesto a someterse a constantes evaluaciones.

El docente puede incorporar en su identidad al profesionista, experto en una disciplina y al profesional, que está en constante actualización para lograr dominar un ámbito para el cual no se preparó intencionalmente pero con el que tiene una constante relación.

El significado que tiene para un alumno el ser ayudante de profesor, que puede acudir a los espacios de los docentes en el aula, en los pasillos, en el centro de estudios, las áreas administrativas, el edificio de maestros, hacer uso de los sanitarios para maestros, acudir y compartir con otros ayudantes de maestros en donde hay docentes, va determinando en el alumno el dominio territorial, el aula y los centros de estudios como espacios de docentes, ello significa una aproximación a *ser docente*, es un punto de partida experiencia que penetra en la personalidad del ayudante, busca emular los gestos, el tono de voz, el lenguaje corporal del docente tutor; si llegar a intimar más, como compartir los alimentos, quizá acudir a un concierto, o una caminata, éstos se vuelven espacios de rigurosa observación para el ayudante de profesor respecto a su tutor, reconoce con claridad el tono de voz, su volumen o la emisión de algunas palabras

o frases para identificar rápidamente el estado de ánimo del docente y que suba o baje la tensión en el ayudante de profesor

las relaciones interpersonales afectivas y didácticas son esenciales, no sólo es aplicar estrategias didácticas que es muy poco lo que se da en los cursos de actualización; aquí es importante hacer referencia a los cursos de actualización que son cursos de actualización disciplinar, nunca, nunca abordan lo pedagógico. Lo importante es la actitud hacia la docencia, el compromiso de que va más allá de una chamba por la que me pagan, es una labor en la que estoy trabajando con jóvenes y los trato o debo de encaminar y orientar hacia sus metas. Que la evaluación sea más académica y no tanto administrativa. Es importante hacer de la enseñanza un proceso satisfactorio y vital, lúdico tanto para los maestros como para los alumnos. (Rueda, 2012)

El ayudante de profesor tiene claro que aún en la convivencia informal hay jerarquías, que éstas son muy definidas, conforme pasa el tiempo, quizá con menos nerviosismo por parte del joven ayudante, los afectos, el miedo, van cediendo lugar al reconocimiento, al respeto, a la emulación.

El profesor es muy buen político, en clase no discute, impulsa el debate, puede no estar de acuerdo pero no lo demuestra, les pregunta mucho a los alumnos de manera que los va acorralando hasta que ya no pueden darle respuestas, es muy dinámico, muy activo, tiene mucha energía, a veces siento que no le puedo seguir el ritmo, he ido aprendiendo a que los cursos de oratoria te ayudan mucho, a veces no es que sepas tanto, sino lo que demuestras, no hay que tener miedo, me cuesta trabajo con él mismo, pero sé que lo voy logrando, a veces cuando él no viene y yo doy la clase, siento que los alumnos quieren el ambiente que él produce, pues conmigo siento que las dos horas de clase se vuelven 10, tengo mucho que aprenderle..." (entrevistas, Blanco, 2017)

La forma de experimentar la ayudantía de profesor es una forma de subjetivación, de construcción identitaria a través del conocer "al otro" en su espacio "natural" (el aula) y fuera de él, es el proceso de construcción de la identidad docente.

Las formas son, en primer lugar, ritmos que implican esperas, retrasos, contenciones (...) Esta manera de introducir el rigor de la regla hasta en lo cotidiano (...) es la expresión de un *habitus* de orden, de postura, de compostura (...) revela aspectos del *ethos* de clase. (Bourdieu P. y., 2003)

En esos espacios, el ayudante de profesor confirma su representación de lo que es un docente, del trabajo con los estudiantes, de la organización y administración de la enseñanza, se observa a sí mismo en el espacio del aula, construye y reconstruye su imagen al respecto de él como no estudiante, pero también como no docente, como un recién llegado a una comunidad que desconoce, irá adquiriendo su modo de existencia, reconocerá las reglas internas, no escritas pero sí practicadas, que, como dice García Salord citada por Rincón, se produce en el mercado de símbolos. (Rincón, 2008)

La maestra es muy amable en el salón, parece que no se cansa y que revisa todo, a mí, me observa hasta de los zapatos, las manos, el cabello, cree que no me doy cuenta, pero siento su mirada, al salir del salón yo cargo los trabajos, sus libros y en ocasiones su portafolio, camina muy rápido, yo voy atrás de ella, cuando se detiene, a saludar "rapidito" dice ella, porque, siempre tiene prisa, no quiere hablar con nadie, cuando se detiene en la explanada a comentar algo con algún otro maestro, siempre se queja de todo, que los alumnos son torpes, que no cumplen, que hasta cuándo se mejorará a la población estudiantil que se recibe, que no le alcanza el tiempo para cumplir con el programa de trabajo, siempre culmina sus pláticas diciendo "en realidad, ellos son transitorios conmigo, lo que la vida les haga adelante son ellos, no yo, yo hago lo que me toca..." yo me siento muy incómoda porque no sé qué hacer, me quedo atrás de ella, no me siento bien en ponerme junto a ella de frente a sus compañeros que la saluda, atrás como que volteo a distintos lugares, me urge que lleguemos al cubículo, así ya me siento frente al escritorio donde trabajo y ella entra y sale del cubículo. Todos la consideran muy buena maestra porque es muy estricta, nunca falta, no revisa los trabajos, a mí me pide que le comente los trabajos, eso me pone muy nerviosa, pero ya entendí que ella cuando los lee, lo hace muy por encima, a veces párrafos salteados, no pide muchos trabajos, tres en el semestre, reseñas, o sea cortos. Es muy limpia, a veces hasta me parece que exagera, limpia el escritorio y la silla, trae su franela, no le gusta saludar de beso, sólo a unas cuantas personas, no le gusta que le saluden de mano tampoco, ni le gusta que la veas comer, nunca te invita nada (entrevistas, Blanco, 2017)

Se abren las posibilidades de generar relaciones de integración, de "amistad", se abre la oportunidad del diálogo "en confianza", el ayudante observa pero se siente también observado, calificado.

Pues mi relación con el maestro ha sido muy buena, él me ha ayudado mucho, me ha orientado, me ha aportado mucho de sus conocimientos. Yo tuve una vez una mamá que se fue, mi papá no muy a gusto se quedó

con mi hermana y conmigo, después él mismo ha buscado la forma de que nos alejemos, mi hermana y yo somos muy unidos, pero ella pues quiere hacer su vida, casarse, yo no, por el momento, no sé más adelante (...) , me presta un cubículo para trabajar lo de la tesis y me apoya con material, con dinero a veces, me ha comprado ropa, me invita a comer, me invita a quedarme en su casa, ha habido ocasiones en que no está él en México y yo tengo llaves de su casa y voy y ahí me quedo, con toda la confianza, él me tiene mucha confianza, pues ha habido ocasiones en que deja botellas de vino o quesos especiales y me dice que si se me antojan los tome. (...) si lo respeto porque lo conozco de otra forma, además he visto que muchos de sus ayudantes en otros momentos, ahora son sus amigos y yo quiero ser así, llegar a ser su amigo. (entrevistas, Rojo, 2013)

Figura 3
Dinámica de la praxis representacional en el proceso de identidad profesional docente



Sólo en el rompimiento epistémico de la propia noción de docencia es que se puede reinventar la noción del docente y ésta produce la posibilidad de diálogo, de interlocución; el docente se construye en el mismo proceso por el diálogo continuo con el alumno, se echa a andar un proceso de saberes prácticos y actitudes que son conceptualmente las subjetividades, los recursos, las personas, las relaciones sociales.

Necesitaba hacer el servicio social, me interesaba trabajar el tema de migración, me acerqué a la profesora IB, ella es doctora, para preguntarle si me podría ayudar a dirigir mi trabajo de tesis, ella es muy elitista, muy clasista, me miró, me puse rojísimo, porque sentí que me examinaba, me citó en su cubículo en el Centro de Estudios cuando llegué y pregunté a las secretarias por la maestra, me indicaron que estaba su cubículo al final del pasillo, a un lado, estaba la Sala

que era donde tomaba yo el Seminario de Tesis todos los miércoles por la tarde, cuando llegué con ella, me preguntó que si trabajaba, que a qué me dedicaba, respondí que sólo estudiaba, en ese momento, me dijo que estaba un poco grande de edad para seguir siendo estudiante de licenciatura, tenía 24 años, me apené un poco, pero le conté que había perdido algunos años en el bachillerato, me preguntó sobre los créditos que llevaba de la carrera y me preguntó sobre el servicio social, que si ya lo había hecho, le comenté que no, me preguntó que si no me interesaba hacerlo ahí, en ese Centro. Justamente en la clase anterior, un compañero y yo nos habíamos acercado al maestro a preguntarle sobre cómo le podíamos hacer para hacer el servicio social como ayudantes en la clase, él nos dijo que si nos interesaba, podíamos hacerlo terminando ese semestre con él, como ayudantes en su clase, eso nos entusiasmó mucho y ya habíamos quedado de hacerlo así.

En el contexto educativo qué se dice, qué se habla, cómo se habla, cómo se identifican y relacionan entre sí los sujetos, o los agentes, son las formas en que se conceptualiza la construcción de la representación social (lo externo) y la identidad (lo interno) del docente y del ayudante de profesor.

Al buen maestro lo forman los alumnos, le pido una evaluación de cómo dí mi clase, qué te gustó, qué no te gustó, con base en eso, yo lo reviso y cambio mi enseñanza (...) checar qué están aprendiendo los alumnos, una autoevaluación, va cambiando cómo dar la clase, con base en lo que funcionó y lo que no, que uno esté atento a que los alumnos aprendan, siempre y cuando el maestro lo aliente, lo motive, debes tener en cuenta esa información para que tú hagas cambios o mantengas lo que estás haciendo en clase (Martínez J. , 2015) (Guzman, 2015)

La comunicación entre los dos maestros era muy buena, entre los dos armaron un evento internacional, de un filósofo francés, lo hicieron fuera de la Facultad, muy difícil porque ahora había que tratar con los de otra escuela, o centro de investigación, fue muy difícil, así lo veía yo, después trabajé con otros compañeros que estaban ayudando en el centro a reunir las grabaciones de los ponentes de ese evento, decían que mi trabajo era muy adelantado, me preguntaban sobre mis miedos, me decían que avanzaba muy rápido y que el maestro debía estar muy contento con mi trabajo, yo sólo me sonrojaba y decía que era con el tiempo que se aprendía, que seguro ellos lo iban a mejorar, desde el 2002 hasta el 2014 trabajé como ayudante de profesor ahí, ¿qué aprendí? Yo creo que mucho, sobre todo a no tener miedo a los alumnos, a entenderlos pues yo había pasado por situaciones similares, no podría decir que mediaba entre ellos y el maestro, pues él es muy riguroso e identifica de inmediato si se le quiere convencer de algo con lo que no está de acuerdo, y es muy directo (...) Hoy doy clases en otra Universidad y creo que pongo en juego mucho de la personalidad que le aprendí al maestro, soy un poco distante, no comparto fácilmente con los alumnos y soy tajante en cuanto a los requisitos y cumplimiento de

trabajos, porque creo que si no lo hago así, los alumnos abusan de uno....(entrevistas, Amarillo, 2017)

La identidad profesional tiene una relación en el mismo nivel que actividad profesional, aún más, cuando la propia institución lo tiene identificado curricularmente y por tanto, produce el tipo de habilidad necesaria respecto a actividades que el profesional desarrollará en su proceso laboral, entre ellas la docencia.

La docencia supone dos condiciones fundamentales para su desempeño más allá del dominio técnico pedagógico y del dominio de la especialidad propia o para la cual se estudió, me refiero a lo que denominan la vocación y la empatía, dos cualidades o características casi naturales de la docencia, la primera como la convicción de que se poseen las cualidades de manera innata para dirigir un proceso de enseñanza grupal y la segunda como una característica de reconocimiento personal, como seres humanos con derechos y atributos personales, significados de respeto, derecho y comprensión, en la característica weberiana de la comprensión de los fenómenos (integralidad y amplitud de los hechos desde la visión de la persona).

Cuando la maestra me propuso eso, yo le comenté lo del maestro, entonces ella, que era muy amiga de él en esos momentos, me dijo que estaba bien, entonces me propuso que entrara a trabajar como Ayudante de Profesor de medio tiempo, me pareció muy, muy bien. Inicié casi de inmediato, me asignó tareas para preparar su clase como era fichar libros, revisar notas sobre el tema, en que ella era experta, en los periódicos, estar atento a las noticias respecto al tema, armarle esquemas de los textos. El semestre había concluido, me dediqué de lleno a trabajar en el Centro (...) meses adelante, después de un evento no supe qué pasó pero se produjo un problema muy fuerte entre los dos profesores, discutieron en el pasillo, se gritaron, se ofendieron y se enojaron para siempre, nunca se volvieron a hablar. Cuando eso sucedió, ella llegó y pidió que me quedara a trabajar con el maestro solamente, que ya no entrara a su clase, que no trabajara más sobre la información que me pedía, que ella sería apoyada por otro ayudante que trabajaba en el Centro. Pues desconcertado, no supe qué hacer, desde el 2002 hasta el 2014 trabajé como ayudante de profesor del maestro y no supe por qué me quitó ella... (entrevistas. Amarillo, 2017)

En particular, en la UNAM, la identidad docente está proyectada desde su la fundamentación del significado que tiene la docencia, así como los objetivos que se proponen para esta actividad:

- I. Fundamentación. Pretendemos *preparar alumnos competentes e informados, dotados de sentido social y conciencia nacional*(...).
- II. Principios generales de la docencia; 1. *La finalidad del quehacer docente de la UNAM es formar profesionales, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad*, para que éstos desarrollen una actividad fructífera en el medio en que han de prestar sus servicios. 2. *La función docente en la UNAM responde a su naturaleza de universidad nacional. La Universidad es nacional porque su esencia, su estructura y sus finalidades se identifican con el pueblo de México, con sus raíces, sus aspiraciones y logros. Lo es porque en su seno se cuestiona, discute, investiga, actualiza e incrementa el conocimiento y se preserva y enriquece la cultura para robustecer la identidad nacional. La UNAM acoge con avidez los productos de la cultura universal y reconoce la naturaleza e importancia de los conocimientos generados en otras latitudes y el papel que a ella corresponde en su identificación y difusión (...)* 4. *La tarea de la UNAM es cosustancial al principio de libertad de cátedra, según el cual maestros y alumnos tienen derecho a expresar sus opiniones, sin restricción alguna, salvo el respeto y tolerancia que deben privar entre los universitarios en la discusión de sus ideas. La libertad de cátedra es incompatible con cualquier dogmatismo o hegemonía ideológica y no exime de ninguna manera a maestros y alumnos de la obligación de cumplir con sus respectivos programas de estudios.* 12. *Para el desarrollo de la función docente la Universidad busca inculcar en sus alumnos la responsabilidad social que mantiene durante su formación y ejercicios profesionales, (...) aplicar los conocimientos en bien del país*, contribuyendo a su transformación positiva y prevaleciendo el interés general sobre el individual. (UNAM, 2003)

La identidad se va construyendo desde la acción, desde la práctica, tiene un espacio profundo de emocionalidad porque va desde el gusto y apego por lo que se hace, que en una fase autocrítica de evaluación lleva al docente a revisar qué tanto sabe de lo que dice que sabe, cómo lo está enseñando y qué necesita para mejorar, sólo así se mueve la voluntad por mejorar lo conocido, por aprender para mejorar.

ser capaces de colocarnos ante las circunstancias de nuestro momento histórico, a manera de llegar a reconocer en éste, además de las determinaciones que nos conforman, las posibilidades que allí se contienen para leer al momento como horizonte de posibilidades... (Zemelman, 2005 a)

Hay un tipo de relación humana donde al parecer las relaciones interpersonales, afectivas y didácticas son esenciales y se entrelazan,

no sólo es aplicar estrategias didácticas que en muy poco lo que se da en los cursos de actualización (...) que son de actualización disciplinar, no abordan lo pedagógico, lo ético. Lo importante es la actitud hacia la docencia, el compromiso de que va más allá de una chamba por la que pagan y es una labor en la que estoy trabajando con jóvenes y los trato de encaminar orientar (...) debemos como docentes luchar por hacer de la enseñanza un proceso satisfactorio y vital, lúdico tanto para los alumnos como para los maestros (Rueda, 2015)

La condición ética es fundamental en el proceso identitario de la profesión docente porque la propia práctica es un crisol de actitudes, valores, emociones, decisiones que impactan en la formación de los alumnos y del ayudante de profesor, los actos de responsabilidad, honestidad, justicia, libertad, equidad, inclusión, son las que a cada momento van permeando el actuar del docente y el reflejo en los alumnos y su ayudante de profesor, si abusa de éste, si lo integra, lo apoya, lo humilla, lo desatiende, le quita autoridad o todo lo contrario, le ayuda, lo incorpora, lo respeta, lo alienta, lo motiva, lo reconoce.

El trato a los alumnos define con mucho lo que ellos reflejan y opinan del docente, pues son muy sensibles a identificar un acto inadecuado, injusto o deshonesto, por ejemplo en la forma de calificar, y dado que es una actividad que comparte con el ayudante de profesor, en ocasiones, éste, en su función mediadora, busca que no se les repruebe a sus compañeros o se les dé otra oportunidad, pero también todo con sus registros, que den cuenta de que el alumno asistió regularmente y fue trabajando a lo largo del semestre.

Cuando, por alguna razón, se sabe de algún profesor que violenta las normas, no escritas, pero sí sabidas por todos, la docencia se convierte en el objeto de crítica. De malestar institucional, de difusión, que todos sepan que el docente pide ciertas condiciones para evaluar.

Los valores no deben tomarse a la ligera, puesto que valores y principios van de la mano con la tarea docente. Por citar algunos mencionaré: humildad, honradez, justicia, honestidad, tolerancia, libertad, perseverancia, esfuerzo, fortaleza, civilidad, integridad, generosidad, etc. Ya que el docente por medio de sus acciones puede influir en la conducta de sus estudiantes, el docente debe regirse a sí mismo por estos valores, de ahí que no cualquier persona puede ser docente (...) no se puede dar o enseñar lo que no se tiene.

Todo aquél que se desempeña dentro de la docencia requiere en forma estricta de una ética profesional, entendiendo que la finalidad de la escuela es la preparación de personas comprometidas, participativas, solidarias, reivindicativas y preocupadas por el entorno, reconociendo los valores (Bellido, Cruz, & Velasco, 2013)

En clase, me llevo bien con casi todos, a las chicas casi no les caigo bien, pero no me importa, cuando doy la clase, me pongo muy nerviosa y el maestro como que me protege, me dice que no me preocupe, si opino algo mal, él lo matiza para que los alumnos no se vayan a burlar de mí, yo veo que él es muy condescendiente con alguno y con otros es muy, muy difícil, por eso, yo soy suavcita con él, porque no quiero que me vaya a tratar mal enfrente de nadie (entrevistas, Morado, 2011)

El espacio de la ética docente, quizá es el de mayor agudeza respecto a sus funciones y la trascendencia que cobra la labor docente, porque ahí radica la acción del docente, la construcción de la representación se concreta con la identidad del docente con el docente en su práctica, siendo ésta, la identidad, la expresión del impacto que una profesión guarda en sí, por la gran responsabilidad de formación de la sociedad

Es cierto, es un profesor que casi no publica, tiene pocos libros, los que tiene son colectivos, él coordina, pero fíjate que hay algo único en él, no publica lo que sus ayudantes hacen y que él pudiera publicar como suyo, robárselo, apropiárselo, que en realidad muchos lo hacen, eso es lo que hacen otros, tienen muchas publicaciones, pero el trabajo, la redacción, todo lo hacen los ayudantes, para ellos ningún crédito, todo el crédito se lo dan al profesor, el que viaja constantemente, se presenta a conferencias, presenta libros, se presenta a reuniones que le convocan otros grupos de profesores, “atiende” a tesis, ¿a qué hora escribe? ¿a qué hora investiga? A veces preguntan por qué el maestro produce tan poco en publicaciones y yo pienso, porque si cada uno de los alumnos a los que ha formado fuera un texto, rebasaría con mucho a todos los encumbrados maestros porque él los promueve, los atiende a los alumnos, los escucha., Los docentes de más alto nivel son vanidosos, individualistas, se apropian del trabajo de los ayudantes, lo ignoran, tratan a los ayudantes de profesor como si fueran sus asistentes domésticos; él es distinto, es muy respetuosos, claro, es exigente, sí, mucho, pero es absolutamente solidario, excelente compañero, en clase te guía sobre cómo mejorar tu clase, si tienes alguna propuesta la escucha, él siempre te va a ayudar en lo que pueda, considero que es de las personas más honestas con que he coincidido en la UNAM (entrevistas, Blanco 2017)

Las transformaciones sociales contemporáneas dan lugar a múltiples formas de estructura individual y de relaciones sociales, hay nuevas configuraciones de lo social en la construcción del sujeto y lo no social en el mismo proceso, es una dinámica social compleja donde los conceptos relacionales, en este caso, la representación, es conceptual, indicativa y constructora de una dinámica de vida que reconstruye la propia representación e identidad (Lazo, 2009)

Los fenómenos existen, en principio, porque se les piensa, pero que logran ser palpables, logran incorporarse al cuerpo social a través de la práctica, los actos les objetivan, les dan vida. El docente universitario lo es por sus funciones, se le identifica como catedrático, magister, académico, investigador, utiliza códigos por todos entendidos, corporales, físicos, actitudinales, su labor es de suma importancia, tiene un alto reconocimiento social, en contraste con la representación del docente de la educación básica.

La reconfiguración de los fenómenos que hoy vivimos no se oponen en estricto a su origen, sino que son en sí existentes desde el momento en que se piensan, las personas les dan vida, las integran a sus actos, las objetivan.

2.4. La representación social y la identidad profesional en la formación docente de los ayudantes de profesor del área de Metodología en la FCPyS, elementos constitutivos.

Este trabajo, como se dijo al principio tiene el objetivo de reconocer la formación docente de los ayudantes de profesor como un proceso de construcción de identidad profesional que parte de representaciones sociales específicas sobre la docencia, representación que se va ajustando conforme al contexto de los sujetos centrales (el docente y el ayudante de profesor), situados en un contexto específico, la Universidad, la FCPyS, la

licenciatura de Sociología, el área de Metodología de la Investigación Social, con finalidades específicas, aprender a enseñar a investigar.

Aquí, retomaré un poco de mi historia personal, haciendo alusión a la historia de vida como recurso de investigación, y cómo incursioné en la vida académica como ayudante de profesor en el área de metodología, cuál fue el proceso de formación docente que experimenté y cuál fue mi propia experiencia en la construcción de la acción docente de mis ayudantes de profesor en la educación superior ¿se enseña o se aprende?

Como estudiante de Sociología en los años ochenta del siglo pasado, con la llegada de extraordinarios profesores sudamericanos a las aulas mexicanas, con la irrupción en las aulas que tenían los profesores mexicanos participantes en el movimiento estudiantil del 68 y de sus adjuntos, así se les llamaba a los ayudantes de profesor, se imprimía a la vida escolar un entusiasmo y energía en la que nos involucrábamos por completo estudiantes y profesores, todos con la idea de realizar investigación para la resolución de los grandes problemas nacionales, el país saldría de la pobreza y del atavismo político y cultural por la fuerza que implicaba el entusiasmo del aula universitaria, signada en el compromiso.

Al paso de los años, ajustes laborales, personales, tránsitos académicos, identidades y desidentidades académicas, uno percibe que en efecto, estar, vivir en la Universidad en sus distintas escuelas y niveles educativos, implica una reflexión permanente de lo que se hace, por qué se hace, hacia dónde pretendemos ir, cuáles son los obstáculos y cómo sortearlos, va uno tomando conciencia que así nos formaron nuestros maestros, a observar, a cuestionar, a pensar, a comprometernos, que nosotros formamos parte de un periodo en el que se hicieron las cosas de determinada manera y que esa Universidad, hoy es distinta. Ni el CCH, del cual egresé y fui formada bajo un modelo “innovador” de aprender a aprender, de indagar, de explorar, de dudar permanentemente, de siempre buscar más allá de lo ostensiblemente visible, donde lo importante radicaba en lo que aprendías y el gusto por hacerlo, no por la calificación, ya no es la misma escuela.

