

**ÁREA ACADÉMICA 1. POLÍTICA EDUCATIVA, PROCESOS  
INSTITUCIONALES Y GESTIÓN**

**LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA**

**LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN: EL  
ADMINISTRADOR EDUCATIVO Y LA EXPERIENCIA REFLEXIVA**

**TESINA: TRAYECTORIA ACADÉMICA**

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA**

**PRESENTA:**

**ANA VALERIA MONTSERRAT CADENA GUZMÁN**

**ASESORES:**

**JOSÉ ANTONIO SERRANO CASTAÑEDA**

**JUAN MARIO RAMOS MORALES**

**CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO 2020**

## Agradecimientos

Expreso mi más profunda gratitud a los doctores José Antonio Serrano y Juan Mario Ramos, por su apoyo, retroalimentación y confianza en mi formación profesional. Sin las oportunidades brindadas me hallaría desorientada.

Mi reconocimiento y admiración a las lectoras que fungieron un rol relevante en la elaboración de esta tesina: Lorena Chavira, Noemí Hernández y María del Carmen Treviño. Sin sus sugerencias no hubiera enriquecido mi trabajo recepcional.

Gracias infinitas a la Universidad Pedagógica Nacional, *alma máter* que trastocó cada rincón de mi ser. A los docentes que compartieron sus saberes, dejando huellas de ellos en mí. A cada institución que abrió sus puertas de par en par y me dotó de nuevas experiencias para mi formación como persona y como profesional de la educación.

A Lorena Chavira, Noemí Hernández y Diana Mirel López, mujeres líderes y agentes de cambio que en todo momento me obsequiaron su tiempo, apoyo moral y una mano amiga. Dieron grandes aprendizajes y aventuras en mi vida. Por siempre mi aprecio.

A mi madre, Miriam Martha Cadena, la persona más importante de mi vida. Quien con sacrificio y amor me ha dado todo. La dama aguerrida que me llena de vitalidad y motivación. Mamá, he aquí una muestra de mi eterno agradecimiento.

Con amor para mi familia que me colmó de cariño y me educó con valores. Isabel Guzmán y Angélica Cadena, segundas madres que velaron porque mi crecimiento fuera pleno. Teresa Cadena, quien me brindó un capital cultural y apoyo incondicional. Víctor Cadena, por su paciencia cuando me enseñó a leer. Jesús Cadena, por cobijarme y ser esa figura paterna que necesité. Diana Victoria Cadena, hermana y cómplice de mis mejores días. A mis pequeñas sobrinas, Romina y Ángela, por quienes lucharé por un mejor mañana.

A Víctor Aguilar, por su compañía, apoyo moral y comprensión. ¡Gracias por estar!

“Las huellas de las personas que caminaron juntas nunca se borran”

Proverbio africano

**“Se escribe a partir de lo que se ha conseguido ser”**

Simone de Beauvoir.

## Índice

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>4</b>
<b>CAPÍTULO I. PERSPECTIVA METODOLÓGICA</b>	<b>8</b>
1.1 LA TRAVESÍA DEL TRABAJO RECEPCIONAL	9
1.2 EL MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO	12
EL MUNDO DE LA EXPERIENCIA: LA INDAGACIÓN BIOGRÁFICA NARRATIVA, LA HERMENÉUTICA Y LOS RELATOS	13
MI RELACIÓN CON LA NARRATIVA	14
¿POR QUÉ PLASMAR MI RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL POR MEDIO DEL ENFOQUE NARRATIVO?	15
1.3 LOS DESTELLOS DE LA ESCOLARIZACIÓN	18
REMEMBRANZAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	21
MEDIA SUPERIOR. EL ENCUENTRO CON MI VOCACIÓN	30
<b>CAPÍTULO II. MI TRAYECTO ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR</b>	<b>38</b>
2.1 EL INGRESO A SUPERIOR	39
2.2 EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LAE	41
2.3 LAS LÍNEAS CURRICULARES DE LA LAE	44
LÍNEA HISTÓRICO FILOSÓFICA EDUCATIVA	44
LÍNEA POLÍTICA EDUCATIVA	48
LÍNEA METODOLÓGICA	50
LÍNEA GOBIERNO DE LOS SISTEMAS	53
LÍNEA GOBIERNO DE LOS SISTEMAS	54
LÍNEA MATEMÁTICAS, SISTEMAS DE INFORMACIÓN Y TECNOLOGÍAS	57
2.4 OPTATIVAS	59
SEXTO SEMESTRE	59
SÉPTIMO SEMESTRE	62
OCTAVO SEMESTRE	63
2.5 UNA RUPTURA EN MI TRAYECTO FORMATIVO	65
<b>CAPÍTULO III. PRÁCTICAS PARA ASUMIRSE PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN</b>	<b>68</b>
3.1 PRÁCTICAS PROFESIONALES	70
INMERSIÓN A UNIVERSUM	70
Mi entrada como practicante	72
PANORAMA DE UNA PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN	78
Universum. Una propuesta de intervención	79
¿CRECIMIENTO O COMODIDAD?	85
TelmexHub	86
3.2 PRÁCTICAS PROFESIONALES Y CLÍNICAS INTERDISCIPLINARIAS	93
3.3 ENTRE PARES	100
3.4 LA AVENTURA DE SER BECARIA	105
<b>REFLEXIONES FINALES</b>	<b>111</b>
LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN LA CONFIGURACIÓN DEL ADMINISTRADOR EDUCATIVO	112
LAS IMPLICACIONES DEL TRABAJO RECEPCIONAL	117
UN HORIZONTE UTÓPICO	120
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>123</b>

