



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

**LAS PRÁCTICAS DEL GESTOR EDUCATIVO: UN ENFOQUE
NARRATIVO**

T e s i s

**Que para obtener el título de
Licenciado en Administración Educativa**

**Presenta:
Francisco Javier Villanueva Badillo**

**Directores:
Dr. José Antonio Serrano Castañeda
Dr. Juan Mario Ramos Morales**

México, D.F., septiembre, 2012

Dedicado

A

*Susana (madre), Liliana (prima y hermana),
Rosa María (amiga)*

*José Antonio, Juan Mario, José Manuel, Blanca,
los cuatro jinetes de mi apocalipsis, gracias por
formarme. Hoy, soy en parte este administrador
educativo gracias a sus saberes.*

*Ruth Orozco (amiga), Mtro. Adalberto Rangel
(jefe), Dr. Arturo Ballesteros (lector), Dra. Lucía
Rodríguez (formadora en investigación). Gracias
por las oportunidades, espero haber
correspondido a ellas .*

Për ju, lodra nuk ka qenë i njëjtë pa ty.

*Mi mismo, por estar a mi lado poco más de un
cuarto de siglo*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1. SE CONSTRUYE UN YO: DEVENIR DE UN GESTOR EDUCATIVO	15
1.1. EL GESTOR EDUCATIVO EN FORMACIÓN	15
1.2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS. LA CONSTRUCCIÓN DEL GESTOR EDUCATIVO EN LAS TRADICIONES NARRATIVAS.....	31
CAPÍTULO 2. LO INSTITUIDO Y EL ACTOR: AVATARES EN LA IDENTIDAD DEL GESTOR EDUCATIVO	49
2.1. EL GESTOR EDUCATIVO ¿FISGÓN O RELATOR?	49
2.2. LA MIRADA DEL GESTOR EDUCATIVO FRENTE A PRÁCTICAS SOCIALES Y EDUCATIVAS.....	53
2.3. SUJETOS AL INTERIOR DE LA UNIVERSIDAD	55
2.4. SE ENTRETEJE UN GESTOR EDUCATIVO	55
CAPÍTULO 3. LA ACCIÓN EN LA INSTITUCIÓN: RENOVACIÓN DEL YO POR EL VÍNCULO SOCIAL	65
3.1. UBICACIÓN INSTITUCIONAL DEL PROYECTO REDES DE GENERACIÓN DE LÍNEAS DE ACTUALIZACIÓN Y DE CONOCIMIENTO	65
3.2. RECONSTRUCCIÓN DE HECHOS BÁSICOS	66
3.3. CONOCIMIENTO DEL PROYECTO Y DIAGNÓSTICO.....	69
3.4. EL PROYECTO REDES DE GENERACIÓN DE LÍNEAS DE ACTUALIZACIÓN Y DE CONOCIMIENTO	74
3.5. PARTICULARIDADES DE LOS PROYECTOS	77
3.5.1. <i>Red 01 IIEESLP</i>	77
3.5.2. <i>Red 02 DDPCM</i>	78
3.5.3. <i>Red 07 SPECE</i>	80
3.6. DOS SESIONES DE TRABAJO CON UN GESTOR EDUCATIVO.....	85
3.6.1. <i>Primera sesión: Organizar el trabajo</i>	86
3.6.2. <i>Segunda sesión: dar cierre a la acción de gestoría</i>	89
REFLEXIONES FINALES	99
I.- UN YO EN LA INDAGACIÓN	100
II. LA VISIÓN DEL GESTOR EDUCATIVO: LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LOS EFECTOS DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA	104
III.- LA NARRATIVA DESDE LA EXPERIENCIA	106
IV.- POSIBLES LÍNEAS DE TRABAJO	108
ANEXO I	113
ANEXO II	115
ANEXO III	116
REFERENCIAS	117
DOCUMENTOS INSTITUCIONALES	117
LIBROS	118
TESIS.....	120
TESINAS.....	120

Introducción

Introducción

Los sujetos transitamos por el mundo, adquirimos experiencias, nos relacionamos, interactuamos y nos vinculamos con otros sujetos. Nuestro actuar está marcado por experiencias de vida que crean coyunturas y se imprimen en la forma de proceder durante nuestra vida profesional. Pero ¿qué sería de mí si no me ubicara y hablara sobre mi experiencia profesional? No soy sólo un profesional. Soy un profesional formado para el ámbito educativo. Mi vida es como el barro que utiliza el artesano para que sea transformado en una escultura. Yo como el artesano utilizo mi experiencia para caminar por el mundo. Al llegar a diversos espacios encuentro en ellos los aditamentos para modelar la arcilla y poner en juego mis saberes de tal forma que mi escultura se encuentre en un proceso constante de cambio.

De ahí que mi interés por estudiar cómo se había dado el proceso de rediseño de la Licenciatura en Administración Educativa desde la voz de los participantes, me obligó a mirar en dónde radicaba mi interés por el tema. Logré realizar para el proyecto algunas entrevistas que utilizaría para recuperar la experiencia de los participantes, la argumentación del por qué hablaría del currículum desde los sujetos, mi trayectoria escolar y la caracterización del entorno institucional donde se suscitaron gran parte de los trabajos de rediseño. Me di un respiro académico y me incorporé a trabajos de investigación que demandaron mi atención. Al retomar el proyecto me percaté que tanto en mi experiencia escolar como laboral se habían configurado distintos saberes que permitían mi actuar. Fue así como utilicé mi trayectoria y la caracterización del referente de estudio para desarrollar la idea que ahora se materializa. Reflexioné y al hacerlo mudé el desarrollo de indagación: de centrarme en la formulación del currículum para la formación de administradores educativos, transité hacia la recuperación de la experiencia profesional de un administrador educativo. Con ello, me inicié como un indagador en la trayectoria y práctica del sujeto formado en

distintos ambientes. Me di a la tarea de dar cuenta de las prácticas del gestor educativo.

Esta indagación tomó como base la metodología cualitativa y el enfoque de narrativas para explicar: cómo se ha edificado un sujeto formado como administrador educativo en un proyecto educativo y cómo estos saberes le permiten desempeñarse como gestor. El tipo de indagación junto a la metodología utilizada permite la narración de la experiencia y la ubicación del sujeto en el entorno social.

El estilo de redacción de los capítulos es variado. La mayoría son elaborados en primera persona y algunos apartados en tercera persona. Durante el proceso de redacción del trabajo existieron momentos donde mi Yo me impedía expresar en el discurso las vivencias. Una parte de mí limitaba mi redacción, porque no quería que aquello sobre lo que daba cuenta me trajera algún tipo de complicación. Algunos apartados del documento me costaron más de lo que me había planteado. Incluso daba a leer aquello que escribía a los cuatro jinetes de mi apocalipsis. Fueron lectores de algunas de las partes, me brindaron sus apreciaciones y eso hacía que mi yo y mí mismo pudieran unirse para crear oraciones, párrafos y cuartillas. Me posicioné para su elaboración como un estudiante que tenía que realizar un texto académico. Aun durante la elaboración del trabajo rondaba en mi mente la idea del artesano. Modelaba mi escrito, aunque en ocasiones lo que redacté lo deseché. Busqué la forma de que cada capítulo tuviera la información necesaria. Reflexioné sobre la mejor forma de crear mi texto. Conforme estudiaba y re-estudiaba autores mi labor como indagador se definía día a día. Pasé momentos de incertidumbre y duda. Opté por no dejar que ese sentimiento me abordara. Experimenté algo nuevo y de esto obtuve un aprendizaje.

Pese a estos avatares, durante el proceso de indagación y la redacción del documento final, me ceñí a la estructura de un informe académico. No olvidé lo que aprendí en mis Seminarios de Taller de Concentración y Tesis en el Campo de Formación Docente. Puse en juego los conocimientos adquiridos como ayudante de investigación. Y recibí la guía constante de dos de los cuatro jinetes que me han formado. Mi contacto con ellos, las charlas y los distintos espacios que compartimos me ayudaron a materializar la redacción del texto. Así, en el primer capítulo, *Se construye un yo: devenir de un gestor educativo*, presento mi trayectoria escolar para fijar los saberes adquiridos y avatares suscitados durante mi formación académica; también expongo la perspectiva teórico-metodológica que utilicé para desarrollar la narración de mi experiencia profesional. Parto de la idea de que el sujeto no se construye solo, sino en distintos espacios y es en éstos donde crea saberes, siempre en contextos concretos y con actuaciones específicas de actores sociales, reales e imaginarios. Además, describo las fuentes de mi trabajo, me afilio a las tradiciones narrativas para contar mi experiencia profesional.

En el segundo capítulo, *Lo instituido y el actor: avatares en la identidad del gestor educativo*, muestro el espacio donde se suscita la práctica profesional de las redes; uno de los proyectos en los que me he involucrado profesionalmente; y las vicisitudes que permitieron la adquisición de saberes con los que he creado los rasgos propios de un gestor educativo.

Posteriormente, en el tercer capítulo, *La acción en la institución: renovación del yo por el vínculo social*, señalo los saberes que puse en práctica durante mi experiencia profesional en el proyecto de redes. Camino por un discurso que deja ver mi relación con el entorno social y el conocimiento que puse en práctica: mi interacción con otros y la reflexión sobre mi actuar.

Por último, el yo que realiza *reflexiones finales* y deja entrever al gestor educativo que fue, es y será. Las consideraciones o pensamientos los agrupé en

cuatro apartados: en el primero, cómo es que un yo indagador ha tomado forma; en el segundo, por qué mudé mi idea de indagar sobre otro objeto de estudio; en el tercero, los efectos de la relación pedagógica desde la visión del gestor educativo; y el cuatro, las posibles líneas de trabajo que se podrían seguir en futuras indagaciones.

Capítulo 1. Se construye un yo: devenir de un gestor educativo

1.1. El gestor educativo en formación

1.2. Aspectos teórico-metodológicos.

La construcción del gestor educativo en las tradiciones narrativa

Capítulo 1. Se construye un yo: Devenir de un gestor educativo

Cada experiencia encuentra su lugar y adquiere su sentido dentro de la forma construida a través de la cual el hombre representa, para sí mismo, el curso de su vida. Christian Delory- Momberger *Autobiografía y comprensión hermenéutica* (2009, p. 60)

Dos son las ideas que orientan la elaboración de este capítulo. La primera, tiene que ver con la formación que como sujetos recibimos dentro de los espacios escolares por donde transitamos. Recuerdo aquello que me resultó significativo durante mis vivencias y en ocasiones dejó entrever los saberes adquiridos durante la experiencia. Incluso muestro cómo es que estos saberes posibilitan la adquisición de otros. La segunda, narrar la experiencia profesional implica relatar los saberes que cada sujeto adquiere en los diferentes espacios que ocupa a lo largo de su vida. Con base en estas ideas, en el presente capítulo doy cuenta sobre las tradiciones narrativas para la construcción de la recuperación de la experiencia profesional.

He dividido el capítulo en dos apartados. En el primero, discuro sobre aspectos referidos al sujeto que se formó en los distintos niveles educativos. En el segundo, creo el marco teórico-metodológico donde camino y me afilio a las tradiciones narrativas para señalar la relación del saber, de la experiencia, del sujeto y del modo en que mi yo se ha edificado.

1.1. El gestor educativo en formación

Mi vida, como todas, ha tenido alta y bajas. En preescolar, la profesora Lupita me enseñó a utilizar las manos y con ello a adaptarme al salón de clases, a interactuar con otros compañeros, reconocer el orden físico del lugar, la organización del tiempo -que en esa época ni me interesaba-. Mi fuerte no era

poner atención, me distraía con los juguetes didácticos que tenía en un recipiente “enorme” de plástico. No puedo olvidar cómo ella cada día nos enseñaba a crear cosas con plastilina, palos de madera, abatelenguas, resistol. Creo que lo más significativo para mí de este nivel fue que pude socializar con otros niños y aprendí que el hacer cosas con las manos me gustaba.

El proceso de adaptación en la *primaria* fue difícil, me sentía muy solo, mi madre trabajaba casi todo el día. En la escuela siempre fui un niño solitario. Tal vez por eso ahora en redes y en otros contextos tengo grandes diálogos, son casi diálogos platónicos: Yo y mí mismo. En esa etapa escolar no tenía amigos, estaba convencido de que había algo en mí que no les gustaba al resto de mis compañeros. Lo confirmé en una ocasión en la clase de Educación Física. Después de haber realizado las actividades, la maestra nos dio tiempo para jugar fútbol; intenté integrarme a alguno de los dos equipos, pero ninguno mis compañeros me quiso integrar. Me preguntaba por el rechazo de los otros. Ese día fui a las jardineras, observé las plantas, me cuestioné sobre: el tiempo que tardaban en crecer las hojas y las flores, por qué la maestra nos decía que nos brindaban aire para vivir, para qué se generaba el aire, por qué respirábamos, etcétera. Desde entonces mantengo un diálogo interno, un proceso de pensamiento sobre mi entorno y las personas que interactúan conmigo.

También fui un niño problema, era el típico que agredía a todos los compañeros, actitud que cambió en el tercer año cuando me llevaron a terapia con psicólogas educativas. Ahí me ayudaron a canalizar esa *energía* con ayuda de materiales didácticos. No olvido que tenía que regresar a la escuela a las cuatro o cinco de la tarde. Después de estar con las psicólogas me interesé por las actividades manuales (tarjetería española, pintado de cerámica, cocina, dibujo artístico y basquetbol). Actividades que me permitieron tener una perspectiva diferente de lo que era convivir y crecer.

Ya para el cuarto grado las cosas en la escuela cambiaron, me volví el típico niño que no le hablaba a nadie, mi actitud era un tanto retraída. En quinto grado todo cambió, me volví indisciplinado, no mostraba mucho interés en las actividades escolares. Esta actitud perduró hasta el sexto grado.

Tengo presente el último mes de clases cuando llegaba por lo menos dos días tarde (ocho y media o hasta cuarto para las nueve), lo que ocasionaba que la maestra siempre me regañara. Pero ese julio de 1998 no se me olvidará nunca. Un día antes de terminar la primaria falté a clases y cuando llegué al día siguiente no había ni un alma en la escuela más que los maestros. Al llegar al salón mi maestra me vio, volteó a ver su reloj de muñeca y expresó *ya viste la hora que es*, cínicamente le contesté *sí, casi las nueve*. Regresó su mirada hacia su mesa, revisaba las boletas de calificaciones que entregaría a los padres al final la ceremonia de generación.

Por mi parte le hice la pregunta *¿puedo pasar?* No me respondió, entré, me recosté en el mesa y después de dos minutos sus palabras fueron *tú no entiendes Francisco Villanueva, ya no sé qué hacer contigo, pero algo sí te digo, tú nunca llegarás a ser alguien porque llegas tarde*. Su admonición me impactó, y es que a mis cortos doce años me cuestioné *¿por qué me regaña la maestra como si fuera mi mamá? Ni ella me llama la atención así*. Por espacio de tres horas me hizo que pegara las fotos en los certificados. No sólo eran los de mi salón, sino de todos los sextos. Vio el mío y me volvió a repetir *que nunca llegaría a ser alguien en la vida porque siempre llegaba tarde*. Me dolió porque la maestra siempre presumía a sus alumnos cuando después de años ellos la visitaban en clase.

Al comenzar la *secundaria*, me propuse mejorar mis calificaciones, mi nivel de aprendizaje y mi actitud en general. Sin embargo, todos estos buenos propósitos no los pude llevar a cabo, debido a que me volví rebelde y reprobé la

materia de geografía. Este nuevo cambio de actitud hizo que me propusiera no volver a tener el mismo comportamiento inmaduro.

Para el segundo año de la secundaria mis propósitos planteados en primer grado fueron superados. Me costó trabajo rellenar las lagunas del conocimiento que traía desde la primaria, pero iba logrando superarlas poco a poco. Hacía mis tareas sin problema, contaba con cinco amigas que estudiaban conmigo, aprendí a trabajar en equipo. Preguntaba más, cuestionaba más, pero las burlas de los compañeros en ocasiones hacían que me intimidara.

En el último año de la secundaria logré mejorar mis notas. Pese a que no era el más querido de la clase, luché por ganarme a los profesores. Lo hacía más por demostrarles a ellos que sí sabía y que podía superarme cada día. Al final del año escolar tuve una lucha conmigo mismo. Hoy veo que a lo que llamaba lucha eran mis procesos de pensamiento. Me preocupé entonces por aprender más que por intentar crear en los maestros una imagen de mí como buen alumno.

Algo que se volvió constante en esta etapa de mi formación fue el rechazo del resto de mis compañeros; era marcado y dolía saber que al realizar un trabajo no podíamos hacerlo, no porque se me considerara un nerd, sino porque había algo en mí que no les gustaba. En esta fase de mi vida aprendí a combinar las labores de estudio con el trabajo.

Ingresé al *Colegio de Bachilleres* (Colbach) en el 2001 con quince años. Me planteé objetivos, quería que las palabras de la profesora de primaria no se cumplieran. Para ello, me propuse mantener mi nivel académico de excelencia. Cursé en la tarde el primer semestre. Tenía siete materias y de éstas, las que más me gustaban eran *Matemáticas* y *Lengua adicional al español. Inglés*. La primera, me ayudaba a utilizar la agilidad mental en la resolución de problemas; la segunda, era algo nuevo y diferente. En este semestre los compañeros me hacían

bromas que no me gustaban, fue la primera vez en años que me defendía tras una agresión. Aprendí cómo parar los malos tratos de mis coetáneos.

En segundo semestre odié la materia de *Introducción a las Ciencias Sociales II*. Y es que el maestro no nos ayudaba, daba por hecho que dominábamos el tema del estructural funcionalismo. Ese fue mi coco todo el semestre. Hizo que me pusiera a estudiar un poco más de lo normal. A la par de mis cursos ordinarios tomé dos materias extracurriculares: *Artes Plásticas* y *Música*. En las clases de Artes me sentía como un artista plástico, aprendí a utilizar los colores pastel, la técnica de grafito y el modelado en plastilina. En clase de Música. Aprendí algo de solfeo y vocalización. Creo que fue el semestre que más me preparé, tanto académica como personalmente. En lo académico aprendí cosas sobre resolución de problemas, comprensión de la materia, los tipos de investigación, las formas de redactar un texto, aunque he de confesar que mi redacción en aquel tiempo no era fluida.

En *tercer semestre*, la materia de *Literatura I* era mi coco, tenía la clase lunes y miércoles a las siete de la mañana. La maestra nos hacía un examen en cada clase, algo que me hacía utilizar mis recuerdos y que generó en mí el hábito por estudiar. Por la época, regresé a trabajar a la cocina económica, mi mamá dejó de trabajar y me hice cargo de mis gastos. Ella me daba veinte pesos para pasajes y gastar en la escuela. Pero la maestra de Literatura nos enviaba a ver obras de teatro. Decía que teníamos que cultivar nuestras mentes con el teatro. Cada presentación de teatro costaba entre ochenta y ciento veinte pesos. Para mí este semestre fue significativo, los maestros eran, en esta etapa del Bachilleres, más accesibles. La materia en la que más me apliqué fue Laboratorio de Informática I, aprendí a utilizar los programas básicos y sentía que al hacerlo mi posibilidad de ingresar al mundo laboral sería más fácil.

En *cuarto y quinto semestre*, llamaron mi atención las materias de Biología II, Ecología y Estructura Socioeconómica de México (ESEM) I y II; incluso cuando conversaba con mis profesoras les planteaba mi deseo por estudiar algo relacionado con las materias. Me gustaba la parte de la genética que veíamos en clase de Biología, los ambientes en donde se desenvuelven los animales que estudiábamos en Ecología, y la historia de México de *ESEM*. Tomé una decisión. Desde *cuarto* hasta *sexto semestre*, me di cuenta que lo mío era estudiar informática. Esta materia me permitió adquirir conocimientos básicos para comenzar a trabajar. Ahí me especialicé de forma técnica en programación de computadora, elaboración de bases de datos, diseño y programación de páginas Web en formato HTML; uso de programación y me certifiqué en procesador de palabras (Word) avanzado.

El Colbach me dio una formación académica básica. Reafirmó los valores de respeto y responsabilidad, la forma de indagar respuestas, de cuestionar por qué se hacían algunas cosas de alguna forma y no de otra manera, lo que dio paso a que me volviera algo autodidacta. Cosa que no me quedaba clara y que no aclarara con los maestros, yo la indagaba. No veía que los contenidos tuvieran relación entre materias. Supongo que no tendría que ser así porque el bachillerato general brinda saberes universales, lo que me permitió incorporarme sin problema a la vida laboral. Al final, no sé por qué sentí que los conocimientos fueron algo limitados, nunca busqué ir más allá de lo que veía en clase y estudiaba de forma superficial. El significado de estudio era lo que ahora conozco como constancia. Adquiría los conocimientos sólo de aquellas materias que me gustaban. El estudio supone (ahora) para mí, ese análisis sobre lo que he aprendido. Y así concluí el bachillerato en el 2004.

Seguí el trayecto “normal” de un estudiante cuando concluye un grado escolar, realizar los exámenes de ingreso al siguiente nivel. Sabía que debía elegir entre tres profesiones: gastronomía, informática y música. Me limité a analizar los

pros y contras, no sólo por mi condición económica, sino porque representaba mucho tiempo de estudio. En ese entonces requería un mayor ingreso para ayudar en casa. Deseché la idea de estudiar gastronomía y música porque me sentía incapaz de poder costearme la carrera. Informática o computación eran mis opciones.

Fue así que entre 2004 y 2006 presenté los exámenes a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para la carrera de informática (en cuatro ocasiones), a la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) para la Licenciatura en Ingeniería de la computación (dos veces), Instituto Politécnico Nacional (IPN) para la carrera de Licenciado de Informática (en seis ocasiones). Fueron fallidos. Me sentía no sólo ignorante ante los exámenes, sino la persona más burra del mundo. Durante los primeros días de febrero del 2006, la Coordinadora del Doctorado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) platicó conmigo sobre mis aspiraciones Universitarias. Después de preguntarme a qué deseaba dedicarme, me cuestionó sobre *¿por qué no ingresaba a estudiar a la UPN? Dijo sería otra puerta más que tocarías, si pasas los otros exámenes podrías elegir la que más te convenga.* Por dentro no me sentía convencido; para ser honesto, sólo una vez en el 2004 pasó por mi cabeza la idea de estudiar algunas de las carreras de la UPN. Contesté a su pregunta con las palabras *estaría bien.*

Enseguida me dispuse a revisar las carreras y tomé la decisión de hacer el examen para ingresar a la Licenciatura en Administración Educativa. Me apresuré a inscribirme porque era el último día para hacerlo. Me presenté al examen, fui con cierto temor por mis experiencias anteriores, pero también acudí más por esas palabras de la coordinadora del doctorado que porque estuviera convencido. No olvido que antes de que salieran los resultados del examen en UPN me enteré que no había sido elegido para ingresar a la UNAM. El día en que hallé los resultados del proceso de selección en UPN me puse contento, por primera vez en dos años, tras estudiar, tenía un lugar para continuar mi formación.