De manera personal, la propia docencia en la que incursioné gracias a haber cubierto el servicio social en apoyo al departamento de Sociología, fui invitada a dar la asignatura de Metodología en primero y segundo semestre, más adelante en el Taller de Investigación y el Seminario de Tesis, pronto trabajé de manera coordinada con los compañeros de la carrera de Ciencia Política, igual, en el área de Metodología. Algo que ya había percibido, pero que definitivamente

fue importante, es que en esos años había reuniones de la academia de Metodología y se compartían problemáticas de los alumnos, lo que favorecía el trabajo con ellos, además se trabajaba en el tronco Común (interdisciplinariamente), a mediados de los 90 se fue disolviendo esa dinámica, tanto como para dejar de comunicarnos entre maestros, la academia desapareció.

Hubo una Reforma importante a los planes y programas de estudio, con una visión profesionalizante, por la nula oferta de plazas de investigador, se iniciaron en la Universidad y en otras Instituciones de Educación Superior los programas de estímulos a la práctica docente, se constituyeron en algunas los programas de fortalecimiento docente, que llevó a la atomización de la vida académica, cada quien veía por sí mismo, adiós al gremio.

Ello marcó la necesidad de continuar preparándome para mejorar mis clases, en primera instancia, pero pronto se volvió un espacio de reflexión y análisis no sólo personal sino eje de trabajo y línea de investigación para la Maestría en que busqué explicar por qué los alumnos de la FCPyS no se titulaban si el área de Metodología en el mapa curricular es transversal a las carreras, qué pasaba, por qué los alumnos no lograban titularse en los términos que se planteaban, si ahora es fundamental estar titulado para ejercer y la Universidad ha abierto una gran cantidad de opciones de titulación, de los trabajos que se presentan para titulación como son los informes de prácticas profesionales, las tesinas, los ensayos, los informes de servicio social, los informes de participación en proyectos de investigación, pasando por documentales, campañas políticas, un gran abanico de posibilidades, lo cual indica también que el docente debe estar preparado para identificar con claridad qué tipo de trabajo recepcional realizará el alumno y saber cómo orientarle en el cometido; orientando a los alumnos, también dentro de la docencia ya no hacia la investigación sino al desempeño profesional, situación que se ha volcado en una discusión entre académicos por lo que denominan “calidad académica y nula investigación” que no obstante, ser producto de prácticas profesionales formales o informales, pueden dar cuenta de la reflexión que hace el alumno de lo significativa que fue su formación para el desempeño profesional y al tiempo nos insiste en que como profesores debemos reconocer que las formas académicas de la práctica docente e investigativa han cambiado, dentro de la Universidad y fuera de ella.

El colaborar en los proyectos de investigación, de innovación tecnológica y de apoyo a la docencia, me dieron visión de las formas reales de la investigación que iban más allá de los manuales o de las representaciones que construimos sobre el investigador que está en su cubículo y tiene un séquito de ayudantes que todo lo hacen por él mientras éste, solo reflexiona. No, los docentes se convirtieron en investigadores a raíz de los cambios estructurales que reformaron la dinámica laboral en los tres quinquenios previos al siglo XXI, había que presentar

propuestas, productos de proyectos de investigación “innovadores y creativos”, generar productos, gestionar recursos, presentar publicaciones, que se expresaran en un impacto (medido y evaluado) en la docencia o de innovación tecnológica o conceptual.

Así, como profesora de metodología en los primeros semestres, en los Seminarios de Titulación y como Asesora de Tesis, con los preocupantes resultados de eficiencia terminal, de desempleo de profesionistas, de las puntuales condiciones de desempeño que se exigen a las escuelas, a los maestros, a los alumnos, la estandarización de evaluaciones, todo en pos de lo que denominan calidad, abstracta, hueca, lejana que explica o da coherencia a las bajas expectativas que hay respecto a la escuela, como espacio de transformación social, no puedo soslayar la formación que tuve, la orientación que hubo de mis maestros, el compromiso que ellos impregnaron en su práctica docente y la confianza que tenían en nosotros cuando fuimos sus alumnos o que siempre estaban dispuestos a escuchar nuestras dudas, al iniciarme en la docencia, cuando acudía a sus cubículos y con un poco de pena, preguntaba cómo le hacían para resolver determinado problema, por ejemplo la falta de lectura de los alumnos, recuerdo y observaba en sus clases que las narraciones eran un punto interesante de atención para los alumnos, haciendo uso de la Historia, narrada, favorecía la atención y diálogo respecto a los procesos históricos y la construcción del pensamiento, por ejemplo, más adelante pude a través de ese mismo interés despertado en los alumnos encontrar en el cine un recurso ideal para analizar temáticas complejas, recuerdo cuando vimos las películas de la Historia del Fuego cómo se interesaron mucho por reconocer el papel que jugaba el conocimiento en el dominio de los procesos naturales, y construcción social y con la proyección de El nombre de la Rosa, el vínculo entre conocimiento y poder.

Descubrí al tiempo, mi incapacidad pedagógica, en torno a métodos y técnicas, en torno a definir la didáctica de trabajo, descubrí que aunque tenía un plan y un programa de estudios, de algún modo iba improvisando el acercamiento temático y la clase la organizaba pedagógicamente (ahora entendería), de acuerdo al grupo, al interés de los alumnos y al número de ellos (llegué a tener grupos de más de 200 alumnos en 1er semestre, antes de la reforma del 96) no había ni donde sentarse, como hacía poco el cambio a las nuevas instalaciones de la Facultad (1987 aproximadamente) se justificaba la falta de mobiliario con el mismo cambio, pronto llegaría, así, tenía yo que dividir en tres secciones al menos al grupo y dar en lugar de 4 horas semanales, 2 horas a cada sección, de tal manera que la 1ª. sección tomaba el 1er martes y volvía a clase hasta semana y media después, lo que me obligaba a compactar el programa para, según yo, viésemos completo el programa, por supuesto la tónica era que ellos expusieran, sin ayudante, al principio y con todo el ímpetu por hacer bien las cosas me sobre esforzaba, aunque estoy segura de que los resultados no fueron buenos en sus aprendizajes.

Más tarde, al reflexionar mi propio proceso de aprendizaje, sobre todo integrando la experiencia de la investigación para la Tesis de licenciatura, entendí que el alumno de Metodología tendría más claridad e interés si mi actitud de docente se convertía de expositora en partícipe del diseño de sus proyectos de investigación, así fui descubriendo formas interesantes de compartir experiencias de investigación, en efecto, los grupos se redujeron, se abrieron otros grupos y con los alumnos se pudo trabajar mejor, además entonces ya tenía dos ayudantes de profesor, José Luis y Mariana; José Luis retomaba mucho la iniciativa de búsqueda, de observación, de revisión de materiales cinematográficos, de asistencia a la hemeroteca, observaba, participaba, era muy activo en la clase y, comentaba que hasta él sentía que por fin aprendía qué y para qué de la Metodología, pronto él cubrió mis horas de clase en el CCH Sur, hoy es un profesor de tiempo completo, egresó de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en Ciencias Sociales.

Que ellos, los alumnos se observen como parte activa de las problemáticas que les interesa revisar, que a lo largo del proceso de investigación se modifique su percepción de las cosas, del mundo, de su mundo, que aprendan a sistematizar, a ser prudentes, a no formar parte de las estadísticas de daños, al tiempo que se promueva en ellos el interés por continuar formándose, profesionalizándose, ya que la culminación de la licenciatura es el comienzo real de la carrera profesional y para ello, el docente tiene un papel distinto, por un lado alejado del papel direccional de los trabajos de los alumnos, al tiempo que debe ser un promotor, un mediador que favorezca el que los alumnos encuentren en la academia una razón de ser para la construcción de proyectos de vida personal y profesional al tiempo, que como docente, también se ve uno inmerso en la necesidad de actualización tecnológica permanente y en la revisión continua de las producciones científicas que se generan en cualquier parte del mundo y uno tiene que aprender a buscar, a identificar, a filtrar, bajar y subir información del internet que nos mantiene en una comunicación permanente con todo el mundo.

Vivimos la vorágine que las tecnologías de la información han impreso en nuestras vidas, con una extraordinaria velocidad a nuestro diario hacer, las imágenes, las formas se transmiten inmediatamente; las fronteras geográficas, económicas, comerciales se disuelven gracias a esos instrumentos que nos permiten la comunicación inmediata, que nos dejan ver el hecho en sí mismo, sin interpretación. En cuanto al conocimiento, los paradigmas dominantes son cuestionados por la emergencia de acontecimientos nunca considerados como posibles.(YPV)

En cuanto al contexto en un momento tan específico de demandas para los docentes de todos los niveles se revisa la formación docente de los ayudantes de profesor en la FCPyS, en la licenciatura de Sociología, en el área de Metodología, partiendo del reconocimiento que tiene el área en el currículo de la carrera, porque al definir las condiciones de investigación social, se ajusta al análisis de la producción del conocimiento y se sitúa en un momento específico, la sociedad del conocimiento, que exige hoy perfiles para alumnos y docentes para los cuales no han sido formados ni los titulares, ni los ayudantes de profesor, se parte de la premisa del desarrollo de una docencia de sentido común, en la que los cursos de actualización docente que se organizan para el área, corresponden a una actualización de la disciplina, Sociología y no se atienden las condiciones psicopedagógicas indispensables en la formación docente.

Se ha revisado en los capítulos anteriores el significado de la Ayudantía de profesor, su necesaria inserción en los espacios de educación superior, por la capacidad de interlocución generacional, la habilidad digital, la transición hacia un modelo de enseñanza de mayor actividad, se presenta como recurso de análisis la teoría de las representaciones sociales y su derivación en la identidad profesional, considerando en ésta, el proceso de construcción ético, actitudinal y emocional de la docencia para la construcción de aprendizajes significativos en los estudiantes, incorporándolos a los procesos que conlleva la construcción de conocimientos a través de la investigación social.

El proceso de identidad es un punto importante para revisar la construcción de la representación social y de la acción del sujeto (del ayudante de profesor), porque partir de la identidad profesional (ética, actitudes, emociones) abre la oportunidad de construir aprendizajes propiamente de la profesión

Otra línea de desarrollo que también es evidente es el de las comunidades de aprendizaje profesionales, sobre todo relacionadas con profesiones docentes, con la profesión docente y con la formación de docentes (...) Son muy potentes las comunidades de aprendizaje organizadas para el inicio, como acogida o como formación a los recién llegados a la profesión, o bien como desarrollo profesional, en profesionales ya establecidos y reconocidos. (Morales, 2015)

Cuando el pensamiento crítico, la formación crítica es disfuncional al sistema establecido, son silenciados, la cultura escolar hegemónica, silencia a los alumnos y a los profesores, los programas no reflejan las necesidades de los alumnos, ellos no participan activamente de su formación, lo que necesariamente nos lleva a la revisión de que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico, hacer operativa, terrenal, visible la postura crítica en torno al docente y a su formación. En el pensamiento crítico el trabajo intelectual que lleva consigo el docente incorpora la reflexión de sus actos, la crítica a sus procesos. El docente ha de verse en el reconocimiento de la cotidianidad, el procedimiento y la técnica utilizada.

oí de otros compañeros que era muy bueno, aunque era muy exigente, aunque sí lo es, no es de la manera que uno puede pensarlo, así tajante, inaccesible; nos invitó desde el primer día de la clase “a pensar” eso decía él, yo me preguntaba ¿cómo dice que nos enseña a pensar si ya estamos terminando una licenciatura? ¿qué no ya sabemos pensar? ¿qué le pasa? (...) No entendía yo nada. Invitó al maestro HZ pero en lugar de sentirme más tranquilo y seguro, fue muy incómodo porque varias veces en las distintas sesiones, se dirigía a mí, eso creía yo y no sabía qué responder, él, el maestro invitado hacía una pausa y seguía hablando, hablaba muy fuerte, era chileno y casi gritaba, era muy enfático y con la mirada recorría a los alumnos, creo que para ver si estábamos atentos, por eso yo pensaba que al no responderle, pasaba a preguntarle a otro, pero no era eso, él no me preguntaba a mí, dirigía la mirada hacia todos, porque hasta se recargaba en la mesa y se agachaba un poco y nos empezaba a recorrer con la mirada, parecía un gran gato revisando si había un ratón. Por eso digo que yo creía que me preguntaba a mí, en realidad, después de varios años de compartir con él identifiqué que no se dirigía a mí en específico, sino que era “su estilo”, su elocuencia al hablar. Como mi miedo era mayor y nos anunciaron que el profesor estaría presente en varias sesiones, me puse a leer con mucho detenimiento los textos que nos dejaba en clase, procuraba no perderme nada de su discurso, así, fui adentrándome en lo que significaba la frase del Maestro de que “activen su pensamiento, desaprendan para aprender de un modo distinto”, no sólo incrementé mi lectura, mejoré la comprensión de lo que leía y empecé, por primera vez en mi vida de estudiante a participar poco, pero pensando en lo que iba a decir.

Me gusta mucho ser ayudante de profesor del maestro del Seminario de Tesis, me interesa mucho trabajar en el Centro pues aunque no se gana mucho, tampoco se hace mucho, él me ha prometido apoyarme para hacer una maestría en el extranjero, yo no quisiera del todo eso, pero está bien. Lo que no me gusta es que él sólo viene a pedir cosas, a mandar, pero no hace el trabajo, sólo ordena, y nosotros como si fuéramos sus “chachas” o qué, yo le ayudo en la clase y tengo que ayudarlo con lo de la red aquí, además debo ayudarlo a tener todo en orden, ayudarlo a su ayudante, eso pues no lo paga, si me dice que vaya con ellos a los Congresos pues sí voy, él me paga todo, me lo he ganado. En clase, me llevo bien con casi todos, a las chavas casi no les caigo bien, pero no me importa, cuando doy la clase, me pongo muy nerviosa y el maestro como que me protege, me dice que no me preocupe, si opino algo mal, él lo matiza para

que los alumnos no se vayan a burlar de mí, yo veo que él es muy condescendiente con alguno y con otros es muy, muy difícil, por eso, yo soy suavcita con él, porque no quiero que me vaya a tratar mal enfrente de nadie. (entrevistas, Morado, 2011)

2.4.1 El área de Metodología de la Investigación Social en la licenciatura de Sociología en la FCPyS de la UNAM

En el año 2007, en el Centro de Estudios Teóricos y Multidisciplinarios en Ciencias Sociales (Cetmecs) antes Centro de Estudios Básicos en Teoría Social (CEBTS) de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la UNAM a la luz de la revisión, consecutiva de 3 años, de los Planes de Estudio de las licenciaturas que se imparten ahí (Sociología, Ciencia Política y Administración Pública, Comunicación, Relaciones Internacionales) y contando con la información proporcionada por la Dirección General de Evaluación Educativa se propuso la realización de una investigación sobre trayectoria y desempeño escolar de 3 generaciones, que derivó en un diagnóstico institucional. Los resultados institucionales en torno a eficiencia terminal dejaban situada a la FCPyS en el penúltimo lugar de las escuelas y facultades de la universidad; no obstante, al realizar la revisión detallada de las generaciones y observando su desempeño en las distintas áreas curriculares, los resultados distaban mucho del 9% que se reportaba, eran del 0.05%, cuando el entonces Distrito Federal tenía un promedio del 53% de eficiencia terminal (por las carreras de Medicina, Contaduría. Todas aquéllas en las que el contar con cédula profesional para el ejercicio profesional es insalvable, no así para las de ciencias sociales).

De los análisis realizados se determinó que el área de Metodología, transversal a todas las carreras y semestres, era la que presentaba el mayor número de alumnos reprobados, rezagados y que ello, impactaba fuertemente en la eficiencia terminal y en la alta deserción. En el análisis pormenorizado de las condiciones de desempeño escolar de las generaciones 2003, 2004, los resultados mostraban que sólo el 0.05%

estaba en condiciones de iniciar proceso de titulación, con una marcada reprobación, rezago agudizado y una deserción igualmente grave.

La investigación se orientó, desde la perspectiva cualitativa a revisar cuáles eran las condiciones psicopedagógicas que no favorecían el desempeño escolar de esta generación. Se pudo observar que era una generación que en su ingreso al bachillerato en el año 2000 además de enfrentar el proceso de huelga que la UNAM vivió 9 meses, y que al término no contaron con ningún apoyo psicopedagógico y tuvieron que enfrentar el empalme de semestres; fueron una generación en la que operó ya la reforma de 1998 en el bachillerato en que si no concluían en los tres años reglamentarios, no tenían derecho a ser asignados a la carrera de su primera opción, así muchos de ellos estaban en la carrera que no deseaban, no podían hacer nada.

Aún más, esta generación en 1997, también le había tocado la reforma de la secundaria, en que se modificaron los programas de estudio. Así que tenían todo el perfil para no concluir. Lo que aún incrementó la preocupación fue que en las carreras de Sociología y de Ciencia Política, el incremento de reprobación, rezago y deserción resultaban alarmantes. Bajo la premisa, promovida por las autoridades educativas en el sentido de que la calidad educativa se logra con maestros altamente capacitados y con las mejores condiciones laborales, en el caso de estas carreras resultaba contradictorio, pues los maestros de éstas, cuentan en su mayoría con estudios de posgrado, tienen los más altos nombramientos académicos, por titularidad y definitividad. Una gran parte de ellos rebasaban los 60 años.

Así que al insistir en reconocer las condiciones de los alumnos y la responsabilidad institucional al respecto, las áreas de mayor vulnerabilidad académica, las condiciones de los maestros y el bajo desempeño de los alumnos, se buscaron elementos que favorecieran una propuesta en torno a los planes y programas de estudio para las generaciones subsecuentes: se conformaron los Grupos Interdisciplinarios de Trabajo que a través de intensos debates sobre las condiciones académicas de la Facultad, propusieron la implementación de distintas opciones de titulación, se reestructuraron los contenidos y seriaciones curriculares, sobre todo del área de Metodología y se propusieron diversas estrategias desde infraestructura (bibliotecas funcionales, cursos

de actualización docente, laboratorios de cómputo, actividades culturales con mayor alcance en difusión, instalación de jardines digitales, tutorías, entre otros). (Paredes, 2008).

El esfuerzo colectivo por mirarse a sí mismos por parte de los profesores, proveyó de una gran cantidad de percepciones, intereses y alimentó la posibilidad del trabajo colegiado roto por las condiciones económicas de 1996, en que se definió el trabajo académico de manera unilateral e individual, con lo que los proyectos de investigación quedaron a cargo de los docentes titulares y con ellos la responsabilidad unilateral de constituir equipos de investigación y docencia.

Los procesos de producción del conocimiento, se convierten en sí mismos en un campo de análisis, de reflexión, de desarrollo de formas y métodos que permiten identificar cómo es que sabemos lo que sabemos, cómo nos acercamos a ello y cómo se produce y reproduce en un espiral el conocimiento que tanta importancia tiene en la sociedad contemporánea y hacia dónde marcha esta misma sociedad que tanto impulso da al conocer, al saber y a los modos de producción, apropiación y distribución social del conocimiento que se generan en las instituciones escolares, dentro de ellas, la relación que establecen docentes y alumnos, considerando que por naturaleza, las Universidades son los espacios de generación, transmisión, producción, difusión y legítima referencia del saber mismo.

Se abren y entrecruzan especialidades académicas gracias a la flexibilidad que favorecen las nuevas condiciones institucionales y con ello, el enriquecimiento conceptual y operativo en la producción científica que permean por la vía de la interdisciplina y transdisciplina procesos que derivan en una reflexión continua y sistemática de y hacia la denominada sociedad del conocimiento.

Si bien, la complejidad y velocidad de la sociedad contemporánea nos lleva a la necesidad de una apropiación sistemática de los saberes, hace indispensable la reflexión acerca de cómo analizamos la producción del conocimiento, las formas que asume, sus orientaciones, fines, formas y técnicas.

Por ello, las discusiones que se generan desde la academia de ciencias sociales tienen un alto impacto para la academia misma, mas no en esa suerte endogámica de acto espejo, sino que toma un sentido de mayor relevancia por el impacto que tiene en razón de la necesidad que obliga a emerger de la creación de vínculos con otros espacios, en la construcción de redes, en los ejercicios de intercambio, en torno a una permanente autocrítica de cómo se orienta la producción del conocimiento, de su distribución y consecuente acumulación.

Para las instituciones universitarias, es una expresión de identidad misma la forma de producción y distribución del conocimiento, son la esencia misma de su hacer y de su ser. La formación de docentes, su profesionalización y actualización marcan la dirección de los procesos escolares, permeados por las formas de enseñanza, de cuestionamientos respecto al papel que hoy tiene el docente en la producción del saber ya como transmisor o mediador del conocimiento o como movilizador de los saberes sociales; del conocimiento, manejo y dominio de didácticas que despierten e incentiven la necesidad de aprender de y con los alumnos, que favorezcan en ellos la comprensión de los complejos procesos que se traducen en las concepciones que explican las realidades circundantes contemporáneas, los problemas emergentes.

Los procesos de construcción del conocimiento implican una serie de reflexiones que van desde las consideraciones teóricas, las posturas filosóficas y éticas que respaldan a la teoría y fortalecen posturas científicas, políticas e históricas en que se supone se producen, apropian y socializan los saberes sociales, desde ese entramado de complejidad científico-conceptual-institucional, hasta las consideraciones didáctico-taxonómicas en la determinación de los grados de complejidad que supone la producción, apropiación y transferencia del conocimiento en sí mismo, en el espacio “casi natural” de la praxis que es el aula y los sujetos sociales que lo gestan: el profesor y el alumno.

La producción de investigación y difusión para la resolución de grandes problemas sociales, función asumida por la UNAM en su fundamentación como forma de gran alcance del pensamiento científico, refiere la asunción de formas distintas para

investigar, identifica la necesidad imperiosa de imaginar lo posible, innovar y crear, procesos que se fusionan con la docencia

En su Ley Orgánica se concibe a la Universidad Nacional Autónoma de México como una institución pública descentralizada de carácter nacional y autónomo en la que las funciones de docencia, investigación y extensión de la cultura constituyen la especificidad de su tarea social, emprendida para formar profesionales, docentes, investigadores y técnicos que se vinculen a las necesidades de la sociedad, así como generar y renovar los conocimientos científicos y tecnológicos que requiere el país. Estos objetivos se encuentran íntimamente vinculados entre sí y para su logro es indispensable el buen ejercicio de la función docente (...) alcanzar la excelencia académica, altos niveles de docencia e investigación, aplicación de métodos pedagógicos progresistas que permitan lograrla , y en general mediante la mejoría de las condiciones académicas en que se lleva a efecto el proceso docente (...) la docencia como actividad organizada requiere de una instrumentación que se da a nivel institucional (...) Entre los elementos y factores de carácter instrumental y pedagógico (...) identificar los distintos objetivos de la tarea educativa, sistemas, métodos, técnicas de la administración educativa, la organización académica, la investigación educativa, la planeación y programación de la enseñanza, la evaluación institucional y curricular, así como los diversos tipos de recursos físicos y materiales que forman parte del proceso. (UNAM, 2003)

Por ello, se observa la imperiosa dualidad de docencia-investigación como esa forma de producción y construcción del conocimiento, que derivan en la construcción de culturas académicas docentes y de investigación y que son el objetivo del área de Metodología de la Investigación, área fundamental en el currículo de las licenciaturas porque es eje en la formación profesional y de investigación de los alumnos universitarios ya que los orienta hacia la culminación de un proceso escolar de más de 20 años o les adentra en el proceso de formación para la investigación científica.

En lo referente a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM curricularmente el área de metodología es transversal en las distintas licenciaturas, manifiesta una serie de problemas, algunos derivados de una formación escolar antecedente que da poca relevancia al proceso de investigación, así como la nula cultura en torno a ella que existe en los centros escolares previos a la licenciatura, desde la misma docencia.