# **Introducción**

## Introducción

**T**engo una historia, una historia que a cada segundo se nutre y transforma. ¿Acaso en mi historia subyace algo más que relatos? ¿Con ella puedo dar sentido o explicar por qué el mundo es como es ante mi subjetividad? Desde que tengo uso de razón he trazado una trayectoria de vida. He desempeñado diversos roles; todos ellos enmarcados en contextos. Ni siquiera puedo aislar una vivencia en que no haya emergido una experiencia nueva. Tejé significancias y cimenté un *yo*.

Algunos años atrás no me hubiera pasado por la cabeza que sería mi propio objeto de estudio. No pensé que la subjetividad también coadyuvaba a construir saberes. Solía creer que todo lo que fuese verdad estaba constituido por métodos científicos. Tropezar en la vida con la indagación cualitativa —además de abrir un horizonte desconocido— me proporcionó la oportunidad de compartir la experiencia y engranarla con otros. Comprendí que la subjetividad es nata a cualquier sujeto y que en ella, la verdad es relativa.

En el presente documento recupero y plasmo la experiencia vivida. Recorro a los periplos de mi formación para construir —y deconstruir— mi propio proceso. En las siguientes páginas muestro una sistematización de significantes constituidos por medio de relatos. Moldeo vivencias coyunturales que definieron un *yo* ante el mundo y la relación que ejerzo con él. Para llegar al fin planteado, he elaborado tres capítulos y un apartado de reflexiones finales que delimitan cada acción realizada. Decidí sustentar mi trabajo de grado en la metodología cualitativa, bajo el enfoque biográfico-narrativo. Conuerdo con García, Lubián y Moreno al decir que:

El enfoque biográfico narrativo es una modalidad de investigación que nos permite ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el mundo escolar, a través del punto de vista de los implicados, personas anónimas que aportan, por medio de testimonios escritos, una mirada personal e íntima de su proceso educativo recuperando su propia voz al hacerla pública. (2017, p.1)

En el “Capítulo I. Perspectiva metodológica” indico las posturas, perspectivas y el enfoque que consolidan mi indagación. Asimismo, menciono las herramientas que empleo

para recuperar, sistematizar y analizar las experiencias vividas que evocaron acciones reflexivas puestas en juego en diferentes momentos de mi formación. Prosigo con un sub apartado en el que relato mi trayectoria escolar, principalmente, en el nivel básico y media superior. En estas etapas, hubo determinados eventos que me indujeron a tomar decisiones con consecuencias a mi formación profesional.

En el “Capítulo II. Mi trayecto académico en la educación superior” desgloso mi trayectoria escolar en el nivel superior. Comienzo con la narración del primer día en la universidad. Con el fin de armonizar la lógica de la segunda sección, planteo las modificaciones al Plan de Estudios de la Licenciatura en Administración Educativa (LAE) 2009. Señalo el objetivo general de la LAE, las líneas formativas y el perfil de egreso. En seguida, enuncio las experiencias que viví durante cinco semestres, mi posición como estudiante, los retos y logros que enfrenté; así como el compromiso y las desilusiones que albergaron decisiones relevantes para mi educación. Indico los saberes adquiridos en cada espacio curricular y cómo algunos fueron esenciales para las prácticas profesionales. Concluyo con el apartado “Una ruptura en mi trayecto formativo”, en el que señalo dos espacios extracurriculares en los que me relacioné con el objeto de adquirir nuevos conocimientos.

Continúo con “Capítulo III. Prácticas para asumirse profesional de la educación”, en él, sitúo mi participación en las prácticas profesionales de sexto, séptimo y octavo semestre. Englobo la relevancia de estas de acuerdo con los cambios al plan de estudios de la LAE. En segundo lugar, narro mi interés por el programa de Gestión Cultural y cómo fue la inmersión a Universum. Expongo el vaivén de la práctica y el proyecto en el que participé. Subsecuentemente, retomo la experiencia de séptimo. Comparto la propuesta de una aplicación *web* que llevé a cabo con otra compañera en Universum. Finalizo la sección “Prácticas profesionales” con mi inserción en TelmexHub y el dilema en el que me hallé para elegir entre un escenario u otro. Posteriormente, sistematizo mi contribución dentro del servicio social y el voluntariado en el programa Entre Pares, sitio en el que tomé un diplomado de alfabetización académica y después, fungí como tutora-acompañante de estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía. En el tercer apartado, desarrollo las etapas en las que incursioné como becaria y auxiliar de investigación en el proyecto “Diagnóstico y

potencialidades de la extensión universitaria en las Instituciones de Educación Superior públicas: el caso de la Universidad Pedagógica Nacional”.