Al llegar a primer semestre, los contenidos eran impartidos por los docentes de una forma individualista, sin revisar lo que sus colegas realizaban en las distintas clases. Leía textos relacionados con administración, estructura del discurso, consolidación de sistemas educativos, utilización de la computadora, y operaciones matemáticas. La mayoría de los profesores no utilizaban estrategias didácticas que me ayudaran a comprender los temas, tampoco hubo una retroalimentación por parte de los maestros. Los cinco académicos del semestre no hicieron equipo entre ellos para ver el avance del grupo, quizás imagino, por miedo a criticar o calificar su enseñanza sobre algún contenido. Pienso que posiblemente les hubiera ayudado a relacionar los distintos contenidos de las materias. Así, mi conocimiento introductorio hubiese sido distinto. Por mi parte, sostenía pláticas con la maestra de *Introducción a la Administración (IA)*. Ella estudió ahí, la misma carrera que yo. Me comentó en una ocasión que desde que ella estudió la práctica docente fue así. Con ella comencé a trabajar sobre cómo abordar los temas de su clase en el aula; en ocasiones me pedía que le confesara si lo que había enseñado lo comprendía o creía necesario un repaso. Le decía que estaba bien el repaso porque así se reafirmarían los conocimientos. He de confesar que de los cinco docentes fue la única durante ese semestre que revisó las tareas a conciencia y me decía los errores que tenía. Fue mi primera complicidad docente-alumno.

De todos los momentos de mi vida he aprendido, -este semestre no fue la excepción-, puse en marcha los conocimientos adquiridos en bachillerato en las clases de informática. Era de los primeros en terminar las prácticas que nos dejaban durante la clase de *Informática*. Apoyaba en ocasiones a revisar los exámenes a la maestra. Con ello, mi saber sobre el manejo de las tecnologías se perfeccionaba y en ocasiones aprendía nuevos comandos.

De la clase de *Proyectos educativos* aprendí que carecía de conocimientos históricos; además, por primera vez tuve contacto con un reporte de lectura. El reporte no se volvió la guía sobre lo que había leído, representaba la adquisición y el manejo de aquello que aprendía.

En la clase de *Análisis del pensamiento I*, mi mente se ponía a trabajar. Pese a que en la mayoría del tiempo el docente nos dictaba, yo aprendía formas de hilar el discurso. Es como cuando en primaria me hacían realizar planas y planas del abecedario hasta que me lo aprendiera. Mi cabeza hizo sinapsis de una forma distinta, como antes no lo había hecho.

La clase de *Matemáticas* para mí suponía no sólo poner en práctica mis saberes pasados en la materia, sino un deleite. Algo que era mi coco hasta el primer año de secundaria, del segundo año de ese grado hasta el bachillerato se transformó en un gusto. Era, en ocasiones, un placer regresar al libro que conocí como triada Baldor. Una trilogía de libros que contienen formas de aprender aritmética, álgebra y trigonometría.

Al pasar a segundo semestre los maestros que me impartieron la materia de *Institucionalización, Desarrollo Económico y Educación (1920- 1968)* y *Teoría de la Administración (TA)* eran dos docentes diferentes a los que había tenido en grados escolares anteriores. Con ellos, aprendí a exponer frente a mis compañeros. Los dos nos hacían que conformáramos grupos para dar cuenta sobre algunos temas.

El maestro de *Institucionalización* se preocupaba porque el grupo aprendiera, eso lo notaba cuando aplicaba sus estrategias didácticas para introducirnos a un tema. Nos decía que era necesario que conociéramos: las modificaciones al Art.3° Constitucional, el proceso de institucionalización educativa en México, los niveles y modalidades del sistema educativo, etcétera. Un docente

disímil, casi siempre realizaba preguntas para saber el grado de manejo que el grupo tenía sobre algún contenido. Él observaba lo que decíamos (mis compañeros y yo) de los textos que leíamos.

En una ocasión, este maestro realizó un ejercicio que llamó “trayectoria de vida”. El ejercicio consistió en trazar sobre una línea del tiempo los eventos más significativos -como si fuera una gráfica- de forma positiva o negativa. Escribí ocho eventos aproximadamente, entre ellos se encontraban: la muerte de mi abuela, las constantes peleas con mi madre durante mi pubertad y adolescencia, las salidas de los grados educativos. Tras recordar los pasajes de mi vida el ejercicio me hizo pensar sobre los aprendizajes que cada situación me habían dejado. Fue entonces cuando caí en cuenta que, si bien la mayoría eran cosas positivas, el resto eran las cosas negativas que afectaban mi vida y mi forma de enfrentarme a distintas situaciones.

Aquí nace el contacto con el docente terapeuta. Él nos indicó que el ejercicio recuperaba la parte más humana, aquello subjetivo que en ocasiones no nos dejaba seguir con los nuevos proyectos. Después del ejercicio nos pidió que dejáramos el pasado ahí y que nos diéramos la oportunidad de seguir adelante con nuestros proyectos de vida. No se dio cuenta que el resultado de ese ejercicio para mí había sido otro. Considero que el ejercicio no se encontraba vinculado con la materia, pero me dio los elementos para discernir sobre aquellas cosas que deseaba hacer académicamente en el futuro, la forma de enfrentar las situaciones futuras, y sobre todo, el tipo de alumno que quería ser.

En este semestre también se incorporó un docente que cuestionaba todo lo que hacíamos en el grupo, era el maestro de la materia de *Teoría de la Administración (TA)*. Serio, clase a clase nos pedía que observáramos más allá de lo que nuestros ojos veían. Al principio el grupo y yo teníamos miedo de la forma cómo actuaba. Nos pedía que hiciéramos las lecturas; al ver que no todos la

preparaban, terminó por hacernos cuestionarios sobre el contenido (mi segundo contacto con los reportes de lectura), nos enseñó a utilizar el Manual de la APA y cómo podríamos buscar algo que necesitáramos para la presentación y el diseño de un escrito. Incluso, durante la parte final del semestre, el maestro solicitó al grupo la búsqueda de un artículo arbitrado que nos llamara la atención. Contestaríamos tres interrogantes: ¿qué me interesó del artículo?, ¿cuál fue el proceso de búsqueda?, y ¿cómo fue la selección? Así tuve mi contacto con el maestro acompañante.

Aún recuerdo cuando el maestro me dio la retroalimentación de lo que escribí; lo separó en dos apartados *contenido* (implicaba señalar el objetivo y las conclusiones o aportaciones del artículo y vincular mis ideas) y *formato* (requería verificar el formato de la APA). Como trabajo final debía entregar, con base en las respuestas de las preguntas, un ensayo donde integraría solamente las ideas principales del artículo junto con mi opinión. En esta ocasión me envió la retroalimentación por correo y decía lo siguiente:

Te hago comentarios de contenido y de formato en el cuerpo del documento, espero que te sirvan para futuros trabajos. En términos generales estas son algunas observaciones del mismo.

Asuntos de contenido:

1. Presentas claramente el objetivo y la estructura de tu documento. Esto facilita la lectura del mismo y ayuda a comprender el texto, seguir tu línea de pensamiento y concebir tus argumentos.
2. Desarrollo. Encuentro pequeños problemas de redacción y vinculación de ideas. No obstante, considero que manejas muy bien el tema e involucras al lector en el mismo.
3. A lo largo del documento haces algunas afirmaciones de las que no queda clara la autoría, cuidado con ello.

Asuntos de formato:

- a) Haces un buen trabajo al integrar los requisitos de formato solicitados en tu documento. No obstante aún tienes algunos errores: tipo de letra. Verifica el programa del curso y manual de la APA.
- b) Muchas felicidades, muy buena redacción. Verifica algunos asuntos de puntuación. Te recomiendo que elijas un tiempo verbal para todo el ensayo.

c) Considero que en trabajos de investigación o ensayos es recomendable escribir en primera persona, es decir, asume la autoría del texto y tus consideraciones, señalamientos o comentarios.

d) Oraciones cortas, párrafos cortos y entrelazados. Recuerda esto.

(Nota de documento calificado, 2007, p. 4)

Fueron estos comentarios los que me ayudaron a incorporar este estilo de redacción a los textos académicos que entregaba semestre a semestre durante mi tránsito por la Licenciatura en Administración Educativa.

Sobre la materia de *Análisis del pensamiento II*, seguía con mis procesos de pensamientos internos. Adquirí un saber nuevo sobre la teoría de Parsons. La teoría sistémica parsoniana dice (en mis palabras) que formamos parte de una estructura social, y como sujetos dentro de la sociedad tomamos un rol. Razonarlo de esta forma me llevó a comprender que como administrador educativo el producto de mi desempeño laboral formaría parte de un sistema superior.

En el *Taller de computación* aprendí a discurrir de manera verbal sobre estadísticas educativas. Tuve mi primer contacto con un diario personal, pero con el apoyo de herramientas informáticas (el *blog*). Reafirmé mis conocimientos sobre el programa informático de presentaciones (*Power Point*); ahora no hacía cualquier presentación, aprendí cuánta información era la necesaria para exponer.

Para el tercer semestre, el mismo maestro de la materia de *Institucionalización* me daría la clase de *Crisis y Educación*. Aún cuestionaba lo que el grupo aprendía tras la lectura de algún texto; me quedaba estático, reflexionaba sobre lo que pasaba en mi mente al no poder dar una explicación a veces de lo que leía. Rara vez decía algo de lo que el maestro esperaba oír. Fue a partir de esa clase que me cuestionaba todo lo aprendido, la forma como lo hacía, incluso, desde ese semestre anotaba en la parte superior de la hoja de mi cuaderno para que no olvidara mis respuestas, claro cuando venían a mi mente este tipo de reflexiones.

Por otro lado, el maestro de *Estadística* en más de una clase mostró al grupo cómo hacer transferencias de hechos reales a hipótesis, observar cuáles eran las formas de resolverlas o invalidarlas y cómo podríamos interpretarlas. Información que creí, me serviría al momento de realizar la tesis.

En este semestre un actor nuevo, externo a los docentes se incorporó a mi vida. Por ser beneficiado con la beca PRONABES era necesario que solicitara un tutor al Centro de Atención a Estudiantes (CAE), decidí que fuera el maestro de TA, cuando se lo pedí, me dijo que le explicara de qué se trataba, luego él hizo todo el trámite para integrarse a la plantilla de tutores y el seis de agosto del 2007 me mandó un correo donde me dijo:

Quedó listo, estoy registrado como tutor... acude a tutorías para que realices tu solicitud... la verdad no recuerdo bien, pero pide directamente conmigo... los temas deben ser: metodología, administración (contabilidad, presupuestos, teoría: administración, organizacional), cultura y ética... creo... bueno, metodología y administración es seguro que estén. (Fragmento de correo electrónico, 2007, s/p)

Aún mantengo en mi mente que ya en tutorías el maestro me apoyaba en la forma de redactar mis textos y comprender qué era lo que los autores intentaban explicar en sus discursos. Desde tercero hasta octavo me hizo sentir acompañado, se volvió en ocasiones el terapeuta, y en muchas lo hice cómplice de mis actos académicos. No se si percató de mi formación, pero yo sí de su intento por ayudarme en cada sesión.

Para el cuarto semestre, los aprendizajes ganados en los semestres anteriores, me ayudaron a entender mejor cuál podría ser mi quehacer en el ámbito educativo, quizás desarrollar algún programa para apoyar a los alumnos en cuestiones de redacción, comprensión lectora, estadística o algo parecido, aunque todavía no me quedaba claro cómo lo iba a realizar.

En tanto, los cinco docentes que impartían clases en el grupo donde me encontraba inscrito seguían sin decirnos cómo se relacionaban sus materias. Ahí me percaté que sería mi trabajo como estudiante averiguar la relación que éstas tenían con mi tarea profesional en el futuro. El maestro de *Legislación Educativa* enseñaba a todo el grupo a leer e interpretar las leyes y reglamentos que rigen el marco normativo de la educación; el de *Teoría Económica* trataba de instruirnos mediante fórmulas matemáticas cómo entender el comportamiento de las economías de los países de América Latina; el de *Contabilidad* nos mostraba de una manera práctica cómo realizar estados financieros; reafirmé así los conocimientos de contabilidad que había adquirido en el bachillerato. El de *Teoría de la Organización* nos enseñaba a caracterizar una organización y el de *Problemas de Administración Educativa* nos ilustró durante todo el semestre el primer capítulo de su proyecto de investigación sobre las nuevas tecnologías de la información, y casi a final del semestre nos mostró las funciones del administrador educativo. La forma de evaluar fue mediante exámenes parciales.

Pero algo sucedía. Durante las pláticas con mi tutor trataba de encontrar la relación que ahora conozco como vertical y horizontal entre los contenidos, incluso cuando el grupo intervenía en clase evocábamos y exponíamos algunos elementos que para nosotros tenía relación sobre eso que otro docente había expuesto en semestres anteriores o durante el desarrollo del curso.

En quinto semestre, los docentes de las materias seguían sin mostrarnos cuál era el vínculo entre un contenido y otro. En *Derecho Administrativo* aún interpretábamos las leyes y reglamentos con lo que se perfeccionaba mi forma de leer las disposiciones oficiales. En *Análisis Político Económico* se suscitó un conflicto entre el docente y los compañeros del grupo, éstos no querían que el maestro (de la materia de *Teoría Económica*) volviera a utilizar la misma estrategia didáctica para enseñar el contenido del curso. Sin embargo, el docente que se hizo cargo del grupo nos encargó llevar a cabo exposiciones sobre los temas. En

Análisis e Interpretación de Estados Financieros la académica mostraba al grupo de forma sistemática a realizar la explicación de cómo se comportaba una institución según los balances financieros que generaba (ahora que me enfrento a los estados financieros en el ámbito público difiere en mucho del conocimiento que adquirí); en *Planeación, Políticas Públicas y Prospectiva* intenté hacer, junto a un grupo de compañeros, una política educativa que atendía un supuesto problema emergente. El saber adquirido tras ese ejercicio me permitió tener las bases para conocer las partes que conforman a una planeación estratégica, el significado de políticas públicas y la atención a sectores de la sociedad. Y en *Logística*, el maestro nos mostró la normatividad que rige a la logística pública.

Así en sexto semestre, los maestros continuaron con una dinámica de trabajo similar. En *Epistemología*, reforcé la forma de exponer. En cuanto al contenido, el docente utilizó una forma de mostrarnos las bases para desarrollar un protocolo de investigación que nos apoyara en el siguiente semestre. En *Evaluación de Políticas Educativas*, hice junto a una compañera la evaluación de un programa educativo. En *Financiamiento de la Educación*, indagué sobre el presupuesto destinado a educación en el nivel superior, lo que reafirmó mi conocimiento sobre indagar un tema. En *Programación y Presupuestación* cómo se conforma una institución educativa. Y, finalmente, en *Administración de Personal Público*, realicé un comparativo entre la ley del ISSSTE de 1983 y 2007.

Hasta ese momento dos eran los grupos de maestros que yo había tenido. En el primero se encontraban aquellos que me aportaron conocimientos limitados (en algunos casos) por los tiempos, un programa que en ocasiones me daba la impresión de que se elaboraba conforme transcurría el semestre, otras veces sin un contenido definido, sólo con lo que improvisaban, unas más con antiguas estrategias didácticas (el dictado) y sobre todo el nulo vínculo entre la información que me enseñaban cada semestre. Parecía -ante mis ojos- que el plan de estudios en sus dos fases (formación inicial y profesional) y la enseñanza de los maestros

se alejaban poco a poco de lo que el plan de estudios señalaba. El segundo grupo (incluido mi tutor) me brindaron aprendizajes que hoy pongo en práctica, me enseñaron a ubicar las fuentes a donde podría acudir cuando fuera necesario, y se ocuparon de mi formación al revisar mis trabajos e indicarme los errores. Creo que también mi experiencia en los niveles anteriores influyó para que aprehendiera y asimilara el aprendizaje durante la carrera.

Además, en estos tres años había aprendido a ser compañero. Al principio me costó trabajo incorporarme a las dinámicas de trabajo en equipo. No sabía cómo hacerlo, eso me ocasionó que tuviera pequeñas diferencias con mis pares. Confieso que en ocasiones exigía a los compañeros que trabajaran al mismo ritmo que yo. Descubrí que cada sujeto tiene distintos momentos para procesar y adquirir el conocimiento, y por consecuencia nuestra forma de trabajo es diferente a la de otros sujetos. Conforme pasaban los semestres me identificaba más con la forma de trabajo de cinco compañeras. Ya casi al término de los tres años conformé una pareja de estudio con una de ellas.

Para el séptimo y octavo semestre, los cuatro académicos de la etapa final de mi formación me hicieron reflexionar sobre lo que sabía hacer como administrador educativo, cómo desarrollar mi tema de investigación, a ubicarme como un profesional dentro del sector educativo. A diferencia de los semestres anteriores vi entre ellos un interés por el grupo y mi aprendizaje. Entre ellos, se generaban preguntas sobre el avance y retroceso del grupo, como consecuencia - al menos en mí- existió una relación más estrecha que observé entre maestro-maestro y maestro-alumno a diferencia de los semestres anteriores.

Los cinco cursos del séptimo semestre permitieron adquirir saberes sobre: las distintas formaciones docentes (tradicional, racional-técnico, y reflexivo); análisis curricular; caracterización de la cultura escolar; y sobre todo la forma de seleccionar un objeto de estudio y desarrollar la idea, así como la forma de utilizar

el diario reflexivo. No lo había visto, pero eran saberes que me especializaban como gestor educativo. Algo que me distinguiría de otros gestores. Además, a la par de mis estudios participé como estudiante en el proceso de rediseño de la Licenciatura en Administración Educativa en la línea de política educativa.

Por último, en el octavo semestre los saberes adquiridos en los cursos anteriores se perfeccionaron: aprendí a mejorar mi redacción; comprender desde otra perspectiva la gestión de las instituciones educativas; caracterizar la gestión escolar, y desarrollar la idea sobre la que trabajaría el proyecto de investigación.

Con esta reconstrucción de mi andar por la escolarización, muestro cómo fue formado el gestor educativo que laboró para el proyecto de redes. En el siguiente apartado doy cuenta sobre los aspectos teórico-metodológicos que guiarán mi narración de la experiencia profesional.

1.2. Aspectos teórico-metodológicos. La construcción del gestor educativo en las tradiciones narrativas

*No conozco ningún método para llevar a cabo la indagación o la crítica educativa en particular. No existe un cuerpo codificado de procedimientos que nos cuente algo sobre cómo realizar un estudio perceptivo, intuitivo o esclarecedor del mundo educativo. Desafortunadamente –o afortunadamente- en cuestiones cualitativas los recetarios de cocina no aseguran nada. Elliot W. Eisner, *El significado del método en la investigación cualitativa* (1998, p. 197)*

Recuperar mi experiencia profesional me llevó a preguntarme ¿qué implicaba recuperar la experiencia?, ¿por qué recuperar las vivencias del gestor educativo?, ¿cómo y desde dónde hablaría de la experiencia profesional? entre otros cuestionamientos. Son tantas las ideas que embargaron mi mente, que en ocasiones, se me dificultó elegir las pertinentes. Soy un poco hiperactivo, procuro

buscar formas de encontrarle lógica a lo que hago. Como primera tarea para desarrollar esta parte, revisé el *Reglamento General para la Titulación Profesional de Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional*. Quería ubicarme en la definición institucional sobre experiencia profesional. Hallé que:

Se trata de un trabajo en el que se plasma la identificación de la experiencia profesional del sustentante en su actividad educativa. Comprende la narración contextualizada de su experiencia, así como el análisis, síntesis y explicitación de los sustentos teóricos y metodológicos de su práctica profesional y de su aportación al campo de la educación. (UPN, 2000, p. 4)

En este párrafo me llamó la atención la expresión *narración contextualizada de su experiencia*. Las palabras narración y experiencia generaron en mi mente una reacción de reconocimiento de mi saber. En un instante recuperé de los archivos de mi mente las nociones de narración y experiencias, revisadas en el curso de docencia reflexiva durante la carrera. Fue un proceso mental raro, instintivamente recordé autores como Dewey; Brubacher, Case y Reagan; Brockbank y McGill; Van Manen; Serrano, entre otros. La narrativa era la perspectiva del campo elegido y veía que me adheriría a ella en mi documento recepcional.

Rescaté planteamientos de mis vivencias para entender el rumbo que tomaría el proyecto que iniciaba. Regresé a las lecturas que entonces me habían instruido en el ámbito de las experiencias desde la concepción de pensamiento reflexivo. Producto de re-estudiar las obras descubrí en *Cómo pensamos* de Dewey (1989), el fragmento *las personas no piensan en general; las ideas no surgen de la nada [...], la naturaleza de la situación tal como se la vive en realidad formula interrogantes y desencadena la reflexión (pp. 96-98)*. El pensamiento reflexivo surge de una situación directamente vivida, así lo entendí aquel día y fue esta primera frase la que asocié con lo que podría guiar mi narración.

Siguió, *Cómo ser un docente reflexivo* de Brubacher, Case y Reagan (2000), advierten que *el pensamiento reflexivo concierne a los conocimientos que*

deben poseer los buenos maestros para tomar decisiones en el aula y sobre la situación de ésta (p. 39). Me ayudó a entender con un ejemplo que los sujetos (en este caso maestros) ponen en juego sus conocimientos para actuar. Como extrapolación yo tendría que volver hacia mi hacer y los saberes que puse en práctica durante las tareas de gestión que realicé. Significaría para mí recuperar esos saberes que algunos denominan conocimiento.

Brockbank (1999) en su obra sobre *aprendizaje reflexivo en la educación superior* desarrolla la idea de que *los nuevos profesionales se introducen en la práctica y muchos de ellos son eficaces, “a pesar” de su formación profesional. Desarrollan una experiencia práctica, el saber profesional y la excelencia* (p. 87). Derivado de mi experiencia, el texto narrativo que relataría la experiencia del gestor educativo, formado dentro de una institución, representaría para mí, reflexionar sobre la experiencia acaecida en los avatares de realización de la labor de un sujeto en contextos institucionales concretos. Como lo maneja la autora *el profesional piensa sobre la marcha*. De esta manera, otra sería la concepción que tendría (a mi juicio) que desarrollar durante la narración de la experiencia.

Por otro lado, Van Manen (2003) en su obra *investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad* dejó en mí que *la experiencia vivida [constituyera] el punto de partida y también el de llegada* (p. 60) Así, narrar la experiencia supondría ubicarme en una parte de mi historia de vida. Finalmente, con Serrano (2009) en *Innovar a partir de la reflexión de la práctica educativa* rescaté las ideas de que:

todo tipo de experiencias, de vivencias, nos conectan con los otros seres sociales [...]. Las vivencias, experiencias (para el caso, escolares) son el eje de nuestra historia, son los que nos llevan a la construcción de nuestra realidad social [...]. Cuando comentamos lo que acaece en la escuela incluimos tres componentes: inicio, fin y la temporalidad en la que nuestra experiencia sucedió. (pp. 67-68)

Hasta aquí, el proceso de buscar la metodología correcta me permitió crear, con apoyo en lo imaginario la manera en como fundamentaría el proyecto que estaba por desarrollar.