En la licenciatura de Sociología el mapa curricular comprende cinco áreas académicas: 1) la Teórico conceptual, que analiza todo lo referente al pensamiento social desde los clásicos hasta el pensamiento contemporáneo (desde la sociología clásica hasta la sociología contemporánea); 2) el área Interdisciplinar en la que se aborda la Historia Social Económica Mundial y por regiones (América Latina y el Caribe, Historia de México) así como las características demográficas de la población; 3) el Área Técnico Instrumental que integra a las materias de economía, estadística, procesamiento de la información, problemas sociales y desarrollo de proyecto; 4) está el área de optativas que permite al alumno elegir asignaturas acorde a su interés de investigación y puede ser muy variable desde estudios de género, hasta sustentabilidad, por ejemplo y 5) está el área de Metodología de la Investigación que se cursa los 8 semestres, vertebral a la carrera y tiene como objetivo que el alumno genere una serie de dispositivos de correlación, síntesis y análisis de información para desarrollar los procesos de investigación que le lleven a la elaboración de su trabajo de tesis y comprende las asignaturas de:

Cuadro 5
Asignaturas de Metodología conforme al Mapa Curricular del Plan de Estudios de la carrera de Sociología en la FCPyS (2018)

semestre	Asignatura
1°.	Metodología en los clásicos
2°.	Metodología contemporánea
3°.	Técnicas e Instrumentos
4°.	Taller de Investigación Sociológica I
5°.	Taller de Investigación Sociológica II
6°.	Taller de Investigación Sociológica III
7°.	Seminario de Titulación
8°.	Seminario de Titulación

Fuente: (UNAM F. , 2019)

El perfil de docentes titulares de la carrera de sociología se distingue porque el 65% de los profesores de metodología (121) cuentan con estudios de posgrado (maestría o doctorado en ciencias sociales). El 47% son profesores de carrera (Tiempo Completo definitivos) (FCPyS, 2018, pág. 7)

El profesor de la FCPyS tiene una característica especial, sus áreas de enseñanza son absolutamente interdisciplinarias y básicas, desde primer semestre su objetivo se orienta a promover un acercamiento entre el alumno y el proceso de construcción social e histórica del conocimiento, su objetivo se orienta en estimular en el alumno la reflexión permanente que le permita un proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción permanente de la realidad circundante:

Las materias de metodología, por ejemplo, plantean caminos que no encontramos en otras áreas. En éstas, es requisito indispensable, motivar a los alumnos a investigar para que cobren conciencia de que esta actividad que deberán desarrollar en forma consciente y constante, es base fundamental no sólo de su formación académica, sino de su vida misma (...) Esto es, los conocimientos adquiridos deberán tener la posibilidad de ser aplicados para que los alumnos comprendan que el conocimiento adquirido tiene significación. (...) Para ello, los trabajos escolares, sin importar cuán sencillos sean, deben ser elaborados buscando que haya pertinencia, aportes y originalidad, lo cual se logra promoviendo la creatividad. Por supuesto que estas actividades requieren del respaldo reflexivo y crítico, tal como lo exige el ser universitario. (...) Precisamente los cursos de metodología son los espacios académicos donde los profesores y alumnos tenemos la oportunidad de mostrar nuestras habilidades de organización y sistematización de los conocimientos, pero sobre todo la capacidad de plantearnos problemas, que debemos aprender a resolver, abriéndonos caminos. (...) El profesor debe tener entonces la habilidad y destreza para enseñar a los alumnos el manejo de la metodología. No es suficiente contar con el conocimiento sobre la materia, sino que se debe guiar a los alumnos en la configuración personal y la confrontación epistemológica, así como el manejo sistemático de información que permitan llevar a cabo las investigaciones. (...) También corresponde a los profesores el mostrar a los alumnos el manejo de los conocimientos teóricos para la comprensión lógica de la realidad social y política. Posteriormente hay que orientarlos en cada una de las etapas de la investigación social y política, previa explicación de ellas. (...) Antes que nada como profesores, debemos ayudar a reconocer si en un proyecto realmente existe un problema a resolver a través de la investigación, o sólo es ignorancia o falta de información por parte del alumno. Problematicar, definir el problema, es empezar a construir el objeto de conocimiento (Lince, 2006, págs. 3-5)

Los docentes del área de Metodología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales han referido en múltiples ocasiones, en foros internos y en reuniones con profesores de la misma área de diferentes instituciones, su preocupación por la expresión que tienen en la práctica escolar los problemas emergentes en los procesos de investigación social, de las necesidades de discusión teórico-conceptual emergente que permitan explicar el proceso histórico de transición social por el cual atraviesa la sociedad contemporánea en la que se redefine constantemente, la forma de investigar, la forma de registrar, explicar, interpretar y enseñar, en pos de la producción del conocimiento.

La emergencia de fenómenos, de temas, en un momento que se caracteriza por una larga crisis estructural, producto de las cíclicas crisis globales, que afectan la estructura de la vida social e institucional, entre ellas, la educativa, obligando a responder a las necesidades y ritmos que marca el mercado, motiva al docente de Metodología a pensar sobre la metodología para la investigación, sobre su objetivo curricular, la forma en que se enseña, las razones de orientar hacia la investigación a los estudiantes, los vínculos que entelan a la investigación con las propuestas de transformación social, el papel que el maestro de metodología desempeña en este proceso y en este momento, sobre la importancia del docente tutor, del docente investigador, del ayudante de profesor. Ante el panorama escolar que plantean las inquietudes anteriores, ¿cuál es el papel de los docentes con los ayudantes de profesor? ¿cómo se les forma para ser docentes del área de metodología?

Uno de los elementos más interesantes de este proceso se refiere precisamente a que ésta es un área concentradora de las preocupaciones sobre la construcción de conocimiento, al tiempo que formadora de docentes, así que articula los dos elementos sustantivos de la Universidad: investigación y docencia, como ejes fundamentales de la producción de conocimiento.

¿cómo se producen nuevos saberes para la enseñanza y el aprendizaje orientados a la práctica de la docencia en el área de metodología de la investigación? ¿qué impacto tienen las prácticas de aula de los ayudantes de profesor en las trayectorias escolares de los alumnos? ¿cómo son pedagógicamente los procesos de comunicación en la docencia? ¿puede habilitarse a un ayudante de profesor en conceptos fundamentales

del ejercicio docente como son introducción a la pedagogía, a la didáctica y los distintos elementos de la gestión docente como la planeación, la evaluación), así como elementos de psicopedagogía (acompañamiento, asesoría, tutoría) vinculados a los procesos de investigación social?

El centro de esta investigación y larga reflexión en torno a la docencia, su representación e identidad y en específico, de la formación docente de los ayudantes de profesor; el resignificado que puede tener a partir de las propias demandas que le son impuestas, así como el importante papel articulador que socialmente tiene en la sociedad, permiten observar que la Universidad, genéricamente, y la UNAM, en específico, indica la formación de profesores como parte de las actividades esenciales de la Universidad, no obstante, no se produce una formación desde la organización curricular, ésta tiene lugar por mecanismos informales y de sentido común, como es la observación, la emulación o imitación; lo mismo los docentes de varios años, reconocen ejercer la docencia de sentido común, no se forma intencionalmente a sus estudiantes de licenciatura para desempeñarse como profesores, no obstante, esta actividad es a la que más acuden los alumnos en los albores del desempeño profesional, lo hacen incluso, con un alto sentido de responsabilidad, solidaridad y ética frente al compañero estudiante, se sienten parte de ellos.

Para una comunidad de docentes que tiene un promedio de edad de 70-74 años, aunque cabe decir que de los últimos 5 años a la fecha, a través del retiro voluntario se han ido un aproximado de 10 maestros mayores a los 70 años, que es el requisito de edad, y han ingresado al menos 15 profesores menores a 40 años, aún así, todavía es muy fuerte la presencia de profesores mayores a los 65 años entre los docentes activos de tiempo completo, que atienden a alumnos de 19-24 años, la presencia aproximada de 800 alumnos de entre 24-32 años que ayudan en clase, se convierte en un amortiguador de comunicación y desempeño dentro del aula, estos ayudantes de profesor son hábiles en *bled learning*, en bajar y subir a las redes textos digitalizados, en armar *blogs*, en crear *drives* para interactuar con los alumnos desde textos específicos, forman foros, atienden *whats app*, tienen páginas de *Facebook* que comparten con los alumnos, todos estos medios favorecen la comunicación entre el maestro titular y los alumnos, facilita al maestro los procesos de administración escolar,

incluyendo los registros de evaluación, que por norma son digitalizados y se requiere la firma electrónica, el manejo de medios electrónicos les ha abierto a los ayudantes de profesor un espacio inimaginable dentro de los grupos y paradójicamente, con los que la mayoría de profesores titulares no se encuentran ambientados.

Lleva a la reflexión de conocer cómo los docentes de estas áreas han conocido e implementado los cambios internacionales en las formas de enseñanza, y, si ha transformado la práctica docente en la FCPyS, cómo lo han observado los ayudantes de profesor, que en sí mismos han sido formados profesionalmente desde la perspectiva de incorporarlos a una compleja sociedad que demanda de ellos la habilidad de investigación como una condición básica de su futura vida profesional.

Es indispensable señalar que es en las carreras de Sociología y Ciencia política en las que se concentran los profesores con las mejores calificaciones académicas y laborales, no obstante, es en estas carreras en las que se produce el mayor rezago y la más baja titulación.

En la FCPyS del año 1999 al 2008, el rezago, el abandono (...) siguen presentes como una problemática que afecta a la institución de una generación a otra, pero también de un semestre a otro. En general se concentran en los dos primeros semestres, pero el rezago se va a gravando conforme avanzan los semestres ya que los alumnos pueden ir acumulando materias reprobadas o NP (No Presentada, o bien pasar de la categoría de abandono a la de rezago (...)) En todas las generaciones al término del cuarto semestre más del 50% de alumnos presentan algún tipo de rezago (..) entre las carreras con mayor porcentaje de abandono y rezago, destacan las carreras de Sociología y de Ciencias Políticas y Administración Pública en la mayoría de las generaciones. El porcentaje más elevado de abandono y rezago extremo se ubica en la carrera de Sociología en un rango de 28.8% - 47.8% (...) En cuanto al rezago alto, es la carrera de ciencias políticas y administración pública la que cuenta con el porcentaje más alto, un 11.3% en la generación 2003. (García, 2015, pág. 123)

Con un perfil docente de alto nivel académico y con una condición laboral que proporciona seguridad a sus integrantes, entonces, habría que desechar la posibilidad de los bajos resultados escolares.

Así, la enseñanza como especial atribución de los docentes deja de serlo, aunque no del todo, pues el mundo contemporáneo sí exige un aprendizaje permanente, pero también una capacidad de discernimiento que los jóvenes están en proceso de desarrollar aún. Hoy los docentes nos valemos de las presentaciones en *power point*, de los motores de búsqueda temática, de las bases de datos, de la elaboración de gráficas, de los foros, de los *blogs*, de la *webquest*, de los propios correos electrónicos, del *dropbox*, de las ediciones electrónicas de textos, entre otras, para “mejorar nuestra clase”. Las generaciones de alumnos hoy, son las denominadas digitales, por el uso intensivo de las manos para maniobrar los botones, saber cuál y en qué momento, así como por la información que reciben, observan y trasladan en fracción de segundos. Los equipos electrónicos (*hardware* y *software*) se hacen obsoletos de una hora a otra, lo mismo que las *app*’s se superan unas a otras en hacer más eficientes los equipos de cómputo y los teléfonos. Se ha gestado una nueva relación entre docentes y alumnos de acuerdo al manejo de las redes, del dominio tecnológico, así como un nuevo lenguaje dialógico entre los dos pues depende de la velocidad y habilidad para conocer y manejar los instrumentos informáticos que se puede interactuar.

empezó a pedirme que hiciera más de lo de la clase, que estaba pensando en escribir un libro, ahí lo tienes dictándome, que necesitaba le buscara imágenes para la portada del libro o del cuaderno tal, ahí, yo buscándole, proponiéndole, en fin, haciendo méritos; en la clase, no me dejaba participar, no me dejaba que diera la clase, si yo hablaba como que le molestaba, pues yo sólo era para recoger los escritos, para revisarlos, registrar y decirle cómo estaban los trabajos, es muy vanidoso, debo reconocerlo, siente que nadie habla mejor que él y mucho menos una mujer, sí, es muy bueno dando sus clases, se informa bien, suena siempre muy amable pero no favorece la participación, y si de casualidad algún alumno se le opone, de manera muy sutil, lo acorralla y humilla, casi casi, les dice: cállate ignorante, cómo te atreves a cuestionar lo que estoy diciendo? No verifica que los alumnos trabajen, los confunde, no los reconoce, es buen maestro, lo aprecian los alumnos (entrevistas. Azul cielo, 2014)

En la propia investigación, estos recursos juegan dos funciones, por un lado, nos permiten el acceso rápido, pero al tiempo hay que desarrollar una capacidad de discernimiento para identificar la información veraz, las fuentes originales, para un alumno le es más difícil por la falta de experiencia, pero en segundo lugar, el mal uso del recurso tecnológico, les lleva a copiar y pegar, a no acudir a la biblioteca, a no leer directamente de las fuentes, a no escribir, sino sólo a copiar y pegar, con excesivas

falta de ortografía y con datos falsos, por eso, la presencia del docente es, necesariamente, muy activa.

El conocimiento como un instrumento de valor contemporáneo en las sociedades, impone en la vida académica de la educación superior desarrollar y ubicar para qué sirve el conocimiento y cómo actuar frente a los fenómenos sociales comunicativos, educativos, formativos, escolares que se producen a raíz de la nueva relación que establece el conocimiento, el aprendizaje y la tecnología en el proceso escolar universitario.

Las formas que tiene que asumir el conocimiento está marcado a su vez, por la forma en que se difunde, la forma en que se socializa, y genera entonces, también una presión hacia las formas de producción del conocimiento, de sus contenidos y de quienes lo legitiman. El conocimiento representa un espacio estratégico de desarrollo económico, social, político y cultural, señala los retos y posibilidades que tiene cada nación, cada sociedad, cada clase, cada individuo; marca la necesidad de modificación en todas sus expresiones y atribuciones.

Los procesos de calidad ponen en el centro de la atención el servicio a partir de la cadena productiva desde que se inicia el proceso. Así, en la escuela alumnos y maestros como los principales sujetos educativos, beneficiarios iniciales y últimos de la política educativa, refieren una práctica en la que la acción no va dirigida a ellos, sino a sus resultados, léase productividad, que se expresan en cuántos alumnos acreditan sus cursos, cuántos documentos académicos (libros, folletos, cuadernos, conferencias, etc.) producen en determinado periodo, a cuántos cursos asistieron. Cada parámetro se traduce en una escala numérica que a su vez se traduce en una proporción de ingreso monetario para el académico y no en la reflexión de su práctica y del impacto que tiene ésta en sus alumnos en cuanto a verdaderamente impulsarlos hacia la construcción de su conocimiento a través de la inmersión en la investigación.

si hay un individuo que va conjuntando habilidades que fueron surgiendo a través del proceso de formación, habilidades de percepción, instrumentales y de pensamiento y otras detectadas durante las tareas específicas del investigador, habilidades de construcción conceptual, de construcción metodológica y de construcción social del conocimiento, ésta última considera los procesos de producción de conocimiento, así como sus productos y se desarrollan paralelamente en el momento mismo de la investigación (Sánchez M. A., 2016, pág. 5)

Son los espacios en los que el ayudante de profesor puede desplegar su conocimiento y sus habilidades, por su inmersión en las tecnologías de la información y el contacto con los docentes de viejo arraigo, sin embargo requiere ser formado en la docencia, conocer los momentos de aprendizaje, saber planear, conocer las formas y tipos de evaluación, cómo realizar una evaluación formativa, cómo hacerlo mediante rúbricas, cómo identificar una material didáctico acorde a la necesidad de aprendizaje, cómo aprender, por ejemplo, a ejercer un liderazgo proactivo y no sólo autoritario o demócrata, que es que generalmente aprendemos al observar a nuestro maestro tutor.

Yo trabajé muchos años, como 10, con la profesora, muy contenta, en la materia de Teoría Social, la admiré mucho tiempo, terminé la licenciatura de Sociología y antes de hacerlo, ya era yo su ayudante, después hice la maestría en Antropología y el Doctorado en Antropología, seguí ayudándole.

Yo inicié a ayudarle en clase cuando todavía no acababa la licenciatura, yo calificaba, revisaba libros, sacaba fichas, buscaba material para la clase, le hacía esquemas, le presentaba evaluaciones de los alumnos, cuando ella viajaba, que lo hace mucho, pues la invitan de muchos lados, yo me hacía cargo totalmente del grupo, al principio me daba miedo, pero lo fui superando, ella me decía, te tocan tales y tales temas, prepáralos porque los vas a exponer, me ponía muy nerviosa al principio, creo que lo disfrutaba ella pues se sonreía en la clase y me ayudaba, se ponía muy atenta a lo que yo decía y después intervenía apoyándome, si algún alumno preguntaba como para hacerme quedar mal, ella, le respondía y aunque yo hubiese cometido un error o dicho una barbaridad, sin que se notara me corregía, ayudándome frente a los alumnos, la verdad, nunca me ridiculizó o me hizo sentir incómoda, eso me dio mucha confianza y por eso seguí estudiando la maestría y el doctorado; ya después pues no podía ser su ayudante en la clase, pues no me autorizaban, sólo dos años, cuatro semestres, en los siguientes años, le ayudaba de manera personal en su casa, me daba lo equivalente a un becario de proyecto, sólo en una ocasión me registró en un proyecto de investigación, no sé por qué pues yo iba a su casa a trabajar lo del proyecto, lo de sus publicaciones y a ayudarle a organizar los viajes, a responder a las invitaciones. Cuando obtuve el doctorado, ocurrió algo extraño, ella procuró que yo me fuera Separando, que ya no me involucrara en las clases ni en sus materiales para publicar, trajo a otra ayudante y luego a otra, aunque al tiempo me citaba para que le ayudara cuando tenía

prisa por escribir y necesitaba para que me dictara o para que le indicara las citas, fichas o registros de libros. Conseguí me contrataran eventualmente en el Instituto de Investigaciones Antropológicas, ingresé mis documentos al SNI, sabía cómo hacerlo, pues yo le hacía sus informes cada año, lo mismo que los informes de la Facultad y los del PRIDE y los de los proyectos de investigación (entrevistas, Verde, 2018)

Bajo esas características la construcción de una cultura hacia la investigación en los profesores y alumnos de la licenciatura para desarrollar las habilidades pertinentes, está en reconsiderar la posibilidad de profesionalizar la actividad docente, pues sólo en la medida en que el profesor con experiencia tenga una actitud proactiva ante los nuevos saberes, le permite a su ayudante reconocer que el aprendizaje es permanente y a los alumnos que la investigación es un continuo aprendizaje.

en clases yo le soy muy leal, no dejo que los chavos se pasen, porque luego hay algunos que de plano buscan abusar, él ya es grande, no discute, es autoritario, muy riguroso, no le gusta que lo engañen y se da cuenta de inmediato, como que si te cae en algo, te da la oportunidad de que rectifiques, pero si no lo haces, es muy duro, te exhibe, te saca del grupo, se mofa de ti, te humilla, haciéndote sentir que no eres nada, que no vales para estar en su clase, por eso, yo la verdad no le tengo miedo, si lo respeto porque lo conozco de otra forma (entrevistas, Rojo, 2013)

Considerando que deben estar en el momento de evaluar sus aprendizajes, para hacerlo, requieren contrastar con realidades, con informaciones precisas, una amplia cultura general, un conocimiento histórico puntual, saber reconocer categorías conceptuales de acuerdo con corrientes del pensamiento social, dominar las técnicas de investigación y tener clara la distinción entre técnica y método, tener conocimiento, manejo y dominio de instrumentos estadísticos y de registro de información, para transitar hacia la construcción categorial propia.

Resulta necesario para el docente de Metodología, por la acción que tiene el proceso de investigación de una problemática en la estructura personal y emocional del alumno, del maestro y su ayudante revisar y reflexionar continuamente hacia dónde va su práctica, cómo se vincula con una concepción educativa, que ya de sí es una postura

política pues reconocer que lo desarrollado en el aula, sirva efectivamente, para romper la exclusión y la subordinación, que efectivamente considere la necesidad del desarrollo de capacidades teóricas (conocimientos, saberes, conceptos), en conjunción con las habilidades (cómo saber hacer, cómo buscar información, sistematizarla, distinguirla), destrezas (prácticas y técnicas, saber hacer: saber registrar la información, organizarla, sistematizarla) y cualidades de los sujetos para interactuar ante ambientes sociales más exigentes y complejos (ético-actitudinales, creaciones personales, reconocimiento de insuficiencias personales y disposición para el aprendizaje de lo que se desconoce y apertura para aprender del error), es decir, en los que efectivamente produzca una experiencia educativa de calidad, social y económica del sujeto y no una rasa competencia de descalificación social.

Los jóvenes que hoy cursan la licenciatura en sus primeros grados no pueden considerar siquiera la posibilidad de vivir sin *Facebook*, sin celular y sin tener una cuenta de correo electrónico, sin contar con una conexión a internet de manera permanente estos medios han transformado los procesos básicos de lectura, de escritura, de investigación, de comunicación, procesos básicos y fundamentales para la formación universitaria, lo que nos lleva a considerar no la prohibición del celular en clase, sino el uso académico del mismo, con dinámicas de búsqueda de información precisa sobre un tema de población, pobreza, índices educativos, etc. Dinámicas que el profesor debe preparar previamente.

Vinculada a esta interrogante se encuentra la Metodología para la Investigación Científica, cuyo eje es la formación de un pensamiento crítico de la realidad circundante que le permita al investigador discernir la realidad que está más allá de lo visible. El área de Metodología es eje de las carreras de ciencias sociales, pues orienta al alumno a construir el pensamiento y conocimiento respecto a la realidad social que le circunda y puede a través de ello, desarrollar propuestas que permitan la resolución de problemas específicos (salud, pobreza, educación, vivienda, cultura, empleo, etc). Para los alumnos de ciencias sociales es fundamental el desarrollo de habilidades (de pensamiento, comunicativas, de correlación, de abstracción). Si se le observa desde esta consideración, a través del dominio metodológico el alumno logra articular diferentes condiciones de pensamiento y realidad, lo que resulta de importancia

fundamental si se pretende que el alumno egresado de la Facultad se desempeñe profesionalmente en los ámbitos académicos y de atención a problemas sociales.