Cierro el documento recepcional con las reflexiones finales, espacio en el que, a partir de un ejercicio de introspección, recapitulo lo que hasta este momento he escrito. Inicio con las derivaciones del proceso por el que crucé para configurarme como profesional de la educación, la apropiación del prácticum y la práctica reflexiva. Luego, manifiesto las implicaciones que conllevó el presente escrito. Por último, indico las tareas, pendientes y líneas de interés que seguiré para nutrir y continuar con mi autoformación.

# **Capítulo I. Perspectiva metodológica**

## Capítulo I. Perspectiva metodológica

Las cosas de que voy a tratar en este cuento, ensayo o lo que vaya a ser, y que se refieren, en definitiva, a la esencia y las motivaciones del decir, el contar... me vienen preocupando desde hace tanto tiempo e interesando con tanta asiduidad que no solo soy incapaz de fechar mis primeras reflexiones conscientes al respecto, sino que, dadas las múltiples adherencias que cría un tema tan rico, puedo afirmar que nunca en mi vida me he detenido con verdadera complacencia a pensar en otra cosa.

(Carmen Martín Gaité, en *El cuento de nunca acabar: apuntes sobre la narración, el amor y la mentira*, 2014)

**E**n el presente capítulo retomo los referentes teóricos y metodológicos que condujeron la elaboración del trabajo recepcional. Indico el acercamiento que tuve con el enfoque biográfico-narrativo. Planteo las razones que me incitaron a adoptar la perspectiva mencionada para tomarme como objeto de estudio y comprender la experiencia. Finalizo con mi inserción en la escolarización. Narro mi paso por el nivel básico y media superior. Engarzo vivencias y personajes que marcaron pautas relevantes a mi formación académica.

### 1.1 La travesía del trabajo recepcional

Iniciar el trabajo recepcional como producto final de una trayectoria profesional, resultó ser un proceso complejo y enriquecedor. El hecho de optar entre una opción de titulación u otra; seleccionar e indagar acerca de las modalidades que existían; hallar a los asesores que me brindaran herramientas; emplear y consultar los referentes teóricos y metodológicos, entre otros aspectos, fue una hazaña que invadió cada rincón de mi ser, no solo profesional, sino académico y personal.

Aún tengo presente las primeras clases que tomé en las aulas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en una de ellas, una profesora preguntó al grupo cómo nos titularíamos. La interrogante me pareció descabellada, no entendía la intencionalidad de

cuestionar los modos de titulación. Los rostros de mis compañeros me hacían creer que no era la única que lo percibía de tal manera. Por mi mente pasaba: «¡vaya forma de hacer palpar el corazón más rápido!» ¿Quién preguntaba eso en primer semestre?

Las respuestas de mis compañeros oscilaron en un abanico de temas que retomarían en sus tesis. En lo personal, desconocía qué haría, ni siquiera sabía que existían modalidades; consideraba que la tesis era la única forma de obtener mi título. Cuando llegó el turno de exponer mi hipótesis, se me ocurrió decir que propondría una nueva escuela en el nivel preescolar, visto desde una perspectiva de administración educativa. La refutación de la maestra fue un rotundo: «no se puede». No concebía por qué no se podría, el contexto en el que me hallaba me indujo a no preocuparme. Faltaba bastante tiempo para ello y no tenía claro si terminaría la licenciatura.

Al paso del tiempo me percaté que la vida en la universidad parecía ir más aprisa de lo habitual. Durante mi trayecto por la UPN poco interés le tomé al asunto de la titulación, era un tema que esquivaba y al que pensaba atender a su debido tiempo. Hasta tercer año de la licenciatura, la situación resurgió con los docentes que sacaban a flote cómo nos titularíamos. Para ese entonces, los primeros que lo mencionaron fueron los mentores de la primera práctica profesional que tomaba. El Dr. Juan Mario Ramos Morales comentó —a mis compinches y a mí— que a través de los documentos que ellos solicitaban podíamos sistematizar la experiencia para nuestro trabajo recepcional. Me intrigó el tema. Indagué a cerca de las formas de titulación en la LAE. Luego de una búsqueda por la *web*, hallé el “Reglamento general para la obtención del título de licenciatura de la UPN”, descubrí las opciones que existían para titulación. Entre ellas estaba la opción de *tesina*, en la modalidad de *recuperación de la experiencia profesional*. La idea de titularme bajo esta retumbaba con mayor fuerza por mi cabeza. Para el término de séptimo semestre tenía delimitado que me titularía por medio de la tesina. De acuerdo con el artículo 20 del reglamento de titulación de la UPN:

[La] opción tesina. Es un documento escrito en torno a un problema educativo sobre el que se articula una reflexión, desde la descripción y análisis, que refleja el dominio que el estudiante posee sobre el tema en cuestión y el manejo de la bibliografía reciente. (Universidad Pedagógica Nacional, 2019, p. 15)

El mismo artículo menciona que existen siete modalidades en la *opción de tesina*:

- a) recuperación de la experiencia profesional;
- b) historia de vida;
- c) análisis de testimonio;
- d) trayectoria formativa;
- e) ensayo;
- f) monografía;
- g) informe académico

En el caso de la *recuperación de la experiencia profesional*:

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 la caracterización de los enfoques teóricos y metodológicos de su práctica educativa. (UPN, 2019, p. 15)

Con la información que obtuve, más la compartida por mentores y docentes de la licenciatura, tomé la decisión de recopilar mi experiencia. Recuperé diarios de reflexión, mi trayectoria escolar, los informes de prácticas profesionales —narrativo y técnico— y me guie de tesinas que siguieron con la misma modalidad.

Comenzar con el proceso de sistematización de la experiencia en octavo semestre fue el paso inicial para la escritura de mi tesina. Debía sustentar la metodología que emplearía en mi documento recepcional con fundamentos teóricos que retomaran la relevancia de la experiencia. El marco teórico-metodológico, además de propugnar la perspectiva que llevaría a cabo, sería un capítulo que conformaría mi documento. Idear la estructura que tendría el apartado y plasmar las palabras de otros para asentar las bases serían retos que me demandarían desarrollar nuevas habilidades como profesional. En el siguiente apartado doy cuenta de los referentes teóricos y metodológicos que me encauzaron durante la elaboración del presente documento.

## 1.2 El marco teórico-metodológico

Tomar como eje metodológico de mi trabajo recepcional a la investigación cualitativa me incita a recapitular las palabras de García, Lubián y Moreno “la investigación cualitativa pretende rescatar lo genuinamente humano de los fenómenos didácticos: los distintos significados, significaciones, motivaciones, percepciones, intenciones... de los participantes” (2017, p. 2).

Retomar esta perspectiva metodológica, específicamente, la narrativa, me persuade a remontarme al surgimiento de la fenomenología. Por los años de 1859 a 1938 —inicios del siglo XX—, el filósofo Husserl fecundó el surgimiento de una nueva corriente filosófica, misma que modificó los preceptos, hasta entonces establecidos, sobre lo que se entendía como *conocimiento científico*. La ciencia moderna fundamentaba y validaba un único saber: el objetivo. Descalificaba diversas corrientes, en especial, las concernientes al saber subjetivo. El estudio de las ciencias humanas y sociales pretendía, por medio del método científico, generar teorías universales. Esto tendía a reducir todo a saberes cuantificables y verdades absolutas.

A través del racionalismo y positivismo, filósofos como Descartes o Leibniz sostenían que solo por medio de ellas se hallaban verdades únicas e indispensables para la comprensión del mundo. No obstante, con el auge de los empiristas, la fenomenología cobró sentido como una nueva ciencia fundamental, para la comprensión del mundo subjetivo. Con la corriente fenomenológica, el mundo natural y el cultural formaban parte de la realidad social de los sujetos. En palabras de Van Manen “el mundo de la vida, es decir, el mundo de la experiencia vivida, constituye el origen y, a la vez, el objeto de estudio de la fenomenología” (2003, p. 71). Se planteaba que no existía una separación entre el mundo objetivo y el mundo subjetivo; toda ciencia era una ciencia cultural y todo tipo de saber entrañaba saberes subjetivos. Con ello, surgía una nueva forma de reconstrucción de conocimientos que cimentaban los seres humanos para vislumbrar el mundo externo.

La fenomenología, a diferencia de la ciencia moderna, comprende particularidades. Toma como precepto que toda acción humana es una acción contextual y lo imperioso subyace de lo particular. En esta nueva forma de hacer investigación, el significado se obtiene al tomar las reflexiones y comprender la experiencia vivida.

En otras palabras, la fenomenología considera el contexto y las coordenadas temporales y espaciales en que se ubican los hechos histórico-sociales. En ellos, se encuentran los significados que los sujetos le dan a los acontecimientos en contextos específicos. Para obtenerlos, la corriente filosófica requiere de principios metodológicos. La hermenéutica y la indagación biográfica narrativa toman partido. De tal forma, estos métodos, propios del bagaje cualitativo, se valen de instrumentos como el relato para sistematizar y organizar todo aquello entendido como experiencia.