Le siguió a esta tarea, una segunda. Indagar en los trabajos recepcionales que se hallaban en la biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional. Realicé la búsqueda de acuerdo con los conocimientos de *mapeo* adquiridos en los Talleres de Concentración y Seminarios de Tesis. Así, en enero de 2012 encontré veintinueve tesinas que enunciaban en su título la idea de experiencia profesional en alguna temática y espacio concreto. De éstas, doce pertenecían a Licenciados en Administración Educativa. El resto había obtenido el título de licenciados en: Pedagogía, Educación, Sociología de la Educación y Educación Indígena.

Decidí examinar la forma en que los alumnos habían narrado las experiencias profesionales, así como la metodología utilizada. Desde mi yo racional deduje que serían los profesores de la Licenciatura en Administración Educativa quienes revisarían mi trabajo. Esto me llevó a poner más atención en los doce trabajos de los alumnos de administración educativa. Me sorprendí sobre la forma en que Moreno, 2006; Ortiz 2006; Ojeda, 2006; Carrillo, 2007; Santamaría, 2007; Fernández, s/f; Pastelin, 2008; López, 2008; Lozano, 2008; Nava, 2009; Álvarez, 2009; Ramírez, 2010, habían construido la narrativa de la experiencia profesional, en el ámbito educativo y en otros ámbitos ajenos a éste. Algunos de sus escritos utilizaron la idea de experiencia profesional sólo al inicio de sus documentos, sin desarrollar un análisis concreto. Gran parte construidos sin una línea metodológica. Mientras que la mayoría no analizaban, sintetizaban y explicaban los sustentos teóricos-metodológicos de su práctica profesional, así como la aportación en el campo de la educación. Tomé la decisión de desecharlos como referentes.

Me encontraba en un proceso de búsqueda. Revisé entonces algunas tesis de posgrado, en concreto de maestría. Se volvió así mi *tercera tarea*. En estos documentos Castillo, 2008; Meregildo, 2008; Roldán, 2008; Castillo, 2007; y Zuñiga, 2011, narraban su experiencia para fijar su objeto de estudio. Deduje que el sujeto vive ligado, con dosis diferenciada de conciencia, a aquello que se desea indagar: la intensión por estudiar subyace a algo que vivimos o en algo en lo que nos encontramos. Forma de deliberación que sería el estilo a partir del cual narraría mi experiencia. Serían mojones en la búsqueda por formas del pensamiento que guiaran la manera de conducirme en el proceso de narrar la experiencia. Al tiempo me encontré con *el Ojo ilustrado* de Eisner (1998). Este autor describe los rasgos de la investigación cualitativa. Parte de la idea de que aprendemos a escribir y a dibujar en razón de interpretar y construir el mundo como lo conocemos, con lo que se re-constituyen nuestras experiencias. Así los sujetos representamos en el *corpus* de un texto la grafía del mundo en que vivimos y sobre lo que sabemos de éste.

La labor de indagar la experiencia profesional del gestor educativo supondría (desde mi punto de vista) mostrar la forma en que el sujeto mira su práctica en función de lo que a desarrollado y los saberes que ha puesto en su andar. Sustento mi afirmación en los seis rasgos del estudio cualitativo que señala Eisner (1998). *El enfoque*: no se limita sólo a describir los lugares donde los humanos interactúan, *incluye el estudio de objetos inanimados*. *El yo como instrumento*: no trata de examinar conductas, sino *percibir su presencia e interpretar su significado*. *La historia de cada persona, y por lo tanto de su mundo, difiere de cualquier otra*; *el carácter interpretativo*: mismo que tiene dos significados interpretativos. El primero está relacionado con la *aptitud para explicar por qué se ocupa un lugar en algo*. El segundo, *relacionado con el tipo de experiencia que se mantiene con la situación estudiada*. *El uso del lenguaje expresivo*: la firma del sujeto deja claro que en tanto persona no es una máquina. El sujeto está detrás del texto al contar su historia como buen escritor cualitativo

de la investigación educativa. La *atención a lo concreto*: proporciona un sentido de la unicidad del caso; la mejor manera de que el caso sea palpable; significa interpretar en el texto los rasgos del caso distintivos de la percepción del sujeto. Finalmente, los *criterios para juzgar los éxitos*: la investigación cualitativa es creíble gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental. Implica no buscar leyes naturales eternas, universales e invariables, en el universo de lo cualitativo. El juicio está vivo y los hechos nunca hablan por sí mismos. Bajo tales supuestos busco narrar la experiencia profesional.

Al seguir en mi búsqueda, encontré un punto que debía integrar a la idea discursiva de la narración de Eisner. La intersubjetividad en los proyectos educativos, con ello, -quizás- me adelanto a quien lea el proyecto. Me cuestioné sobre la objetividad y la subjetividad, porque sin duda quien me lea pensará que existen muchos *yoes* en mi documento. Comprendí con este autor que si bien la objetividad se encuentra dentro de los ideales más apreciados por la investigación educativa, en el caso de la metodología cualitativa se requiere más que formalizar el lenguaje. El autor requiere de objetivaciones, que sólo se logran al final de texto y cuando se exponen públicamente el documento. En palabras de Eisner (1998):

Negar que podemos tener un saber [...] objetivo es afirmar que cualquier cosa que lleguemos a saber sobre el mundo será conocida a través de nuestra experiencia. Nuestra experiencia [en tanto sujeto] en cambio, está medida por la experiencia anterior. Nuestra experiencia anterior se forma por la cultura, por el lenguaje, por nuestras necesidades y por todas las ideas, prácticas y acontecimientos que nos hacen humanos [...] No podemos obtener una perspectiva ontológicamente objetiva al mundo, la idea de transición mental y temática [,] y la idea de que nuestra experiencia en el mundo está no sólo en función de sus rasgos, sino también de lo que ponemos en ellos. Siempre nos colocamos en una posición constructivista. Construimos nuestras experiencias no simplemente las tenemos. (pp. 63-79)

El sujeto que narra su experiencia profesional está sometido a un saber previo que existe en él. Al relatar sobre sus prácticas el sujeto no puede despersonificarse de su actuar y los saberes adquiridos antes y durante su

experiencia. Al hacerlo, éste podría dar a entender que en su práctica profesional renunció a su capacidad de ejercer juicios.

Considero que en el ámbito de la educación, en particular de la Administración Educativa, cuando se narra la experiencia profesional debe suceder lo que Goodman (1978) señala: *cada disciplina define sus propios intereses, utiliza sus propias categorías, especifica sus propios propósitos y, de este modo, crea su propio mundo* (Goodman en Eisner, 1998, p. 44). Mundo que no se disocia de una realidad a la que éste se enfrenta; no es que cada uno (como sujeto) establezca una realidad personal. Sólo existe una realidad y muchas son las formas de mirarle por consecuencia de vivirla y de apropiarse de ciertos aprendizajes que pone en práctica posteriormente. Con ello, advierto cómo la formación del administrador educativo se adiciona a los saberes adquiridos con anterioridad en su vida y formación.

Es una verdad de perogrullo señalar que existe relación intrínseca entre el sujeto y las organizaciones, el sujeto y la institución. Las argumentaciones que se han desarrollado en la descripción de mi trayectoria escolar, o indican un peso específico a la determinación del vínculo del lado de la institución, o de la relación misma, o pasan directamente a colocar el acento del lado del sujeto.

En este trabajo asumiré un punto de vista frente a la disputa: existe relación estrecha, tensiones entre el sujeto y la institución. Cabe acotar que los sujetos, regularmente, se adhieren a organismos ya establecidos. En este sentido pareciera que hay un énfasis en lo que la literatura conoce, argumenta, sobre lo instituido.

Sin duda, cuando un individuo se suma a una organización, la institución impone funciones, normas y prescribe formas de hacer, de comportarse consigo mismo y con los otros. La institución impone formas de ser. El sujeto tendrá -para

bien- que laborar y conocer en diversos planos la información que existe en la institución por escrito; el plano formal. Dimensión que se presenta en diversos legajos según el lugar que este ocupe. En mi caso, los documentos que orientaron mi actuación institucional durante mi práctica profesional fueron: reglamentos, manuales de operación, estados financieros, oficios de solicitud (pago de honorarios, boletos de avión, contratación de servicios para eventos), convenios de los proyectos, informes anuales o parciales, entre otros. No obstante, existe otro que la literatura denomina “informal”, que adquiere un lugar determinante, se denomina el lado humano de la institución. Es en la intersección de estos dos planos que asumo la idea de institución. Como afirman Berger y Luckman (1972) en su obra *La construcción social de la realidad, la sociedad es un producto humano. La sociedad es una sociedad objetiva. El hombre es un producto social* (p. 84). La oscilación entre ellos da sentido tanto al sujeto como al trabajo institucional. Genera un saber que conectado a los saberes distribuidos en la sociedad hace al trabajo idiosincrático. Un saber especial, al que se denomina particular o contextual, que se conecta con los saberes externos al local concreto. Sin duda los dos mantienen altas dosis de conexión y mi actuación se ve signada por el plano de relación.

Con base en estos elementos visualizo el trabajo de narrar la experiencia. Se narran experiencias del sujeto en su trayectoria escolar, pero el sujeto no anda sólo en el mundo, hace las cosas, hace las tareas específicas con base en los hábitos establecidos y los que están por establecerse. Como lo señalara Dewey (2004) en su obra *Democracia y educación*:

La mera actividad no constituye experiencia. [...] cuando introducido por la acción se refleja en un cambio producido por nosotros, entonces el mero influir está cargado de sentido. Aprendemos algo. [En la cotidianidad] no constituye experiencia cuando [un] niño acerca meramente sus dedos a una llama; es *experiencia* cuando el movimiento está unido con el dolor que sufre como consecuencia [de tocar la llama con sus dedos. De aquí que en el terreno de educativo] la experiencia es un asunto activo pasivo; no es primeramente cognoscitiva. Pero la *medida del valor* de una experiencia se halla en la percepción de las relaciones o continuidades a las que conduce.

[El sujeto] comprende su conocimiento [de sus acciones] en el grado en que se acumula o se suma a algo o tiene sentido. (pp. 124-126)

Dewey muestra que la experiencia está en la intersección entre naturaleza y la educación y que vinculada al mundo cultural-social está asociada a la realización de la práctica de los seres sociales. Así cuando el sujeto se encuentre en alguna situación parecerá deliberar las consecuencias de su acción en función de los saberes previamente adquiridos.

Desde Dewey el saber se organiza en hábitos, al hábito externalizado (experiencia) lo denominaré saber. En este sentido me afilio a las tradiciones narrativas para señalar la relación del saber, de la experiencia, del sujeto y del modo en que mi yo se ha edificado.

Bruner (2005) advierte que:

Nosotros construimos y reconstruimos continuamente un Yo, según lo que requieran las situaciones que encontramos, con la guía de nuestros recuerdos del pasado y de nuestras experiencias y miedos para el futuro. [...] Nosotros desarrollamos hábitos. Con el tiempo, nuestras historias creadoras del Yo se acumulan, e inclusive se divide en Géneros. [...] La creación de un Yo es un arte narrativo y, si bien debe seguir más los dictados de la memoria que los de la literatura de ficción, lo es con dificultad. [...] Los actos narrativos dirigidos a crear el Yo son guiados típicamente por modelos culturales tácitos e implícitos de lo que éste debería ser y, naturalmente, de lo que no debe ser. (pp. 91-98)

Así la narrativa de la experiencia profesional representa –para el sujeto- un proceso de hilvanar su vida. La narrativa elaborada lleva a deliberar qué y cómo cuenta su práctica, mientras que el Yo reconstruye su identidad.

En esta tónica, Bruner (2005) propone doce *definiciones relámpago* que guían al sujeto (yo) durante el proceso narrativo: 1) un yo que intenta guiarse por objetivos, es decir, el sujeto narra su práctica en función de una trama; 2) la trama es susceptible a obstáculos; 3) los obstáculos llevan al sujeto a reflexionar; 4) el

sujeto selecciona sólo los pasajes que tienen relevancia para el fin que se ha propuesto; 5) el sujeto da cuenta sobre las relaciones que tiene con otros; 6) los otros en su discurso son descritos; 7) en la narración el sujeto deja intacta su identidad; 8) el relato del sujeto sigue una continuidad temporal; 9) el sujeto deja claro dónde y con quién se encuentra; 10) los otros en el discurso del sujeto tienden a ser explicados; 11) el sujeto no olvida que los otros en su narración forman parte del mundo donde interactúan; y, 12) en la narración el sujeto busca y define la coherencia (pp. 101-107).

Además, en *Educación una puerta de la cultura*, Bruner (1997) bosqueja nueve universales de las realidades narrativas que son esenciales para vivir en una cultura. Parte de las ideas de que existe: 1) *Estructura de tiempo*. Donde el tiempo se encuentra sujeto no sólo a los relojes sino a las acciones humanas que ocurren en un momento específico. No es que al narrar se cuenten todos los avatares suscitados en la vida. Narramos (como sujetos) la parte que consideramos significativa. 2) *Particularidad genérica*. Poblamos nuestro mundo con caracteres extraídos de géneros narrativos, damos sentido a los acontecimientos asimilándolos a la forma de la comedia, la tragedia, la ironía, el romance: asignamos a nuestra narración un modelo de estructuración formal y temática. 3) *Las acciones de la narración tienen razones*. La narración no está determinada por una causa y efecto sino por estados intencionales; el sujeto se muestra como un ser vivo con sentimientos, por ende sus acciones se vivifican en el escrito. No se muestra a sí mismo como una cosa inanimada. 4) *Composición hermenéutica*. Explicar de forma convincente los detalles particulares que constituyen al relato; al narrar se deja en claro los motivos de relatar los sucesos que se viven y la relevancia que tienen. 5) *Canonización implícita*. La narración tiene que ir en contra de las expectativas, tiene que romper el protocolo canónico; al narrar se tiene una visión libre de aquello que es relatado. 6) *Ambigüedad de la referencia*. La narración crea o constituye su referencia, la realidad a la que señala, de tal manera que se hace ambigua de una manera en que no sucede con

la referencia del filósofo; la narración crea una forma de ver la realidad y deja entre ver existen varias formas de verse. 7) *Centralidad de la problemática*. Las narraciones *suelen nacer de una problemática*. Éstas expresan un tiempo y circunstancia, así como la construcción cambia de orientación. Al narrar se parte de la idea de que *una historia vale la pena de ser contada y que merecen la pena de construirse*. 8) *una negociabilidad inherente*. *Tú cuentas tu versión, yo cuento la mía y sólo en contadas ocasiones necesitamos la litigación para solucionar las diferencias*; quién narra lo hace desde lugar que lo vivió. 9) *Extensibilidad de la narración*. *Construimos una vida creando un Yo para conservar la identidad que despierta al día siguiente prácticamente el mismo*. *Narramos nuestra vida imponiéndonos coherentemente al pasado y así lo convertimos en historia* (pp. 149-168).

Valdría la pena (para mí) reflexionar en que Bruner hace dos distinciones sobre las narrativas. En las *doce definiciones relámpago* deja entrever la identidad psicológica de un Yo como relator. Mientras que en las *nueve universales de las realidades narrativas para vivir en una cultura* muestra una visión de que vivimos como sujetos en un mundo construido según las normas y los mecanismo de la narración.

En relación con la narrativa y su articulación con las biografías Delory (2009) señala:

en la narración biográfica el individuo toma forma, elabora y experimenta su vida. [...] Con ello, el sujeto se interpreta y construye, así se sitúa, une y da significado a los acontecimientos de su vida. Genera un saber en el sujeto. [...] Cada experiencia encuentra su lugar y adquiere sentido al curso de su vida. [...] Las experiencias y significados de vida nunca intervienen en la relación única con uno mismo [...] encuentra sus primeras redes de pertenencia en la comunidad. (pp. 57-69)

Entonces, quien narra su experiencia profesional lo hace desde cierta perspectiva autobiográfica. Aún este es un proceso reflexivo donde el sujeto

encuentra un reconocimiento de sí mismo y conforme lo hace da razón de su interacción con otros. Además, al narrar también se da cuenta que el sujeto puso en juego saberes y queda evidenciado ante quien lo lee que tiene un dominio de lo aprendido en otros espacios. Al respecto, Delory (2009) dice:

Para que las adquisiciones de la experiencia puedan ser reconocidas socialmente es necesario, que los saberes constituidos en acciones sean dominados previamente por los propios individuos [...] Sabemos [...] que la acción es formadora, que la experiencia crea saber. [...] Las formas que asumen los saberes de la experiencia no se dejan de aprehender fácilmente [...] se trata de saberes compuestos, heterogéneos, parcelados, discontinuos, que no pueden coincidir con los recortes formales de los saberes disciplinarios. (pp. 93-96)

Los saberes adquiridos en espacios académicos no son los únicos que se adhieren en el sujeto, se generan otros durante su actuar en el mundo. Cuando el sujeto narra su experiencia profesional da cuenta sobre los aprendizajes adquiridos durante su práctica laboral, aprendizajes que si bien son un logro individual se edificaron en vínculos con otros; el aprendizaje es un logro social individualmente asumido.

Otra visión de por qué narrar la experiencia es la que Rodríguez (2009) muestra cuando dice *leemos y re-creamos experiencias vívidas, a través de la escritura, estamos en un proceso de constitución de sentido, o de construcción de significado* (p. 2). El saber en la experiencia no sólo se vivifica, sino que dejamos en claro la constitución del yo en acción. Esa parte humana que nos hace ser sujetos en acción.

Hago un primer alto en la exposición de motivos sobre las tradiciones narrativas. Retomo así que la narración muestra la forma como el relato se guía por patrones durante la construcción del sujeto. El sujeto deja en líneas el contacto con los otros y los saberes adquiridos durante esa interacción. Además, la idea de narración como biografía de su actuar se muestra en la elección de presentar en el

texto al sujeto activo y no como un sujeto metódico incapaz de guiar sus actos, si no es por recetas que debe seguir. Las relaciones institucionales no se logran por recetas, sino por interacciones activas entre los miembros de la organización. Las tradiciones narrativas entonces toman forma en la biografía del sujeto. Existen autores como: Serrano, 2005; Ramos, 2010; Cerdá, 2001; Torres, 2008; Ruiz, 2001, entre otros, que aluden a una tradición narrativa desde la acción del sujeto.

Por un lado Serrano (2005) indica desde el campo de la pedagogía que

Una actividad individual se inscribe en tradiciones cuando se hace pública, cuando el saber concreto se ha sistematizado en argumentos que interpelan a la acción de la vida. Lo público, por un lado, permite establecer acuerdos y desacuerdos entre la supuesta novedad y el saber de la alteridad; por otro, permite conciliar con lo que ya se ha aportado a nivel social. (p. 194)

El sujeto que narra delibera sobre su acción y deja en claro que existió comunicación con otros dentro de un espacio al que ambos pertenecieron.

Otra idea del sujeto como acción es la que Ramos (2010) expone al analizar la ética en el campo de las instituciones no gubernamentales al decir *cuando los sujetos cuentan sus vivencias incluyen lo que es el relato social de la época y el entorno en lo que han vivido* (p. 64). El sujeto relator reconstruye el mundo en el que vivió desde su punto de vista y da cuenta de las normas en las que se inscribió su actuar. Un punto de vista construido en contacto con otros miembros que habitan bajo un mismo techo.

En este sentido Cerdá (2001) indica en el campo de práctica docente que

Las narraciones constituyen una forma de “asomarse” a las prácticas de los sujetos y al significado que le otorgan a las mismas. [...] la narrativa crea el acontecimiento [,] produce un saber sobre el acontecimiento, ahí donde no lo había. (p. 48)

Aquí, se suma otra idea sobre narrar. Narrar la práctica profesional genera un saber sobre las acciones del sujeto donde quizás no se había mirado antes.

Torres (2008), por su parte, puntea que la *narración se encuentra en la tensión entre la indeterminación de los hechos y la configuración de la trama* (p. 116). Así, narrar la experiencia profesional es biografiar sobre una parte de la vida del sujeto. Se narra sobre una parte de la vida del sujeto y la interacción de este con los otros en un espacio determinado. Se constituye así un saber no sólo producto de sus saberes escolarizados, sino de los que también adquirió en el plano informal. Narrar implicaría en palabras de Torres una *dotación de sentido*

Pondré entonces narrativas sobre las cuales mi identidad se ha edificado. Durante la indagación sobre los aspectos teóricos-metodológicos busqué bibliografía que me diera pautas. De los autores que mencioné, desde Eisner hasta Torres, sustentan la creación de narrativas en relación con el saber, la experiencia, el sujeto y la edificación del yo. Pero descubrí a otros. Otros que explicaban la forma en que se construye una narrativa biográfica. Mi trabajo da cuenta sobre mis prácticas y saberes, pero estos actos son realizados por un sujeto. Sujeto que se conforma en su relación con otros, y en esta relación construye un sentido de su práctica y de los saberes que ha adquirido durante sus experiencias (familiares, sociales e institucionales).

Ruiz (2001) señala que *en el caso del discurso autobiográfico, la vida del autor es el eje temático en torno al cual este sujeto construye el sentido del discurso* (p. 27). Quien narra la experiencia profesional puede retomar su vida para contar por qué hizo o actuó de cierta manera durante su práctica. En otra obra la autora hace alusión al discurso autobiográfico, al afirmar *todo aquel que indaga sobre una vida se convierte en coautor, en cuanto adquiere una corresponsabilidad en la producción discursiva* (Ruiz, 2003, p. 18). No puedo dejar de señalar que ella hace análisis del discurso, reconstruye vidas y analiza los por

qué en la construcción o constitución de los sujetos. Así, como indagador y narrador de experiencia profesional, ocupó durante la reconstrucción de mis prácticas, una posición de indagador y de sujeto que construye un saber sobre su práctica. En otras palabras, la narración de la experiencia también supone posicionarse dentro de la visión del indagador. Cuando se hace, el sujeto deja claro que esos apartados relatados se encuentran segmentados por un yo en pleno acto de exponer los argumentos de su hacer.

Lechner (2011), al relatar su incorporación a la investigación biográfica, hace referencia a los talleres biográficos donde ha trabajado. Insiste sobre la interpretación que cada participante hace de un hecho y las diferentes percepciones que estos tienen sobre el hecho en sí. Dice:

Los ejercicios propuestos en los talleres biográficos tienen la particularidad de permitir el trunco de impresiones sobre las narrativas autobiográficas de los colegas desde las resonancias que aquéllas provocan en el cuerpo, entendido así como un instrumento de trabajo. La escucha sensible [de relatos autobiográficos] trae al centro de trabajo una audición anclada al cuerpo que cada uno es (que no se nos olvide) –tanto investigadores/as como investigados/as- entrena una vigilancia metodológica contra la precipitación de juicios meramente cognitivos. El acto de conocer o intentar comprender desde la conciencia corporal produce resultados sustancialmente diferentes del acto de conocimiento basado en una cabeza aislada del tronco, miembros, o entrañas. (pp. 38-39)

Lechner deja entrever que el corporeizar el sentido de la narración y la visión de quien lo hace permite encontrar en la narración un saber distinto al que se haría en la investigación formal. Así ha sido como mi yo se ha edificado en el saber de los otros. A partir de esto es que mi escrito se fundamenta, sustenta y muestra una mirada distinta de narrar la experiencia profesional.