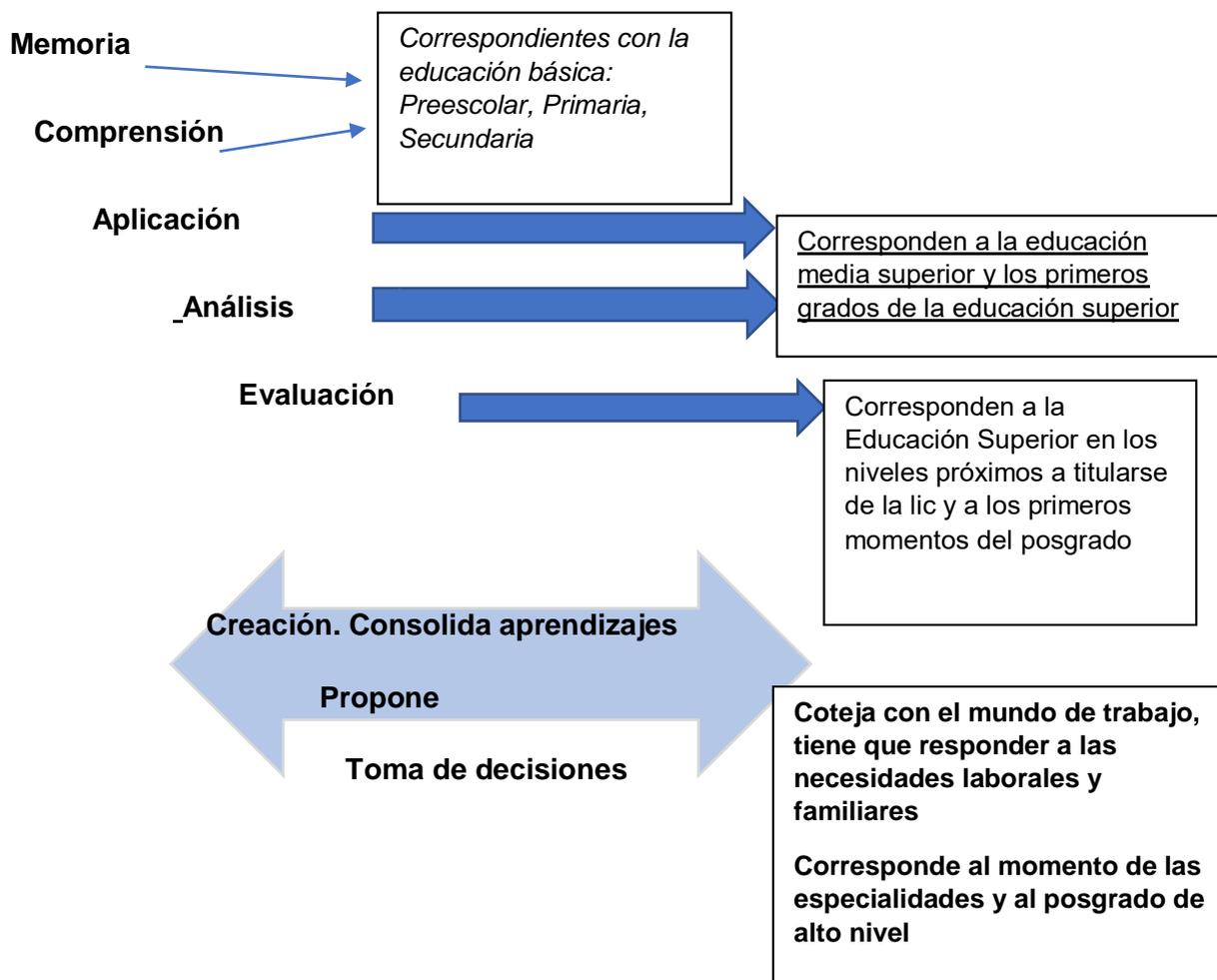
El desarrollo de habilidades y destrezas está vinculado con el aprendizaje significativo porque desencadena en el individuo una serie de relaciones, concatenaciones, articulaciones y disposiciones que parten del análisis de una problemática específica, es decir, se desarma hasta la minucia la problemática y se le dan las resoluciones posibles. En este trayecto del pensamiento, se decodifican los conceptos y se comprenden los procesos, para transitar hacia una construcción del pensamiento, es decir, hacia la construcción de nuevo conocimiento.

Las habilidades intervienen en la medida en que el sujeto presenta disposición (actitud) para querer hacer el desencadenamiento, aptitud (destreza) conocimientos sobre el tema, habilidad que se traduce en la capacidad de vinculación y articulación que hay entre las distintas experiencias que encuentra, se adquieren y ejercitan en la experiencia social del sujeto, pasan a conformar estructuras de su personalidad, son duraderas, estables y consecuentes, se manifiestan permanentemente porque conforman maneras de pensar y de actuar del sujeto,

Surge la tarea de abordar nuevas formas de pensamiento que puedan transgredir aquellas otras restringidas a las formas teóricas del pensar, desafío que supone comprometer al sujeto con el conjunto de sus facultades en la medida que la exigencia de la historicidad obliga a éste a colocarse en un momento histórico que es más complejo que la simple relación de conocimiento propio de un objeto... (Zemelman, 2005 b, pág. 23)

Desde la pedagogía y el liderazgo directivo, en la escala de Anderson (2011) prefigura las habilidades a desarrollar por la complejidad de los procesos cognitivos para los alumnos en la sociedad contemporánea con sus demandas específicas, se correlacionan con los estadios escolares y el desarrollo de las habilidades de aprendizaje de los alumnos como se muestra en el cuadro siguiente.

Figura 4
Escala de procesos cognitivos y su correspondencia con la trayectoria en el Sistema Educativo Nacional



Es transitar por un proceso de interiorización y de reorganización interna de conceptos, ideas, creencias, normas y significados para llegar a nuevos significados, construidos al investigar, confrontar, discutir, relacionar, reflexionar la realidad, compartir, cotejar y comparar experiencias. Es cuando los conceptos de flexibilidad, movilidad y polivalencia cobran sentido, pues los conocimientos que tienen una sola utilidad o bien que no se confrontan y comparten, no enriquecen a los individuos ni a las sociedades en que se producen. Es a la luz del desarrollo de nuevas habilidades que coincide el parámetro impuesto por la sociedad del conocimiento en un mundo globalizado: la interdependencia, la velocidad, la complejidad. En razón de ello surge la necesidad de un conocimiento inter., trans y multidisciplinario.

En ella define que la educación debe orientarse hacia el aprendizaje como una actividad permanente de los sujetos, aprendizaje por toda y para toda la vida. Señala la necesidad del aprendizaje significativo, que dé a los sujetos la posibilidad de ser y hacer, es decir, conocimiento que sea útil no sólo en un área, sino que permita al sujeto transitar hacia otros conocimientos y que se produzca un aprendizaje donde no sólo sea el conocimiento de las normas y reglas, sino que se produzca a través de él una introspección en el individuo de manera que éste modifique las conductas y formas de interacción social, llevándolo a la consideración de construir una concepción de ciudadanía, identidad e introyección de valores universales (libertad, justicia, paz, responsabilidad, honestidad, cooperación, solidaridad), que le permitan moverse con agilidad en un mundo complejo y cambiante.

De ahí la importancia de la institución escolar, ya que permitirá al sujeto la adquisición de los atributos que conllevan las habilidades. Los contenidos de los programas escolares conformados por un conjunto de saberes a adquirir, se integran a través de formas culturales (hábitos, procedimientos: donde la forma se convierte en fondo) constituyen el qué aprender y cómo hacerlo, formas que permiten al sujeto a quien se dirige la acción, su participación en el proceso o bien su ausencia total del mismo. Así, el procesamiento es incluyente o excluyente, en la forma está el fondo.

Los mecanismos de desigualdad operan al homologar condiciones externas, las mismas oportunidades para todos los que solicitan el servicio, cobertura material en aulas, pero al interior de los planteles la desigualdad en la redistribución de oportunidades a través de mecanismos socio-psicopedagógicos (inmuebles, formación docente precaria y no pertinente, tutoría inexistente: atención, orientación, asesoría y apoyo que recibe el alumnado; bajo capital cultural original del alumno y nulo acrecentamiento del mismo) terminan por favorecer la exclusión escolar y la calidad del servicio no es siquiera observada como objetivo cotidiano de la práctica docente.

El ejercicio de la docencia es parte de un ciclo de aprendizaje continuo de incesante crecimiento. El conocimiento personal práctico sobre la enseñanza me ha confirmado

que es más importante saber cómo aprende el alumno y conocer la mejor forma de motivarlo y facilitar su aprendizaje por medio de estrategias que potencien sus estilos de aprendizaje y de una relación cordial que permita crear una comunidad del conocimiento. Por supuesto el dominio de la materia a enseñar, la actualización de este conocimiento y la inclusión de tecnologías como apoyo al trabajo en el aula y fuera de ella (Bellido, Cruz, & Velasco, 2013)

Así entonces ¿desde qué postura pedagógica revisar la formación del docente? ¿cómo romper el modelo autoritario, de necesidad de controlarlo todo, de instruir para mirarlo todo, de conocerlo todo, aún sin estar presente, modelo con que se instruye, se instrumenta la formación docente en el sistema educativo mexicano? ¿hasta dónde una visión crítica puede ser viable? ¿cómo mejorar la distribución de la riqueza social educativa? ¿qué tipo de formación puede otorgarse a un docente en ciernes?

Cuando el pensamiento crítico, la formación crítica es disfuncional al sistema establecido, son silenciados, la cultura escolar hegemónica, silencia a los alumnos y a los profesores. Los programas no reflejan las necesidades de los alumnos, por eso ven a la escuela como ajena, abstracta, inútil, ellos no participan activamente de su formación, porque no son vistos, no son escuchados, no son reconocidos, lo que necesariamente nos lleva a la revisión de que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico, hacer operativa, terrenal, visible la postura crítica en torno al docente y a su formación

Por eso, en este trabajo se pretende construir un eje de interpretación de la lógica del proceso de formación docente en los ayudantes de profesor, vivido a partir de su génesis de representación e identidad. Proceso que reconoce a la docencia como una práctica social e histórica y propone que la institución (la UNAM y la FCPyS) recupere la experiencia de sus docentes titulares y construya desde los ayudantes de profesor una formación docente crítica y reflexiva de los problemas escolares en la enseñanza de las ciencias sociales, con la finalidad de que no se separen de sus intereses y motivaciones personales que les han llevado a iniciarse en la actividad docente y al tiempo construyan una actividad docente de calidad que logre la misión universitaria de formar profesionales de alto nivel académico que respondan a las necesidades nacionales, con

perspectivas crítica y conocedores de los procedimientos y tecnologías educativas más pertinentes para analizar y proponer soluciones acorde a las necesidades..

Se ha propuesto que a través de los cursos de formación docente, que se propone se incorporen a el currículo de las carreras que se imparten en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, se busque realmente trascender en el mejoramiento de la enseñanza a través de una formación docente que centre su orientación no sólo en la reproducción de saberes, sino desde una condición de desaprendizaje del alumno (memorización, repetición, desinterés), que el aprender a aprehender se convierta en la dinámica de relación docente alumno (a través de la investigación compartida y valorada) para que en el proceso el aprendizaje del ser y del hacer docente sea un proceso de formación integral, reconocido y profesional.

Por lo que es importante fortalecer una formación metodológica como herramienta epistémica, indispensable en la formación de estudiantes, profesores, investigadores, dado que la formación teórico-conceptual, epistémica y metodológica son la premisa central que puede incidir significativamente, en una docencia activa, crítica, participante y comprometida con los procesos de inclusión social.

CAPÍTULO 3

LA FORMACION DOCENTE PARA LOS AYUDANTES DE PROFESOR

*porque libres son quienes crean, no
quienes copian, y libres son quienes
piensan, no quienes obedecen.*

*Enseñar, decía [Simón Rodríguez] (...)
es enseñar a dudar.*

(Galeano, 2012)

3.1. Sobre la formación docente

La formación profesional es referencia de nociones intersubjetivas de los miembros de una comunidad específica, las Instituciones de Educación Superior (IES) son fuentes de formación de profesionistas y profesionales; de la transmisión de conocimientos, del desarrollo de habilidades, actitudes y comportamientos respecto a un profesional (médico o antropólogo, ingeniero o filósofo, historiador o arquitecto, politólogo o psicólogo, sociólogo o matemático, etc.). Su contenido representacional es muy diverso respecto a lo que es, qué hace, a qué se dedica, en qué trabaja, el grado de dificultad que entraña su formación que permea el aprecio y reconocimiento de la profesión, su sentido social, y que, necesariamente se identificará con el proceso de adquisición de habilidades, destrezas, conocimientos, saberes, así como con el enfoque del proceso de enseñanza y el estilo de aprendizaje de cada sujeto, pero que no incorpora en su currículo el correspondiente a la formación para la docencia.

Para la UNAM

Las actividades docentes de la Universidad consisten en una enseñanza y un aprendizaje continuo que jamás terminan, Se trata de un proceso complejo y dinámico, que parte de la definición de lo que se debe enseñar y cómo se enseña e implica la

planeación, la programación, la ejecución y la evaluación de lo enseñado y lo aprendido. En él intervienen diferentes actores condicionados por diversos elementos; las características de profesores y estudiantes; la naturaleza, tipos y niveles de aprendizaje; las características del entorno social, así como los métodos, técnicas y procedimientos y recursos de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje (...) La docencia como actividad organizada requiere de una instrumentación que se da a nivel institucional, en cada entidad académica. (UNAM, 2003)

La formación docente como práctica institucional y como política educativa es analizada con relativa actualidad en lo que se refiere a su estudio, pues la mayoría de estudios educativos van vinculadas al interés curricular y de tecnología educativa que el nivel educativo resalta debido a su demanda. No quiere decir ello, que la práctica institucional de la formación de profesores no se haya producido en las instituciones con mucha antelación, no, sino que los estudios sistemáticos del tema sobre la formación docente son más recientes que el fenómeno, además, por ser parte intrínseca de las instituciones, tiene un carácter histórico, es decir que ha cambiado acorde a los momentos y necesidades del país, es decir, el concepto formación docente tiene una connotación histórica.

Ana Hirsch señala que 1937 en nuestro país la creación de estudios de posgrado y el programa de becas propuestos para la Educación Superior, fueron detonantes del desarrollo de los estudios de posgrado en distintas escuelas y facultades de las Universidades nacionales. Los estudios de posgrado parten de 1918 con la fundación de la primera maestría y de 1937 en que se abrió el primer doctorado en la UNAM en la Facultad de Filosofía y Letras, en 1939, la Facultad de Ciencias crea la maestría y doctorado en física, matemáticas y biología, todos mencionan la intención de formar profesores de alto nivel, vinculados a la investigación del área, por ello, los estudios de posgrado se han considerado una estrategia indirecta para la formación de profesores. El crecimiento del posgrado y del interés por los estudios sobre la formación de profesores han sido identificados con el surgimiento y desarrollo de las maestrías y doctorados en educación, En 1959, Pedagogía inicia sus cursos. Desde entonces, señala Hirsch, se reducía el campo de lo educativo a la tecnología educativa, por lo que los intentos de vincular la formación en el área de conocimiento específica con la formación didáctica ha sido un esfuerzo de muchos años hecho por las instituciones de educación superior con la idea de formar a sus docentes, es en la Facultad de Psicología, donde se realiza el primer esfuerzo de formación de docentes de licenciatura

“el caso de la ENEP Iztacala UNAM, se pretende dar formación docente durante la licenciatura con el fin de capacitar a los profesores antes de que entren en servicio (Hirsch, 1983, pág. 4)

Este desarrollo del posgrado ha centrado la atención en la problemática educativa nacional a través del uso de enfoques teóricos disciplinarios que inciden más en los planes de estudio, en los contenidos de los programas, tecnología educativa, administración de la enseñanza didáctica, que se otorga complementariamente dentro de los programas de posgrado, no antes.

Ana Hirsch señala que en general no existen programas en las maestrías para la formación de sus propios docentes. La Universidad de Guadalajara es una de las pocas instituciones que sí cuenta para ello con un plan estructurado. (Hirsch, 1983)

En 1970 se crea el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) con la finalidad de preparar científicos que logran el avance de la ciencia y la tecnología del país.

A través del sistema de becas se apoyaron en sus primeros tiempos las maestrías nacionales que se consideraron más importantes en el proceso de formación, como eran las de la UNAM, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, Tecnológico de Monterrey y Colegio de Posgraduados de Chapingo, y se promovió que las instituciones llevaran a cabo sus propios procesos de formación. (Hirsch, 1983)

El sistema de becas fue, desde sus inicios, el instrumento institucional para desarrollar los programas de formación docente; en la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP, se insistió en la elevación del nivel académico de los profesores, ya en servicio, mediante los cursos de posgrado. En la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) desde 1972 en que se creó también orienta recursos a través de los estudios de posgrado como instancias de formación de profesores universitarios.

La UNAM; ha considerado desde los primeros momentos que los estudios de posgrado tengan entre sus objetivos, la formación de profesores.

En la UNAM, a través del CISE (Centro de Investigación y Servicios Educativos) creado en 1977, con la fusión del Centro de Didáctica y de la Dirección General de Nuevos Métodos durante muchos años fue puntal en la investigación educativa dentro de la institución y responsable de la formación docente de los profesores para las escuelas y facultades de la propia institución, así como de otras universidades nacionales y con extensión internacional, a cargo de la Secretaría General de la UNAM, de Servicios Académicos, vio modificada su estructura con la renovación administrativa de los años

80

Surgió en 1977 como resultado de la fusión entre el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, ambos fundados en 1969. En 1983, se reorienta su función investigativa. En 1989, por acuerdo del Rector José Sarukhán y dentro del marco de la reestructuración administrativa de la UNAM, se encomendaron al CISE, adscrito desde 1991 a la Secretaría de Servicios Académicos, para generar modelos de innovación educativa y realizar tareas de elaboración teórica en el campo educativo (...) una de las finalidades del CISE es dotar al personal docente de las herramientas necesarias para un mejor desempeño de su práctica. Los temas que se impartieron en este año fueron: educación ambiental, enseñanza de las ciencias, formación docente, adolescencia, construcción del conocimiento, creatividad, currículum, didáctica, elaboración y evaluación de programas de estudio, evaluación del aprendizaje, coordinación de grupos de aprendizaje, orientación educativa, metodologías de investigación educativa, método de investigación acción, manejo de competencias. En el área de la salud se imparten: metodología de la enseñanza, didáctica y detección de necesidades de aprendizaje (...) Los programas de docencia estarán a cargo de los departamentos de Formación del Personal Académico y de Comunicación Educativa. En el primero se apoyará la formación, la actualización y el perfeccionamiento del personal que desarrolla actividades docentes con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza superior. Para ello se diseñarán, organizarán y apoyarán programas de formación y actualización pedagógica del personal académico de la UNAM. En el segundo, se capacitará al profesorado universitario en el manejo de los medios de comunicación para la educación y en la elaboración de material audiovisual como apoyo para la labor docente. (Colmex, 1983)

También en ese año, 1983, la Revista Perfiles Educativos cambió su formato y pasó de ser un medio de expresión del trabajo interno del CISE a presentar trabajos de investigación teóricos de escritores mexicanos y extranjeros, con la finalidad de

presentar una visión multidisciplinaria del fenómeno educativo. Todas estas acciones señaló la Secretaría General en 1983, “con la finalidad de que sirva como instrumento para el conocimiento, la evaluación y la planeación de la Universidad Nacional y de la educación superior en México” (Colmex, 1983).

Con el paso del tiempo, el CISE disolvió sus actividades para incorporarse a las distintas dependencias creadas en el proceso de modernización de la UNAM, parte de las actividades en términos académico administrativos y de organización de los recursos se concentró en la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA).

LA DGAPA se creó en 1977 regula el programa de becas internas de la institución y se encarga del Programa de Superación del Personal Académico “ ha evolucionado para impulsar la carrera académica dentro del contexto de la UNAM y el entorno nacional, a través de sus programas institucionales y funciones que le son propias en la actualización, superación, formación, desarrollo, estímulos y reconocimientos del personal académico” (UNAM, 2019), la DGAPA es responsable de la administración de horas disponibles para las escuelas y facultades para el desarrollo de actividades de superación del personal académico (es decir, el que se encuentra formalmente contratado por la institución), las dependencias se responsabilizan del diseño, impartición y evaluación de los cursos de actualización docente, la DGAPA realiza la difusión institucional, administra los pagos correspondientes a los ponente y la emisión de las constancias, no interviene en las temáticas, perfiles curriculares de los cursos, ponentes, actividades; por ello, se considera que los cursos de actualización, que se organizan para profesores en servicio, se orientan a la actualización de la disciplina de la cual son egresados y no a actividades de fortalecimiento de la docencia y sin considera a la formación para la docencia. La DGAPA otorga recursos hasta por tres años consecutivos a los profesores a través de los Proyectos de Investigación denominados PAPIME (Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Enseñanza), en los que busca se incorporen estudiantes en proceso de titulación de la licenciatura y del posgrado con la finalidad de incorporarlos a los procesos de investigación.

Otra instancia que recuperó la labor del CISE fue el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), parte del subsistema de investigación en Humanidades, en 1985 retomó las investigaciones del CISE. En el 2006 el CESU evolucionó al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), aportando a la investigación educativa una rica variedad en líneas y metodologías de investigación educativa, formación y vinculación, diversidad sociocultural, currículum, historia de la educación y cultura; política educativa; teoría educativa, entre otras.

Se ponen en relieve los intereses y necesidades a cubrir en torno al perfeccionamiento docente, distintos estudios sobre el tema refieren que la formación docente no ha sido regulada específicamente por las IES, pues ha sido dejada al criterio basado en las necesidades y recursos disponibles por cada dependencia, por lo que no hay un rasgo de generalidad o marco que sea indicativo de los rasgos de la formación docente, sólo las referidas a la responsabilidad otorgada a los estudios de posgrado y a formas varias de subsanar las deficiencias pedagógicas del personal que laboraba en esos espacios educativos (Gil, 1994; Fuentes, 1989 y Kent, 1986) citados por (Canales, 2014)

En cuanto a las investigaciones en torno a la formación docente universitaria vinculada a la representación social y a la formación de una identidad profesional, Canales señala la conformación de un mercado académico, por el número de plazas académicas activas en las instituciones de educación superior en la que indica que este mercado se mueve por la apertura de plazas de menor rango, diferenciación de prestigio al interior de la denominación académica y una extrema competitividad hacia las plazas vacantes, pero que más allá de las condiciones económicas a que refieren esta consideración de las plazas académicas, varios estudios han buscado precisar las condiciones cualitativas, entre ellas:

Un quiebre de las normas tradicionales de acceso a la profesión académica ante los premios de responder a la demanda, indicado por una inducción autónoma en el ejercicio de la profesión, la casi total ausencia de estudios de posgrado al momento de incorporarse y una inexistente experiencia en labores académicas; una identidad fincada en la relación laboral con la institución más que en la disciplina, cuya fuerza parece diluirse entre las instituciones. (Canales, 2014)

Canales señala que la coincidencia de los diagnósticos realizados en los años 90 sobre la docencia y su formación (Fuentes, 1991; Ibarra, 1993, Neave, 1990, Scokpol, 1989) coincidieron en identificar que el nivel de formación de las plantas académicas presentaba serias deficiencias, lo que llevó a procurar que los profesores en activo y con contratos estables en las instituciones, obtuvieran los grados académicos correspondientes e instaurar programas de actualización profesional. (Canales, 2014)

Bellido Castaños en su estudio de “la docencia desde la perspectiva de los profesores” señala que se reconoce como uno de los grandes desafíos la formación del docente:

Los desafíos del docente comprometidos son muchos y de diferente naturaleza: la actualización continua con respecto a la materia que enseña, el uso adecuado de las tecnologías, la implementación de las metodologías de vanguardia, la transmisión de valores la toma continua de decisiones y la evaluación permanente de los procesos de enseñanza aprendizaje. Responder a estos desafíos convierte al docente en un eterno estudiante, en un ejemplo continuo de aprendizaje para los alumnos. Es innegable que el docente comprometido es un motor de cambio en la sociedad. (Bellido, Cruz, & Velasco, 2013)

No obstante, la formación docente requiere de especial cuidado pues, de no revisarse con atención, se puede caer en repetir interminablemente los errores de ya viejos ciclos y no se dé respuesta a las necesidades impulsadas para las universidades frente a la sociedad del conocimiento.

3.2. La formación docente de los ayudantes de profesor del área de Metodología en la FCPyS UNAM.

la educación es para ir despertando y produciendo la mayor cantidad de libertad humana (...) la humanidad no es algo dado, no estamos simplemente programados por la naturaleza para ser humanos (...) nosotros tenemos que desarrollar la posibilidad humana que hay en cada uno. Tenemos la posibilidad de llegar a ser a ser humano, pero no lo seremos nunca sino gracias a los demás. (Savater, Fabricar humanidad, 2006, pág. 26)

El análisis de la formación docente para ayudantes de profesor es una necesidad que la universidad ha registrado con interés, sobre todo, porque la plantilla docente es cada vez mayor, además de la necesidad de renovar las prácticas escolares universitarias a la luz de las nuevas tecnologías de información, de comunicación y educativas, se impone la necesidad de acudir al capital humano que se encuentra entre el cierre de un nivel y la necesidad de incorporarse al mercado laboral.