***El mundo de la experiencia: la indagación biográfica narrativa, la hermenéutica y los relatos***

Tras el surgimiento de la fenomenología, la indagación biográfica narrativa propone un *giro narrativo*, consistente en la construcción de textos reflexivos y experimentales como propuesta de una nueva forma de hacer investigación social. De concebir a la narrativa como un método de investigación. Delory-Momberger 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 y encuentran sus primeras redes de pertenencia en la comunidad. (Citado en Ramos y Serrano, 2017, p. 79)

Por su parte, Bolívar y Domingo mencionan que “el enfoque biográfico-narrativo... se ha constituido en una perspectiva específica de investigación que reclama su propia credibilidad dentro del amplio paraguas de la investigación cualitativa” (2006, p. 4). Mientras que Rivas-Flores añade que “la investigación narrativa biográfica no busca descubrir la realidad que se nos presenta, sino comprender el relato construido social e históricamente para facilitar su transformación” (2014, p. 101).

Por otro lado, el enfoque biográfico-narrativo se apoya y sustenta en la hermenéutica. Por medio de ella, se describen e interpretan los significantes y se da voz a un *yo*. Brizman opina que:

La voz es el sentido que reside en el individuo y que le permite participar en una comunidad... La lucha por la voz empieza con una persona que intenta comunicar sentido a alguien. Parte de ese proceso incluye encontrar las palabras, hablar por uno mismo y sentirse oído por otros. (Citado en Connelly y Clandinin, 1995, p. 20)

El saber de sí utiliza el saber individual que a la vez es colectivo, sin generar verdades absolutas. Toma en cuenta que la experiencia es singular y tiene su propio comienzo y fin. Bruner indica que “el objetivo del análisis hermenéutico es aportar una explicación convincente y no contradictoria de lo que significa un relato, una lectura que se atenga a los detalles particulares que la constituyen” (1997, p. 158).

A través de la narrativa, los sujetos plasman su voz y resaltan su yo. De acuerdo con Ramos y Serrano “la narrativa es el medio del que los sujetos disponen para elaborar, experimentar, reflexionar y donde toma forma el trayecto recorrido” (2017, p. 80). Es así que sirve como medio para recabar experiencias y nutrir significados, emplea relatos y “capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos... que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal” (Bolívar, 2002, p. 6). Es decir, a través de la narrativa los sujetos nos acercamos a comprender (nos), damos sentido a las decisiones y trayectos tomados. El relato es una manera de hacerlo, Bolívar agrega que “el relato es, entonces, un modo de comprensión y expresión de la vida, en el que está presente la voz del autor” (2002, p. 7).

Desde esta perspectiva, “la indagación narrativa no pretende tanto interpretar la realidad, sino más bien generar una nueva relación con ella” (Contreras, 2016, p. 27). Bolívar sentencia que “contar las propias vivencias y ‘leer’ (en el sentido de ‘interpretar’) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierten en una perspectiva peculiar de investigación” (2002, p.), perspectiva que coadyuva a generar y comprender los significantes de las experiencias. En el presente trabajo relato las vivencias profesionales y personales que moldearon mi formación como profesional de la educación.

### ***Mi relación con la narrativa***

A lo largo de mi trayecto formativo —en especial en el nivel superior— me enfrenté a circunstancias que me demandaron acercarme a la indagación cualitativa y a los enfoques de

narrativa. El primer encuentro con esta, rememoro vagamente, sucedió en la secundaria. La profesora de español, Alma Leila, pidió al grupo hacer una autobiografía. El esmero y entusiasmo que puse sobre ella fue suficiente para obtener un diez. Después, no tuve intención en indagar acerca del enfoque empleado y mucho menos sus repercusiones. Años más tarde, en el nivel universitario, me reencontré con la perspectiva narrativa. En esta ocasión, el sentido cambiaba de rumbo —más allá de relatar mi vida en general— las solicitudes de los mentores de prácticas profesionales requerían la producción de una trayectoria escolar. Aunado a esto, apareció en mi vida académica un nuevo elemento para sistematizar lo que llamaban *experiencia*, el diario de reflexión.

En los albores como practicante y siendo novata en realizar trayectorias o diarios, me sentía en desventaja. Los compañeros de travesía ya tenían nociones del modo de trabajo con los mentores. La relación que tenían con el diario y la trayectoria era cercana. Por tanto, las dudas me invadían, desconocía cómo empezar y no tenía idea de la finalidad de sistematizar mis devenires. Me aventuré en el camino de narrar mis vivencias y el vaivén que implicaba ser una estudiante que día con día se forjaba como administradora educativa.

Solo a través de los meses y con la dedicación que puse en el diario escolar noté su relevancia y la de la trayectoria, como medios en los que compartía las reflexiones de mis vivencias. Empero, en las más profundas inquietudes que albergaban mi mente, seguían presentes las preguntas: ¿por qué emplear la metodología cualitativa?, ¿qué significancia existía entre la narrativa y mis experiencias?, ¿cómo, a través de ella, podría dar sentido a lo vivido y a partir de ahí reflexionar? Estas y algunas cuestiones más vagaban como nebulosas sobre mí. A partir de una optativa que tomé, más lo visto en mentoría, comencé a hilar y responder a las interrogantes que arrastraba.