Indagar desde la narrativa permite explorar áreas, facilita a los sujetos que lo hacen a dar cuenta sobre su formación profesional, así como las experiencias que han puesto en práctica en algunos tiempos y espacios durante su trayectoria escolar y laboral. En la narrativa, el sujeto reflexiona sobre su acción y deja por

escrito que tuvo contacto con otros, reconstruye el mundo en que se vivió y da cuenta de las normas que guiaron su actuar. Narrar su práctica profesional genera para el sujeto un saber, pero también para la institución que lo formó. Así la narrativa constituye parte de la transacción entre diversas experiencias en otros espacios donde el sujeto transitó, da cuenta sobre sus aprendizajes y aquellos que adquirió en colectivo en los espacios de su vida, formación y práctica.

Hasta aquí narré algunos aspectos de mi proceso de formación escolar y expuse los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan mi adscripción a la narrativa. Estos elementos me permiten trazar las prácticas del gestor educativo a partir de un proyecto específico. En el siguiente capítulo caracterizo la Universidad Pedagógica Nacional y mi proceso de incorporación a la misma.

Capítulo 2. Lo instituido y el actor: avatares en la identidad del gestor educativo

2.1. El gestor educativo ¿fisgón o relator?

2.2. La mirada del gestor educativo frente a prácticas sociales y educativas

2.3. Sujetos al interior de la universidad

2.4. Se entreteje un gestor educativo

Capítulo 2. Lo instituido y el actor: avatares en la identidad del gestor educativo

Vivir es cambiar, ver cosas nuevas, experimentar otras sensaciones
Amando de Miguel *La perversión del lenguaje*
(1994)

*Una impulsión no puede conducir a la expresión salvo cuando está en conmoción, en agitación. A menos que haya comprensión, nada puede ser expresado. La agitación marca el lugar de encuentro del impulso interno del ambiente. John Dewey *El acto de expresión*. (2008, p. 76)*

En este capítulo muestro la caracterización de la institución donde se suscitó mi experiencia profesional, así como la experiencia laboral dentro de este espacio educativo. He organizado el contenido de la exposición en cuatro apartados. En el primero doy cuenta sobre la estructura física de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) al exterior, e indico a qué se dedica. Después, en el segundo, caracterizo las prácticas al interior de la UPN. Más adelante, en el tercero, señalo las áreas sustantivas y de apoyo de la UPN. Finalmente, en el cuarto, muestro como fue mi inserción a esta institución en el ámbito laboral.

2.1. El gestor educativo ¿fiscón o relator?

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Ajusco está situada al sur de la Ciudad de México, en el camino al Ajusco de la delegación Tlalpan. Se encuentra cimentada sobre piedra volcánica en un predio de ocho hectáreas. En la división original el Arquitecto Teodoro González de León estimó construir:

14, 917 m² de aulas y laboratorio; 6,277 m² de espacios para investigación [utilizados por las Direcciones de Docencia e Investigación]; 8,135 m² para la biblioteca; 5,977 m² de oficinas de gobierno y administración; 596 m² para auditorios; y, 1,776 m² para servicios. (educ@upn.mx, 2009, p. 103)

Existen dos edificios en banda paralelos (D y C de cuatro pisos) donde se encuentran: salones (de estudio, de cómputo y actividades extracurriculares), auditorios, radio y televisión, difusión, fomento editorial, librería, centro de atención a estudiantes, gimnasio, regaderas, comedor y cafetería, interconectados por tres puentes, dos en el primer nivel de los edificios y uno en el cuarto piso. La UPN cuenta con tres elevadores, uno para uso de funcionarios, otro para uso de las áreas sustantivas y de apoyo en el edificio de gobierno y en el edificio C (para oficinas administrativas y autoridades) que conecta con los cuatro pisos del inmueble. Actualmente, observo la propiedad cercada en relación con las fotos que he podido ver (de una institución abierta en su perímetro) a lo largo de mi estancia (laboral y estudiantil).

Cuando ingresé por primera vez la UPN me dio la imagen de una institución educativa de paga. Al entrar a ella, pareciera que se ingresa a un laberinto porque se observan pasillos, puentes e interconexiones entre edificios semejantes a piezas mal colocadas, sobrepuestas como en un juego de jenga. Los espacios originales sufrieron cambios en su estructura. Los metros cuadrados de las aulas, y espacios de investigación fueron reducidos (desconozco la reasignación en metros).

Al día de hoy he observado que el espacio de investigación ha sufrido cambios, ahí se albergan los cubículos para los profesores de las cinco Áreas Académicas; las oficinas de: Difusión Cultural, Fomento Editorial y Posgrado; el gimnasio y dos salones de recreación. El en el año 2010, el gimnasio sufrió remodelaciones y fueron cambiados en su totalidad los aparatos de acondicionamiento físico. Sé que en los salones se imparten clases de tae kwon do, zumba, baile árabe, entre otros. Aunado a los cambios en la distribución original, existen espacios nuevos, que no se contemplaron al momento de edificar la Universidad, el Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) producto de las demandas del personal académico y administrativo (según los expresan varios académicos

de la Unidad Ajusco de forma verbal, la creación del CENDI fue producto de una petición que trabajadoras académicas hicieron a las autoridades. Por su parte los trabajadores administrativos de la Universidad me comunicaron que parte del financiamiento para la construcción se realizó con el presupuesto de una quincena que no fue cobrada por el personal académico y administrativo); una cancha de fútbol rápido; una cancha de basketball; un gimnasio, y un área destinada al archivo institucional. El estacionamiento que tenía (según mi estimación) 2,000 m² para 2000 vehículos, aunque durante mi estancia entre 2009 y el 2010 se amplió a 500 m² (aproximadamente). La institución tiene tres accesos, dos en el extremo de la calle peatonal y uno al centro. También, cuenta con espacios de áreas verdes que tienen árboles de jacarandas, pino y avellanas. Espacios que son utilizados por escolares, académicos, administrativos y autoridades.

En los alrededores de la UPN se encuentra el Fondo de Cultura Económica (FCE), el Colegio de México (COLMEX), la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STyPS), la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), el Colegio Princeton (institución de educación privada), una planta de agua tratada, una zona de recreación ecológica; seguido de un centro comercial de tres niveles (con una tienda departamental, diversos locales de ropa, comida rápida, y distintos servicios). De frente a la UPN puedo mirar la Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT), la Procuraduría Federal de Protección al Ambiente (PROFEPA), dos plazas con locales comerciales, dos zonas, una residencial y una departamental. Antes, en donde actualmente se encuentra la tienda departamental se alojaba una distribuidora automotriz que dejó de funcionar a mediados del 2009. En un día soleado, con cielo despejado, cuando se está dentro de algunos cubículos del cuarto piso de los edificios D y C se pueden ver a dos eternos amantes, el volcán Popocatepetl y la montaña Iztaccíhuatl.

Mis recuerdos pasados y presentes sobre cómo miré las instalaciones me permiten tener una mirada distinta del lugar. Lo digo así porque el sitio donde se

suscitó mi práctica profesional la viví como estudiante y hoy como trabajador. Cada día me percató de algo que no veía el día anterior. Es decir, reconstruir la observación me lleva a dar cuenta de lo que veo, pero hacer la reconstrucción tiempo después, me hace (como indagador) agudizar la mirada, dar cuenta de aquello que -quizás se encontraba ahí-, cosas nuevas que antes no existían o tuvieron relevancia al momento de describirlas.

Cuando ingresé a la licenciatura conocí que el 25 de agosto del año 1978 fue cuando se creó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) por decreto presidencial. Me contaron es un organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública. Ofrece diferentes programas educativos de: licenciatura y posgrado (maestría, doctorado, especializaciones y diplomados). Programas que son ofertados en la Unidad Ajusco, las 77 unidades y 204 subsedes ubicadas en las ciudades capitales y localidades más representativas de todos los estados de la República (UPN, 2011, pp. 5-14). Referente a los programas educativos de licenciatura son dirigidos a docentes en servicio y egresados de bachillerato. Entre estos programas se encuentran actualmente la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (impartida en Unidades que cuentan con subsistemas de educación indígena), Licenciatura en Intervención Educativa, y Licenciatura en Desarrollo Comunitario.

En la Unidad Ajusco se ofrecen cinco Licenciaturas escolarizadas con una duración de ocho semestres en dos turnos (matutino y vespertino): Administración Educativa, Educación Indígena, Psicología Educativa, Pedagogía, Sociología de la educación. La Licenciatura en Enseñanza del Francés en la modalidad en línea se cursa en tres años (en convenio con la Universidad de Bourgogne de Francia).

De los posgrados puedo decir que: la Maestría en Desarrollo Educativo se cursa en dos años en cualquiera de sus líneas de investigación: diversidad sociocultural y lingüística, educación ambiental, educación artística, educación

matemática, hermenéutica y multiculturalidad, enseñanza de las ciencias naturales, enseñanza de la historia, política educativa, practicas institucionales en la formación docente, tecnologías de la información y la comunicación en educación, teoría pedagógica. El Doctorado en Educación se cursa en cinco años en cualquiera de sus seis líneas de investigación: políticas educativas, hermenéutica y multiculturalismo, formación docente y prácticas institucionales, teoría pedagógica, matemáticas y enseñanza de las ciencias naturales. Además, la UPN oferta dos especializaciones: Computación y Educación, Género en Educación, y Educación Integral de la Sexualidad.

La función social que cumple la Universidad es la de formar profesionales en educación a nivel licenciatura, posgrado y especialización para atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional.

2.2. La mirada del gestor educativo frente a prácticas sociales y educativas

Existen diferentes prácticas sociales entre autoridades, administrativos, académicos, alumnos y personal de apoyo externo. La práctica social, entendida (para mí) como las formas más recurrentes de realizar una acción. Acción que permite (desde mi observación en los últimos años) generar prácticas recurrentes.

En el caso de las autoridades y los administrativos. La interacción que he observado en la institución ha sido durante el seguimiento y operación de los recursos financieros y materiales de los programas o proyectos educativos. Con la práctica "interna" de este nivel se trata de cumplir políticas generales de la educación superior y normatividades vigentes. Por un lado, las autoridades proporcionan instrucciones con base en las directrices que fueron planteadas en un plan de trabajo institucional o en función de los programas o proyectos educativos; y por otro, los administrativos realizan la parte técnica (operativa) del ejercicio de erogación del recurso.

Entre administrativos y académicos. La relación que existe de éstos en la UPN puedo identificarla como una relación burocrática. Son los primeros quienes (ante mis ojos) parecieran apoyar en tareas (técnicas) específicas: gestiones de boletos, comprobaciones de viáticos, fotocopiado, contratación de servicios, adquisición de materiales diversos, entre otros. En tanto que, los segundos no tienen un apoyo más allá de trámites cotidianos que los administrativos realizan.

En este sentido, existen relaciones de grupo entre académico-académico (primer grupo) y alumno-alumno (segundo grupo) ligadas a sus intereses. De los primeros puedo caracterizar los encuentros en los eventos institucionales (internos y externos), la adscripción a un cuerpo académico, la interacción en la cafetería, el comedor, el estacionamiento, la biblioteca, por mencionar algunos lugares. Mientras que, los segundos encuentran identificación por la carrera que estudian; la actividad curricular o extracurricular practicada; las concepciones ideológicas (como ejemplo el *yo soy #132*); la identidad.

Otra es la práctica más recurrente que sustenta a la UPN. Me refiero a la interacción entre académicos y estudiantes. Esta práctica desde mi experiencia implica más que transmitir conocimiento que sin duda, ha sido la principal tarea al ojo público.

Por último, la práctica del personal de apoyo externo (vigilantes y afanadores) se da con autoridades, administrativos, académicos, y alumnos. Son en algunas ocasiones quienes dan el saludo de bienvenida al ingresar a las instalaciones y las personas que ayudan a que los espacios de la Universidad se mantengan limpios y seguros. Son sujetos que acompañan de forma conciente e inconciente la práctica educativa.

2.3. Sujetos al interior de la Universidad

Al interior de la Universidad se encuentra la Rectoría, los Secretarios (Académico y Administrativo), los Subdirectores (Servicios Escolares; Recursos Financieros; Recursos Materiales y Servicios; Personal; e informática), los Directores (Servicios Jurídicos, Planeación, Difusión, Biblioteca y Unidades UPN), las Coordinadoras de las cinco áreas, el personal (académico, administrativo, de mantenimiento y policiaco) y los alumnos de las diferentes carreras. Esta comunidad interactúan y construyen significados en torno a la acción educativa.

2.4. Se entreteje un gestor educativo

Ingresé por iniciativa propia a la Universidad Pedagógica Nacional en agosto del 2004. Ayudaba en el área de Doctorado. Las actividades al principio tenían que ver más con la entrega de los oficios en las distintas áreas de la Universidad y el acomodo del material de papelería. Con el paso del tiempo, la Coordinadora me pidió apoyo en actividades de elaboración de presentaciones en Power Point, estadísticas de los alumnos de posgrado que ingresaban al programa educativo, entre otras tareas. Ese año y el siguiente, fueron dos años de aprendizajes. Adquirí conocimientos sobre: formas de tratar y comportarme frente a académicos y las áreas con las que se relacionaba la coordinación; elaboración de oficios; el significado de estadísticas educativas en posgrado; proceso de selección de aspirantes al programa educativo; formas de archivar; proceso de reinscripción al programa educativo; la importancia del género y del número en la escritura. Conocimientos adquiridos por iniciativa y no por instrucción. Lo refiero así porque recuerdo que fue esa cualidad (impuesta por mí desde el bachillerato) que me hizo tomar la decisión de no quedarme en casa a esperar una siguiente oportunidad para ingresar a la licenciatura.

En el último trimestre del 2005 ingresé al departamento de Recursos Humanos en las oficinas centrales de Walt Mart en el Distrito Federal (D.F.). Ahí me encargué de capturar las pruebas psicométricas (Beta, Cleaver y Moss) de los trabajadores que ingresaban a las tiendas del norte del Distrito Federal, así como obtener el informe de los resultados que cada prueba arrojaba. Trabajo que desarrollé por las tardes a la par que algunas actividades de gestión en la UPN. Sin olvidar las labores de ser estudiante, de una licenciatura que no presentó para mí muchas complicaciones

En el 2006 volví al cien por ciento a la UPN, se abrió un proyecto entre la Coordinación del Doctorado y la Unidad UPN 321 Zacatecas. El proyecto consistía en poner en marcha una revista electrónica de educación. Para ello, se conformó un consejo editorial y un consejo de redacción, así como los lineamientos que se debían seguir para la selección y evaluación de los artículos que se publicarían. Mis saberes en este tiempo tuvieron que ver más con la emisión de los documentos para realizar la invitación a los académicos del doctorado a formar parte de uno de los dos consejos (redacción y editorial); una vez que fueron conformados los consejos se abrió una convocatoria para la recepción de artículos. No olvido que me tocó recibir los artículos y canalizarlos de acuerdo con las temáticas al consejo correspondientes. Fue a finales de este año que tras la decisión del área pasé el proyecto a un nuevo integrante administrativo.

Así, a principios del 2007 regresé a apoyar a la secretaria del área y a la Coordinadora del Doctorado en tareas de gestión. Este año la secretaria solicitó incapacidad debido a una enfermedad que le impidió presentarse durante dos meses. Tomé la decisión de hacer las tareas que ella realizaba (hasta donde se me permitió) junto con la Asistente de Doctorado. Faenas que consistían en elaborar constancias de participación en el programa para los académicos; entregar y recibir las actas de evaluación a profesores del programa; y actualizar

documentos de los doctorandos. Los conocimientos adquiridos años atrás en la Coordinación me sirvieron para ayudar en las nuevas actividades.

A mediados de ese año (2007), me retiré de la UPN por necesidades económicas. Me integré como capturista de materiales de construcción en una inmobiliaria. Ubicada en lomas verdes. Era un negocio recién iniciado. El trabajo era por seis meses y consistía en ingresar en un sistema informático la cantidad de varilla, anillos de acero, cemento, vidrio y cualquier otra cosa requerida para la construcción. El empleo sólo duró tres meses porque había realizado antes de lo programado la cuantificación del material.

Ese mismo año, pero tiempo después, ingresé a una agencia de viajes como gestor de boletos de avión y office boy. En este empleo realizaba depósitos para la agencia, tramitaba la adquisición de boletos de avión y los recogía en las distintas sucursales. Fue mi primer contacto para aprender a adquirir boletos de avión y el alfabeto turístico. Además, ese contacto con los trabajadores de las aerolíneas me ayudó a mejorar mi forma de relacionarme con otros.

Fue a finales de ese año cuando ingresé al *call center* CAPTA; ahí aprendí a tratar a las personas por teléfono. Puse en práctica la experiencia adquirida en la UPN. La ventaja de este nuevo saber apoyado en uno anterior, era que en este nuevo empleo tenía un *speech*. El trabajo consistía en mandar a reparar los equipos electrodomésticos y línea blanca que se adquirían en la tienda Elektra, o, en algunos casos, con otras áreas de la empresa (administradores de marca, talleres, etcétera), tramitaba el cambio del artículo por uno nuevo. Adquirí conocimiento en el arte del discurso oral. Experimenté empatía con los clientes. No es que en otros espacios no lo haya hecho, pero en este lugar me involucraba con personas que en ocasiones se encontraban en lugares difíciles de ingresar para reparar los artículos. Yo era para la empresa el trabajador que más cambios de producto hacía. ¡Cómo no! si me tocaban los estados de Guerrero, Chiapas,

Oaxaca, Morelos, Aguascalientes; así como algunos municipios de Pachuca, Querétaro de Arteaga y Puebla. En CAPTA laboré por espacio de un año.

A finales del 2008 ingresé a laborar a *IBOPE AGB*, una empresa que a la fecha hace estudios de mercado para las televisoras y estaciones de radio. Trabajar ahí tenía un motivo -adaptar mi cuerpo para trabajar por las noches-, con el objetivo de que en seis meses estuviera acondicionado para trabajar y prestar el Servicio Social. En esa temporada me encontraba en el sexto semestre de la carrera. Ahí me ocupaba de capturar y clasificar los programas y comerciales de televisión (abierta y de paga). Recuerdo que la experiencia de la captura adquirida a lo largo de mi desempeño laboral anterior me permitió adaptarme a la forma de trabajo que entonces desempeñaba. Era claro que los programas que ocupaba para mi labor no eran los mismos que años atrás pero la base técnica de mecanografía era similar. Así trabajé hasta diciembre del 2009 y logré lo que me propuse, adaptar mi cuerpo al horario nocturno.

Posteriormente, me reincorporé, en el segundo semestre del 2009, a la UPN en la Dirección de Unidades. Todavía seguía trabajando por la noche, pero mi afán de concluir la carrera y titularme al término de mis estudios me incitó a que realizara el Servicio Social en un horario alterno entre mi trabajo y la escuela. Prioricé mis tiempos y los acomodé de tal forma que tuviera tiempo para trabajar, dormir, asistir al servicio, y estudiar. Fue en esta temporada de mi vida donde me hermané en sentimientos y quizás situaciones, con algunos de mis compañeros de generación. Viví la operación y recuperación de mi madre, tomé la decisión de no dejar el empleo por las noches porque yo era el sustento de la casa. Me sentí en ese tiempo solo y aislado, aunque existió un momento en que tuve que enfrentarme a cualquier obstáculo.

Pese a mis pocas horas de sueño hacía las tareas. Fue el semestre en el que puse en práctica algo de lo que aprendí al inicio de la carrera: la eficiencia en

el tiempo. Me volví el engranaje principal de mi vida. En ocasiones me subestimé y olvidé cuan humano era. Lo digo porque hubo veces que algunos de mis compañeros llegaban a clase y no traían la tarea; yo pensaba ¿por qué no se levantan más temprano o se acuestan tarde para hacerla? Sé que no siempre es así, uno suele tomar la decisión de hacer algo o no. Pero había sucedido algo sin querer, me encontré en una situación por las que en ocasiones pasamos algunos seres humanos. Comprendí que uno no decide cuando: un familiar fallece, se enferma una madre, se sufren fracturas, etcétera. Existió, entonces, algo que en el pasado no se encontraba en mí con frecuencia, la empatía con los sujetos que interactuaba. Mis compañeros podrán dar fe de esto. Eso, desde mi punto de vista, afecta en la acción diaria del sujeto que se forma profesionalmente y en la vida cotidiana que muestra durante su desempeño. Uno tiene, en relación con otro sujeto, diferentes formas de afrontar las situaciones que vive día a día. Para mí esta acción empática con el otro supone la reacción producto de una experiencia, en ocasiones propia pero en otras que uno puede ver en otros, las que permiten un tipo de respuesta distinta a lo vivido.

El gestor educativo no sólo es un sujeto que actúa en función de las necesidades del centro escolar. El gestor de lo educativo brinda un servicio a sujetos en proceso de formación. Para mí, debiera aprender que en su actuar, el servicio no sólo es hacer lo que le toca y ser cuadrado (burocrático), porque así toma la decisión o aprende a hacerlo; sino que al servir a otros, existe un punto de empatía cuando ayuda a que los sujetos aprendan o realicen algún trámite. Con lo que la realización de actividades tiene un sentido que trasciende a la actividad en sí misma.

No olvido que en esa temporada también apoyé a la Jefa de Departamento en la actualización del manual de procedimientos que entonces desarrollaba la Dirección de Planeación, bajo los lineamientos que la Secretaría de Educación Pública definió. A la par, ayudé a la Coordinadora Académica (puesto que

ocupaba una académica interina) en las tareas de indagar información sobre la temática de educación de personas jóvenes y adultas; unificar el formato de presentación de la bibliografía según las especificaciones del manual de la APA de algunos de los trabajos; concentrar las calificaciones de los grupos de la especialidad en competencias docentes que se inscribieron en el marco del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS).

Además, tomé el rol de asistente de la Jefatura de Departamento. Digo tomé porque en ese momento la encargada del puesto me pidió que la apoyara en: la elaboración de oficios de comisión para los maestros de las Unidades UPN; la comprobación de los viáticos de algunos académicos; las solicitudes de suficiencia presupuestal para eventos; la elaboración del *rooming list*; y cualquier otra tarea en la que pudiera apoyarla. Fue el semestre en el que más aprendí las consecuencias de operar el presupuesto y, casi al final, el responsable del área me pidió que el siguiente año los apoyara con la operación del recurso. Conocí a los sujetos que se encontraban en el área, interaccioné y me relacioné con ellos. Mi experiencia fue otra, mis conocimientos para desempeñar las tareas eran auxiliadas por mis aprendizajes adquiridos años atrás en otros espacios laborales.