El proceso de aprendizaje, como se ha referido con antelación, requiere del docente en ciernes una actitud abierta al conocimiento, a la exploración, a la búsqueda que esté impregnada de una curiosidad sistematizada, porque así encontrará interés en todo aquello que le sea desconocido al que la experiencia le imbuye poco a poco de un rigor y de mayor conocimiento.

El ser humano es en él, es eminentemente relacional, pero esa relacionalidad con el otro debe estar signada por la búsqueda de la coexistencia humana y con una organización social que la haga posible (...) el acto de enseñar y el de aprender es un espacio signado por el encuentro pedagógico que hace que los humanos puedan entrar en un diálogo permanente para crecer en humanidad (Agudelo, 2009, pág. 87)

Esta visión es altamente significativa, porque la formación de los docentes es una herramienta estratégica para mejorar el aprendizaje en todos los niveles y sistemas escolares y sólo es posible con la participación de los dos sujetos que se interrelacionan en la práctica escolar, aparte del alumno, el docente titular y el ayudante del profesor.

El pensar acertadamente que supera al ingenuo tiene que ser producido por el mismo aprendiz en comunión con el profesor formador (Freire, Pedagogía de la autonomía, citado por (Agudelo, 2009, pág. 90) en un intercambio, diálogo que abre los espacios para plantear la duda, el significado y lo significativo de la práctica educativa que de generarse desde la rutina y la repetición, vaya hacia la visión de una práctica docente crítica por ser cuestionadora, exploratoria, inquieta, que se problematice a cada paso con la finalidad de aprender, como diría (Zemelman, 2005 a)n, que despierte la efectiva voluntad de conocer y se posibilite la conciencia de cambio de los colectivo desde lo personal y le impulse a crear una identidad colectiva capaz de movilizar nuevos horizontes

Una tarea sumamente compleja para el profesor, enseñar a investigar y aprender a enseñar cómo investigar, como dice Sánchez Puentes, lograr que coincidan en una persona el investigador y el pedagogo, los dos en sus respectivos oficios en uno solo, el maestro de Metodología de la Investigación, social o de cualquier otra área científica, no hay una manera de investigar, no hay una sola manera de enseñar a investigar hay que construirla de acuerdo a cada necesidad y perfil institucional y profesional (Sánchez, 1990) ¿cómo debe ser un maestro de Metodología de la Investigación Científica para las Ciencias Sociales?

Así entonces, la tarea se orienta a la construcción del conocimiento basado en el despliegue de estrategias educativas necesarias para una dinámica escolar contemporánea que reclama flexibilidad, movimiento, polivalencia es el marco para reconocer una formación orientada a la investigación y a la docencia, donde el alumno puede encontrar en sus clases de metodología:

- la significatividad social y profesional de lo aprendido,
- la explicitación del saber adquirido,
- los contenidos relevantes,
- una actividad siempre en el marco de ejercicios concretos de investigación,

- la articulación con los contenidos de las otras asignaturas del plan de estudios,
- un perfil de egreso que le capacite y habilite para la investigación, la docencia y
- un perfil de egreso que le permita al alumno su inserción calificada al mercado profesional

3.3. Aprendizaje y didáctica en la formación docente de los ayudantes de profesor

*¿para qué sirve una piedra?
 El distraído tropezó con ella,
 el violento la utilizó como proyectil
 el emprendedor construyó su casa,
 el campesino, cansado, la utilizó de asiento,
 para los niños fue un juguete,
 Drummond la poetizó,
 David mató a Goliat
 ...Miguel Angel le sacó una bella escultura,
 Hay quienes consideran que una piedra en el camino
 significa rodar y rodar
 En todos los casos,
 no fue la piedra, sino lo que hicimos con ella,
 lo que marcó la diferencia.*

*Maestra Concepción Huerta Cruz,
 Colegio de Bachilleres DF, México, 2005.*

1.Si la didáctica es una herramienta, tiene una razón de ser, una utilidad, pero entonces ¿qué es una herramienta? ¿para qué sirve una herramienta? ¿en qué nos ayuda? ¿una herramienta puede ser construida con un fin preciso y único? Estas preguntas a lo largo de este texto serán el hilo conductor respecto a la articulación entre didáctica y

pensamiento crítico, para analizar cómo durante el proceso de aprendizaje hacemos uso de distintos elementos que nos ayudan a aprender y a reconocer en lo no obvio los procesos contradictorios y constitutivos de los fenómenos sociales, en este caso, de la formación docente.

Si bien para un docente es menester un conocimiento de amplio dominio la disciplina en que se formó profesionalmente, es también indispensable el reconocimiento del otro, del alumno y de sus procesos de apropiación del conocimiento para acercarse a los contenidos que un referido programa de estudios plantea, así entre un inicio de curso y un final están los perfiles de ingreso y los de egreso y en su trayecto los denominados aprendizajes esperados, es decir, desde qué punto parte un profesor respecto a lo que su alumno conoce, sabe, hace y hasta dónde, cuál es el límite mínimo al cual espera llegue el mismo alumno, ¿cómo lograrlo? ¿de qué elementos el profesor puede apoyarse para alcanzar determinados objetivos?

2. La didáctica como campo de investigación es muy reciente pues a la didáctica se le ha tratado como técnica o como instrumento, como un complemento a la pedagogía, confundiendo incluso la concepción de pedagogía con la de didáctica, considerando que una u otra sirven para enseñar y la didáctica en específico, para hacer más fácil la enseñanza. Como disciplina su papel ha sido orientado a ser un anexo de los planes y programas de estudio, a referir la forma en que ha de abordarse tal o cual contenido, llegando a referirse como mero manual o casi recetario escolar para determinada asignatura e identificando las asignaturas por las formas de enseñanza.

Hasta ahora, la visión respecto a la didáctica ha conducido a los docentes a considerarla como el instrumento para acompañar su práctica docente, en sus reuniones buscan cómo elaborar programas de estudio comunes y conocer qué técnicas utilizan unos u otros para atender determinado problema o temática, nunca para analizar cuál es el papel que él como docente está asumiendo en el proceso que favorezca la producción del conocimiento de sus alumnos, pues la visión sigue centrándose en la postura docente como transmisor de conocimiento, como el que enseña.

Los cambios tenidos en la década de los 80 del siglo pasado con respecto a la producción del conocimiento y al papel que pasa a tener éste en la conformación social y la distribución de la riqueza social, con su intensificación por la acción de uso masivo a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación, impactan en la distribución misma del conocimiento. El papel que el conocimiento pasa a tener en las propias sociedades, obliga a un replanteamiento entre aprender o enseñar y con ello un replanteamiento entre las formas, los procesos, las intenciones del cómo hacerlo, que van transitando hacia el para qué, a quién y cuáles son los límites de este conocimiento y por tanto, del propio quehacer y ser docente. Construir el saber desde la acción que nos relaciona con él, es darle vida al conocimiento (Zemelman, 2007)

¿cómo mejorar la distribución de la riqueza social educativa? ¿desde qué postura se puede pedagógicamente revisar la formación del docente? ¿cómo romper el modelo de formación docente en el sistema educativo? ¿hasta dónde una visión crítica puede ser viable? ¿qué tipo de formación puede otorgarse a un docente en ciernes?

Las formas que tiene que asumir el conocimiento están marcadas a su vez, por la forma en que se difunde, la forma en que se socializa, y genera entonces, también una presión hacia las formas de producción del conocimiento, de sus contenidos y de quienes lo legitiman. El conocimiento representa un espacio estratégico de desarrollo económico, social, político y cultural, señala los retos y posibilidades que tiene cada nación, cada sociedad, cada clase, cada individuo; marca la necesidad de modificación en todas sus expresiones y atribuciones. La UNESCO (2000) identifica estas atribuciones en los principios educativos que orientan las políticas internacionales:

- “aprender a conocer”, lo que implica un aprendizaje permanente, en todo lugar y en todo momento;
- “aprender a hacer” que se identifica por la adquisición de habilidades y destrezas para enfrentar situaciones diversas en un mundo complejo marcado por la velocidad y precisión;

- “aprender a ser” garantía de ciudadanía y de convivencia hacia procesos consensuados;
- “aprender a convivir”, reconocimiento de la diversidad y la necesidad de generar un proceso escolar incluyente.

Así como se ha gestado un cambio en la forma de practicar la docencia, también se ha gestado una nueva relación entre docentes y alumnos de acuerdo al manejo de las redes, del dominio tecnológico, así como un nuevo lenguaje dialógico entre los dos, dependiente de la velocidad y habilidad para conocer y manejar los instrumentos informáticos que se puede interactuar con un signo de mayor homologación entre el docente y el alumno

La enseñanza como especial y única atribución de los docentes deja de serlo, pues el mundo contemporáneo expone y permite disponer de información en grandes cantidades y exige un aprendizaje permanente sin depender del tiempo o lugar en que se desarrolle, la función del docente es distinta, así como el propio valor que atribuye a su práctica escolar.

Los docentes como ejecutores de la práctica escolar, juegan hoy un papel fundamental en la denominada sociedad del conocimiento, porque en su práctica, los docentes conjugan su historia personal y su historia o trayectoria institucional; su representación social de la docencia y a través de diario quehacer modifica o reproduce ciertas pautas de construcción y apropiación del conocimiento con la actualización de métodos, procedimientos e infraestructura trabajando en la generación de nuevos conocimientos acordes a la identidad nacional o favoreciendo la reproducción marginal de las tendencias internacionales sin mayor aportación que ser el portavoz de la exclusión social.

Me he dado cuenta de que hay muchos maestros que quizá sean los más especializados en ciertos temas, pero en el momento de pararse frente a un salón de clases a impartir ese conocimiento, los hechos se postran desastrosos, los alumnos pierden por completo el interés en el tema, se desvían y hablan de todo y de nada, pareciera que es el primera vez que habla el maestro del tema y ahí es cuando me conmueve enérgicamente la idea de aprender esos otros dotes para llegar a ser un buen docente...
(entrevistas, Blanco, 2017)

3. La didáctica aparece como una técnica para facilitar la enseñanza, no obstante, bajo el paraguas de las nuevas tecnologías de comunicación, la didáctica aparece como una disciplina que permite analizar a la luz de la reflexión de la práctica cotidiana, cómo se produce el hecho educativo, cuál el acontecer de la educación como un proceso que conjunta expectativas individuales, institucionales y filtros sociales es articulador de estrategias y tendencias globales, es decir, en la manera de hacer las cosas expresamos lo que somos, lo que queremos ser, lo que pensamos del entorno, de nuestros compañeros, de nuestros alumnos y hacia dónde queremos llegar. Hace una didáctica humanista.

Fue en aquí en la universidad cuando me enfrenté por primera vez con el reto de impartir una clase como profesora adjunta de la materia de Europa, en primer lugar, el tema me encantaba, en segundo, los alumnos compartían ese gusto por el tema, y lo mejor fue la participación que se generó en el salón de clases, ese fue justo el momento en que descubrí que me gustaba hacer eso que se había generado ahí (entrevistas, Blanco, 2017)

Una didáctica que se construye en las relaciones de los docentes con cada uno de sus alumnos y con la totalidad del grupo y desde los propios saberes intuitivos de los profesores a partir de las circunstancias del aula, lejos de la técnica y más cercana al afecto, al trato humano, a la comprensión, y sobre todo, a la tarea que asume cada docente quien cuida la forma de vida a la que pertenece (Durán, 2010)

El análisis didáctico supone entonces, una forma particular de abordar la formación docente, es decir, la docencia debe ser considerada un acto permanente de actualización, de reflexión y de transformación porque a través de nuestros actos docentes “didácticos” abordamos y exponemos la problemática relativa al proceso de enseñanza-aprendizaje y los elementos determinantes del ejercicio docente: liderazgo educativo, educación incluyente, calidad educativa y mecanismos de retención-comprensión, desarrollo social.

Es importante que el profesor en la dimensión de su práctica cotidiana observe que ésta, lleva implícita la concepción de hombre, de educación y de sociedad que sustenta en cada clase. La práctica escolar identificada como estrategias de aula, son las prácticas, los actos concretos en las que se reconoce la didáctica del docente y en la que se permea dicha concepción

Si bien, el gran objetivo del docente es la enseñanza, también creo que se deben considerar la parte emocional, psicológica, social, cultural y hasta familiar para saber cómo motivar al alumno, por dónde comenzar a enseñar, y sobre todo cómo hacer para que el alumno se interese por lo que se está intentando plasmar en sus mentes (entrevistas, Blanco, 2017)

Las experiencias de enseñanza en el aula tienen las siguientes características en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales:

- centrada en la exposición del profesor, no en el alumno;
- centrada en la enseñanza, no en el aprendizaje;
- centrada en la transmisión del conocimiento, no en su construcción;
- centrada en la memorización, no en construir el conocimiento;
- centrada en el producto, la calificación, no en el proceso;
- centrada en objetivos conductuales, no en principios de procedimiento;
- centrada en los contenidos, sin explicar su significado ni su carácter significante;
- centrada en significados implícitos, no en su explicitación;
- centrada en la práctica diaria, no en su investigación ni en su explicación de sentido.
- centrada en la formalidad del cumplimiento horario institucional, no en la retroalimentación que sea la orientación formativa del alumno en la disciplina
- centrada en el interés del docente, no en la necesidad académica del alumno
- centrada en las prácticas usuales de varios años, no en la actualización docente
- centrada en el uso de técnicas de enseñanza tradicionales, no en el atrevimiento a la búsqueda de nuevas formas

3.4 Estrategias de aprendizaje en la construcción de una formación docente colaborativa

Las reflexiones en torno a la formación docente llevan implícitamente definiciones de la educación, la docencia, el docente, los sujetos, la didáctica, la evaluación, todo ello envuelto en las historias personales que se redefinen en la práctica de una manera integral y sistemática para poder avanzar hacia la profesionalización del docente en su conjunto.

El modelo educativo constructivista para la formación docente es la concepción de aprendizaje significativo y trabajo colaborativo de la que se desprenden estrategias de intervención pedagógica en la necesidad de que la educación genere verdaderos aprendizajes.

Un desarrollo profesional efectivo implica que los docentes experimenten tanto el rol de estudiantes como de docentes guías, de manera que esto les permita enfrentar las dificultades que cada uno de estos conlleva. Algunas características institucionales de este tipo de desarrollo profesional son:

- Involucrar a los maestros en tareas concretas de enseñanza, evaluación, observación y reflexión que enriquezcan los procesos de aprendizaje y desarrollo.
- Basarse en la indagación, reflexión y experimentación.
- Ser colaborativo, lo que implica que el conocimiento se comparta entre los educadores, y se enfoque en las comunidades de práctica docente más que en los maestros individuales.
- Relacionarse y derivarse del trabajo de los maestros con sus estudiantes.

Cuadro 6
Comparativo de estrategias didácticas entre el modelo tradicional
y el modelo constructivista de aprendizaje

Proceso tradicional de Enseñanza	Propuesta constructivista de Aprendizaje
Centrada en el profesor. El rol disciplinario, de control	Centra la atención en las condiciones del estudiante Origen, entorno, orientación
Centrada en la enseñanza. Lo que el profesor enseña	Favorece el aprendizaje Lo que el alumno entiende y requiere para progresar en su aprendizaje
Centrada en la transmisión de conocimientos Lo que los alumnos captan	Motiva la construcción del conocimiento a través del cuestionamiento del alumno Que el alumno investigue, relacione, simbolice
Centrada en la memorización Que los alumnos repitan	Atenta a la cognición Que los alumnos razonen, cuestionen, analicen, relacionen
Centrada en el producto Las calificaciones obtenidas hablan de mi como maestro	Conoce y atiende el proceso Que el profesor identifique las necesidades del grupo, las formas de acercamiento general y de cada individuo. Atraer hacia el aprendizaje
Centrada en los objetivos conductuales Que se vea que es un buen grupo	Su objetivo se centre en los principios de procedimientos Que se identifiquen necesidades y posibilidades de trascendencia
Centrada en los contenidos Hasta dónde cubrir	Favorece la significatividad Que sean conocimientos que el alumno no olvidará
Centrada en la implicación Se da por entendido, ya lo deben de saber	Pone atención a la explicitación No todos los alumnos conocen lo mismo, ni aprenden de la misma forma y velocidad
Centrada en la cotidianidad Cumplo cada día con lo que me piden. o puedo. No me debo ni me puedo salir del programa	Actividades planeadas pero flexibles No improvisa pero sí atiende contingencias frente a los alumnos.
Centrada en la práctica cotidiana y legitimada por la experiencia Así siempre lo he hecho	Impulsa la investigación, la exploración, la observación Dar a los alumnos la oportunidad de buscar en otros ámbitos

- Ser sostenido, continuo e intensivo; apoyarse en la experiencia y en la capacitación, así como en la resolución colectiva de problemas específicos de la práctica.

- Relacionarse con otros aspectos de cambio escolar. Este tipo de desarrollo profesional termina con las viejas normas y los modelos de capacitación tradicionales: “previa al servicio” o “durante el servicio”.

3.5. La formación docente y la identidad profesional del ayudante de profesor

Se busca realmente trascender en el mejoramiento de la enseñanza a través de una formación docente que centre su orientación no sólo en la reproducción de saberes, sino desde una condición de desaprendizaje del alumno (memorización, repetición, desinterés), que el aprender a aprehender se convierta en la dinámica de relación docente alumno (a través de la investigación compartida y valorada) para que en el proceso el aprendizaje del ser y del hacer docente sea un proceso de formación integral, reconocido y profesional.

Analizar críticamente el papel del docente en el área de Metodología de la Investigación conlleva a su vez a la revisión de las prácticas cotidianas en el aula, la revisión de los recursos didácticos, de los métodos de aprendizaje, de la orientación hacia el éxito escolar del alumnado, del propio perfil curricular de las carreras.

Se ha propuesto que los cursos de profesionalización y/o actualización docente que se ofrecen a los docentes tutores sea extensiva a los ayudantes de profesor en registro, reconocimiento y apoyo en materiales.

Se acepte la integración de los alumnos de los semestres últimos de la licenciatura;

Que se incorporen a el currículo de las carreras que se imparten en la FCPyS en el séptimo y octavo semestre cursos sobre docencia, planeación, aprendizaje, didáctica, evaluación, vinculación con la investigación social.;

Reinventar éticamente el proceso de la docencia desde su formación, entendiendo que la docencia es una profesión simultánea o paralela a la formación universitaria obtenida en un campo del conocimiento. De manera que el ayudante no improvise sus clases, no vea a sus compañeros desde la perspectiva del poder que da la calificación y por tanto, toda la serie de irregularidades que se pueden dar en el proceso.

En la medida en que los procesos de formación docente se sistematicen, redefinan, valoren y actualicen, profesionalizarán la práctica de aquéllos que frente a los grupos de alumnos estarán en mejores condiciones de contribuir a la elevación de la calidad educativa en las universidades. De tal manera que para analizar los procesos de formación docente es indispensable asumirlos como parte de los procesos históricos, económicos, sociales, políticos y culturales más complejos, amplios y diversos, porque definen, desarrollan y consolidan recíprocamente su objetivo. que fluctúan en torno a los docentes, los alumnos y los ayudantes de profesor.

Es indispensable tener en consideración a todos los sujetos activos en el proceso escolar universitario, al alumno en cuanto a sus necesidades, sus características académicas, como centro de la acción educativa institucional, el docente tiene la responsabilidad de revisar la propuesta académica para orientar al alumno al logro de una trayectoria escolar exitosa, el docente cuenta con el acompañamiento que el ayudante de profesor proporciona cotidianamente, en ese vínculo cotidiano se van construyendo las representaciones de la docencia, de la identidad profesional y de las concepciones de aprendizaje que se desenvuelven en torno a ese ámbito, el aula.

La definición de la actividad académica que desarrolla el ayudante de profesor se puede orientar hacia un proceso de formación para la docencia que experimentará el joven en proceso de ser docente, una preparación didáctico-pedagógica, así como la responsabilidad que debe asumir, condición ética y un seguimiento, evaluación formativa que favorezca la mejora continua del mismo desempeño, para que logre construir una identidad profesional asertiva, proactiva, crítica y comprometida.

CONCLUSIONES

de a poco me fui dando cuenta de que el quehacer docente no es algo de pasadita, que no es una simple aventura, que requiere de mucha preparación, más que una vocación, para ello se debe cumplir con diferentes habilidades, también es una tarea de mucho aprendizaje y constantes cambios (...) hoy en día nos enfrentamos al mundo virtual en que parece que todos los jóvenes viven inmersos, están pegados a un celular todo el día y ese aparato responde la gran mayoría de dudas que se le generan en la mente, también gana su atención por completo y es muy difícil competir contra ese artefacto (entrevistas, Blanco, 2017)

El Ayudante de Profesor en la UNAM, laboralmente es una figura académica con funciones específicas, apoyar a la docencia, por tanto, con derechos y responsabilidades legales conforme al Estatuto del Personal Académico que en sus principios identifica las funciones de todo el personal académico identificadas con la función sustantiva de la Universidad:

La ayudantía de profesor se ofrece de manera temporal a los estudiantes con derechos de inscripción vigentes y a los egresados interesados en la docencia que satisfagan los requisitos de estos Lineamientos. **Tiene como propósito formar para el desempeño de funciones docentes y consolidar la preparación profesional**

En el caso de esta investigación se define al ayudante de profesor como el alumno que puede haber egresado o esté a punto de hacerlo de alguna licenciatura en la FCPyS, que fue propuesto por un profesor, de acuerdo a la convocatoria emitida por las autoridades de la Facultad y tiene un nombramiento y una relación laboral temporal, semestral, con la UNAM, es decir en este texto se habla del ayudante de profesor remunerado que participa en las actividades docentes y de investigación que le son asignadas por el docente titular del cual depende su nueva contratación o la renovación de la misma, sin que se produzca una preparación formal institucional, del alumno, ayudante de profesor.

La formación docente que parte de la representación social que tienen de la docencia y con ella la construcción de una identidad profesional desde la que van a definir la construcción social del rol docente, de sus actividades y de la inserción a una vida y cultura laboral y profesional para estos jóvenes, los ayudantes de profesor.

En los estudios revisados al respecto de la representación de la docencia, la formación docente y la práctica de los ayudantes de profesor o ayudantes de cátedra, no se localizaron estudios que reconozcan al sujeto de esta investigación, la realidad de la práctica, remite a una indefinición real de sus académicas, laborales y jurídicas por la temporalidad de sus registros, si es que lo están, por la condición económica en la que se desempeñan, los docentes tutores pagan por sus apoyos (lo que pueden, cuando pueden) dentro de las universidades.

Las propias instituciones no definen claramente la actividad académica que desarrolla el ayudante de profesor, no hay un proceso de formación para la docencia que experimentará el ayudante de profesor (preparación didáctico-pedagógica), así como la responsabilidad que debe asumir el docente tutor y la dependencia en que se desempeña, y un seguimiento (evaluación) del mismo desempeño, lo lleva a construir una identidad con la docencia de sentido común, a partir de la práctica, no observa el ayudante de profesor a la docencia como un espacio profesional adicional a la formación disciplinaria de la que proviene.

La condición de los ayudantes de profesor es muy endeble, en lo legal con contrataciones irregulares, que dependen no sólo de las horas disponibles para la Facultad, sino del estado de ánimo del docente tutor, por eso, construyen una dependencia al mismo lo que a veces los convierte en una especie de servidores personales, en lo económico, en lo formativo, son una especie de fantasmas académicos, todos saben de ellos, los nombran, los buscan, saben de sus horarios, en dónde están, de su trabajo, de su capacidad de colaboración, pero nadie los identifica como docentes, saben del fuerte trabajo que sacan, pero no se les reconocen, no obstante que se registran a los que en calidad de remunerados laboran en las aulas y en los centros de investigación, en realidad no tienen una personalidad jurídica, no

pueden participar, ser registrados y recibir constancias con valor curricular de cursos de actualización, aún y cuando ellos los organizan en conjunción con el docente, que en caso de mal trato, despido injustificado, y /o abuso, sean respaldados o reintegrados a sus actividades, por eso digo que son una especie de fantasmas necesarios para la docencia en la Universidad.