***¿Por qué plasmar mi recuperación de la experiencia profesional por medio del enfoque narrativo?***

El diario de reflexión, la trayectoria escolar y los informes de prácticas profesionales, en especial el narrativo, fueron los primeros destellos de sistematización de la experiencia que llevé a cabo. Comprendí que, a través de ellos, podía dar voz a mi *yo* y convertirme en mi propio objeto de estudio, con el fin de compartir los significados que emanaron de mi relación

con el mundo. No obstante, requería de una metodología que sustentara con bases sólidas la relevancia de ello. De acuerdo con Slobin:

No es posible verbalizar la experiencia sin asumir una perspectiva, y... el lenguaje en uso favorece estas perspectivas particulares. El mundo no presenta 'eventos' por codificar en el lenguaje. Antes bien, en el proceso de hablar y en el de escribir las experiencias se transforman, filtradas mediante el lenguaje, en eventos verbalizados. (Citado en Bruner, 2003, p. 106)

Por tal razón, me adentré en la metodología cualitativa. Indagué sobre sus perspectivas y las herramientas de las que se valía. Sin mayores pretensiones, mi intención era hallar el enfoque adecuado que me permitiera plasmar y retomar mi experiencia. Los mentores de prácticas profesionales fueron una pieza clave para encontrar el enfoque que regiría mi trabajo de grado. El enfoque narrativo, las perspectivas de la fenomenología y la hermenéutica cobraron sentido para fundamentar mis bases en ellas.

A través de la adopción del enfoque narrativo daría respuesta a mis vivencias y a los significantes de mi *yo*. Según Bolívar y Domingo “la narrativa es un género relevante para representar y hablar de la acción en la vida cotidiana y en contextos especializados” (2006, p. 2). Asimismo, Webster y Mertova mencionan que “el narrar o contar historias no es solo un elemento más en todo el proceso de investigación, sino que, se constituye en ‘un método de investigación’” (Citado en Blanco, 2011, p. 138). Por su parte, Clandinin y Connelly aluden que “la investigación narrativa está dirigida al entendimiento y al *hacer sentido* de la experiencia” (Citado en Blanco, 2011, p. 139). Hacer sentido de la experiencia parte de la relación que ha tenido mi *yo* con el mundo. A partir de esta relación, surgen determinados hechos simbólicos que trastocan y modifican mi actuar.

En palabras de Bruner “nosotros construimos y reconstruimos continuamente un Yo” (1991, p. 93). El autor añade que “hablar de nosotros a nosotros mismos es como inventar un relato acerca de quién y qué somos, qué sucedió y por qué hacemos lo que estamos haciendo” (Bruner, 1991, p. 93). La historia que tengo no solo emerge del pasado, sino se nutre, se transforma, al tiempo que vivo nuevas experiencias y modifico mi *yo*. En este sentido, Eisner menciona que “el yo es el instrumento que engarza la situación y le da sentido” (1998, p. 48). Bruner, por su parte, indica que “la creación del Yo es el principal instrumento para afirmar

nuestra unicidad” (1991, p. 95), “el uso del lenguaje —sobre todo su uso en la creación del Yo— no recibe de por sí forma del lenguaje, sino antes bien de la narrativa” (Bruner, 1991, p. 107).

Para plasmar mis vivencias, las construcciones y reconstrucciones de mi *yo*, me resultaba imperioso contar con instrumentos. En palabras de Bowman, tenía que reunir “textos reflexivos y experimentales que se alejan de la intención de producir leyes generales y universales y se acercan a lo concreto, lo específico, lo cotidiano y lo individual” (citado en Blanco, 2011, p. 137). Plumer sentencia:

Todos aquellos documentos en los que una persona revela sus características sociales y personales en formas que las hacen accesibles para la investigación. Incluirían diarios, cartas, fotografías, historias de vida e incluso descripciones de lápidas. Hoy en día deberían incluirse también videos y sitios *web* personales. (Citado en Bolívar y Domínguez, 2006, p. 10)

Van Manen enuncia que “en la investigación fenomenológica, lo más importante siempre es el significado de la experiencia vivida” (Van Manen, 2003, p. 80). A la vez, nutre su afirmación al sugerir que:

Nuestra experiencia nos es «dada» en la vida cotidiana... los relatos experienciales o las descripciones de la experiencia vivida nunca son idénticos a la experiencia vivida. Todos los recuerdos, las reflexiones, las descripciones, las entrevistas grabadas o las conversaciones transcritas referidas a experiencias ya constituyen «transformaciones» en sí mismas de dichas experiencias. (Van Manen, 2003, p. 72)

Entonces, no habrá de olvidarse que “la narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción” (Bolívar y Domingo, 2006, p. 6). Como bien lo menciona Richardson “escribir es también una forma de ‘conocimiento’, un método de descubrimiento y análisis” (citado en Blanco, 2011, p. 141). La narración toma partido relevante para mostrar la sistematización de experiencias y conjuntarlas. Bruner añade que “una narración segmenta el tiempo, no mediante un reloj o metrónomo, sino a través del desarrollo de acontecimientos cruciales; al menos, entre

principios, mitades y finales” (1991, p. 154). El mismo autor señala que “seguiremos construyéndonos a nosotros mismos por medio de narraciones” (1991, p. 154).