Para el 2010 me encontraba a punto de liberar mi Servicio Social y de concluir la carrera, pero además me ocupaba como becario de investigación (tarea que realizaba por las noches) del proyecto *Fortalecimiento de la Investigación realizada por Cuerpos Académicos* (FICA). Fue en enero de ese año cuando me incorporé al proyecto *Redes de generación de líneas de actualización y de conocimiento*. Me dediqué a indagar a qué se refería el proyecto. Utilicé algunos de los aprendizajes adquiridos en la carrera: analizar pros y contras en la forma de operar los recursos, la manera de hacer eficientes los tiempos porque al proyecto le faltaba un año y meses para concluir. Pero fueron los aprendizajes del campo de Formación Docente los que me permitieron: indagar información a profundidad, reflexionar mi actuar (cómo dirigía mi operación); etcétera. Desde este año ya era

un gestor educativo en práctica. A partir de ahí me quedé a cargo de las gestiones del proyecto hasta que concluyó. Posteriormente, me integré a otro proyecto de investigación financiado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), donde junto a un compañero de Pedagogía hicimos la evaluación diagnóstica al Programa de Atención a Estudiantes Indígenas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Cuando se forma al administrador se pone en juego el cúmulo de conocimientos, anteriores vivencias, y aprendizajes adquiridos en el aula y el trabajo. Al menos así me pasó.

Esta parte de mi vida la expongo con el objeto de mostrar que un gestor educativo pone en su actuar cotidiano el conjunto de saberes adquiridos en su tránsito por la vida laboral. Ejemplificar con las vivencias me permite narrar la práctica profesional del gestor educativo que di cuenta en el primer y el segundo capítulo.

Capítulo 3. La acción en la institución: renovación del yo por el vínculo social

*3.1. Ubicación institucional del proyecto
redes de generación de líneas de
actualización y de conocimiento*

3.2. Reconstrucción de hechos básicos

*3.3. Conocimiento del proyecto y
diagnóstico*

*3.4. El proyecto redes de generación de
líneas de actualización y de conocimiento*

3.5. Particularidades de los proyectos

3.5.1. Red 01 IIEESLP

3.5.2. Red 02 DDPCM

3.5.3. Red 07 SPECE

*3.6. Dos sesiones de trabajo con un gestor
educativo*

3.6.1. Primera sesión: organizar el trabajo

*3.6.2. Segunda sesión: dar cierre a la acción
de gestoría*

Capítulo 3. La acción en la institución: renovación del yo por el vínculo social

La experiencia educativa es lo que esperamos que los estudiantes tengan en la escuela. Pero la educación por sí misma no lo garantiza. La experiencia educativa es el principal resultado deseado de la educación, pero es claro que puede darse cada vez que los seres humanos se relacionan con el mundo. Eliot W. Eisner Crítica educativa (1998, p. 121)

Muestro la recuperación de mi experiencia profesional en el proyecto de redes. Divido en seis partes las vivencias. Uno, me ubico desde la institución donde se desarrolla el proyecto. Dos, reconstruyo los hechos que se suscitaron para que el proyecto comenzara operaciones. Tres, relato lo que se originó cuando ingresé al proyecto. Cuatro, revelo el trayecto al sujeto en acción durante la gestión de los proyectos. Cinco, señalo las particularidades de gestión durante mi travesía en algunos de los proyectos. Y seis, revelo dos días de trabajo del gestor educativo.

3.1. Ubicación institucional del proyecto Redes de generación de líneas de actualización y de conocimiento

A mi ingreso a la Dirección de Unidades me di cuenta que el área promueve y vigila el desarrollo de actividades académicas en las Unidades UPN del Interior de la República Mexicana (Unidades UPN). Además, brinda asesoría sobre cuestiones académico-administrativas a las Unidades UPN. Como área sustantiva en la UPN, depende de la Secretaría Académica.

Tiene como funciones operativas: 1) crear, adicionar, o modificar los programas educativos en las Unidades UPN; 2) elaborar la propuesta de reglamentos académicos o administrativos para la operación de los programas educativos; 3) operar eficientemente los recursos de los programas académicos que se tengan al interior de las Unidades UPN; 4) generar la participación de las

Unidades UPN en actividades académicas; y 5) apoyar las labores docentes, de investigación, de difusión y extensión universitaria, así como las actividades administrativas de las Unidades UPN. Por realizar estas actividades en la parte operativa la Dirección de Unidades se relaciona con: la Rectoría, Secretaría Académica, Dirección de Planeación, las Subdirecciones de Recursos Financieros, Servicios Escolares, así como (de manera externa) con las 77 Unidades UPN del D.F. y de la República Mexicana.

En este dispositivo institucional, el proyecto *Redes de generación de líneas de actualización y de conocimiento* está vinculado con la operación eficiente de programas académicos, la tercera función de la Dirección de Unidades. Por mi parte, laboro en la Dirección desde el segundo semestre del 2009. Mi acción profesional en este proyecto acaece en las coordenadas temporales que van de enero del 2010 a febrero del 2012.

3.2. Reconstrucción de hechos básicos

El 3 de abril del 2008 se difundió la *Convocatoria para fortalecer redes de generación de líneas de actualización y de conocimiento*. Estuvo sustentada en el *artículo tercero del primer capítulo del Decreto Reglamentario, los lineamientos del Programa de Trabajo 2007-2012, y, cuatro considerandos en la UPN*. Busqué el significado de cada uno de los sustentos normativos. Había aprendido en la licenciatura que los reglamentos en ocasiones norman nuestras acciones. Encontré que el primer documento normativo se refería al decreto de creación de la UPN. El segundo era el programa de trabajo que la Rectoría dio a conocer durante el año de 2006, mientras que los considerandos fueron recuperados del documento sobre Líneas de Actualización y Generación de Cuerpos Académicos. Estaba en mi naturaleza revisar el sustento normativo, y en ese momento no me percaté de por qué. Quizás era una forma de reconocer de dónde había nacido el proyecto. Seguí la lectura del documento. La convocatoria señalaba que se

encontraba dirigida a académicos de tiempo completo de la Unidad Ajusco, las Unidades del Distrito Federal y las Unidades de las Entidades Federativas de la Universidad Pedagógica Nacional. Mi trabajo sería, entonces, con algunos académicos de otras Unidades ajenas a la Unidad Ajusco donde me encontraba físicamente.

En mi búsqueda y revisión documental encontré un concentrado de proyectos presentados a la Secretaría Académica. Los cuales fueron elaborados por diferentes Unidades UPN. Reconocí que 21 proyectos habían sido formulados por un responsable, diversos grupos, académicos de las cinco áreas académicas de la Unidad Ajusco, Unidades UPN, y algunos estudiantes de licenciatura y posgrado de los distintos programas educativos de la UPN. De estos proyectos sólo ocho fueron beneficiados con un apoyo de hasta \$300,000.00 (pesos mexicanos).

Me centré entonces en esos ocho proyectos. Cuatro habían comenzado a operar desde la Unidad Ajusco: la *Red de Docentes para el Desarrollo de Pedagogías situadas en Contextos Multiculturales*; la *UPN Natura Red*, la *Red de Educación de Personas Jóvenes y Adultas* y la *Red Sujetos y prácticas educativas en contextos escolarizados: construcción de trayectorias*. Mientras el resto ejercían sus recursos fuera del Distrito Federal desde la Unidad a la que pertenecían los responsables de los proyectos. Fue el caso de: la *Red de Investigadores de la Investigación Educativa del Estado de San Luis Potosí (Unidad UPN 241 de San Luis Potosí)*, la *Red de Prácticas Institucionales y Procesos de Formación Docente (Unidad UPN 131 Pachuca)*, la *Red Integración Educativa y Educación Inclusiva (Unidad UPN 302 Veracruz)* y la *Red de Educación Inicial (Unidad UPN 081 Chihuahua)*. Para fines prácticos en la operación de los recursos, la Secretaría Administrativa les asignó un número a cada proyecto. Así el nombre operativo sería:

NOMBRE DEL PROYECTO	NOMBRE OPERATIVO
Red de Investigadores de la Investigación Educativa del Estado de San Luis Potosí	Red 01
<i>Red de Docentes para el Desarrollo de Pedagogías situadas en Contextos Multiculturales</i>	Red 02
<i>Red de Prácticas Institucionales y Procesos de Formación Docente</i>	Red 03
<i>Red Integración Educativa y Educación Inclusiva</i>	Red 04
<i>UPN Natura Red</i>	Red 05
<i>Red de Educación de Personas Jóvenes y Adultas</i>	Red 06
<i>Red Sujetos y prácticas educativas en contextos escolarizados: construcción de trayectorias</i>	Red 07
<i>Red de Educación Inicial</i>	Red 08

Fuente: Convenios de colaboración y Estados financieros.

Durante los primeros meses no tuve acceso a esta información, fue entonces que le asigné siglas o acrónimos a cada uno de los proyectos. Tiempo después y para unificar la forma de trabajar con la Subdirección de Recursos Financieros integré a la numeración de Secretaría Administrativa el nombre que yo les había asignado. El nombre operativo quedó de la siguiente forma:

NOMBRE DEL PROYECTO	NOMBRE OPERATIVO
Red de Investigadores de la Investigación Educativa del Estado de San Luis Potosí	Red 01 IIEESLP
<i>Red de Docentes para el Desarrollo de Pedagogías situadas en Contextos Multiculturales</i>	Red 02 DDPCM
<i>Red de Prácticas Institucionales y Procesos de Formación Docente</i>	Red 03 PIPF
<i>Red Integración Educativa y Educación Inclusiva</i>	Red 04 IEEI
<i>UPN Natura Red</i>	Red 05 NATURA
<i>Red de Educación de Personas Jóvenes y Adultas</i>	Red 06 EPJA
<i>Red Sujetos y prácticas educativas en contextos escolarizados: construcción de trayectorias</i>	Red 07 SPECE
<i>Red de Educación Inicial</i>	Red 08 REI

Las ocho Redes estaban conformadas por 77 sujetos entre académicos y alumnos de licenciatura y posgrado. De este grupo, 74 provenían de 29 Unidades UPN y sólo en un caso existió la participación de 3 colaboradores externos (Véase Anexo I).

3.3. Conocimiento del proyecto y diagnóstico

Entré al proyecto de Redes ya con unos meses de avance en los trabajos de gestión. La primera pregunta que me generé era ¿qué hacían? Para contestarme recurrí a mis saberes formativos. Durante el segundo semestre en la materia de *Teoría de la Administración* aprendí que los objetivos *son estados o consecuencias deseadas. Producen una proyección hasta donde puede llegar la organización.* Pero fue en sexto semestre en la materia *Evaluación de Políticas Educativas* que adquirí un saber distinto sobre los objetivos en los proyectos. Entonces, mi fuente de acercamiento a los proyectos serían los objetivos que cada una de las redes marcaban. En una de las clases de la carrera había escuchado que en la jerga de proyectos los objetivos representan *la dirección hacia donde se dirigen las acciones propuestas complementadas por la definición de metas.* Esperaba que al revisar los objetivos de cada uno de los ocho proyectos, aquellos me pudieran ubicar sobre lo que cada una haría. Consideré la idea de conocerlos y quizás así entendería las líneas de acción sobre las cuales desarrollaría mi práctica.

Indagué dentro de los proyectos el objetivo general de cada una. Así hallé que: la Red 01 IIEESLP buscaba *fortalecer una red de investigadores de las instituciones públicas de educación superior formadoras de docentes, a partir del trabajo colaborativo orientado a la producción del conocimiento sobre la investigación educativa su producción, difusión e impacto en la mejora de la educación en el Estado de San Luis Potosí* (IIEESLP, 2008, p. 3); la Red 02 DDPCM esperaba *conformar una red de académicos de la UPN interesados en generar conocimientos sobre pedagogías situadas; y, documentar experiencias en aulas ubicadas en contextos multiculturales* (DDPCM, 2008, p. 8); la Red 03 PIPF tuvo la iniciativa de *conformar y consolidar una red de actualización y generación de conocimiento, en torno a las prácticas institucionales y los procesos de formación docente* (PIPF, 2008, p. 10); la Red 04 IEEI deseaba *vincular las*

funciones de generación y aplicación del conocimiento científico con el desarrollo de una docencia de calidad y con la difusión de una cultura pedagógica fundamentada en la inclusión de personas comunidades y grupos sin restricción, en el reconocimiento de que la diversidad es el valor supremo de la sociedad democrática no selectiva e incluyente a la que aspiramos (IEEI, 2008, p. 14); la Red 05 NATURA pretendía Organizar por lo menos tres reuniones de planeación y evaluación del Consejo de la red; y organizar dos Reuniones Nacionales (NATURA, 2008, p.20); la Red 06 EPJA. Esperaba construir mediante un proceso colectivo entre académicos nacionales e internacionales, a fin de enriquecer y visibilizar las acciones en materia de la Educación de Personas Jóvenes y Adulta (EPJA, 2008, p. 12); la Red 07 SPECE planteó indagar sobre la práctica de los sujetos para dar cuenta de la configuración del ser docente, del ser alumno en los contextos de la escolarización. Ser docente y alumno como ellos decían, implicaba un fenómeno identitario y, por ende, una construcción subjetiva en el sujeto (SPECE, 2008, p. 14); y, la Red 08 REI aspiró a actualizar y fortalecer la formación de los docentes en el área de educación infantil; promover la generación de conocimiento sobre educación de la infancia temprana; y difundir los conocimientos en materia de educación y desarrollo infantil temprano (REI, 2008, p. 8).

Los objetivos me mostraron el panorama para conocer sobre las líneas de trabajo que cada uno desarrollaba. No es que mi trabajo dependiera de conocer los objetivos de los proyectos, pero era una forma de estar al tanto de las temáticas que las redes abordaban. Como lo dicen Munch y otros (2010) *son objetivos operacionales seleccionables. Se refieren a actividades en función de metas personales (p. 61)*. Eran objetivos que un grupo de sujetos habían delimitado para actuar dentro de un tiempo determinado.

Siguió a esta labor leer *los convenios de asignación de recursos*; me interesaba saber las fechas de operación de los proyectos, las fechas de entrega

de informes, las sanciones por el incumplimiento del contrato y las condiciones para su modificación. Cuando uno presta sus servicios firma un contrato. En este documento queda expresada la vigencia que tendrá la prestación del servicio y las funciones que se desempeñarán. La cuestión de la entrega de informes, la aprendí a mi ingreso a la UPN. Durante mi paso por la Coordinación de Doctorado observé que los prestadores de servicio, para ser recontratados requieren presentar un informe de actividades. Las sanciones a una falta de prestaciones de servicios aprendí a encontrarlas tras la lectura de las leyes y reglamentos que tanto había estudiado durante la carrera. El término modificación presupuestal lo conocí durante la carrera, pero fue durante mi estancia de Servicio Social que me enteré que en lenguaje de la administración federal se llamaban adecuaciones presupuestales. Aprendí las implicaciones que tenía realizar un cambio de una a otra partida presupuestal.

Esta necesidad por saber estos cuatro datos era algo que había aprendido a lo largo de mi desempeño laboral y durante mi formación profesional. Fue entonces una acción intrínseca que puse en práctica. Mis saberes pasados se encontraron en el presente. Descubrí tras la lectura de los ocho convenios que todas tenían la misma vigencia del 2 de marzo del 2009 al 28 de febrero del 2011. Respecto a los informes se señalaba en las cláusulas de los convenios, que al término del proyecto los responsables debían presentar dos informes: uno con los resultados alcanzados (dentro de los siguientes 30 días naturales a la conclusión del proyecto) y otro sobre el ejercicio de los recursos. En cuanto a las sanciones, me enfoqué sólo en aquellas que tenían relación con la operación del proyecto, la falta de entrega de informes, así como las modificaciones al anexo único. Quiero hablar un poco de este último, porque era el documento donde se desglosaba la forma como se ejercería el recurso de los proyectos. Cualquier modificación debía estar acordada por la Secretaría Administrativa y los responsables de los proyectos. Manifestación que hacían por escrito. Como gestor educativo utilizaba

mis saberes para poder actuar. Era un sujeto formado académicamente, pero que generaba otros saberes prácticos que intervenir en esas acciones y espacios.

Cada día conocía algo nuevo en la gestión de proyectos. Mi yo indagador me hizo conocer la dinámica de trabajo que cada uno de los responsable llevaba hasta el mes de enero, incluso descubrí que el recurso de los proyectos en algunos casos, ni siquiera había comenzado a operar de acuerdo con el cronograma de trabajo planteado en sus propuestas. Con el saber básico de cada una de las redes, procedí a dejarme la tarea de diagnosticar la situación financiera y operativa. Nunca lo dejé por escrito. Fue sólo una tarea que me propuse para poder iniciar mi labor de gestor. Los proyectos habían dejado de operar o reportar actividades según se informaban en los estados financieros que solicité a principios de ese mes.

En mi diagnóstico encontré que al mes de enero del 2011: la Red 01 IIEESLP había requerido un depósito por poco más de \$100,000.00 en mayo del 2009. A esa fecha no existían registros sobre la comprobación del recurso, lo que dejaba entrever una falta de seguimiento tanto por parte de la Dirección como el responsable del proyecto. La Red 02 DDPCM ejerció casi \$90,000.00; no existía un seguimiento al ejercicio de los recursos. La Red 03 PIPF solicitó alrededor de \$76, 000.00. La responsable llevaba cuatro meses en los que había requerido parte de los recursos para operar durante los meses de septiembre, octubre, noviembre y diciembre del 2009, pero por cuestiones de gestión a esa fecha no contaba con el recurso. La Red 04 IEEI al mes de noviembre del 2009 contaba con la totalidad de los recursos y sólo faltaba que los comprobara. La Red 05 NATURA sólo ejerció \$68,000.00 y le restaba una cantidad considerable. Este proyecto fue el más constante. Más adelante explicaré el por qué lo refiero así. La Red 06 EPJA ejecutó hasta ese momento \$46,000.00 del presupuesto asignado. La responsable de la red se apegaba a su cronograma. La Red 07 SPECE, en sus

registros, no reflejaba el ejercicio de los recursos otorgados. Y la Red 08 REI llevaba un gasto de \$137,000.00 y tenía al día sus comprobaciones.

Omití contar que de enero a marzo, aún me encontraba en el Servicio Social. Durante estos meses elaboré un directorio telefónico. Me relacioné con parte del personal de la *Subdirección de Recursos Financieros y la Subdirección de Recursos Materiales*. En febrero revisé las *Reglas de operación del fideicomiso de la UPN y la Sección III. Guía de Apoyo para el Ejercicio y Justificación de Gastos del Manual para la administración de proyectos*. En el mes de marzo salieron los *Manuales Administrativos de Aplicación General en Materia de: Recursos Materiales y Servicios Generales y Recursos Financieros*. Fue necesario que los conociera porque en estos manuales se modificaron los procedimientos en materia de contratación por honorarios, adecuaciones presupuestales, contratación de servicios (hospedaje, alimentación, *coffe break*, etcétera), adquisición de equipos (cómputo y audiovisual) y materiales de oficina, entre otros. Tanto las reglas de operación como el manual de administración de proyectos fueron -en la práctica- sustituidos por los manuales administrativos. Además, por ese mes tuve mis primeros contactos con algunos de los responsables de los proyectos y definí una línea de trabajo particular. Más adelante intentaré dar cuenta de esto. En algunos casos me apoyé de la Jefa de Departamento para tener contacto con los responsables. Institucionalmente no estaba contratado pero formaba parte de mi desempeño de actividades por ser prestador de servicio social.

Hasta aquí he relatado la forma en que me involucré y conocí los proyectos de redes. El diagnóstico que hice de éstos, así como las actividades realizadas que me brindaron el acercamiento necesario para comenzar mi labor como responsable de la gestión y seguimiento.

3.4. El proyecto Redes de generación de líneas de actualización y de conocimiento

Mi contacto con los proyectos comenzó de lleno en el mes de abril. Elaboré el documento *rubros para informe de actividades* (véase anexo II). Construir el documento me llevó a poner en práctica los conocimientos aprendidos en el campo de formación docente, y la experiencia producto de conocer a las redes. Recuerdo que el docente de la materia de cultura nos dio en una de sus clases las bases para elaborar un informe. No se me olvida que dijo que los objetivos era lo primero que se evaluaba, luego los alcances logrados y no recuerdo qué otras cosas más. Por eso en el diseño del documento las categorías cumplimiento de *objetivos y alcances logrados* se encontraban incluidas. Además la categoría *integración y trabajos de los estudiantes* la había rescatado de las propuestas de cada uno de los proyectos; la mayoría señalaron que algunos estudiantes colaborarían en actividades. Tenía presente que eso no se debía de olvidar al momento de informar. La categoría *avances o conclusión de los trabajos (de colaboradores)* atendía más a las acciones que cada uno de los responsables había señalado en sus propuestas. Y, finalmente, la categoría *acciones a desarrollar durante el 2010*, era la proyección de actividades que desarrollarían los proyectos de marzo del 2010 a febrero del 2011.

De regreso al documento, contenía los requisitos para la entrega de un informe anual. Quería que los responsables dejaran por escrito cuáles habían sido las actividades realizadas al mes de febrero del 2010. Tenía en mi mente la loca idea de que los proyectos debían reportar. Dejar por escrito qué se había hecho, qué no y por qué. Hoy que doy cuenta sobre los informes que se solicitaron, pienso que era una forma de que los responsables dejaran la información por escrito, para que al finalizar el periodo de operación fuera más sencillo integrar las actividades del siguiente año.

Además, realicé un formato que llamé *re-asignación presupuestal*, para que cada responsable que requiriera adecuaciones de sus recursos señalara la forma en que deseaba operarlos (véase anexo III). Así yo tendría la facilidad de solicitar las modificaciones al presupuesto original. Para la elaboración me apoyé en la información que venía en los estados financieros que la Subdirección de Recursos Financieros me había entregado. Tenía interiorizada la idea de que debían mantener el mismo lenguaje que la Subdirección. Pero también pensé en los responsables de la red, así que le envié la sección III del *Manual para la administración de proyectos* con la intención de tuvieran una idea sobre la terminología que encontraban en el formato.

Para el envío del documento con los rubros, el formato y el manual, me apoyé para las redes IIEESLP, DDPCM, PIPF y NATURA, en la Jefa de Departamento. Mientras que a las redes IEEI, EPJA, SPECE y REI fui yo quien les mandó los documentos. El motivo del apoyo se debió a que en el fondo tenía temor. Pese a que ya era el responsable del proyecto, me sentía un poco alejado de ellos. Esperé marzo y parte de abril para que enviaran tanto su informe como el desglose de gastos para el siguiente año. Algunos responsables de los proyectos enviaron casi de inmediato la información y otros pidieron una prórroga. Al final sólo cuatro enviaron sus informes y de esos, tres habían solicitado modificaciones. Canalicé las solicitudes mediante un oficio de adecuación presupuestal a la Subdirección de Recursos Financieros.