El interés por trabajar con la figura del ayudante de profesor, es porque es un docente en formación que la propia institución reconoce entre sus funciones sustantivas “formación de profesores”. Para los jóvenes que incursionan en su primer trabajo profesional, por necesidad, inicialmente, posteriormente por convicción, gusto o necesidad, incluso, se mantiene en el apoyo de la actividad docente, con la esperanza de algún día ser contratados por más horas, que les dé la estabilidad laboral que necesitan para adquirir un auto, casarse, viajar, quizá obtener una beca o conseguir un trabajo como docentes en otra institución (universidad o preparatoria).

Además de haber cursado al menos el 50% de la licenciatura, el ayudante de profesor se caracteriza por una actitud y disciplina del ayudante de profesor que se muestra dispuesto a lograr un buen trabajo como ayudante y a aprender del docente lo que éste ponga a su disposición, “el docente es en todo momento un asesor, un guía pedagógico para su ayudante

Se reconocen funciones que desarrollan cotidianamente a través de distintas actividades los ayudantes de profesor en su vínculo con el docente tutor y con los alumnos en el espacio constituido en el aula y los centros de investigación dentro de la FCPyS, en primera instancia sus funciones son definidas por el apoyo dentro del aula, en la administración de la clase, en la organización e impartición de la clase y en el apoyo que da al docente en la investigación.

Para la revisión de éstas funciones, se asume que hay condiciones facilitadoras y obstaculizadoras. Entre las condiciones facilitadoras del desempeño docente están las que tienen que ver con la actitud, la disposición del ayudante de profesor, su capacidad de innovación, de búsqueda, de exploración y de fortalecimiento de la formación docente

y entre las condiciones obstaculizadoras se encuentran en primer lugar, la limitación de los recursos económicos y materiales, que no permitan seguir con el ayudante de profesor, considerándolo innecesario, pero en ello pesa más el desentendimiento de las necesidades de los ayudantes de profesor por parte del docente titular, o de las coordinaciones, además de las dificultades para llevar a cabo sus labores, la dificultad para reconocer sus logros, la falta de reconocimiento legal en las publicaciones, en la organización de cursos, la participación formal en estos cursos.

Entre las condiciones facilitadoras, están:

Identidad. El rol de un ayudante de cátedra o de profesor, ayudan a su docente y a él, en particular, a formarse en uno el mismo. Día a día el ayudante aprende de su mentor, cosas que le serán útiles cuando empiece a ejercer

Mediación. Puede ser muy útil para el docente, porque transfiere lo que el profesor pretende, así como le hace llegar al mismo el punto de vista de los alumnos.

Contención. En ocasiones realizan la función de contención entre las diferencias que se pueden generar entre los docentes y los alumnos al interpretar proactivamente las intervenciones de unos respecto a otros.

Emocionales. Su actividad también impacta en las condiciones emocionales en que la docencia se desarrolla, promueve autoestima de los alumnos, se comunica asertivamente con los alumnos y los orienta, según su experiencia, respecto a temas complicados para los alumnos (manejo de sexualidad, adicciones).

Innovación. El manejo y flexibilidad lingüística, favorecen la comunicación con el alumnado, sus habilidades digitales, incrementan la comunicación con el mismo alumnado y al tiempo, apoyan al docente titular en lo referente al manejo de información, administración escolar y organización docente.

Condiciones que al tiempo son naturales dentro de un proceso donde se ha venido desarrollando una docencia no profesionalizada, sino una docencia de sentido común (improvisada) y sin un sentido pedagógico y sin herramientas didácticas.

El objetivo de este trabajo se orienta a estudiar la formación que reciben los ayudantes de profesor para desempeñarse como tal desde el vínculo que establecen con los docentes en la FCPyS, de la licenciatura de Sociología, del área de Metodología revisando la forma en que día a día van construyendo formas de pensar a la docencia como actividad laboral, profesional, vocacional, considerando que éstas construcciones son representaciones sociales de lo que debe ser la docencia, y se parte de la revisión observación, desde de lo que es la práctica docente (en aula y centros de interdisciplinarios), del papel que cada sujeto juega en la estructura docente, laboral e institucional, expresadas en las prácticas diarias por medio de las que se va conformando una cultura académica y social y construyen una identidad respecto a la figura del docente, constituyéndose éstas representaciones en la identidad de formación docente que reciben los ayudantes de profesor, por lo que se considera que dado que es una actividad que la Universidad sí considera en su fundamentación, deben buscarse los mecanismos institucionales que la hagan una realidad y no se deje al criterio de las dependencias, porque no se produce como lo menciona la mística universitaria

En el Marco Institucional de Docencia (2003), de la UNAM se define a la docencia como una de las funciones sustantivas de la Universidad a la que se suman la extensión y la difusión de la cultura. En torno a la función docente señala que ésta no se no se circunscribe a sus aulas, que tienen un fuerte impacto en la sociedad, que las actividades docentes de la Universidad consisten en una enseñanza y aprendizaje continuos que jamás terminan y para las que requieren una preparación en torno a métodos y técnicas pedagógicas; que se deben dotar de herramientas pedagógicas sus menciones respecto a la concepción de la docencia, formación, funciones, identidad, recursos, necesidades técnico pedagógicas; la organización y cuidado del cumplimiento son atribuciones de las distintas dependencias. .

Así, la docencia, analizada socialmente desde el deber ser y del ser que significa ser docente, indiscutiblemente lleva al análisis de su práctica, pues ésta implica una serie

de presupuestos, criterios, opiniones, prejuicios (constituidos por la formación para la docencia que el docente experimentado tuvo en sus inicios, una docencia de sentido común), que se ha conformado como su referencia de lo que es la docencia e imprime en su práctica cotidiana. Es una amalgama de habilidades, destrezas, actitudes, recursos.

En ese sentido, la institución universitaria forma parte del mosaico institucional nacional e internacional, recibe las demandas que la sociedad demanda en cuanto a aprendizajes necesarios para los egresados universitarios e impulsa también formas de revisar y practicar la construcción del conocimiento y de la denominada sociedad del conocimiento del siglo XXI, el cual se configura como el contexto de acción de la Universidad en tanto institución educativa.

Las modalidades que adquiere el conocimiento, transfiguran el proceso de construcción del conocimiento en el que el docente y su práctica son fundamentales por la concepción respecto al aprendizaje, en el cual, el alumno es central.

Estas condiciones configuran una forma de hacer distinta, pero con ella, un concepto distinto de la propia docencia, si el docente tutor lo advierte de esa manera, ¿qué sucede con el ayudante de profesor?

cómo se construye la identidad docente en un ayudante de profesor del área de Metodología de la investigación, para reconocer cómo las prácticas cotidianas, construyen la cultura, es decir, los sujetos particulares, individuales, en su microcosmos, construyen una referencia de lo que debe ser y lo instituyen en la práctica, identificando qué es la profesión o conocimiento disciplinar para el cual estudiaron y cuál es la profesión docente practicada, instituido por la práctica y reconocido por la misma y por el entorno de los demás sujetos que como él se forman de manera informal. ¿cuál es la representación social de la docencia en los ayudantes de profesor y cómo se consolida una identidad profesional en ellos respecto a la docencia misma?

La teoría de las representaciones sociales constituye un recurso valioso para entender las formas y los contenidos de las construcciones colectivas (...) permite comprender el punto de vista de los actores

educativos en el marco de sus contextos social, histórico y cultural (Mireles, 2011).

La representación social otorga al hecho, a la práctica, un papel fundamental para comprender la producción de los fenómenos sociales, para explicarlos desde la realidad cotidiana a los cuales se les ha otorgado una serie de funciones sociales que dejan ver qué entrañan dichos actos, dejan al descubierto los significados simbólicos y socioculturales a través de los cuales se va conformando un pensamiento respecto a una serie de actos constituidos en una práctica..

Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. Son aquello que nos activa día a día en nuestra actividad profesional y/o laboral, que le da un significado a nuestro quehacer, al que le imprimimos nuestro propio concepto y lo hacemos acto cotidiano, hecho mismo en circulación que por su continuidad y permanencia permiten construir la identidad del grupo en que se generan y en las que estos actos se vuelven parte de la vida cotidiana, son lo habitual, como concepto las representaciones sociales son dinámicas, es decir, al tomar como punto de partida las interacciones sociales, éstas en su diario devenir y dinamismo, se están reconfigurando, adaptándose a las nuevas condiciones, creándose y recreándose.

El uso metodológico de las representaciones sociales distinguen varios niveles de comprensión y operación del hecho; un primer nivel, epistémico porque interpreta dinámicamente la relación entre el objeto y el sujeto, un segundo nivel del uso de las representaciones sociales es su carácter interdisciplinario, porque permite que confluyan las interpretaciones de distintas disciplinas científicas y su estudio atañe a distintas ramas del conocimiento, en el caso de la formación docente de los ayudantes de profesor, el uso de las representaciones sociales permite la interpretación desde la pedagogía, la sociología, la antropología, la didáctica específicamente; el tercer nivel se orienta al uso de las representaciones sociales en tanto instrumentos de captación de la información requerida, se constituye en un instrumento de corte cualitativo, favorece la interacción social como recurso de investigación; y un cuarto nivel que refiere la flexibilidad conceptual, permite y da un sitio importante a la información que emana del conocimiento de sentido común, en el que no media ningún aprendizaje formal, donde

las acciones son producto de la experiencia, la intuición, el instinto y se comparten socialmente, a través de sistemas estructurados de significados, valores, ideas, creencias, constituyendo una identidad.

La posibilidad de incorporarse como personal académico de la UNAM, contar con una credencial de académico, tener servicio de seguridad social y el prestigio que conlleva esto, ser un académico de la UNAM impulsa a los alumnos en proceso de egreso o estudiantes de posgrado a solicitar integrarse como Ayudantes de Profesor remunerados.

El proceso de identidad incorpora aspectos vivenciales, valorales, racionales, motivacionales, se establece una relación del sujeto con el objeto, son vivencias del conocimiento, saberes cotidianos, creencias, información diversa, se llega a saber acerca de distintos ámbitos de la realidad, se construye una representación que no necesariamente es conocimiento formal o científico porque este es producto de las exigencias de los grupos que lo sistematizan y legitiman, el otro, la identidad, proporciona los elementos que permiten que fluya la incorporación a un grupo, es el espacio donde el docente es reconocido y se reconoce como parte del grupo, del equipo, de la planta docente

El docente puede incorporar en su identidad al profesionista, experto en una disciplina y al profesional, que está en constante actualización para lograr dominar un ámbito para el cual no se preparó intencionalmente pero con el que tiene una constante relación.

La docencia supone dos condiciones fundamentales para su desempeño más allá del dominio técnico pedagógico y del dominio de la especialidad propia o para la cual se estudió, me refiero a lo que denominan la vocación y la empatía, cualidades de la docencia, la primera como la convicción de querer enseñar y disposición para hacerlo; la segunda como una característica de reconocimiento personal, como seres humanos con derechos y atributos personales, significados de respeto, derecho y comprensión, en la característica weberiana de la comprensión de los fenómenos (integralidad y amplitud de los hechos desde la visión de la persona).

Otra condición a la que el proceso de identidad refiere en la docencia ha de referir es a la ética. La docencia representa un crisol de actitudes, valores, emociones, decisiones que impactan en la formación de los alumnos y del ayudante de profesor; son los actos de responsabilidad, honestidad, justicia, libertad, equidad, inclusión, son las que a cada momento van permeando el actuar del docente y el reflejo en los alumnos y su ayudante de profesor.

El proceso de identidad es un punto importante para revisar la construcción de la representación social y de la acción del sujeto (del ayudante de profesor), porque partir de la identidad profesional (ética, actitudes, emociones) abre la oportunidad de construir aprendizajes propiamente de la profesión

Bajo esas características la construcción de una cultura docente que favorezca la investigación social, en los profesores y alumnos de la licenciatura de Sociología de la FCPyS, está en reconsiderar la posibilidad de profesionalizar la actividad docente, pues sólo en la medida en que el docente con experiencia tenga una actitud proactiva ante los nuevos saberes, favorece una representación social de la docencia y la investigación y formación docente profesionalizada de su ayudante de profesor para que éste reconozca que el aprendizaje es permanente y que la investigación es un continuo aprendizaje.

Formación docente en ayudantes para profesor

Las Instituciones de Educación Superior (IES) son fuentes de formación de profesionistas y profesionales; de la transmisión de conocimientos, del desarrollo de habilidades, actitudes y comportamientos respecto a un profesional (médico o antropólogo, ingeniero o filósofo, historiador o arquitecto, politólogo o psicólogo, sociólogo o matemático, etc.). Su contenido representacional es muy diverso respecto

a lo que es, qué hace, a qué se dedica, en qué trabaja, el grado de dificultad que entraña su formación que permea el aprecio y reconocimiento de la profesión, su sentido social, y que, necesariamente se identificará con el proceso de adquisición de habilidades, destrezas, conocimientos, saberes, así como con el enfoque del proceso de enseñanza y el estilo de aprendizaje de cada sujeto, pero que no incorpora en su currículo el correspondiente a la formación para la docencia.

Para la UNAM

Las actividades docentes de la Universidad consisten en una enseñanza y un aprendizaje continuo que jamás terminan, Se trata de un proceso complejo y dinámico, identifica lo que se debe enseñar y cómo se enseña e implica la planeación, la programación, la ejecución y la evaluación de lo enseñado y lo aprendido. En él intervienen diferentes actores condicionados por diversos elementos; las características de profesores y estudiantes; la naturaleza, tipos y niveles de aprendizaje; las características del entorno social, así como los métodos, técnicas y procedimientos y recursos de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje (...) La docencia como actividad organizada requiere de una instrumentación que se da a nivel institucional, en cada entidad académica. (UNAM, 2003)

Resulta importante atender varios factores dentro de la formación, además de los contenidos técnico pedagógicos didácticos (administración, organización escolar), se propone trabajar en todos aquellos factores que inciden en la formación docente, unos reciben formación didáctica (el cómo), otros profundizan en el campo de su conocimiento (actualización de su disciplina), la combinación de ambas áreas como estrategia formativa podría fortalecer la profesión docente, en el caso de la docencia en metodología de la investigación sociológica, se considera la importancia de revisar el vínculo con el área teórico instrumental para la construcción del proyecto de investigación, la búsqueda de información, que a través de un enfoque interdisciplinar puedan ser revisados los temas, promover la generación de aprendizajes significativos desde la investigación social.

La formación docente de los ayudantes de profesor en la FCPyS-UNAM. Como un proceso de identidad profesional podrá ser realidad en la medida en que los procesos de formación docente se sistematicen, redefinan, valoren y actualicen, profesionalizarán la práctica de aquéllos que frente a los grupos de alumnos estarán en mejores condiciones de contribuir a la elevación de la calidad educativa en las universidades. De

tal manera que para analizar los procesos de formación docente es indispensable asumirlos como parte de los procesos históricos, económicos, sociales, políticos y culturales más complejos, amplios y diversos, porque definen, desarrollan y consolidan recíprocamente su objetivo. que fluctúan en torno a los docentes, los alumnos y los ayudantes de profesor.

Es indispensable tener en consideración a todos los sujetos activos en el proceso escolar universitario, al alumno en cuanto a sus necesidades, sus características académicas, como centro de la acción educativa institucional, el docente tiene la responsabilidad de revisar la propuesta académica para orientar al alumno al logro de una trayectoria escolar exitosa, el docente cuenta con el acompañamiento que el ayudante de profesor proporciona cotidianamente, en ese vínculo cotidiano se van construyendo las representaciones de la docencia, de la identidad profesional y de las concepciones de aprendizaje que se desenvuelven en torno a ese ámbito, el aula.

Referencias

- Abraham, A. (1986). *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa.
- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós, cuestiones de educación.
- Agudelo, N. y. (2009). La sensibilidad intercultural en Paulo Freire. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana vol 13, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*, 85-100.
- Albornoz, O. (1981). *La formación de los recursos humanos en el área de educación*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Álvarez, E. A. (2001). *La formación del profesorado*. Barcelona: GRAO Proyecto Doc.
- Álvarez, G. (2013). *El programa de desarrollo educativo 1995-2000 ante el crecimiento de la educación media superior y superior*. México: N.97 ANUIES.
- ANUIES, A. N. (1999). Evaluación, productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico en Sociología. *La profesión académica en el fin de siglo. Año 14 N.41 UAM*.
- ANUIES, A. N. (2002). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. Postulados orientadores y visión del año 2020 del Sistema de Educación Superior.
- ANUIES, A. N. (2013). *Anuarios estadísticos 1998 a 2014*. México.
- Anzaldúa, R. (2004). *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Arciga, B. (2009). *Contextos, identidades y academia en la educación superior*. México: UNAM-Plaza y Valdez .
- Arendt, H. (2005). *Ensayos de comprensión 1930-1954*. Barcelona: Caparrós Editores .
- Arredondo, M. (1989). *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*. México: CESU.
- Balderas, I. (2014). Propuesta de guión de entrevista para el estudio de la identidad docente. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS. Nº6. Año 3. Oct. 2013 - Marzo 2014. Argentina. Estudios Sociológicos*.
- Barbiana, A. d. (1975). *Carta a una profesora*. México: Ediciones de cultura popular.
- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*. México: Pomares. Educación y conocimiento .
- Bellido, M. E., Cruz, C., & Velasco, A. (2013). La docencia desde la perspectiva de los profesores. *XII Congreso nacional de investigación educativa* (págs. 1-10). México: Comie.
- Benedito, V. (1993). Desarrollo profesional del profesor universitario. *Campo Abierto, No. 10, Universidad de Barcelona*, 176-197.

- Berger, P. y. (1966). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Grupo editorial CEAC.
- Blanco, E. (2014). ¿Relación duradera o divorcio? El vínculo entre escolaridad y transiciones ocupacionales tempranas en un contexto de deterioro laboral. En P. S. Emilio Blanco, *Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México* (págs. 107-135). México: Inee Colmex.
- BM, B. M. (2000). Diseño del sistema de seguimiento y evaluación de los proyectos. *Departamento de evaluación de operaciones del Banco Mundial vol.2 n.8*.
- Borquez, R. (2006). *Pedagogía Crítica*. México: Trillas .
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI.
- Boyer, E. (2003). *Una propuesta para la educación superior del futuro*. México: FCE.
- Bravo, T. (1991). *Estudios en torno a la formación del profesor*. México: UNAM-Cuadernos del CESU N.21.
- Calciati, C. (2017). El rol del ayudante de cátedra: de ayudante a docente. *Escritos en la Facultad, No. 136 (reflexión pedagógica, ensayos de estudiantes de la Facultad de Diseño y Comunicación)*, 80-82.
- Campos, R. (1995). *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*. México: Praxis.
- Campos, R. (2000). *Disyuntiva actual de la educación superior. La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. México: Banco Mundial-Praxis.
- Canales, A. (2014). Los imperativos del marco institucional para la actividad docente. *Revista Argentina de Educación Superior, Año 6, No. 9*, 163-178.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- CEPAL-UNESCO, C. d. (2000). Educación para la equidad, la competitividad y la ciudadanía. En O. d. ONU, *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. ONU.
- Cerdá, A. D. (2001). *Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer*. México: UPN.
- Chagnier, F. D. (2017). Definiendo el rol del Asistente: su zona de desarrollo próximo y función estratégica. *Escritos en la Facultad No. 136 (Reflexión pedagógica. Ensayos de estudiantes de la Facultad de Diseño y Comunicación)*, 131-132.
- Chavarría, R. M. (2003). El magisterio, tradición de excelencia en la UNAM. La Universidad en vanguardia de la educación media superior: Enrique del Val. *Gaceta UNAM, 19 de mayo, México*.
- COE, F. (2005-2018). *Encuestas socioeconómicas aplicadas a alumnos de nuevos ingreso*. México: Coe.

- Colmex. (1983). El programa de trabajo del Centro de Investigaciones y Servicios de la UNAM (CISE). *Revista de Estudios Sociológicos, Colegio de México*, 641-644.
- D'Álessandre, V. (2014). *El desafío de universalizar el nivel medio, trayectorias escolares y curso de vida de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos*. Buenos Aires: liepe Unesco.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Barcelona: Santillana-UNESCO.
- DEP, D. d. (1992). Análisis comparativo de los egresados de las carreras de la FCPyS. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. Abril-junio*.
- Dijk, V. (1996). *Análisis del discurso ideológico*. Mexico: Uam X.
- Doger, E. (11 de diciembre de 2003). Educación y conocimiento en el siglo XXI. *Milenio. Suplemento universitario*.
- Ducoing, P. (1996). *Sujetos de la educación y formación docente*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Durán, T. (2010). La investigación pedagógica. Notas sobre su marco epistemológico y modalidades metodológicas. En Piña, *El cristal con que se mira*. México: Posgrado en Pedagogía, Unam.
- Durkheim, E. (1997). *Antología de Teoría Sociológica*. México: Fcpys-Unam.
- FCPyS. (2004). *Informe de labores*. México: Fcpys Unam.
- FCPyS. (enero de 2009). *Lineamientos para el procedimiento de solicitud y aceptación de ayudantes de profesor*. México, MéxicoMéxico, México: FCPyS-UNAM.
- FCPyS. (2018). *Informe de labores*. México: Unam.
- Follari, R. (1986). *El rol del maestro o la microfísica del poder*. México: ENEP Acatlán.
- Freinet, C. (1979). *Consejo a los maestros jóvenes*. Barcelona: Laia.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI editores.
- Fuente, J. R. (2004). *Programas prioritarios de la UNAM 2004- 2007*. México: Secretaría de Planeación FCPyS.
- Galeano, E. (2012). *Los hijos de los días*. México: Siglo XXI.
- Galindo, J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman-Pearson.
- Gallegos, C., & Yolanda, P. (2014). *¿Cómo investigamos? ¿Cómo enseñamos a investigar? Tomo II*. México: FCPyS UNAM.
- García. (2015). *El rezago y la deserción en los alumnos universitarios de ciencias sociales. El caso de la FCPyS de la UNAM*. México: Tesis de Doctorado en Pedagogía FFyL UNAM.

- García, C. (2007). *Viktor E. Frankl La humanidad posible*. Barcelona: Almagesto Colección perfiles .
- García, E. C. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- García, G. (2014). Los cuatro pilares delorsianos, las cinco mentes de Gardner y los siete saberes de Morin. Viejos y nuevos paradigmas para humanizar la educación del futuro. *Revista Iberciencia, Red Iberoamericana de comunicación y divulgación científica*.
- Garduño, T. (2009). *Una educación basada en competencias*. México: SM.
- Gil, M. (2006). *Retos de la docencia universitaria*. México: Galatea UNAM.
- Giroux, H. (2011). *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Glazman, R. (2001). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. México: Paidós.
- Goldmann, L. (1967). *Las ciencias humanas y la filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión .
- Gómez, A. (2014). *La intervención socioeducativa. Cuando se juega en la cancha del otro*.
Obtenido de Sinéctica:
http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=657_la_intervencion_socioeducativa_cuando_se_juega_en_la_cancha_del_otro
- González, R., & Torres, C. (1981). *Sociología de la educación*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Gramsci, A. (1916). Socialismo y cultura. En M. Sacristán, *Antología de Antonio Gramsci* (pág. 35.63). México: Siglo XXI.
- Guevara, M. (2004). Psicología de la voluntad. Del deseo a la acción. *II Reunión Nacional de Investigadores Nacionales en Psicología*, (pág. 32). Tequisquiapan, Querétaro.
- Guzman, J. (2015). Las buenas prácticas en los profesores de enseñanza superior. *El profesor universitario hoy* (pág. 2). DF: ISSUE, UNAM.
- Hernández, J. (2008). *El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales*. México: UPN.
- Herrera, P. (19 de mayo de 2003). Los maestros, promotores de habilidades y aptitudes. *Gaceta UNAM*.
- Hirsch, A. (1983). Panorama de la formación de profesores universitarios en México. *Revista de la Educación Superior, Anuies, México*, 1-16.
- Hymes, D. (1974). Hacia una etnografía de la comunicación en. En D. Hymes, *Antología de estudios etnolingüísticos y sociolingüísticos* (págs. 9-75). México: UNAM.
- Ibarra, E. (1998). *La universidad en México hoy. Gubernamentalidad y modernización*. México: Tesis de doctorado en ciencias sociales FCPyS UNAM.
- Ibarrola, M. d. (2009). El incremento de la escolaridad de la PEA en México y los efectos sobre su situación laboral y sus ingresos , 1992-2004. *Revista electrónica de investiigación eeducativa, vol 11, no. 2*, 35-40.