A través de las narraciones damos voz, no solo a la propia, sino a las demás, sin dejar de lado que cada experiencia es particular y única, “las construcciones narrativas de la realidad nos llevan a buscar una ‘voz’” (Bruner, 1991, p. 160). Asimismo, “mis experiencias pueden convertirse en ‘nuestras’ experiencias que el fenomenólogo intenta ser reflexivamente consciente de determinados significados experienciales” (Van Manen, 2003, p. 75), pues, “la investigación narrativa tiene como eje de su análisis a la experiencia humana” (Bruner, 1991, p. 139).

Además, “el talento narrativo... es nuestro modo “natural” de usar el lenguaje para caracterizar estas omnipresentes desviaciones del estado previstas de las cosas, que es el rasgo distintivo de una cultura humana” (Bruner, 1991, p. 122). Van Manen indica que “de este modo el trabajo de los demás se convierte en una colaboración conversacional que descubre los límites y las posibilidades de los propios logros interpretativos” (2003, p. 94). De tal manera que, empleo la narrativa no solo como un sustento metodológico, sino como una herramienta que me permite redescubrir, dar sentido a mi historia, engarzar las vivencias y comprender la relación ejercida con mi *yo* y con otros.

De acuerdo con lo planteado con anterioridad, retomar la perspectiva cualitativa a partir del enfoque biográfico-narrativo me conducirá a plasmar la experiencia vivida como profesional de la educación. Los hechos que compartiré en el documento responderán a los propósitos planteados en mi trabajo de grado. Darán cuenta de las situaciones que permearon mi tránsito escolar y proveyeron hechos simbólicos en mi formación académica, personal y profesional. Para tales efectos, considero pertinente contextualizar cómo llegué al sistema escolar, es decir, mi paso por los niveles educativos de básica y media superior. En estas etapas, algunas circunstancias familiares, personales y escolares fueron ejes transversales para las decisiones que tomé en mi vida escolar en el nivel superior.

### **1.3 Los destellos de la escolarización**

En enero de 1997 llegué a sumarme a la dinastía Cadena Guzmán. Provengo de una familia extensa. Mi crianza estuvo bajo el techo, principalmente, de mi madre. Se suman los vínculos

con mi abuela materna, mis tías —Angélica y Teresa—, mis tíos —Víctor y Jesús— y mi prima —Diana—. Mi madre, Miriam, por cuestiones laborales, tuvo que dejarme al cuidado de mi abuela a los tres meses de nacida —la licencia por maternidad que obtuvo en su empleo se venció—.

Crecí en un contexto de sobreprotección, amor y cuidados por parte de toda mi familia. Después de algún tiempo, era la única niña que habitaba la casa. Durante los dos primeros años de mi vida, la relación social que sostenía se centraba en personas adultas. Desde pequeña me resultó sencillo entablar conversaciones con personas mayores de edad a la mía. En diciembre de 1998 llegó a mi vida Diana; con ella pasé mis días de juegos y diversión en casa, hasta los cuatro años de edad.

A inicios del 2001, mi mamá tomó la decisión de que ingresara al jardín de niños. Entre la búsqueda que realizó, encontró dos. Por la cercanía a nuestro domicilio decidió inscribirme en el “Joaquín Fernández de Lizardi”. Para arribar hasta allí bastaba con cruzar la calle, dar la vuelta en “u” y encontrar la entrada de la escuela.

El primer día fue un hecho traumático para mí. El contexto educacional que aconteció marcó un cambio radical para mi vida. Estaba acostumbrada a un círculo familiar, alejado de personas extrañas, maestras y otros niños. Pese a que el colegio abría sus puertas con colores llamativos en tonos pasteles y profesoras apiladas a la entrada, unas a otras, sonrientes y vestidas con batas cuadriculadas de colores rojo y azul marino, a mí me parecía un lugar ajeno que no pretendía conocer.

Aferraba mis pequeños brazos a los de mi madre, empero, no bastó. Ella se despidió con un cálido abrazo, con los ojos llorosos me prometió que vendría por mí. En cuanto ingresé, solo me dirigí a sentarme en la asta bandera. A mi alrededor había niños, gritaban, lloraban en la puerta. Las educadoras trataban de controlarlos; las madres afuera suspiraban por sus hijos. Toqué mis calcetas, mientras sentía cómo mis labios se entumecían —presagio de que lloraría—. No me contuve, mis ojos se humedecieron, las lágrimas corrían por mi rostro. De un salto, corrí a la puerta, empecé a gritar con toda fuerza a mamá, esperaba que mis suplicas hicieran que me llevara de ahí. Las ayas fueron un obstáculo ante mi progenitora y yo, trataban de sostenerme e impedir que saliera del colegio. Después del disturbio tan crudo que viví, las puertas se cerraron. Las profesoras, con toda la dificultad, empezaron a formar a los alumnos y asignarnos a los grupos correspondientes.