Para la elaboración del oficio se sigue un protocolo que muchos gestores educativos pocas veces conocemos. Lo aprendí durante mi estancia en la Coordinación de Doctorado, por ello en el caso de la UPN el documento tiene las siguientes características: *en la parte superior* de la hoja los datos del área a la que se pertenece y su (s) área(s) superior(es) en jerarquía, debajo la frase o lema del año, le sigue la fecha (se inicia por lugar, día, mes y año o por el día mes y año) según la institución. En la siguiente línea *del lado izquierdo*, el nombre del

funcionario a quien se dirige el documento y debajo el cargo público que ocupa. Le sigue la palabra *Presente*, ya sea que separe la palabra por espacios o que se utilice la herramienta del procesador de palabras para dar espaciado entre los caracteres (3.0 puntos). Se le dejan dos espaciados en blanco y en seguida inicia el cuerpo del documento. Existen formas de iniciarlo de acuerdo a lo que corresponda, así puede iniciar con: *por medio de la presente, por este medio o de forma directa (solcito a usted, pido su apoyo, etcétera)*. Le sigue un lenguaje en ocasiones tecnificado. En esta parte se cuida que el contenido no agreda, ni obligue al funcionario a efectuar alguna acción. Al terminar se realiza una despedida que puede variar, la que más se utiliza en el lenguaje institucional de la UPN, es *sin más por el momento, aprovecho el medio para enviarle un cordial saludo*, pero pueden encontrarse otros que indiquen *sin más por el momento, quedo en espera de su respuesta*. Le sigue la palabra atentamente con los mismos criterios de presentación que referí en el término presente. Después se coloca el lema institucional entre comillas, que en el caso de la UPN es *“educar para transformar”*. Se dejan por los menos tres espaciados y se coloca el nombre de quien suscribe el documento y el cargo público. En algunos oficios se pone la abreviatura *ccp:* o *c.c.p.* que significa *con copia para*. En seguida de estas siglas se coloca el nombre del funcionario al que se gira la copia y el cargo que tiene dentro de la institución donde labora. Hasta la fecha es una forma de oficializar las peticiones en la UPN. Cada institución pública cuenta con distintas formas pero la que muestro es como se realiza en la Universidad.

Debido a que no todos habían requerido las modificaciones decidí trabajar con cada uno de los responsables de manera personalizada. Me di cuenta que al interior sólo las redes IIEESLP, EPJA, SPECE y REI tenían una persona que se encargaba de la parte administrativa, mientras que las redes DDPCM, PIPF, IEEI y NATURA eran operadas por los responsables. Esto influyó durante mis tareas como gestor porque implicó incorporar al lenguaje administrativo a doce personas.

3.5. Particularidades de los proyectos

En este apartado muestro la forma como efectué el ejercicio presupuestal de redes. Utilizo sólo tres de las ocho redes para ejemplificar mi actuar y cómo durante mi conducción utilicé los conocimientos de experiencias anteriores y se generaron nuevos saberes. Es así que primero muestro cómo realicé la comprobación de las redes que operaban los recursos desde la Unidad. Después, la forma en la cual se adquirieron los equipos de cómputo y audiovisual y materiales de papelería. Por último, detallo el proceso para realizar los eventos en UPN, las publicaciones de libros y cómo, para solicitarlos, puse en juego saberes.

3.5.1. Red 01 IIEESLP

El proyecto cambió de responsable debido a que la académica a cargo había renunciado. La red quedó al mando de la Directora de la Unidad UPN de San Luis Potosí. Para las cuestiones de comprobación y el ejercicio presupuestal se apoyó de un Contador del área de Recursos Financieros de la Unidad.

Lo primero en lo que me enfoqué fue en realizar la comprobación de los recursos que ya se les habían depositado. Durante los meses de abril a junio me dediqué a examinar la documentación que enviaban. Puse en práctica los conocimientos sobre comprobación que había adquirido durante el segundo semestre del 2009 en la Dirección. La forma como se hacía una comprobación para académicos no era distinta a la que entonces había realizado, porque las facturas requería ceñirse a ciertos requisitos: fecha de autorización de la factura según la autorización del Servicio de Administración Tributaria (SAT), fecha de emisión de la factura de acuerdo con el periodo en que se habían ejercido los recursos, impuestos acordes al tabulador del 2009 (15% de impuesto al valor agregado) y datos (nombre de la UPN, registro federal de contribuyente, dirección

fiscal) de facturación correctos y legibles. Fui el intermediario entre la Unidad y la Subdirección de Recursos Financieros.

A esta revisión le siguió el escrutinio de recibos de honorarios, comprobación de boletos de avión y demás documentación que fue canalizada a la Dirección para dar cuenta sobre el ejercicio presupuestal. Al concluir la revisión de la documentación presentada, se emitía aquella que cubriera los requisitos, a la Subdirección de Recursos Financieros para el descargo financiero correspondiente.

Una vez que la comprobación de la red se hizo al 100% requerí, en el mes de septiembre, el resto de los recursos mediante un oficio de solicitud de ministración. Este fue el mismo mecanismo que utilicé con las Redes PIPF, IEEI y REI.

La Unidad tenía previsto ejercer el recurso durante cinco meses y pidió que se le depositara el recurso en una sola exhibición, motivo por el cual, en el caso de esta red, aquel no se ministró de forma trimestral como con las otras redes.

Durante mis constantes visitas a la Subdirección de Recursos Financieros, no olvido que en mayo, la persona que estaba a cargo de proyectos, me contó que desde el inicio (del ejercicio de los proyectos) la Subdirección había informado a los responsables el requisito para una siguiente ministración. Consistía en que al solicitar la ministración, se hubiera comprobado el recurso de la ministración anterior.

3.5.2. Red 02 DDPCM

Cuando me decidí trabajar con la responsable de la red no pude tener contacto con ella. En ocasiones me sentía como “el perseguidor” porque insistía mucho, y a

la vez me sentía angustiado porque no obtenía una respuesta. Le mandaba correos, le llamaba y no tenía suerte. Mi afán por no salirme de los tiempos establecidos y mi sentido de la responsabilidad me hicieron que buscara la forma de tener contacto con alguno de los integrantes. Hablé con el Director de Unidades (mi jefe). Me pidió que programáramos una reunión con una integrante de la red. Tuvimos una breve reunión, se le explicó sobre el seguimiento que se había dado a la red y ese día se decidió que la red solicitaría equipos de cómputo y audiovisual. Procedí a realizar las gestiones de adecuación correspondientes y la adquisición del equipo.

Adquirir el equipo de cómputo y audiovisual, así como la papelería era una odisea. Lo ejemplificaré así: yo solicitaba la suficiencia presupuestal (un documento para comprobar que existan los recursos financieros) al área de proyectos en la Subdirección de Recursos Financieros. Una vez que la tenía la canalizaba al área de adquisiciones en la Subdirección de Recursos Materiales. El área de adquisiciones pedía la cotización a tres proveedores y hacía el comparativo de las propuestas. Adquisiciones deliberaba cuál era la que le convenía a la UPN. Notificaba al proveedor y éste enviaba el producto. Cuando llegaba al área de almacén de la Subdirección de Recursos Materiales, éste lo recibía, identificaba y entregaba. Finalmente, yo se los entregaba a los responsables. El trámite tardaba de tres a cuatro meses antes de que yo ingresara a los proyectos. Durante mis trabajos de gestión hice mancuerna de trabajo con los sujetos que interactué para que la adquisición no excediera más dos meses. Presionaba e insistía si alguno de los procesos se tardaba, con el fin de que el trámite concluyera en tiempo y forma. El mismo procedimiento y la forma de vigilar que se entregara en un menor tiempo, lo realicé para que las redes (DDPCM, NATURA, EPJA y SPECE) operaran sin problemas y dentro del tiempo establecido en sus convenios o las reprogramaciones que cada uno de los responsables realizó.

3.5.3. Red 07 SPECE

Cuando comencé a trabajar con el responsable del proyecto, éste me refirió que nunca se le había brindado información sobre la forma de operar los recursos. Se procedió a señalar mecanismos de trabajo de acuerdo con lo que se indicaba en el Manual para la administración de proyectos, y los Manuales Administrativos de Aplicación General en Materia de Recursos Materiales y Servicios Generales y Recursos Financieros. Se identificaron necesidades y él planteó que era necesario para los colaboradores de la red dar a conocer los trabajos de investigación que se habían desarrollado entre el 2008 y 2009. Identificar las necesidades llevó a la red a desarrollar el Encuentro “Trayectorias, biografías e historias de vida”.

Para lograr el encuentro se requirió gestionar los pasajes aéreos, el hospedaje y la alimentación de los ponentes y colaboradores de la red que asistirían. Las necesidades identificadas versaron sobre la publicación del libro ‘Trayectorias: biografías y prácticas’, así como la contratación de dos apoyos (uno administrativo otro técnico y logístico), el pago para un tallerista extranjero y los pasajes terrestres para trasladar a los ponentes de los lugares donde tenían su residencia al donde pernoctarían. Además, existieron requerimientos por parte de la red para adquirir equipo de cómputo, audiovisual y papelería. Los saberes adquiridos durante la gestión de este proyecto fueron sobre contrataciones y la publicación de obras.

Al gestionar puse en juego los saberes adquiridos durante el servicio social. Elaboré sólo un oficio para Secretaría Administrativa donde indiqué: el nombre del evento, las fechas y el lugar donde se llevaría a cabo y los requerimientos. La red solicitó transporte aéreo nacional e internacional, hospedaje, alimentación y reembolso para la transportación terrestre de los ponentes del evento y colaboradores de la red. Antes de darle trámite al oficio, recabé las firmas del responsable de la red, el superior en turno (mi jefe) quien daba el visto bueno y la

autorización del responsable institucional. Una vez con el oficio firmado y el formato de solicitud del evento, procedí a darles trámite y ponerme en contacto con los responsables de efectuar las tareas técnicas en las áreas.

Antes de narrar la forma de interacción que tuve con otros sujetos para que las cosas se llevaran a cabo, considero pertinente relatar, de forma sintética, cómo es que la UPN maneja esta parte de eventos.

Por disposición oficial de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, la UPN utiliza una agencia como intermediaria con el proveedor de servicio (en este caso, hoteles y aerolíneas) para que las actividades se lleven a cabo. Institucionalmente no existe otra forma de hacerlo.

El trámite del evento no quedó sólo en la entrega del oficio. Aprendí en la Coordinación de Doctorado que se le daba seguimiento al trámite hasta que el evento se efectuaba. Por eso tuve contacto permanente en la Subdirección de Recursos Materiales con el responsable del Departamento de Servicios. Con él daba seguimiento a la parte de los hospedajes: reservación de cuartos para pernoctar y alimentación de los ponentes y colaboradores que asistieron. También me puse en contacto con el responsable de la Subdirección de Recursos Financieros para adquirir los boletos de avión. Buscábamos tanto él como yo que los vuelos se apegaran a los itinerarios señalados por el responsable administrativo del proyecto. Pese a que fueron dos áreas distintas con las que tuve relación, ambas compartieron el contacto con la agencia para adquirir las reservaciones y compras correspondientes.

Para el caso del reembolso de los traslados terrestres, bastó con canalizar mediante oficio las facturas que comprobaban el gasto a la Subdirección de Recursos Financieros. Revisé lo mismo que siempre: fecha de autorización de la factura según la autorización del Servicio de Administración Tributaria (SAT),

fecha de emisión de la factura de acuerdo con el periodo en que se habían ejercido los recursos, impuestos acordes al tabulador del 2009 (15% de impuesto al valor agregado) y datos (nombre de la UPN, registro federal de contribuyente, dirección fiscal) de facturación correctos y legibles. Una vez ahí, la Subdirección giró la instrucción al Departamento de Contabilidad para que se generara la guía de reembolso.

Después siguió la contratación del personal por honorarios. No era algo que yo hubiese aprendido en la Coordinación de Doctorado. Conocí cómo hacerlo durante el servicio social cuando en una ocasión apoyé a la Jefa de Departamento en el seguimiento a la contratación por servicios profesionales por presupuesto regular. Ella ya llevaba algunos trámites realizados. Contratar implicaba solicitar al prestador de servicios: la credencial de elector, la clave única de registro de población, el registro federal de contribuyente, el comprobante de domicilio, el acta de nacimiento, el comprobante de estudios, el formato del sistema integral de administración financiera federal, el currículum vitae y el recibo de honorarios. Por mi parte requería: la requisición fiscalizada a la Subdirección de Recursos Financieros, la cotización del prestador de servicios es un formato utilizado por el Departamento de Adquisiciones, que sólo requería el llenado por parte de la persona a la que se contrataba y autorización de rectoría, se brindaba mediante un formato que firmaba la Rectora donde se señalaba el motivo de la contratación y el monto que se pagaría. Esta experiencia fue un poco tormentosa porque me sentía comprometido con la persona que recibiría el pago por sus servicios. No deseaba fallar, pero por mi inexperiencia me equivoqué y el pago tardó cinco días más de lo que se tenía previsto. Llega un momento en que uno como gestor de recursos educativos se apropia de la responsabilidad institucional. Durante esta experiencia varios fueron los momentos en que me puse en empatía con la persona que recibiría el pago, muchas veces viví el retraso de un pago por mi trabajo. No quería que eso sucediera con esta persona. Para agilizar el pago llamaba al Departamento de Adquisiciones y a la Subdirección de Recursos

Financieros hasta que el pago se realizó. Esta experiencia apoyó mi ejercicio en la Red SPECE.

Para la contratación de los dos apoyos de la red procedí a recabar la misma documentación. Encontré que para el caso de proyectos se requería realizar un proceso distinto. Elaboraría el contrato de prestación de servicio profesionales que firmaban las autoridades (Secretario Administrativo, Secretaria Académica, Director de Unidades) de la UPN y el prestador de servicio. Requeriría a la par de la elaboración del contrato, la solicitud de autorización presupuestal para la contratación de consultorías, asesorías, estudios de investigación, que era canalizada mediante oficio de solicitud de fiscalización a la Subdirección de Recursos Financieros para que se verificara que el proyecto contaba con el recurso. Seguía la solicitud del oficio de contratación donde la Rectora colocaba su visto bueno. Con la requisición fiscalizada y el oficio con el visto bueno de la rectora, se solicitaba a la Secretaría Académica la contratación del prestador de servicio y solicitud de pago de honorarios. Esto junto con toda la documentación que se le pedía al prestador de servicios profesionales. Así, las contrataciones de los apoyos se realizaron de acuerdo con la calendarización que la red se fijó.

En el caso de la contratación para el tallerista extranjero se requirió que entregara: el documento que la Secretaría de Relaciones Exteriores emite a su ingreso al país, el equivalente a la credencial de elector que se utiliza en el país, un comprobante de domicilio y estado de cuenta nacional para realizarle la transferencia. Documentos que se utilizaron para que el Departamento de Adquisiciones elaborara el contrato de prestación de servicio. Por no contar con el documento bancario para la transferencia, el pago de recursos se le depositó al responsable del proyecto, éste a su vez elaboró un documento donde el tallerista acreditaba el pago y lo presentó al área correspondiente.

Por último, para la publicación del libro requerí conocer los lineamientos de política editorial de la Universidad Pedagógica Nacional y normas para entrega de originales. Los revisé e identifiqué lo que el responsable del proyecto requería entregar: el original del libro de acuerdo con los requisitos de formato para publicación de obras UPN, el formato de solicitud de publicación, la cesión de derechos de los autores de cada capítulo del libro. A la par yo solicitaba mediante el formato de suficiencia presupuestal la disponibilidad de los recursos. Una vez que yo tuve el formato de suficiencia presupuestal, la obra en original, el formato de solicitud debidamente requisitados y la cesión de derechos de autor canalicé los documentos a la Subdirección de Fomento Editorial. Ya en la Subdirección se realizó la dictaminación técnica y especializada que no tardó más de 45 días. Y en el mes de julio del 2011 el libro fue publicado.

Estas particularidades muestran mi inmersión en la gestión de los proyectos. Hablar de cada uno implicaría en algunos casos ser reiterativo en la información, pero mostrarlo de esta forma me permite dar cuenta de mi experiencia profesional y los saberes que adquirí y puse en juego sobre experiencias pasadas. Mis saberes se edificaron durante mi formación profesional, mi desempeño laboral, y mudaron durante el contacto con las áreas de la UPN. Tomaron forma y se moldearon. Reitero, fui como el escultor cuando utiliza el barro para crear una figura de arcilla. Utilicé mi experiencia para guiar mi actuar. Las redes fueron una arcilla que llevaba un avance. Yo llegué a ellas, traté de modelarlas de acuerdo con lo que cada responsable requería, de tal forma que la cada red cumpliera sus objetivos. La consolidación de las redes se realizó en su parte sustantiva por los responsables, pero la parte de la gestión que hoy doy cuenta en estos fragmentos, deja entrever que los proyectos cumplen sus objetivos pero, para hacerlo, los sujetos involucrados apoyamos a ello: responsables de redes, personal administrativo y financiero, gestores educativos.

La toma de decisiones fue una particularidad que influyó mi actuar en todo momento. Había aprendido durante mi estadía en la Coordinación del Doctorado que la imagen del jefe siempre se cuida. Lo digo porque mis acciones podían tener un impacto institucional que en ocasiones los gestores no dimensionamos. La responsabilidad de hacer algo mal no recae en el gestor, sino en el responsable institucional al que le fue encargada la operación del proyecto. En este caso hablo del Director de Unidades. Como gestor operaba y seguía una línea de trabajo establecida por mis saberes previos y la normatividad vigente, pero creaba juicios durante mi práctica que me llevan a actuar de una forma. En contadas ocasiones me apoyé en el Director de Unidades para tomar las decisiones. Siempre le informé lo que hacía para que estuviera al tanto. Le daba un reporte verbal del estatus de cada red y en ocasiones me decía cómo conducirme con los responsables de los proyectos. En parte le debo al director que sus orientaciones fortalecieron mi juicio para actuar en la gestión de los proyectos, lo que ocasionó que haya generado saberes durante mi práctica. Fue una oportunidad que hoy valoro.

3.6. Dos sesiones de trabajo con un gestor educativo

Ser gestor de los recursos financieros del proyecto de Redes no es fácil por la complejidad en la práctica que requiere. Además, de la responsabilidad asumida por la asignación de recursos públicos. Y digo no fue sencillo porque existía incertidumbre sobre lo que “tenía” o “debía” hacer, según los cánones administrativos que había aprendido años atrás en la Coordinación de Doctorado. Los lugares por los que transita el gestor educativo son variados. En ocasiones este sujeto se ve inmerso en avatares que influyen en su práctica. Durante la adquisición de los saberes del sujeto se ponen en juego otros dilemas propios de él. Interioriza acciones que podrían tener un impacto institucional y los transfiere de tal forma que su práctica se ve fortalecida. Eso requiere de conocimientos

técnicos, así como del manejo de planeación, de seguimiento y de evaluación lo cual se traduce en un informe escrito.

En la *Primera sesión: organizar el trabajo* y *Segunda sesión: dar cierre a la acción de gestión* intento mostrar la forma de actuar, las funciones y la práctica social de proyectos académicos. Son dos fechas que significaron el inicio y la consumación de una tarea asignada. Datas que permitieron la práctica reflexiva de un sujeto en su labor diaria. Reconstruir lo que viví el 18 de enero de 2010, representó un cierto grado de dificultad para mí. En esta parte del texto, presento la narrativa en tercera persona, con un estilo literario, donde el relator de un cuento que escribe sólo para que alguien más lo narre. Quizás exista la pregunta sobre por qué escribir de esta forma. La primera respuesta que vino a mi mente fue que así sería más fácil recordar mi vivencia. La segunda se desprende de dos fragmentos del texto de Rodríguez (2009):

Un texto literario es interesante en la medida en que nos atrae y nos habla como si fuera otra persona... Cuando leemos y re-creamos experiencias vívidas, a través de la escritura, estamos en un proceso de constitución de sentido, o de construcción de significado. (p.2)

Para efectos de mi narración, me nombraré Abraham. El 15 de febrero lo escribí en primera persona como si fuera un día más del trabajo de un gestor educativo. Ambos relatos son contados en pasado.

3.6.1. Primera sesión: Organizar el trabajo

El 18 de enero del 2010, Abraham discurría sobre la oportunidad de llevar a la práctica lo que había aprendido en la carrera. ¡Al menos eso pensaba! A punto de salir de la Universidad y con la comunicación meses atrás de que se haría cargo de operar los recursos de un proyecto llamado Redes. Ese día se encontraba en el espacio de la Jefa de Departamento, sentado frente a la computadora. Espacio de dos punto cinco metro cuadrados que tenía en su

interior: dos mesas rectangulares replegadas de frente a la única pared de concreto, una a un lado de la otra, porque el área se encontraba en proceso de remodelación; un computador colocado en la mesa del lado izquierdo (si se le miraba de frente a la pared); dos archiveros acomodados enfrente de las mesas como si se simulara dividir el espacio; un librero que contenía en dos de los cuatro niveles: carpetas, libros y engargolados; y de su lado izquierdo una ventana que daba a las piedras de volcán. Miró las piedras y de pronto comenzó a preguntarse ¿a qué se enfrentaría? Decidió no cuestionarse hasta no revisar los expedientes que el gestor anterior había dejado.

Tomó los documentos del tercer cajón del archivero que se encontraba en la oficina del Director de Unidades. Lo primero que hizo, fue colocar en orden los papeles que se encontraban en folders tamaño carta color crema y que tenían impreso el logotipo de la Universidad. Recordó cómo clasificarlos en carpetas, con el uso de separadores blancos y pestañas en la parte superior derecha, de color y numerados, o simples etiquetas transparentes donde él tendría que marcar por escrito a qué se refería la separación. De pronto, Abraham cayó en cuenta que esa acción de orden la había aprendido de la secretaria de la Coordinación del Doctorado. Ella hacía eso para organizar toda la documentación de profesores, alumnos y demás documentos administrativos.

Abraham se dispuso a separar los archivos en trece apartados. Información que ubicó en dos carpetas. En la primera carpeta colocó cinco apartados que contenían: la convocatoria; la relación de los proyectos dictaminados; la relación de dictaminadores; los dictámenes favorables; los dictámenes negativos; y, los formatos con los desgloses presupuestales de los 21 proyectos. En la segunda carpeta, dispuso que estuvieran los documentos elementales de ocho de las redes en el siguiente orden: propuesta de la red; documentación institucional; y, desgloses presupuestales.

Una vez archivados los documentos, Abraham se dispuso a leer lo que se encontraba en la pestaña de color naranja con el número uno. Tomó la primera hoja de papel; en la parte superior se encontraba el logotipo de la Universidad Pedagógica Nacional y, debajo de éste, un título en mayúsculas: *Convocatoria para el fortalecimiento de redes de generación de líneas de actualización y conocimiento*. Siguió la lectura del documento para conocer las bases de la convocatoria. Continuó con cada una de las pestañas; encontró algunas “curiosidades” que llamaron su atención: el cuadro de los 21 proyectos recibidos con síntesis de dictaminación; la relación de los tres dictaminadores; los ocho dictámenes favorables; los trece dictámenes negativos, y los desgloses presupuestales de cada uno de los ocho proyectos favorables.