- IESALC, I. I. (2006). *Informe de la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Venezuela: UNESCO.
- IIE, I. d. (1998). *XVIII Seminario de Economía Mexicana 2004*. México: UNAM.
- IIEPE-UNESCO, I. I. (2006). *Notas sobre la masificación de la escolarización en seis países de América Latina*. Obtenido de Sistema de información y análisis de tendencias en educación y equidad en América Latina: www.siteal.org
- INEGI. (2008). *Censos y conteo de población y vivienda*. México: Inegi.
- Jiménez, B. (1999). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales vol 3, no. 5*, 32-63.
- Kohl, H. R. (1974). *Autoritarismo y libertad en la enseñanza*. Barcelona: Ariel.
- Kuhn, T. S. (1978). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Breviarios FCE.
- Lawn, M., & Ozaga, J. (2004). *La nueva formación docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Pomares Colección Educación y conocimiento.
- Lazo, P. (2009). Revolución y relaciones multiculturales, del imaginario social al imaginario cultural. *Coloquio Razón y revolución* (págs. 15-26). México: Fcpys UNAM.
- Lince, R. M. (2006). El perfil de la formación metodológica para la enseñanza en ciencias sociales. *1er. foro de análisis. Los retos metodológicos de las ciencias sociales: presente y futuro* (pág. 45). México: Fcpys Unam.
- López, M. (2006). *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*. México: Uia-Trillas.
- Luckmann, P. B. (1966). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Luengo, E. (2004). *Tendencias de la educación superior en México. Una lectura desde la perspectiva de la complejidad*. Bogotá: IESALC Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior- ASCUN.
- Magro, C. (2015). *Carlos Magro reivindica al maestro que quiere que sus alumnos aprendan*. Obtenido de lecturalab.org: http://lecturalab.org/story/Carlos-Magro-reivindica-al-maestro-que-quiere-que-sus-alumnos-aprendan_5589
- Malo, S., & Velázquez, A. (1998). *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*. México: Coordinación de Humanidades-Miguel Ángel Porrúa.
- Marín, D. (1996). La acreditación de carreras universitarias. Una tendencia actual en la formación de profesionales universitarios. *Perfiles universitarios N.71*.
- Martínez, F. (2003). Los resultados de la prueba PISA. Elementos de interpretación. *Cuadernos de investigación N.1 INEE*.
- Martínez, J. (2015). El profesor universitario hoy. *El profesor universitario hoy* (pág. 2). México: IISUE, UNAM.

- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, sus prácticas y sus metáforas*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Cuadernos de educación N.33.
- Maturana, H. (1997). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis, la organización de los vivos*. Santiago de Chile: Lumen.
- Mead, G. (1972). Self . En *One social psychology*. Chicago: University of Chicago.
- Mejía, P. (2010). Investigar cualitativamente es pensar cualitativamente. En *El arte de investigar*. México: UAM Xochimilco.
- Meyer, L. (10 de febrero de 2005). La academia, de su sentido y cómo perderlo. *Reforma Agenda ciudadana*, pág. 17.
- Millan, P. (2000). *Apuntes del taller de evaluación I*. México: Subdirección de Desarrollo Institucional DGEDI UNAM.
- Millan, P. (2001). *Bases para el diseño de planes estratégicos en instituciones de educación superior*. México: Subdirección de Desarrollo Institucional UNAM.
- Mireles, O. (14 de octubre de 2011). *Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación*. Obtenido de Sinectica: www.sinectica.org
- Morales, M. A. (2015). *Comunidades de Aprendizaje en la UNAM*. México: UNAM, Secretaría General, Colegio de Directores.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para educación del futuro*. París: UNESCO.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huelmul.
- OEI. (2013). *Metas educativas del siglo XXI*. EU: Oei.
- OEI. (2014). *Carta de Río*. Río de Janeiro: Oei.
- ONU. (2004). *Programa de las Naciones Unidas para El Desarrollo (PNUD). Informe sobre Desarrollo Humano*. USA: ONU, Mundi-Prensa.
- Pacheco, T. M. (1998). La repercusión social de la educación, la ciencia y la tecnología. Un modelo de evaluación. En A. Alcántara, *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México: Siglo XXI.
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Psicopedagogía/Papel 451/Editorial Laia.
- Paredes, Y. (2008). *Sociedad del conocimiento: Universidad Pública y calidad educativa. Estudio de caso. El desempeño escolar en el área de metodología de la FCPyS, Plan de estudios 1997*. México: Tesis de maestría en Estudios Poíticos y Sociales FCPyS UNAM.
- Pellón, R. (2013). *Watson, Skinner y algunas disputas dentro del conductismo*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Piña, J. M. (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. México: CESU-Plaza y Valdés UNAM.

- Piña, J. M. (2010). *El cristal con que mira. Diversas perspectivas metodológicas en educación*. México: Conacyt-Posgrado de Pedagogía UNAM.
- Popkewitz, T. (1994). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*. Barcelona: Ed Pomares-Corredor.
- Portantiero, J. C. (1979). Gramsci y el análisis de coyuntura (algunas notas) . *Revista Mexicana de Sociología, vol 41, No. 1. Análisis de coyuntura enero-marzo, UNAM*.
- Portantiero, J. C. (1987). *Los usos de Gramsci*. México: Plaza y Valdés .
- Pozo, J. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Puentes, R. S. (1989). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Cesu Unam/Plaza y Valdés.
- Quintar, E. (2005). La esperanza como práctica, la práctica como ámbito de construcción. En *Pensamiento y producción de conocimiento: urgencias y desafíos en América Latina*. México: UNAM-IPECAL.
- Remedi, E. (1988). *La identidad de una actividad: ser maestro*. México: UAM-Xochimilco.
- Rincón, C. (2008). *Ausencias desde adentro. Formación y trayectorias académicas*. México: Facultad de humanidades UNACH.
- Rodríguez. (8 de diciembre de 2003). El valor de la eficiencia. *Milenio Suplemento universitario*, pág. 12.
- Rosales, G. (2014). *Análisis Político de la Ciencia Política*. México: Tesis de licenciatura en Ciencias Política y Administración Pública FCPyS.
- Rueda, M. (2012). *La evaluación educativa*. México: Posgrado de Pedagogía FFyL UNAM.
- Rueda, M. (2015). El maestro universitario hoy. *El maestro universitario hoy*. México: IISUE UNAM.
- Rueda, M. (2015). El profesor universitario hoy. *el profesor universitario hoy* (pág. 2). DF: IISUE, UNAM.
- Ruiz, J. M. (1998). *Cómo hacer evaluación en centros educativos*. Madrid: Narcea.
- Sacristán, M. (1999). *Antonio Gramsci Antología*. México: Siglo XXI Biblioteca del Pensamiento Socialista.
- Sánchez. (1990). La vinculación de la docencia con la investigación: una tarea teórica y práctica en proceso de construcción (el caso de la UNAM). *Revista de la Educación Superior, no. 74, vol 19,, 1-20*.
- Sánchez, M. A. (2016). La autonomía intelectual en el investigador en educación: sus rasgos. *XII Congreso del Consejo Mexicano de Investigación Educativa* (págs. 1-20). México: Comie.org.
- Santoni, A. (1996). *Nostalgia del maestro artesano*. México: Cesu Unam/Porrúa.

- Santoyo, R. (1996). *Reflexiones y propuestas para una reforma del sistema de educación superior*. México: Mimeo.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. México: FCE.
- Savater, F. (2006). Fabricar humanidad. *Revista Proyecto regional para la educación de América Latina. OREAL/UNESCO vol.1 n.2 marzo*.
- Sen, A. K. (1997). *Bienestar, Justicia y Mercado*. Barcelona: Paidós.
- Sen, A. K. (2000). *Desarrollo y libertad*. México: Planeta.
- Sen, A. K. (2001). *La desigualdad económica*. México: FCE.
- SEP. (2001-2018). *Estadísticas básicas del Sistema Educativo Nacional*. México: Sep, Dirección General de Planeación.
- SEP, S. d. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: Diario Oficial de la Federación.
- SEP, S. d. (1994). *Indicadores de Educación*. México: Documento de trabajo para la OCDE, Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica-DGES.
- SEP, S. d. (1997). *Proyecciones de la matrícula escolar 1995-2010*. México.
- SEP, S. d. (2002). *Plan Nacional de Educación 2001-2006*. México.
- SEP, S. d. (2014). *Principales cifras de educación básica en México, por entidad, escuela, alumnos, repetidores, número de profesores*. Obtenido de Recuperado en: <http://planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- SEP, S. d. (2017). *Sistema Educativo Nacional. Cifras históricas*. México.
- Serrat, J. M. (1971). *Mediterráneo* [Grabado por J. M. Serrat]. Barcelona, España.
- SG, P. E. (2018). *Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006; 2006-2012; 2012-2018*. México: Secretaría de Gobernación.
- SG, S. d. (2018). *Programa Nacional de Ciencia y Modernización Tecnológica, 2006-2012, 2012-2018*. México: Secretaría de Gobernación.
- SITEAL. (2014). *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina*. Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Solana, F. (2004). *¿Era del conocimiento? Utopías y realidades*. México: Fondo Mexicano para la Educación y el Desarrollo.
- Solís, B. E. (2014). *¿relación duradera o divorcio? el vínculo entre escolaridad y transiciones ocupacionales tempranas en el contexto de deterioro laboral en Caminos desiguales, trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: Inee, Colmex.
- Souto, J. A. (2001). *Criterios mínimos para la elaboración de planes, programas y proyectos de desarrollo en la UNAM*. México: Subdirección de Desarrollo Institucional, Dirección General de Evaluación y Desarrollo Institucional DGDI UNAM.

- Stigliano, D., & Gentile, D. (2008). *Enseñar y aprender en grupos cooperativos, comunidades de diálogo y encuentro*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Tenti, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Fundación OSDE, IIEP, UNESCO. Buenos Aires : Siglo XXI.
- UNAM. (1997-2018). *Anuarios Estadísticos*. México: Unam, Dirección General de Administración Escolar.
- UNAM. (1997-2018). *Numeralia, agendas estadísticas*. México: Unam.
- UNAM. (2003). *Marco Institucional de Docencia*. México: Gaceta UNAM, octubre 2, 2003.
- UNAM. (2018). *Estatuto del Personal Académico*. México: Unam.
- UNAM. (2018). *Estatuto del Personal Académico*. México: DGAPA, UNAM.
- UNAM. (22 de octubre de 2019). <http://dgapa.unam.mx/index.php/conoce-la-dgapa/marco-institucional>. Obtenido de <http://dgapa.unam.mx/index.php/conoce-la-dgapa/marco-institucional>: <http://dgapa.unam.mx>
- UNAM, F. (10 de octubre de 2019). www.politicas.unam.mx. Obtenido de www.politicas.unam.mx: http://www.politicas.unam.mx/ces/?page_id=7
- UNAM, U. N. (2012). *Estatutos del Personal Académico Legislación Universitaria*. México: UNAM.
- UNAM, U. N. (2014). *Dirección General de Personal. Nómina 2009, 2011, 2014, 1920, 1930, 1940, 1950, 1990*. Obtenido de Dirección General de Personal. Nómina 2009, 2011, 2014, 1920, 1930, 1940, 1950, 1990: <https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam/unam-en-el-tiempo/cronologia-historica-de-la-unam/1910>
- UNESCO. (1995). *El cambio y el desarrollo educativo*. México: Unesco.
- UNESCO, O. d. (1998). *La educación superior al servicio de todos. Conferencia mundial*. París.
- UNESCO, O. d. (2000). *Declaración de los objetivos del milenio*. París.
- UNESCO, O. d. (2000). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Mimeo.
- Valle, M. Á. (1998). La acreditación profesional en México en el contexto del TLC. En *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México: Siglo XXI editores.
- Varela, G. (2002). *Tres décadas de transformación en la educación superior mexicana: desarrollo y perspectivas*. México: CEIICH UNAM.
- Vigotsky, L. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Zavala, R. (2003). *Valores en la educación univesitaria ante la sociedad del conocimiento. Ética y competitividad*. México: UAS-CISE.
- Zemelman, H. (2005 a). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. México: Anthropos-Universidad Autónoma de Chiapas.

Zemelman, H. (2005 b). Epistemología de la conciencia histórica. En *Pensamiento y producción de conocimiento: urgencias y desafíos en América Latina* (págs. 33-42). México: UNAM-IPECAL.

Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana (Ideas para un programa de humanidades)*. UNAM-IPECAL-Universidad de Cali. México: Anthropos.

Zemelman, H. (2008). Los maestros, protagonistas de los procesos educativos. *VII Encuentro Internacional de Educación multimedia*. Quito: CIDHZ.

Zemelman, H. (2013). Análisis de coyuntura y procesos emergentes en América Latina. *Pre encuentro de la Red Latinoamericana de Metodología de la Investigación Científica (RedMet)*. México: FCPyS UNAM.

ANEXOS

1) INDICE DE FIGURAS Y CUADROS

Figura	Título	Página
Figura 1	Niveles de la representación social	p. 61
Figura 2	Representación social e identidad de la formación docente	p. 64
Figura 3	Dinámica de la representación social en el proceso de identidad profesional docente	p. 76
Figura 4	Escala de procesos cognitivos y su correspondencia con la trayectoria en el Sistema Educativo Nacional	p. 105

Número de cuadro	Título	Página
Cuadro 1	Personal Académico de la UNAM 2000/2018	p. 19
Cuadro 2	Organización del personal académico de la UNAM, según tipo de contratación (EPA)	p. 20
Cuadro 3	Ayudantes de profesor, según tipo de contratación 2001-2018 (FCPyS-UNAM)	p. 23
Cuadro 4	Histórico de docentes en el Sistema Educativo Nacional en las IES, en la UNAM, en la FCPyS 1980/2018	p.33
Cuadro 5	Asignaturas de metodología, conforme a mapa curricular de la licenciatura en Sociología, FCPyS	p.94
Cuadro 6	Comparativo de estrategias didácticas entre el modelo tradicional y el modelo constructivista de aprendizaje	p.125
Cuadro 7	Registro de entrevistas a ayudantes de profesor del área de metodología en el Centro de Estudios Teóricos y Sociales (Cebts) y en el Centro de Estudios Teóricos y Multidisciplinarios en Ciencias Sociales (Cetmecs), FCPyS	p. 151

2) Grabaciones de entrevistas a Ayudantes de Profesor del Centro de Estudios Básicos (Cebts) / Centro de Estudios Teóricos y Multidisciplinarios en Ciencias Sociales (Cetmecs)

Fecha	Participantes	Duración	Formato
2013	Morado Mar	15:48 minutos	Audio - Entrevista
2013	Rojo Marco	90:00 minutos	Audio - Entrevista
2014	Azul cielo N CH	123:55 minutos	Audio - Entrevista
2015	Naranja G L	16:53 minutos	Audio - Entrevista
2017	Amarillo G R	180:11:09 minutos	Audio - Entrevista
2017	Blanco I V	100:32 minutos	Audio - Entrevista
2018	Verde A J	10:27 minutos	Audio - Entrevista
2018	Rosa OR	39:18 minutos	Audio - Entrevista

3) Guía para entrevistar a Ayudantes de Profesor

FORMACION DOCENTE PARA AYUDANTES DE PROFESOR DEL ÁREA
DE METODOLOGIA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y
SOCIALES, LICENCIATURA DE SOCIOLOGIA

Guía de preguntas para la entrevista:

1. ¿Te gusta ser ayudante de profesor?
2. ¿Cuánto tiempo llevas siendo ayudante de profesor?
3. ¿Cuántos alumnos hay en la clase en que apoyas?
4. ¿El maestro titular te orienta en cómo comportarte en clase?
5. ¿Los alumnos te tratan bien? ¿te respetan?
6. ¿tú das clase? ¿qué porcentaje de la clase o del semestre das?
7. ¿Sabes que tienes un nombramiento como personal de la Facultad?
8. ¿Te gusta lo que haces como ayudante de maestro?
9. ¿cómo preparas la clase cuando te toca darla?
Además de la clase, ¿qué otra cosa haces como ayudante de profesor?
10. ¿cuánto tiempo le dedicas a esa actividad?
11. Cuando te toca dar clase ¿temes enfrentarte al grupo? ¿te ayuda el maestro titular?
12. ¿qué haces para superarlo?
13. ¿cómo te llevas con los alumnos? ¿te buscan?
14. ¿te gusta ser ayudante de profesor? ¿Por qué?
15. ¿Te toca leer todos los trabajos a ti? ¿Los lees todos?
16. ¿Participas en la planeación de la clase?
17. ¿Tú evalúas a los alumnos?
18. ¿Cómo describirías a un buen maestro?
19. ¿la evaluación de los alumnos te hace sentir poderoso frente a ellos?
20. ¿eres un buen maestro?
21. ¿qué necesitas para serlo?
22. ¿cómo podrías ser un buen maestro?
23. ¿En la Facultad has encontrado apoyo para mejorar tu actividad como ayudante de profesor?
24. ¿qué sugerirías para otros compañeros como tú que quieren ser maestros
25. ¿Cuánto tiempo serás ayudante de maestro?

4) CUESTIONARIO PARA MAESTROS

FORMACION DOCENTE EN PROFESORES DE METODOLOGIA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES

CUESTIONARIO A DOCENTES

El presente cuestionario es un indicativo sobre las necesidades de formación docente de los profesores de Metodología de la licenciatura de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, permitirá conocer las necesidades y las propuestas en torno a la formación requerida para el ejercicio de la docencia, así como la visión que los docentes tienen sobre su propio quehacer.

El cuestionario es anónimo y las respuestas son estrictamente confidenciales.

Datos de identificación:

a) Nombre: (opcional)

1.- Facultad y Área de adscripción

2.- Hombre _____

3.-Mujer _____

4.- Edad _____

5.- Estado civil _____

6.- Antigüedad en la UNAM

1. Menos de un año	2. De 1 a 3 años	3. De 10 a 14 años	4. De 15 a 19 años	5. Más de 20 años
--------------------	------------------	--------------------	--------------------	-------------------

7.- Señale por favor el número de horas y tipo de contrato que tiene usted en la UNAM.

8.- Marque los grados obtenidos

1. Pasante Licenciatura en:	2. Licenciatura en:	3.- Pasante Maestría en:	4. Maestría en:
5. Pasante Doctorado en:	6.- Doctorado en:	7.- Especialidad en:	

9.- Señale los idiomas que maneja y el nivel o porcentaje de dominio.

10.- Señale en porcentaje, el grado de dominio en el uso de la computadora:

Desarrollo de la actividad docente

11. - ¿Les da a conocer a sus alumnos el programa de estudios de la asignatura que imparte con el plan de estudios de la carrera?

1. Siempre	2. Muchas veces	3. Regularmente	4. Algunas veces	5. Nunca
------------	-----------------	-----------------	------------------	----------

11.- ¿Cómo promueve la participación de sus alumnos en actividades académicas (concursos, exposiciones, elaboración de artículos para revistas o periódicos escolares, etc.)?

12.- ¿Cómo contribuye para que sus alumnos desarrollen su capacidad crítica y creativa en las actividades de aprendizaje?

13.- ¿Delega a sus alumnos responsabilidades, para que aprendan por sí mismos?

1. Siempre	2. Muchas veces	3. Regularmente	4. Algunas veces	5. Nunca
------------	-----------------	-----------------	------------------	----------

14.- ¿Utiliza diferentes medios (computadora, proyector, t.v., video, etc.) de apoyo para el aprendizaje de sus alumnos?

1. Siempre	2. Muchas veces	3. Regularmente	4. Algunas veces	5. Nunca
------------	-----------------	-----------------	------------------	----------

15.- ¿Qué sistemas y actividades de evaluación utiliza para evaluar el aprendizaje de sus alumnos?

16.- ¿Utiliza diferentes formas (escrita, oral, exposición, etc., para evaluar los aprendizajes?

1. Siempre	2. Muchas veces	3. Regularmente	4. Algunas veces	5. Nunca
------------	-----------------	-----------------	------------------	----------

17.- ¿Cuenta con ayudante de profesor?

18.- ¿Le beneficia tener ayudante de profesor?

19.- ¿Hay disposición del alumno ayudante de profesor para hacer lo que usted le indica?

20.- ¿Guía usted a su ayudante para que él exponga?

21.- ¿De qué porcentaje es responsable de la clase su ayudante?

22.- ¿Usted le enseña o lo deja solo y haber cómo le hace?

23.- ¿Le propone material, lecturas, video a su ayudante de profesor?

24.- ¿Quién evalúa a los alumnos? ¿le ayuda en eso?

25.- ¿Les da a conocer a sus alumnos el por qué de sus errores y aciertos de las evaluaciones?

1. Siempre	2. Muchas veces	3. Regularmente	4. Algunas veces	5. Nunca
------------	-----------------	-----------------	------------------	----------

26.- ¿Cómo evaluaría el desempeño de sus alumnos, en cuanto a disposición, responsabilidad, cumplimiento, etc.?

1. Excelente	2. Muy satisfactorio	3. Regular	4. poco satisfactorio	5. Insuficiente
--------------	----------------------	------------	-----------------------	-----------------

27.- ¿Cómo evaluaría su propio desempeño como profesor universitario?

28.- ¿Cuáles han sido los principales problemas con los que se ha enfrentado en el aula, para que sus alumnos logren el aprendizaje?

29.- De la siguiente relación, por favor marque con una cruz lo que considere, necesita mayor preparación para lograr desarrollar en el aula, así como lo que usted ya domina.

	Necesito aprender	Ya lo domino	No me interesa
1. Poseer un marco teórico conceptual sobre la fundamentación filosófica, psicológica y social de la educación			
2. Integrar la asignatura que imparte y su función como docente, a un currículo y al contexto social en el que se desarrolla.			
3. Desempeñar actividades de investigación e innovación.			
4. Planear las actividades de enseñanza y de aprendizaje.			
5. Realizar estrategias de enseñanza y aprendizaje.			
6. Realizar estrategias de motivación			
7. Organizar el trabajo en grupos en situaciones de cooperación.			
8. Evaluar los aprendizajes de sus alumnos.			
9. Brindar asesorías y tutorías.			
10. Elaborar material didáctico			
11 nada, yo no necesito nada de eso			

Necesidades de formación docente

22.- Marque con una X los conocimientos que usted considera que necesita para un mejor ejercicio docente

1.- Necesita ampliar sus conocimientos sobre educación superior local, regional, nacional y mundial.

1. Definitivamente sí	2.- Parcialmente	3. No
-----------------------	------------------	-------

2.- Necesita conocimientos sobre psicología educativa.

1. Definitivamente sí	2.- Parcialmente	3. No
-----------------------	------------------	-------

3.- Necesita conocimientos sobre desarrollo curricular.

1. Definitivamente sí	2.- Parcialmente	3. No
-----------------------	------------------	-------

4.- Necesita conocimientos para desarrollar en sus alumnos actividades de investigación.

1. Definitivamente sí	2.- Parcialmente	3. No
-----------------------	------------------	-------

5.- Necesita conocimientos para elaborar trabajos escritos (ensayos, artículos, manuales, etcétera)

1. Definitivamente sí	2.- Parcialmente	3. No
-----------------------	------------------	-------

6.- Necesita conocimientos teóricos y/o prácticos para planear la clase.