Abraham había puesto en práctica algo aprendido en la Universidad. Ese algo era indagar. Tras la lectura de los documentos, Abraham comprendió que el proyecto de redes ya operaba desde hacía 11 meses atrás. Después, se dispuso a realizar un directorio con los números telefónicos de los coordinadores de cada proyecto. Y es que había aprendido de aquella secretaria, que el tener estos datos podía hacer más fácil el trabajo. También, solicitó por escrito el presupuesto de los proyectos a la *Subdirección de Recursos Financieros*. Recordó que en una clase de la Universidad, uno de sus profesores hablaba de un “aquí y ahora”. El recuerdo de esas palabras, le hicieron comprender que requería de elementos sustanciales, básicos, como condición para continuar el trabajo.

Ya casi al final de su jornada laboral, Abraham quiso revisar el convenio de colaboración que los responsables de las Redes habían firmado el 2 de marzo del 2009. Su finalidad era analizar las condiciones del contrato. Hacerlo era producto de su vivencia en la Universidad. Y es que en una de sus clases de Legislación Educativa, aprendió que los convenios eran el resultado de un acuerdo entre dos partes que siguen ciertas condiciones de trabajo. Se dirigió de nuevo al archivero de donde había tomado los documentos y no los encontró. Tomó entonces la

decisión de solicitar por escrito a la Dirección de Servicios Jurídicos copia de los convenios firmados. Así fue como concluyó ese día de trabajo.

Cuando Abraham realizó cada acción quedaron para él explícitos los aprendizajes adquiridos en dos lugares distintos. El primero, derivado de su experiencia laboral en la Coordinación de Doctorado (tras su afán por encontrar lógica a lo que tenía en las manos); y el segundo, la Universidad, al recordar las palabras de su profesor sobre las condiciones de trabajo a las que se haría acreedor a partir de ese día y su intrínseco deseo por indagar. Pero su aprendizaje iba más allá que sólo esas enseñanzas. Él no se percató que aun acciones como elaborar el directorio (contactar); solicitar información (indagar); y su deseo por saber de qué se trataban los proyectos aprobados y las condiciones bajo las cuales se habían firmados los convenios (conocer), formaban parte de un práctica producto de su experiencia en estos dos espacios. Como lo dice Serrano:

Ya sea camino a la escuela, al estar en ella, o al momento de la salida del establecimiento escolar, los maestros [, administradores, contadores, economistas, o sujetos formados en otras disciplinas] experimentamos de diversas maneras lo que en ese espacio social vivimos. Cada vivencia es diversa para cada uno de nosotros, se deposita en el baúl de nuestra experiencia y es el soporte de las que habrán de efectuarse. (2009, pp. 67)

Si bien la obra de Serrano hace alusión a maestros, el fragmento no se aleja de la práctica técnica que Abraham había ejecutado. Las vivencias de Abraham a partir de este día estarían supeditadas a nuevas experiencias.

3.6.2. Segunda sesión: dar cierre a la acción de gestoría

El 15 de febrero del 2011, a quince días que terminara de operar el presupuesto de las redes, tuve un sentimiento de nostalgia, no comprendía por qué. Volteé a ver mi computador. Miré fijamente la pantalla y situé mis ojos en un punto. De pronto, como en un *flash back*, reviví un sentimiento de incertidumbre parecido al

del 18 de enero del 2010, pero éste era nuevo. Ahora tenía para mí que ver más con un cuestionamiento sobre ¿qué sería de mí como gestor educativo después del proyecto de Redes? Me sentí en ese momento con la idea aprovechar al máximo el financiamiento otorgado a las Redes.

Ese día, tras ver el punto dos de mi lista de pendientes, recordé el aprendizaje adquirido en la Universidad sobre administrar de forma eficiente los recursos. Pero también cavilé la idea que tuve en mi hacer cotidiano desde mi participación inicial como gestor de los proyectos hasta estos momentos, aprendí que gastar un peso en algo para lo cual no se había presupuestado tenía un costo no contemplado para la institución benefactora (o intermediaria). Primero explico brevemente por qué benefactora (intermediaria).

El proyecto de Redes se desprendió de una política institucional que construiría consensos básicos para modelar un entorno estable y previsible, para integrar académicos de cuerpos académicos constituidos o en proceso de constitución, con el fin de analizar temas y problemas relevantes. Política que se derivó de un proyecto superior alterno. En esta idea es que como gestor educativo comprendí que la Secretaría de Educación Pública (SEP) había proporcionado el recurso financiero, para que, con fundamento en la política institucional y en respuesta a una demanda externa, se llevara a cabo un proyecto que cubriera la construcción de consensos básicos. Así fue como la institución (UPN) de ser *benefactora* de los proyectos a ser la *intermediaria* de los recursos asignados entre la SEP y los proyectos. Además, su operación estuvo supeditada a los procedimientos normativos y los tiempos institucionales.

Por otro lado, el ejercicio presupuestal de los proyectos tendría que cumplir dos condiciones: la autorización o solicitud de adecuación por parte de los responsables, y, mi conocimiento sobre la transferencia de los recursos. No sin olvidar que, para la institución, la justificación de estas condiciones recaería en los

proyectos. Es decir, para la institución el ejercicio de los recursos tendría que desprenderse de los objetivos, metas o propósitos planteados en cada una de las redes. Algo que pensé ese día, para la institución adquiriría entonces un significado más allá que ejercer el presupuesto destinado a los proyectos. Para mí, en cambio, haberlo reflexionado de esa forma, ese día, denotaba varios procesos como la adquisición de información, la necesaria planeación y previsión para el ejercicio de los recursos y los resultados esperados.

Ahora que evoco el momento, hago un pequeño paréntesis y me pregunto ¿qué pasaba por mi mente como profesional? Caigo en cuenta que haber pensado así fue sólo el producto de mi experiencia acumulada. Logré tener una interlocución interna, lo que explicó mi actuar.

Comprendí ese día que las redes no sólo fueron proyectos dispersos operados por un sujeto. Ese sujeto era yo, ellas formaban parte de mi vida laboral y de mi nuevo saber re-aprendido. ¡Y quién no ha vuelto a vivir cuando recuerda! Aunque ese día no sólo fue el conocimiento sobre mi práctica, producto de mi interacción con los sujetos en casi onces meses y días laborados, sino de vivencias resultado de mi proceso de formación y desempeño profesional.

Después de estos dos procesos introspectivos, me atrevo a llamarlos reflexivos, continué con mi rutinaria lista de pendientes. Advertí la necesidad de consignar las actividades que realizaba como parte de mi gestión, con la finalidad de ordenarlas o de darles un orden de secuencia y jerarquía. Su resultado fue una lista que me enviaba al cierre de la jornada anterior vía correo electrónico con el propósito de no olvidar tareas y priorizar mis labores. Las tareas de ese día fueron: revisar la entrega de las computadoras y el video-proyector de la Red 05; analizar la forma en que el presupuesto de Red EPJA se pudiera gastar hasta el último centavo; adecuar el presupuesto de la Red 07 para que el remanente se trasladara a la partida destinada a las publicaciones del libro que estaban por

imprimirse; recordar a los encargados administrativos o responsables de las Redes 01,03 y 08 que enviaran la comprobación de los recursos asignados antes del 28 de febrero de ese año.

La tarea con la que comenzaba el día era, *revisar la entrega de las computadoras y el video-proyector de la Red 05*. Suponía no sólo la entrega de los equipos a la responsable de la Red, sino el cumplimiento de tres condiciones: una que me pertenecía e iniciaba el flujo del proceso; otra que le correspondía al área de almacén de la institución; una más que incluía a la responsable de la red. Comencé el proceso con el llenado y la entrega del formato de papelería con las especificaciones del bien (número de serie, marca, características del producto, etcétera), firmado por los responsables que el formato señalaba del área de almacén de la institución. Siguió el turno de almacén, con la recepción de los equipos de parte del proveedor, para que fueran catalogados según los requisitos del vale de resguardo que me entregarían; éste contenía los datos del formato que se indicaron en el requerimiento de papelería y los códigos de inventario que el área colocó, uno de 18 a 22 alfanúmeros y un código de 5 a 6 dígitos. Competió a la responsable de la red la revisión del material que se le entregaba y la firma del vale de resguardo.

En mi lista a continuación venía, *analizar la forma de que el presupuesto de Red EPJA se pudiera gastar hasta el último centavo*. Para realizar esta tarea indagué con la responsable de la red los requerimientos que tras la operación del proyecto se habían generado. No olvido que días atrás había solicitado el presupuesto actual del proyecto, así fue más fácil emparar las nuevas demandas de la red con el presupuesto que tenían disponible. Una vez con estos elementos procedí a tomar la decisión de realizar un “oficio de adecuación presupuestal”. La adecuación presupuestal es la redistribución del recurso de un rubro a otro. Por ello, el oficio fue un documento que contenía la justificación (por qué el proyecto original requería una adecuación presupuestal) y la forma como redistribuiría el

recurso. Ese día le pedí a la responsable que en sus informes incluyera una justificación que fundamentara por qué de la modificación del rubro original a otro. Aunque no existía un procedimiento formal o normativo requerido para ello, durante mi estancia en la Coordinación del Doctorado aprendí que todas las acciones tenían una repercusión para la institución. En este caso intuí que por ser un proyecto financiado con recursos federales requería la justificación.

Cuando uno trabaja con recursos financieros no hace sólo las cosas y ya, uno sustenta el por qué realiza una acción que no está planteada. Tenía en mi mente conocimientos de mis experiencias laborales y profesionales. A partir de ellos asumía que todos los movimientos requerían respaldos ante alguna revisión, comprobación o seguimiento solicitado por autoridades internas (Servicios Financieros, Secretaría Administrativa) o externas (Auditoría). Imaginaba que podía llegar algún auditor y señalar que la acción no fue requerida y sustentada en función de las necesidades del proyecto. Le sugerí a la responsable utilizar parte de los argumentos del oficio para su argumentación.

La próxima actividad en mi registro de pendientes era la adecuación del *presupuesto de la Red 07 para que el remante se traslade a la partida destinada a las publicaciones del libro que estaba por imprimirse*. Esta tarea fue producto de la petición que el encargado administrativo de la red me hizo tras informarle que existía un remanente (no ejercido ni comprometido). El *remante* es recurso financiero no utilizado porque los materiales solicitados por las redes no se encontraban o porque los productos comprados tuvieron un valor menor al estimado en el presupuesto. No olvido que la pregunta del encargado administrativo fue “¿no podemos transferir el ese recurso al rubro de libros para adquirir más material?” Valoré la petición y solicité la adecuación presupuestal correspondiente mediante el oficio de adecuación presupuestal. Para realizar la justificación a esta operación, bastó con escribir un oficio donde reporté que los recursos correspondían a los materiales que la red había solicitado y que no

fueron encontrados en el mercado. Además, señalé que los recursos podrían ayudar a la impresión de más ejemplares del libro que estaba en edición.

Una acción más en esta jornada laboral fue *recordar a los encargados administrativos de las Redes 01,03 y 08 que enviaran la comprobación antes del 28 de febrero de ese año*. Para esta labor me comuniqué con los encargados de cada una de las redes, y en los tres casos les recordé que tenían hasta el 23 de febrero para enviar las comprobaciones correspondientes a los últimos trimestres. Y es que, a diferencia de las tareas de otras redes (Red DDPCM, Red EPJA, Red Natura, Red SPECE), a estas se les hacía una transferencia bancaria con los recursos. Los responsables me enviaban la documentación y yo era el primer filtro para examinar: *facturas*, revisaba la fecha de expiración y los datos de facturación; *recibos de honorarios*, verificaba que los cálculos (el importe, los dos impuestos al valor agregado, el subtotal, y el impuesto sobre la renta) fueran correctos; *pagos de impuestos por concepto de los recibos de honorarios en la entidad federativa; remantes*, en cualquiera de los casos se elaboraba un oficio de devolución o adecuación presupuestal para informar que el recurso se utilizaría en algo más no presupuestado o simplemente para devolver el recurso.

Ya casi al finalizar mi jornada laboral, sólo dos de las ocho redes habían enviado su informe. En adelante, me dedicaría a recabar el resto de los informes. Enfatizo que me *dedicaría*, porque pese a que días atrás mandé un oficio, estábamos (las redes y yo) a punto de concluir el tiempo de operación de los recursos. Me preocupaba entregar las comprobaciones de los recursos, en no más de tres meses (como máximo).

Además, ese día tuve una sensación de duda, la traduje en la pregunta ¿qué pasaría si los responsables de los proyectos no entregaban la información a tiempo? Ahí fue donde me percaté que el trabajo de redes había dependido no sólo de mi relación con los responsables de las redes sino con las áreas

(Subdirección de Recursos Financieros y la Subdirección de Recursos Materiales y Servicios) y los departamentos (Proyectos, Adquisiciones, Servicios, y Almacén) de la institución.

Después del diálogo introspectivo, siguió una voz en mi mente que dio la respuesta a la pregunta -como ese interlocutor que en variadas ocasiones habló-. La respuesta estuvo vinculada a mi acción cotidiana, solicitar a los responsables de nuevo hasta que la información fuera entregada. Creo que a esa voz interna también se le conoce como el Pepe Grillo (*conciencia*) personal, o al menos eso escuché de alguno de mis profesores durante mi paso por la Universidad. Así continuaron los días, entre las normas internas, mis vínculos en la institución y las demandas de académicos para administrar los recursos de las redes. Me sentía un sujeto que seguía instrucciones y aconsejaba a los otros sobre la mejor forma de dar cauce al proceso en general.

Reflexiones finales

I.- Un yo en la indagación

II.- La visión del gestor educativo: la formación profesional y los efectos de la relación pedagógica

III.- La narrativa desde la experiencia

IV.- Posibles líneas de trabajo

REFLEXIONES FINALES

El sujeto está implicado en la práctica que realiza, de la misma forma que el hacer social devela a los actores que lo ponen a efecto. José Antonio Serrano La acción social: como fabricación (poiésis) y como juicio práctico de la deliberación (phrónesis) (1998, p. 192-194).

La narrativa no presenta “hechos”, sino “palabras”: la vida narrada no es la vida. [...] Ninguna práctica de formación puede pretender reconstituir por sí sola lo que sería el curso factual y objetivo de lo vivido. [...] El objeto sobre el que trabajan los procedimientos de formación a través de las historias de vida no es “la vida”, sino las construcciones narrativas elaboradas, a través del habla o la escritura, por los participantes del grupo de formación cuando son invitados a “contar” su vida. Christian Delory-Momberger La narrativa de vida o la experiencia del sujeto (2009, p. 101)

Desde mi adscripción a la licenciatura tuve presente que para obtener el título de Licenciado en Administración Educativa tenía que presentar un trabajo recepcional que diera cuenta sobre el conocimiento adquirido durante la carrera. Nunca imaginé que dentro del proyecto revelara los sucesos, los saberes y las situaciones que me han formado. No creí que llegaría hasta este momento y menos que al escribir las últimas líneas del documento me encontraría en la sala de mi casa, frente a mi computadora, redactando las reflexiones finales de mi texto. Me alberga un sentimiento ambivalente. El primero porque concluyo con estas líneas un periodo de trabajo. El segundo sentimiento porque al plasmar la forma en que me he conducido dentro de la gestión significa que debo seguir. Tengo muchos objetivos que ahora perseguiré en otros espacios y con otras personas. Existe en mí la duda y la incertidumbre de lo que seré en algunos años.

Con el fin de recrear y discurrir sobre las prácticas del gestor educativo, a lo largo de texto académico asumí la narrativa como la perspectiva que orientaría mi

escritura. Un sujeto que al narrar da cuenta que en la gestión de un proyecto específico se formó y aprendió; se incorporó a entornos institucionales; actuó y puso en juego los saberes adquiridos en diversos momentos y espacios (escolares, institucionales, sociales, familiares); interactuó con los otros (familia, amigos, pares, autoridades) y consigo mismo; fortaleció un sentido de la responsabilidad y el compromiso.

En este capítulo muestro en cuatro apartados cómo es que un yo indagador ha tomado forma. Me lleva a responder porqués, tanto en la forma de mudar de ideas como al abordar la experiencia profesional desde el enfoque de narrativas. Le sigue la idea en torno a los efectos de la relación pedagógica desde la visión del gestor educativo. Continúo con la concepción que se formó durante la elaboración del trabajo sobre la idea de narrativa desde la experiencia. Concluyo con las posibles líneas de trabajo que se podrían estudiar en futuras indagaciones.

I.- Un Yo en la indagación

Como ya lo señalé en la introducción, mi proyecto sufrió transformaciones radicales. Señalaré ahora los motivos que incitaron ese cambio. Originalmente iba a enfocarme en el rediseño de la Licenciatura en Administración Educativa. De ese proceso obtuve ideas que me ayudaron a delinear el proyecto que me proponía, pero mis interacciones en otras áreas y las situaciones personales que se suscitaron durante estos dos últimos años me impidieron concluir. En este tiempo me di permiso de ser y hacer cosas que nunca había realizado. Disfruté la conclusión del proyecto de redes de donde se desprende esta recuperación de experiencia profesional, y mi incorporación como becario y asistente a los dos proyectos de investigación que me permitieron adquirir experiencias en investigaciones cualitativas y cuantitativas. Colaboré con algunos académicos de otras instituciones en la elaboración de ensayos o informes parciales y finales de sus proyectos de indagación, inclusive, coadyuvé en la elaboración de los

programas de los espacios curriculares de la línea política educativa para los estudiantes de la Licenciatura de la que egresé. En otro momento fui contratado para apoyar a la comisión del sistema de seguimiento y evaluación de la Licenciatura en Administración Educativa. Colaboré como coautor en la elaboración de programas educativos, textos, ponencias y artículos. Asistí a un curso sobre autobiografía novelada con una pupila de la escritora Elena Poniatowska. Esta serie de aventuras académicas me ayudaron a incrementar mis saberes. Soy un profesional un poco más experimentado en comparación con mi yo del primer semestre del 2010. Entonces mis pretensiones de gestión y académicas (de ser docente, de investigar, de ser investigador) eran otras. Como lo diría Ramos (2010) he creado el sentido de mi actuar durante mi práctica profesional, desde mi ambiente familiar, escolar y laboral (p. 165).

Pese a que constantemente el maestro del *Seminario de Tesis* nos señalaba que éramos indagadores, no había dimensionado la diferencia entre un investigador y un indagador. Aprendí en la práctica que para llegar a ocupar ese título requiero formarme más, aprender más y por supuesto publicar más. Así como yo existen indagadores que se ven obligados a cambiar el objeto de estudio. Por ejemplo Ramos (2010) en el campo de la ética

Tenía una idea que fue transformándose conforme revisaba la literatura sobre el asunto elegido y sobre la forma como se había estudiado los códigos de ética de las empresas y universidades. [...] Revisé diversos estudios e instrumentos que miden los valores, inclusive elaboré cuestionarios a partir del diferencial semántico [...] los resultados no satisficieron mi curiosidad. [...] Esta inquietud me llevó a cuestionarme sobre la forma de abordar el tema. [Esto lo llevó a] partir de [otra] premisa y optar por un estudio orientado a comprender la experiencia de los sujetos y la forma como se configura su noción de ética profesional. (pp. 164-165)

En mi caso tuve que redactar material para la tesis, lo que me llevó a cuestionarme si realmente era eso lo que deseaba desarrollar. Como nuestras vidas cambian por cuestiones que en ocasiones no están en nuestras manos, nuestras ideas también mudan durante el desarrollo de un trabajo recepcional.

Sucede algo durante la elaboración de los apartados que nos hace valorar el destino de la indagación.

Estoy convencido de que cuando un sujeto es integrado a un ambiente de trabajo donde es arropado y guiado, éste se vuelve un poco más sensible a lo que desea indagar. Las condiciones para que este sujeto se desenvuelva en el medio social, requieren de las experiencias, las habilidades y saberes que éste tenga para conducirse de tal o cual forma. Así sus ideas se dirigen en función del lugar que él cree que ocupa en ese ambiente. Como afirmara Serrano (1998). *El sujeto está implicado en la práctica de la misma forma que el hacer social devela a los actores que lo ponen a efecto* (p. 192). Es decir, el sujeto en su práctica se relaciona con otros y forma así una camino por el cual construye el sendero de su actuar.

El cambio del objeto de estudio es producto de mi paso por estos espacios. Tomé la decisión asesorado por mis directores. Durante el desarrollo, era claro que necesitaba hurgar más sobre lo que sabía hacer como gestor educativo antes de indagar cómo se había construido el currículum para los administradores educativos de las generaciones del 2009 en adelante. Incluso ahora que reflexiono sobre el por qué el cambio, recuerdo una clase cuando el docente que impartía los *Talleres de concentración* nos hizo cuestionarnos, a los alumnos del Campo de Formación Docente, sobre lo que sabíamos como administradores educativos. Ahí se halla mi primer acercamiento a la narrar mi experiencia profesional. En ese momento tuve que pasar por un proceso de reflexión que dejó esa idea de estudiar o cuestionarme sobre mi formación. A esto me refiero cuando digo que el ambiente en ocasiones hace que mudemos de ideas al momento de indagar. No es que cambiemos como si las ideas fueran zapatos nuevos. El proyecto que uno elige desarrollar se moldea y toma su forma.

A esto creo que le sigue la reflexión sobre el uso de la trayectoria escolar como punto de partida para desarrollar la narración de la experiencia profesional. Cuando uno transita por los diferentes entornos escolares adquiere saberes: conoce los espacios institucionales, aprende cómo conducirse, aprende la forma y el modo de actuar, y adquiere su identidad. Eso es lo que intento delinear al presentar mi trayectoria escolar. Yo no me hice ni me formé solo. Soy un sujeto que interactuó con académicos, compañeros e instituciones en los distintos niveles del Sistema Educativo Mexicano. Parafraseando a Serrano, hoy puedo contar mis vivencias escolares porque ya pasaron y puedo dar cuenta de ello. Cuando uno como sujeto parte de su trayectoria escolar para fijar su objeto de estudio no es que uno trate de ver cómo es que el proyecto de indagación encaja en ella. Hacerlo sería como buscar una aguja en un pajar. Yo no busqué que mi trayectoria escolar se acoplara. Fue cuando me ceñí a los saberes adquiridos, que la indagación en la narración de mi yo, encontró los sustentos básicos en mi trayectoria escolar. Coincido con Cerdá porque como sujeto en formación, la narración me permitió asomarme a mis prácticas y darle significado a las mismas (2001, p. 48).

Delimitar mi forma de conducirme en la narración de la experiencia profesional me llevó a revisar trabajos recepcionales de licenciatura y tesis de maestría. Estudié los autores que mis directores me decían, pero busqué otros. Muchas son las aristas desde donde se pueden observar y analizar las narrativas; las que se desprenden de las autobiográficas o historias de vida son las que llamaron mi atención. Como lo señala Ramos, *las experiencias que vivimos nos llevan a construir la realidad de los diferentes entornos en que coexistimos* (2010, p. 85). Encontrar todas las fuentes pudo haberme significado horas de lectura y selección. Por pertenecer al ámbito educativo la búsqueda figuró menos trabajo. Busqué autores que sustentarán la conducción de mi relato. Aquellos que me significaron relevantes los coloqué y sobre ellos reflexioné durante mi discurso en

el apartado teórico-metodológico. Esta experiencia con los autores dejó inquietudes en mí que después trabajaré.

II. La visión del gestor educativo: la formación profesional y los efectos de la relación pedagógica

En este apartado abordo los efectos de la relación profesional y la institución. Desarrollo las concepciones que me formaron como gestor educativo, el tipo de formación profesional y el significado que le di a mis saberes sobre la práctica profesional.

Un aspecto relevante en el tránsito del gestor educativo por este proceso de formación tiene que ver con los docentes. Son ellos los que proporcionan contenidos durante la formación del sujeto educativo, le muestran a éste las maneras de adquirirlos, incluso me atrevería a afirmar que de forma implícita le enseñan, de alguna manera, cómo asumir el compromiso, la responsabilidad, la ética durante el desarrollo de las tareas, entre otros tipos de relación. Pero la relación pedagógica es producto de la demanda social que la institución transfiere en la formación del administrador educativo. Es el docente quien durante la práctica forma ciudadanos, brinda el conocimiento de la materia para la cual fue contratado y debe preparar, así como los modos de conducción que el sujeto debería tener en su práctica. Además, la relación pedagógica se efectúa en el espacio de una institución escolar. Como señala Serrano (1998) *hay cánones, un orden cognitivo, moral y político que sustenta acciones que se realizan en la institución escolar y que tienden a regular, a delimitar las acciones posibles, reales y esperadas para los sujetos que interactúan en ella* (p. 195).

Los saberes adquiridos durante la licenciatura fueron fundamentales para actuar en el proyecto de redes. Se conjuntaron mis aprendizajes previos, se

moldearon y reestructuraron mi forma de asumirme como gestor educativo. En palabras de Serrano:

los sujetos [de la educación] se encuentran en permanente relación con los proyectos institucionales; realizan en diversos modos el hacer social como actores, reproductores, multiplicadores, de todos modos es el mismo circuito: de la institución a la institución. La relación con la institución genera significados para los actores sociales. Los actores participan en su creación, a la vez que son afectados intersubjetivamente por las significaciones generadas. A partir de las significaciones, los actores tienen diferentes modos de relacionarse con la institución; lo vivido en ella interpela a los actores en la acción social realizada (hacer, saber). (1998, p. 195)

Así, en mi camino por los espacios pedagógicos identifiqué varias formas de entablar una relación pedagógica. Al relatar mi trayecto por los diferentes niveles y -en especial en la Universidad- dejé entrever mi relación con algunos profesores. Observé académicos que fungían como tutores, mentores, docentes tradicionales, docentes preocupados, docentes sin atención a los alumnos, docentes tecnicados y en algunos casos fueron *acompañantes*, en otros momentos *terapeutas*; pero en muchos *cómplices*.

Acompañantes. Porque me mostraron cómo transitar de ser alumno a estudiante. Cuando lo logré, me mostraron el camino para pensar la mejor forma de adquirir el conocimiento sin darme las respuestas. Con ello, los docentes reviven y transmiten prácticas aprendidas durante su formación, y en otros espacios las depositaron en mí como estudiante en formas que en ocasiones no se percataron. Para los docentes considero que no sólo enriquece su práctica diaria, sino que resignifica su experiencia en pos de beneficiar su quehacer, mientras que a mi me permitió adquirir nuevas experiencias para apropiarme y entender de otra forma el contenido.

Terapeuta. Porque como estudiante tuve complicaciones cognitivas asociadas al mundo que me rodeó o las situaciones o a las me enfrenté. Le asigné a los docentes el rol de terapeuta, sin buscar la forma de solucionarme los

problemas (personales, familiares, etcétera); muchos indagaron y buscaron la manera de llevar a mi yo estudiante a ver que las situaciones por las que transitaba, en su cotidianidad, formaban parte de la vida por la que le tocó transitar. En muchas ocasiones me ayudaron a posicionarme desde otro ángulo, lo cual me permitió ver que mi actuar podía ser distinto. Con ello, me brindaron como estudiante la posibilidad de adquirir una experiencia de vida distinta a la que podría haber vivido en otro espacio fuera del ambiente escolar.

Cómplice. Porque en el proceso formé con algunos docentes una complicidad al adquirir nuevos conocimientos. Subyace en el estudiante la idea de que el docente sólo instruye. Pero el docente (para mí) representó más que un dador o practicante de sus saberes; es el sujeto que me permitió obtener conocimiento, me ayudó a reformar los saberes conquistados en los grados anteriores y el nuevo saber al cual me enfrenté en el aula.

Como lo afirmara Serrano *la formación de actores sociales que son afectados por la institución, por el sistema educativo de cada una de las sociedades* (1998, p. 196). Por ello, en esta parte, no intento describir lo que para el mundo sería o significarían la práctica entre docente-estudiante. Sólo intento dar cuenta del análisis al que llegué producto de mi paso por la Licenciatura en Administración Educativa. Describir de esta forma supone para mí identificar desde mis experiencias las prácticas suscitadas en mi salón de clases (formación escolar) y los espacios de la UPN donde interactué como estudiante.

III.- La narrativa desde la experiencia

Como sujeto uno crea su identidad en función de sus experiencias, los saberes que pone en juego y de los espacios donde se relacionó o caminó. Uno hilvana su vida y toma las decisiones que considera convenientes. Souza (2010) señala que *la narrativa abre espacios y posibilita a los sujetos [...] a compartir experiencias formadoras, sobre tiempos, espacios y trabajo autobiográfico* (p. 85). Mostrar la

conducción en la gestión del administrador educativo desde su práctica profesional lleva entonces a configurar un marco teórico-metodológico que se afilie a la idea de narrar desde la experiencia. Indagar desde la narrativa permite explorar áreas, facilita a los sujetos que lo hacen a dar cuenta sobre su formación profesional, así como sobre las experiencias que ha puesto en práctica en algunos tiempos y espacios durante su trayectoria escolar y laboral. Como señalara Castañeda (2008)

las narrativas constituyen una estrategia metodológica útil para obtener información de la perspectiva [del sujeto] sobre las experiencias y situaciones vividas, [...] capta la manera en que las personas constituyen su conocimiento, como para solicitarles que transmitan su sentido personal, organizando su experiencia a lo largo de una dimensión temporal o secuencial para transmitirla. (p. 108-109)

En la narrativa, el sujeto reflexiona sobre su acción y deja por escrito que tuvo contacto con otros, reconstruye el mundo en que vivió y da cuenta de las normas que guiaron su actuar. Narrar la práctica profesional genera para el sujeto un saber, pero también para la institución que lo formó. *Comprender al sujeto como centro del proceso de formación en la perspectiva del abordaje existencial o biográfico de formación, relacionado a la autoformación, se vincula con la continuidad histórica y el proceso de formación de cada sujeto* (Souza, 2010, p. 99). Así, en la narrativa, el sujeto muestra diversas experiencias en otros espacios, da cuenta sobre sus aprendizajes y aquellos que adquirió en colectivo en los espacios de su vida y formación.

Al narrar la experiencia profesional el sujeto deja claro que tuvo interacción con otros sujetos, revela *la época y el entorno en que lo ha vivido* (Ramos, 2010). Producto de esa interacción se adquirieron saberes o se modificaron los que ya se tenían. Se crearon relaciones con otros sujetos (los responsables de los proyectos) donde la práctica profesional tenía mayor impacto. Y en algunos casos existieron vínculos que permitieron que la gestión del sujeto fuera más sencilla. El gestor educativo es un sujeto activo y proactivo. Activo por ejercer con diligencia y

eficacia su práctica, proactivo porque el sujeto toma la responsabilidad de hacer que las cosas sucedan. Por eso *el sentido del recuerdo es pertinente y particular al sujeto, al implicarse con el significado atribuido a las experiencias y al conocimiento de sí, narrando aprendizajes experienciales y formativos de aquello que quedó en la memoria [y que hoy práctica]* (Souza, 2010, p. 97). Así, el gestor educativo que muestro en la recuperación de experiencia profesional piensa, actúa y reflexiona.

IV.- Posibles líneas de trabajo

En el relato de la historia de un gestor educativo mostré tanto los derroteros institucionales (escolares y laborales) como los sociales (familiares, de amistades e intrapersonales) en los que germina un gestor educativo y con ello contribuyo a las tareas pendientes que Ramos (2010) punteaba:

se abren nuevos derroteros y nuevas preguntas desatan: Una tarea implica la incorporación de nuevos informantes, y otro acercamiento con los administradores [...] permitirá obtener mayor información. Una segunda tarea está vinculada con el uso y elaboración de las trayectorias personales y de vida en el ámbito educativo. De manera particular, en los distintos programas de formación profesional, la explicación de las trayectorias de los sujetos (p. 189)

Abordar la recuperación de experiencia profesional desde los saberes que los sujetos adquieren a lo largo de su interacción, relación y vínculos con los otros, deja claro que la práctica no sólo impacta en la vida del sujeto que actúa, sino también en la institución en la que se desempeñó profesionalmente. En la elaboración de procedimientos, formatos, lineamientos para reducir tiempos, y en la mudanza e institucionalización de prácticas orientadas a los benefactores de las acciones. Esta indagación da un cierre que permite comprender y reflexionar sobre la forma cómo se han edificado los saberes en un sujeto formado en uno de los programas educativos que se ofertan en la Universidad Pedagógica Nacional, sin embargo, aún no termina.

Quedan a mi juicio dos tareas por definirse. La primera tiene que ver con el tipo de recuperación de experiencia profesional que los futuros egresados de la Licenciatura en Administración Educativa desarrollarán. No es que se procese, se copie y se pegue información dentro de un trabajo recepcional -lo que en ocasiones pasa en la elaboración de este tipo de textos académicos- pero se salvaguarda con la revisión constante, la lectura de pares, los dictaminadores y, en el caso de los trabajos recepcionales, con la orientación del director o asesor del trabajo. Implica un proceso de reflexión del egresado que lo desarrolla. De no delinearse criterios para la elaboración se pondría en riesgo el prestigio que la Universidad Pedagógica Nacional ha ganado.

A lo largo de este trabajo mostré cómo los trayectos por donde un sujeto transita influyen en sus saberes para que actúe de cierta manera. La segunda tarea tendría que ver con el uso de la narración desde la experiencia; construir otros relatos de gestores educativos; indagar en las historias de los sujetos para mostrar cómo, durante su desarrollo profesional, ellos pusieron en juego saberes adquiridos en otros espacios y con otras personas. Lo que implica realizarlo desde un lugar cualitativamente distinto. Sería buscar en la trayectoria del sujeto, el proceso de profesionalización por el que ha transitado. Lo que llevaría a exponer cómo el gestor educativo efectúa ciertas acciones.

Anexos

Anexo I

Anexo II

Anexo III

ANEXO I

LISTADO DE COLABORADORES DE LAS REDES POR UNIDAD UPN

No.	Institución	Red De Investigadores de la Investigación Educativa del Estado de San Luis Potosí*	Red De Docentes Para el Desarrollo de Pedagogías Situadas en Contextos Multiculturales	Red Prácticas Institucionales y Procesos de Formación Docente	Red de Integración Educativa y Educación Inclusiva	UPN Natura Red	Red de Educación de Personas Jóvenes y Adultas	Red De Sujetos y Prácticas Educativas en Contextos Escolarizados: Construcción de Trayectorias	Red de Educación Inicial
1	UPN 011 Aguascalientes, Ags.						1		
2	UPN 021 Mexicali, B.C.					1			
3	UPN 022 Tijuana, B.C.		1						
4	UPN 031 La Paz, B.C.S.						1		
5	UPN 052 Torreón, Coah.							2	
6	UPN 071 Tuxtla Gutiérrez, Chis.		1						
7	UPN 081 Chihuahua, Chih.		1		1				2
8	UPN 083 Parral, Chih.		1		1				
9	UPN 092 Ajusco		3		1	1	5	9	
10	UPN 094 D. F. Centro				1	1			
11	UPN 095 D. F. Azcapotzalco					1			
12	UPN 096 D.F. Norte						1		
13	UPN 101 Durango, Dgo.					1	1		1
14	UPN 121 Chilpancingo, Gro.								
15	UPN 122 Acapulco, Gro.							1	
16	UPN 123 Iguala, Gro.						1		

No.	Institución	Red De Investigadores de la Investigación Educativa del Estado de San Luis Potosí*	Red De Docentes Para el Desarrollo de Pedagogías Situadas en Contextos Multiculturales	Red Prácticas Institucionales y Procesos de Formación Docente	Red de Integración Educativa y Educación Inclusiva	UPN Natura Red	Red de Educación de Personas Jóvenes y Adultas	Red De Sujetos y Prácticas Educativas en Contextos Escolarizados: Construcción de Trayectorias	Red de Educación Inicial
17	UPN 124 Tlapa, Gro.		1						
18	UPN 131 Pachuca, Hgo.		1	13		1			
19	UPN 141 Guadalajara, Jal.						1		
20	UPN 171 Cuernavaca, Mor.						2		
21	UPN 201 Oaxaca, Oax.		1			1			
22	UPN 203 Ixtepec, Oax.		1						
23	UPN 211 Puebla, Pue.				1				
24	UPN 241 San Luis Potosí	3		1					
25	UPN 253 Los Mochis, Sin.					1			
26	UPN 301 Jalapa, Ver.				1				
27	UPN 302 Veracruz, Ver.				1				
28	UPN 304 Orizaba, Ver.								1
29	UPN 311 Mérida, Yuc.		1				1		
30	Otra	3							
	Total	6	12	14	7	8	14	12	4

Fuente: Proyectos de las Redes

* La institución externa fue el Centro de Acopio de la Producción de la Investigación Educativa en el Estado de San Luis Potosí.

ANEXO II
INFORMES DE ACTIVIDADES

El informe deberá realizarse en prosa de forma anual bajo la siguiente estructura:

1. Número de Informe
2. Nombre de la RED
3. Responsable
4. Colaboradores
5. Introducción
6. Desarrollo de categorías
7. Observaciones (en el caso que el proyecto lo requiera)

El tipo de letra será Arial a 12 puntos y con una extensión máxima de 15cuartillas a renglón seguido.

Para la elaboración del informe de actividades se deberán tomar en cuenta las siguientes categorías:

- Cumplimiento de objetivos (con base en la programación enviada).
- Alcances logrados (por mes durante el desarrollo de las actividades).
- Integración y trabajos de los estudiantes.
- Avances o conclusión de los trabajos (de colaboradores).
- Acciones a desarrollar durante el 2010.

Por ahora se deberá entregar sólo el informe correspondiente al 2009 y en el caso de aquellas Redes que empezaron actividades durante el 2008 deberán entregar dos.

ANEXO III

FORTALECIMIENTO DE REDES DE GENERACIÓN DE LÍNEAS DE ACTUALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

EJERCICIO 2008-2010

**FORMATO DE RE-ASIGNACIÓN PRESUPUESTAL
DESGLOSE FINANCIERO POR RUBROS AUTORIZADOS**

PROYECTO CONVENIO UPN-SDJ-CONV-011/2009	
Nombre de la Red	Monto disponible

RESPONSABLE DEL PROYECTO:

Rubros	Por Ejercer
Gasto Corriente	
Honorarios GC02	
Gastos de atención a Expertos Visitantes GC03	
Viáticos GC06	
Pasajes GC07	
Inscripción a Eventos GC04	
Artículos, Materiales y Útiles Diversos GC12	
Pago de Servicios Externos GC08, GC10 ó GC11	
Compra de Libros GC13	
Gastos de Trabajo de Campo GC06 y GC07	
Publicaciones e impresiones GC09	
Plan de proyección de Proyecto	
Registro de Patentes	
Becas GC01	
EVENTOS GC03	
Gasto de Inversión	
Equipo de Computo GI02	
Equipo de Audiovisual GI03	
Equipo de Oficina GI01	
Total Gasto Corriente + Gasto de inversión	\$0.00

REFERENCIAS

Documentos institucionales

DDPCM. (2008). *Proyecto de generación de la Red de docentes para el desarrollo de pedagogías situadas en contextos multiculturales*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Documento institucional.

EPJA. (2008). *Proyecto de generación de la Red de Educación de Personas Jóvenes y Adultas*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Documento institucional.

IEEI. (2008). *Proyecto de generación de la Red de Integración Educativa y Educación Inclusiva*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Documento institucional.

IIEESLP. (2008). *Proyecto de generación de la Red de Investigadores de la Investigación Educativa del Estado de San Luis Potosí*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Documento institucional.

NATURA. (2008). *Proyecto de generación de la UPN Natura Red*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Documento institucional.

PIPF. (2008). *Proyecto de generación de la Red Prácticas Institucionales y Procesos de Formación Docente*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Documento institucional.

REI. (2008). *Proyecto de generación de la Red de Educación Inicial*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Documento institucional.

SPECE. (2008). *Proyecto de generación de la Red. Sujetos y prácticas educativas en contextos escolarizados: construcción de trayectorias*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Documento institucional.

UPN. (2000). *Reglamento General para la Titulación Profesional de Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional*. México: UPN.

UPN. (2009). Educ@upn.mx. *Revista Electrónica Cuatrimestral*. Universidad Pedagógica Nacional, México, Año 1, Vol. 1, No. 1. Recuperada el 30 de junio del 2012 de <http://www.upn.mx/index.php/comunidad/profesores/revista-educa>

UPN. (2011). *Manual de procedimientos de la Universidad Pedagógica Nacional*. México: UPN.

Libros

- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. España: Ediciones Morata.
- Brubacher, J. et al. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. España: Gedisa.
- Bruner, J. (1997). La construcción narrativa de la realidad. En J. Bruner (autor), *La educación puerta a la cultura*. España: Visor, (pp. 149-168).
- Bruner, J. (2005). *La creación narrativa del yo*. En J. Bruner (autor), *La fábrica de historias, derecho, literatura y vida*. México: FCE, (pp. 91-124).
- Cerdá, A. (2001). *Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cervera, A. y Hernández, G. (2007). *Saber escribir*. México: Aguilar.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Argentina: Libros del Zorzal.
- Delory, C. (2009). *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto*. Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. España: Paídos.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Argentina: Editorial Lozada.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. España: Paídos.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. España: Paídos.
- Lechner, E. (2011). Del encantamiento al desencanto: recorriendo las esquinas de la investigación biográfica desde mi experiencia. En J. Serrano y J. Ramos (Coords.), *Trayectorias: biografías y prácticas*. México: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 21-42.
- Miroux, J. (2005). *La autobiografía: las escrituras del yo*. Argentina: Nueva Visión.

- Münch, L. et al. (2010). *Administración y planeación de instituciones educativas*. México: Trillas.
- Ramos, J. (2010). *Senderos de la ética. Gestión de recursos y acciones de ayuda*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, H. (2009). El texto literario y la experiencia vivida: la literatura como una forma de explorar e indagar el mundo de vida. *Enunciación*. Colombia, Año 2009, No. 14, pp. 86-96.
- Ruiz, D. (2001). *Cuéntame tu vida. Compendio de discursos autobiográficos*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruiz, D. (2003). *Tejiendo discursos se tejen sombreros*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Serafini, Ma. (1995). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. España: Paídos.
- Serrano, J. (2007). *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto: análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Serrano, J. (2008). La construcción de itinerarios, trayectorias o travesías profesionales. En S. Fuente y Valdivia, Ma. (Comp.), *Política educativa, desarrollo institucional y actores*. México: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 124-131.
- Serrano, J. (2009). Innovar a partir de la reflexión de la práctica reflexiva. En Comie (Coord.), *Cultivar la innovación. Hacia una cultura de la innovación*. México: Secretaria de Educación Pública, pp. 67-99.
- Torres, R. (2008). La construcción del sentido de la escritura autobiográfica. En S. Fuente y Valdivia, Ma. (Comp.), *Política educativa, desarrollo institucional y actores*. México: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 114-123.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. España: Ideas Books.

Tesis

Castillo, I. (2007). *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo. Un estudio de caso en la escuela primaria*. Tesis de maestría. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Castillo, O. (2008). *Trayectorias corporales en la enseñanza de la danza española. Un estudio de caso en el bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria*. Tesis de maestría. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Meregildo, O. (2008). *El significado de los Talleres Generales de Actualización para los docentes de educación primaria*. Tesis de maestría. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Roldán, Ma. (2008). *Trayectorias corporales de los estudiantes de danza clásica*. Tesis de maestría. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Serrano, J. (1998). *Tendencias de la formación de docentes*. Tesis de maestría. México: Investigaciones Educativas (DIE).

Zuñiga, J. (2011). *Trayectorias profesionales de maestros de danza popular mexicana. Análisis de caso*. Tesis de maestría. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Tesinas

Álvarez, M. (2009). *Experiencia profesional- requerimiento de capacitación en el Sub-almacén de Mantenimiento a Edificios Públicos*. Tesina de licenciatura. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Carrillo, F. (2007). *Experiencia profesional en la escuela secundaria técnica 93*. Tesina de licenciatura. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Fernández, P. (s/f). *Experiencia profesional en el Centro de Estudios*. Tesina de licenciatura. México: Universidad Pedagógica Nacional.

López, U. (2008). *Experiencia profesional del Centro de Desarrollo Infantil CENDI No. 2*. Tesina de licenciatura. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Lozano, A. (2008). *Experiencia profesional, planeación y evaluación por competencias para el Jardín de Niños "Ricardo Flores Magón"*. Tesina de licenciatura. México: Universidad Pedagógica Nacional.

-
- Moreno, R. (2006). *Experiencia profesional del uso de una herramienta en los cursos de capacitación impartidos dentro de radiomovil DIPSA*. Tesina de licenciatura. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Nava, F. (2009). *Recuperación de la experiencia profesional realizada en el Colegio Celestín Freinet, en relación a su sistema de capacitación*. Tesina de licenciatura. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ojeda, A. (2006). *El administrador educativo ejecutor del proceso administrativo - jardín de niños- experiencia profesional*. Tesina de licenciatura. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortiz, A. (2006). *Experiencia profesional en el proceso administrativo para la implementación de acciones de mejora en normas oficiales mexicanas*. Tesina de licenciatura. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pastelin, Ma. (2008). *La motivación al personal en un departamento de contabilidad. Experiencia profesional: despacho de contadores públicos y asociados*. Tesina de licenciatura. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ramírez, (2010). *Experiencia profesional el papel del Director y sus funciones administrativas en el Jardín de Niños "Centro Educativo Británico". Un problema de competencias profesionales*. Tesina de licenciatura. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Santamaría, V. (2007). *Optimización de oficina para garantizar la calidad*. Tesina de licenciatura. México: Universidad Pedagógica Nacional.