1. Definitivamente sí	2.- Parcialmente	3. No
-----------------------	------------------	-------

7.- Necesita conocimientos para desarrollar habilidades del pensamiento en sus alumnos.

1. Definitivamente sí	2.- Parcialmente	3. No
-----------------------	------------------	-------

8.- Necesita conocimientos teóricos y/o prácticos para desarrollar estrategias didácticas creativas.

1. Definitivamente sí	2.- Parcialmente	3. No
-----------------------	------------------	-------

9.- Necesita conocimientos teóricos y/o prácticos para evaluar los aprendizajes de sus alumnos.

1. Definitivamente sí	2.- Parcialmente	3. No
-----------------------	------------------	-------

10.- ¿Necesita conocimientos para manejar correctamente el Programa?

1. Definitivamente sí	2.- Parcialmente	3. No
-----------------------	------------------	-------

Antecedentes de formación docente

1.- ¿Qué importancia tiene para usted la formación docente?

2. ¿Ha participado en otros programas para superarse como profesor?

1. Sí	2.- No
-------	--------

¿Cuáles?

3.- De los eventos de formación de profesores que ha organizado la UNAM, ¿ha recibido información oportuna?

1. Siempre	2.- Algunas veces	3. Nunca
------------	-------------------	----------

4.- Señale los medios de difusión que considere más idóneos para recibir información de los programas de formación docente que ofrece la UNAM.

1. Folletos	2. Carteles	3. Revista	4. Correo electrónico	Página electrónica de la UIC
-------------	-------------	------------	-----------------------	------------------------------

5. ¿Qué tipo de programa(s) considera más conveniente(s) para las acciones de formación docente?

1. Curso suelto	2. Diplomado	3. Especialidad	4. Maestría	5. Doctorado	6. Grupos de asesoría académica
-----------------	--------------	-----------------	-------------	--------------	---------------------------------

6.- ¿Qué modalidad prefiere para los programas de formación docente?

1.- Presencial	2. A distancia	3. Mixto
----------------	----------------	----------

1.- ¿Qué es para usted un docente universitario?

2.- ¿Por qué escogió usted trabajar como docente?

3.- ¿Qué significados tiene para usted el trabajo docente?

4 ¿Con qué frecuencia se reúne usted con otros docentes de su Unidad Académica?

5.- ¿Qué temas se abordan en dichas reuniones?

Muchas gracias por su colaboración

Bibliografía

- Abraham, A. (1986). *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa.
- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós, cuestiones de educación.
- Agudelo, N. y. (2009). La sensibilidad intercultural en Paulo Freire. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana vol 13, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*, 85-100.
- Albornoz, O. (1981). *La formación de los recursos humanos en el área de educación*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Álvarez, E. A. (2001). *La formación del profesorado*. Barcelona: GRAO Proyecto Doc.
- Álvarez, G. (2013). *El programa de desarrollo educativo 1995-2000 ante el crecimiento de la educación media superior y superior*. México: N.97 ANUIES.
- ANUIES, A. N. (1999). Evaluación, productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico en Sociología. *La profesión académica en el fin de siglo. Año 14 N.41 UAM*.
- ANUIES, A. N. (2002). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. Postulados orientadores y visión del año 2020 del Sistema de Educación Superior.
- ANUIES, A. N. (2013). *Anuarios estadísticos 1998 a 2014*. México.
- Anzaldúa, R. (2004). *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Arciga, B. (2009). *Contextos, identidades y academia en la educación superior*. México: UNAM-Plaza y Valdez .
- Arendt, H. (2005). *Ensayos de comprensión 1930-1954*. Barcelona: Caparrós Editores .
- Arredondo, M. (1989). *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*. México: CESU.
- Balderas, I. (2014). Propuesta de guión de entrevista para el estudio de la identidad docente. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS. Nº6. Año 3. Oct. 2013 - Marzo 2014. Argentina. Estudios Sociológicos*.
- Barbiana, A. d. (1975). *Carta a una profesora*. México: Ediciones de cultura popular.
- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*. México: Pomares. Educación y conocimiento .
- Bellido, M. E., Cruz, C., & Velasco, A. (2013). La docencia desde la perspectiva de los profesores. *XII Congreso nacional de investigación educativa* (págs. 1-10). México: Comie.
- Benedito, V. (1993). Desarrollo profesional del profesor universitario. *Campo Abierto, No. 10, Universidad de Barcelona*, 176-197.

- Berger, P. y. (1966). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Grupo editorial CEAC.
- Blanco, E. (2014). ¿Relación duradera o divorcio? El vínculo entre escolaridad y transiciones ocupacionales tempranas en un contexto de deterioro laboral. En P. S. Emilio Blanco, *Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México* (págs. 107-135). México: Inee Colmex.
- BM, B. M. (2000). Diseño del sistema de seguimiento y evaluación de los proyectos. *Departamento de evaluación de operaciones del Banco Mundial vol.2 n.8*.
- Borquez, R. (2006). *Pedagogía Crítica*. México: Trillas .
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI.
- Boyer, E. (2003). *Una propuesta para la educación superior del futuro*. México: FCE.
- Bravo, T. (1991). *Estudios en torno a la formación del profesor*. México: UNAM-Cuadernos del CESU N.21.
- Calciati, C. (2017). El rol del ayudante de cátedra: de ayudante a docente. *Escritos en la Facultad, No. 136 (reflexión pedagógica, ensayos de estudiantes de la Facultad de Diseño y Comunicación)*, 80-82.
- Campos, R. (1995). *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*. México: Praxis.
- Campos, R. (2000). *Disyuntiva actual de la educación superior. La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. México: Banco Mundial-Praxis.
- Canales, A. (2014). Los imperativos del marco institucional para la actividad docente. *Revista Argentina de Educación Superior, Año 6, No. 9*, 163-178.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- CEPAL-UNESCO, C. d. (2000). Educación para la equidad, la competitividad y la ciudadanía. En O. d. ONU, *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. ONU.
- Cerdá, A. D. (2001). *Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer*. México: UPN.
- Chagnier, F. D. (2017). Definiendo el rol del Asistente: su zona de desarrollo próximo y función estratégica. *Escritos en la Facultad No. 136 (Reflexión pedagógica. Ensayos de estudiantes de la Facultad de Diseño y Comunicación)*, 131-132.
- Chavarría, R. M. (2003). El magisterio, tradición de excelencia en la UNAM. La Universidad en vanguardia de la educación media superior: Enrique del Val. *Gaceta UNAM, 19 de mayo, México*.
- COE, F. (2005-2018). *Encuestas socioeconómicas aplicadas a alumnos de nuevos ingreso*. México: Coe.

- Colmex. (1983). El programa de trabajo del Centro de Investigaciones y Servicios de la UNAM (CISE). *Revista de Estudios Sociológicos, Colegio de México*, 641-644.
- D'Álessandre, V. (2014). *El desafío de universalizar el nivel medio, trayectorias escolares y curso de vida de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos*. Buenos Aires: liepe Unesco.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Barcelona: Santillana-UNESCO.
- DEP, D. d. (1992). Análisis comparativo de los egresados de las carreras de la FCPyS. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Abril-junio.
- Dijk, V. (1996). *Análisis del discurso ideológico*. Mexico: Uam X.
- Doger, E. (11 de diciembre de 2003). Educación y conocimiento en el siglo XXI. *Milenio. Suplemento universitario* .
- Ducoing, P. (1996). *Sujetos de la educación y formación docente*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Durán, T. (2010). La investigación pedagógica. Notas sobre su marco epistemológico y modalidades metodológicas. En Piña, *El cristal con que se mira*. México: Posgrado en Pedagogía, Unam.
- Durkheim, E. (1997). *Antología de Teoría Sociológica*. México: Fcpys-Unam.
- FCPyS. (2004). *Informe de labores*. México: Fcpys Unam.
- FCPyS. (enero de 2009). *Lineamientos para el procedimiento de solicitud y aceptación de ayudantes de profesor*. México, MéxicoMéxico, México: FCPyS-UNAM.
- FCPyS. (2018). *Informe de labores*. México: Unam.
- Follari, R. (1986). *El rol del maestro o la microfísica del poder*. México: ENEP Acatlán.
- Freinet, C. (1979). *Consejo a los maestros jóvenes*. Barcelona: Laia.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI editores.
- Fuente, J. R. (2004). *Programas prioritarios de la UNAM 2004- 2007*. México: Secretaría de Planeación FCPyS.
- Galeano, E. (2012). *Los hijos de los días*. México: Siglo XXI.
- Galindo, J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman-Pearson.
- Gallegos, C., & Yolanda, P. (2014). *¿Cómo investigamos? ¿Cómo enseñamos a investigar? Tomo II*. México: FCPyS UNAM.
- García. (2015). *El rezago y la deserción en los alumnos universitarios de ciencias sociales. El caso de la FCPyS de la UNAM*. México: Tesis de Doctorado en Pedagogía FFyL UNAM.

- García, C. (2007). *Viktor E. Frankl La humanidad posible*. Barcelona: Almagesto Colección perfiles .
- García, E. C. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- García, G. (2014). Los cuatro pilares delorsianos, las cinco mentes de Gardner y los siete saberes de Morin. Viejos y nuevos paradigmas para humanizar la educación del futuro. *Revista Iberciencia, Red Iberoamericana de comunicación y divulgación científica*.
- Garduño, T. (2009). *Una educación basada en competencias*. México: SM.
- Gil, M. (2006). *Retos de la docencia universitaria*. México: Galatea UNAM.
- Giroux, H. (2011). *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Glazman, R. (2001). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. México: Paidós.
- Goldmann, L. (1967). *Las ciencias humanas y la filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión .
- Gómez, A. (2014). *La intervención socioeducativa. Cuando se juega en la cancha del otro*. Obtenido de Sinéctica:
http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=657_la_intervencion_socioeducativa_cuando_se_juega_en_la_cancha_del_otro
- González, R., & Torres, C. (1981). *Sociología de la educación*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Gramsci, A. (1916). Socialismo y cultura. En M. Sacristán, *Antología de Antonio Gramsci* (pág. 35.63). México: Siglo XXI.
- Guevara, M. (2004). Psicología de la voluntad. Del deseo a la acción. *II Reunión Nacional de Investigadores Nacionales en Psicología*, (pág. 32). Tequisquiapan, Querétaro.
- Guzman, J. (2015). Las buenas prácticas en los profesores de enseñanza superior. *El profesor universitario hoy* (pág. 2). DF: ISSUE, UNAM.
- Hernández, J. (2008). *El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales*. México: UPN.
- Herrera, P. (19 de mayo de 2003). Los maestros, promotores de habilidades y aptitudes. *Gaceta UNAM*.
- Hirsch, A. (1983). Panorama de la formación de profesores universitarios en México. *Revista de la Educación Superior, Anuies, México*, 1-16.
- Hymes, D. (1974). Hacia una etnografía de la comunicación en. En D. Hymes, *Antología de estudios etnolingüísticos y sociolingüísticos* (págs. 9-75). México: UNAM.
- Ibarra, E. (1998). *La universidad en México hoy. Gubernamentalidad y modernización*. México: Tesis de doctorado en ciencias sociales FCPyS UNAM.
- Ibarrola, M. d. (2009). El incremento de la escolaridad de la PEA en México y los efectos sobre su situación laboral y sus ingresos , 1992-2004. *Revista electrónica de investiigación eeducativa, vol 11, no. 2*, 35-40.

- IESALC, I. I. (2006). *Informe de la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Venezuela: UNESCO.
- IIE, I. d. (1998). *XVIII Seminario de Economía Mexicana 2004*. México: UNAM.
- IIEPE-UNESCO, I. I. (2006). *Notas sobre la masificación de la escolarización en seis países de América Latina*. Obtenido de Sistema de información y análisis de tendencias en educación y equidad en América Latina: www.siteal.org
- INEGI. (2008). *Censos y conteo de población y vivienda*. México: Inegi.
- Jiménez, B. (1999). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales vol 3, no. 5*, 32-63.
- Kohl, H. R. (1974). *Autoritarismo y libertad en la enseñanza*. Barcelona: Ariel.
- Kuhn, T. S. (1978). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Breviarios FCE.
- Lawn, M., & Ozaga, J. (2004). *La nueva formación docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Pomares Colección Educación y conocimiento.
- Lazo, P. (2009). Revolución y relaciones multiculturales, del imaginario social al imaginario cultural. *Coloquio Razón y revolución* (págs. 15-26). México: Fcpys UNAM.
- Lince, R. M. (2006). El perfil de la formación metodológica para la enseñanza en ciencias sociales. *1er. foro de análisis. Los retos metodológicos de las ciencias sociales: presente y futuro* (pág. 45). México: Fcpys Unam.
- López, M. (2006). *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*. México: Uia-Trillas.
- Luckmann, P. B. (1966). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Luengo, E. (2004). *Tendencias de la educación superior en México. Una lectura desde la perspectiva de la complejidad*. Bogotá: IESALC Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior- ASCUN.
- Magro, C. (2015). *Carlos Magro reivindica al maestro que quiere que sus alumnos aprendan*. Obtenido de lecturalab.org: http://lecturalab.org/story/Carlos-Magro-reivindica-al-maestro-que-quiere-que-sus-alumnos-aprendan_5589
- Malo, S., & Velázquez, A. (1998). *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*. México: Coordinación de Humanidades-Miguel Ángel Porrúa.
- Marín, D. (1996). La acreditación de carreras universitarias. Una tendencia actual en la formación de profesionales universitarios. *Perfiles universitarios N.71*.
- Martínez, F. (2003). Los resultados de la prueba PISA. Elementos de interpretación. *Cuadernos de investigación N.1 INEE*.
- Martínez, J. (2015). El profesor universitario hoy. *El profesor universitario hoy* (pág. 2). México: IISUE, UNAM.

- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, sus prácticas y sus metáforas*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Cuadernos de educación N.33.
- Maturana, H. (1997). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis, la organización de los vivos*. Santiago de Chile: Lumen.
- Mead, G. (1972). Self . En *One social psychology*. Chicago: University of Chicago.
- Mejía, P. (2010). Investigar cualitativamente es pensar cualitativamente. En *El arte de investigar*. México: UAM Xochimilco.
- Meyer, L. (10 de febrero de 2005). La academia, de su sentido y cómo perderlo. *Reforma Agenda ciudadana*, pág. 17.
- Millan, P. (2000). *Apuntes del taller de evaluación I*. México: Subdirección de Desarrollo Institucional DGEDI UNAM.
- Millan, P. (2001). *Bases para el diseño de planes estratégicos en instituciones de educación superior*. México: Subdirección de Desarrollo Institucional UNAM.
- Mireles, O. (14 de octubre de 2011). *Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación*. Obtenido de Sinectica: www.sinectica.org
- Morales, M. A. (2015). *Comunidades de Aprendizaje en la UNAM*. México: UNAM, Secretaría General, Colegio de Directores.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para educación del futuro*. París: UNESCO.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huelmul.
- OEI. (2013). *Metas educativas del siglo XXI*. EU: Oei.
- OEI. (2014). *Carta de Río*. Río de Janeiro: Oei.
- ONU. (2004). *Programa de las Naciones Unidas para El Desarrollo (PNUD). Informe sobre Desarrollo Humano*. USA: ONU, Mundi-Prensa.
- Pacheco, T. M. (1998). La repercusión social de la educación, la ciencia y la tecnología. Un modelo de evaluación. En A. Alcántara, *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México: Siglo XXI.
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Psicopedagogía/Papel 451/Editorial Laia.
- Paredes, Y. (2008). *Sociedad del conocimiento: Universidad Pública y calidad educativa. Estudio de caso. El desempeño escolar en el área de metodología de la FCPyS, Plan de estudios 1997*. México: Tesis de maestría en Estudios Poíticos y Sociales FCPyS UNAM.
- Pellón, R. (2013). *Watson, Skinner y algunas disputas dentro del conductismo*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Piña, J. M. (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. México: CESU-Plaza y Valdés UNAM.

- Piña, J. M. (2010). *El cristal con que mira. Diversas perspectivas metodológicas en educación*. México: Conacyt-Posgrado de Pedagogía UNAM.
- Popkewitz, T. (1994). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*. Barcelona: Ed Pomares-Corredor.
- Portantiero, J. C. (1979). Gramsci y el análisis de coyuntura (algunas notas) . *Revista Mexicana de Sociología, vol 41, No. 1. Análisis de coyuntura enero-marzo, UNAM*.
- Portantiero, J. C. (1987). *Los usos de Gramsci*. México: Plaza y Valdés .
- Pozo, J. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Puentes, R. S. (1989). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Cesu Unam/Plaza y Valdés.
- Quintar, E. (2005). La esperanza como práctica, la práctica como ámbito de construcción. En *Pensamiento y producción de conocimiento: urgencias y desafíos en América Latina*. México: UNAM-IPECAL.
- Remedi, E. (1988). *La identidad de una actividad: ser maestro*. México: UAM-Xochimilco.
- Rincón, C. (2008). *Ausencias desde adentro. Formación y trayectorias académicas*. México: Facultad de humanidades UNACH.
- Rodríguez. (8 de diciembre de 2003). El valor de la eficiencia. *Milenio Suplemento universitario*, pág. 12.
- Rosales, G. (2014). *Análisis Político de la Ciencia Política*. México: Tesis de licenciatura en Ciencias Política y Administración Pública FCPyS.
- Rueda, M. (2012). *La evaluación educativa*. México: Posgrado de Pedagogía FFyL UNAM.
- Rueda, M. (2015). El maestro universitario hoy. *El maestro universitario hoy*. México: IISUE UNAM.
- Rueda, M. (2015). El profesor universitario hoy. *el profesor universitario hoy* (pág. 2). DF: IISUE, UNAM.
- Ruiz, J. M. (1998). *Cómo hacer evaluación en centros educativos*. Madrid: Narcea.
- Sacristán, M. (1999). *Antonio Gramsci Antología*. México: Siglo XXI Biblioteca del Pensamiento Socialista.
- Sánchez. (1990). La vinculación de la docencia con la investigación: una tarea teórica y práctica en proceso de construcción (el caso de la UNAM). *Revista de la Educación Superior, no. 74, vol 19,, 1-20*.
- Sánchez, M. A. (2016). La autonomía intelectual en el investigador en educación: sus rasgos. *XII Congreso del Consejo Mexicano de Investigación Educativa* (págs. 1-20). México: Comie.org.
- Santoni, A. (1996). *Nostalgia del maestro artesano*. México: Cesu Unam/Porrúa.

- Santoyo, R. (1996). *Reflexiones y propuestas para una reforma del sistema de educación superior*. México: Mimeo.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. México: FCE.
- Savater, F. (2006). Fabricar humanidad. *Revista Proyecto regional para la educación de América Latina. OREAL/UNESCO vol.1 n.2 marzo*.
- Sen, A. K. (1997). *Bienestar, Justicia y Mercado*. Barcelona: Paidós.
- Sen, A. K. (2000). *Desarrollo y libertad*. México: Planeta.
- Sen, A. K. (2001). *La desigualdad económica*. México: FCE.
- SEP. (2001-2018). *Estadísticas básicas del Sistema Educativo Nacional*. México: Sep, Dirección General de Planeación.
- SEP, S. d. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: Diario Oficial de la Federación.
- SEP, S. d. (1994). *Indicadores de Educación*. México: Documento de trabajo para la OCDE, Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica-DGES.
- SEP, S. d. (1997). *Proyecciones de la matrícula escolar 1995-2010*. México.
- SEP, S. d. (2002). *Plan Nacional de Educación 2001-2006*. México.
- SEP, S. d. (2014). *Principales cifras de educación básica en México, por entidad, escuela, alumnos, repetidores, número de profesores*. Obtenido de Recuperado en: <http://planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- SEP, S. d. (2017). *Sistema Educativo Nacional. Cifras históricas*. México.
- Serrat, J. M. (1971). *Mediterráneo* [Grabado por J. M. Serrat]. Barcelona, España.
- SG, P. E. (2018). *Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006; 2006-2012; 2012-2018*. México: Secretaría de Gobernación.
- SG, S. d. (2018). *Programa Nacional de Ciencia y Modernización Tecnológica, 2006-2012, 2012-2018*. México: Secretaría de Gobernación.
- SITEAL. (2014). *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina*. Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Solana, F. (2004). *¿Era del conocimiento? Utopías y realidades*. México: Fondo Mexicano para la Educación y el Desarrollo.
- Solís, B. E. (2014). *¿relación duradera o divorcio? el vínculo entre escolaridad y transiciones ocupacionales tempranas en el contexto de deterioro laboral en Caminos desiguales, trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: Inee, Colmex.
- Souto, J. A. (2001). *Criterios mínimos para la elaboración de planes, programas y proyectos de desarrollo en la UNAM*. México: Subdirección de Desarrollo Institucional, Dirección General de Evaluación y Desarrollo Institucional DGDI UNAM.

- Stigliano, D., & Gentile, D. (2008). *Enseñar y aprender en grupos cooperativos, comunidades de diálogo y encuentro*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Tenti, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Fundación OSDE, IIEP, UNESCO. Buenos Aires : Siglo XXI.
- UNAM. (1997-2018). *Anuarios Estadísticos*. México: Unam, Dirección General de Administración Escolar.
- UNAM. (1997-2018). *Numeralia, agendas estadísticas*. México: Unam.
- UNAM. (2003). *Marco Institucional de Docencia*. México: Gaceta UNAM, octubre 2, 2003.
- UNAM. (2018). *Estatuto del Personal Académico*. México: Unam.
- UNAM. (2018). *Estatuto del Personal Académico*. México: DGAPA, UNAM.
- UNAM. (22 de octubre de 2019). <http://dgapa.unam.mx/index.php/conoce-la-dgapa/marco-institucional>. Obtenido de <http://dgapa.unam.mx/index.php/conoce-la-dgapa/marco-institucional>: <http://dgapa.unam.mx>
- UNAM, F. (10 de octubre de 2019). www.politicas.unam.mx. Obtenido de www.politicas.unam.mx: http://www.politicas.unam.mx/ces/?page_id=7
- UNAM, U. N. (2012). *Estatutos del Personal Académico Legislación Universitaria*. México: UNAM.
- UNAM, U. N. (2014). *Dirección General de Personal. Nómina 2009, 2011, 2014, 1920, 1930, 1940, 1950, 1990*. Obtenido de Dirección General de Personal. Nómina 2009, 2011, 2014, 1920, 1930, 1940, 1950, 1990: <https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam/unam-en-el-tiempo/cronologia-historica-de-la-unam/1910>
- UNESCO. (1995). *El cambio y el desarrollo educativo*. México: Unesco.
- UNESCO, O. d. (1998). *La educación superior al servicio de todos. Conferencia mundial*. París.
- UNESCO, O. d. (2000). *Declaración de los objetivos del milenio*. París.
- UNESCO, O. d. (2000). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Mimeo.
- Valle, M. Á. (1998). La acreditación profesional en México en el contexto del TLC. En *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México: Siglo XXI editores.
- Varela, G. (2002). *Tres décadas de transformación en la educación superior mexicana: desarrollo y perspectivas*. México: CEIICH UNAM.
- Vigotsky, L. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Zavala, R. (2003). *Valores en la educación univesitaria ante la sociedad del conocimiento. Ética y competitividad*. México: UAS-CISE.
- Zemelman, H. (2005 a). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. México: Anthropos-Universidad Autónoma de Chiapas.

Zemelman, H. (2005 b). Epistemología de la conciencia histórica. En *Pensamiento y producción de conocimiento: urgencias y desafíos en América Latina* (págs. 33-42). México: UNAM-IPECAL.

Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana (Ideas para un programa de humanidades)*. UNAM-IPECAL-Universidad de Cali. México: Anthropos.

Zemelman, H. (2008). Los maestros, protagonistas de los procesos educativos. *VII Encuentro Internacional de Educación multimedia*. Quito: CIDHZ.

Zemelman, H. (2013). Análisis de coyuntura y procesos emergentes en América Latina. *Pre encuentro de la Red Latinoamericana de Metodología de la Investigación Científica (RedMet)*. México: FCPyS UNAM.