Mi adaptación a la escuela fue lenta. Mi tía Angélica era la encargada de dejarme en el colegio, mamá por su horario laboral no podía. Cada mañana, los nervios por acudir al preescolar hacían que llorara y suplicara que no me llevara. No me agradaba en ningún sentido ir al plantel, disfrutaba mi casa, no entendía la necesidad de ir a otro espacio. En más de una ocasión logré persuadir a mi tía que no me dejara. Ella solía decirle a mi madre que no había clases y me traía a casa. En otras ocasiones, me dejaba, me prometía que se quedaría en una iglesia que estaba a un costado. Allí me observaría por las ventanas que daban hacia los paraninfos y los baños. La ingenuidad que me caracterizaba me hacía creer en las palabras de mi tía, entraba con mayor tranquilidad. A cada hora iba al baño, con el palo del jalador de agua abría las ventanas del sanitario, con las puntas de los pies sostenía mi peso y volteaba hacia la iglesia; pensaba que mi tía estaba justo allí.

Tardé algunos meses en acostumbrarme al jardín de niños. La profesora Mercedes fue un personaje fundamental para que superara la transición escolar. Constantemente me procuraba. Con sus muestras de afecto y empatía ganó mi confianza. Sufría cuando no iba y me integraban a otras aulas. Las demás educadoras no tenían la misma paciencia. Una me sacó del salón y me dejó llorando afuera. Por esa razón decidí que quería ser educadora de preescolar. Me juré que jamás haría llorar a un niño. Mi papel sería como el de Mercedes: tierna, cálida, amorosa y comprensiva.

Mi segundo año en preescolar fue mejor. Si bien la nueva docente, Dulce, me causaba miedo por ser ‘gritona y enojona’, me enseñó lo fundamental del nivel educativo. Ella solía llevar al grupo a las diferentes áreas, como el huerto. Allí asistía a regar plantas y sembrar semillas. También había un espacio de lectura al aire libre. Mis compañeros y yo íbamos cada viernes para leer un cuento. En el espacio de cantos y juegos jugaba con diversos instrumentos, me gustaba el tambor. A la vez, había áreas libres, como el arenero y el chapoteadero; las visitas a esos dos lugares eran ocasionales, pero de mis lugares favoritos.

Un momento que tengo presente en mi vida es la primera vez que pisé un museo: Papalote Museo del Niño. La sensación de plasmar mi cuerpo en una cama de goma me agradó. Las educadoras hacían obras teatrales con marionetas. Había festivales, como el de la primavera —mi mamá me disfrazó de conejo—, o bien el día de la madre. Apenas utilizaba diferentes materiales. En el segundo festival conmemorativo a las progenitoras, la instructora

Dulce nos indicó a los estudiantes que regalaríamos una manta —con las manos plasmadas en pintura— a las madres. A mi mamá le encantó el regalo que había hecho.

Si bien, los festivales en el jardín de niños encabezaban los momentos más felices, el del padre, se tornó grisáceo. No tenía con quién festejarlo. Mi tío Jesús substituyó esa figura paterna. Él acudió a los dos festivales conmigo. Es algo que dejó un cúmulo de sentimientos en mí. Siempre conté con él. Siempre me apoyó. Me sentía feliz de contar con su presencia y hacer las dinámicas que los enseñantes preparaban.

A mediados del ciclo escolar fui canalizada al psicólogo ‘por exceso de imaginación’. Según una institutriz, vivía en un mundo de fantasías, esta situación tenía que atenderse con urgencia. Años más tarde, comprendí que la imaginación era natural; era una niña y en la infancia —aún de adultos— tenemos imaginación. Empero, en su momento pasé algunas sesiones en terapia. Solo jugaba con materiales y dibujaba. El resultado lo tuvo mi mamá. Nunca le he preguntado por él.

Mi paso por el preescolar estuvo lleno de miedos, superaciones y logros. Entrar al jardín de niños aconteció como el destello de una nueva etapa que estaba por comenzar: la escolarización. Lo destacable de la fase sucedió con el desarrollo que tuve. Asimilé nociones básicas como las vocales, los colores, los números. Sensibilicé la psicomotricidad fina y gruesa. A pesar de las dificultades que enfrenté al relacionarme en un entorno desconocido, me sirvió para forjarme como un sujeto social. De igual manera, marqué una pauta que trazó un rumbo a mi vida: decidí ser docente. Quizá con otra idea. Quizá sin entender qué implicaba ser educadora, mas la decisión me condujo hasta donde actualmente estoy.

### ***Remembranzas de la educación básica***

Luego de concluir el nivel preescolar entré a la primaria “Toribio Velasco Frías”. La infraestructura era sumamente grande en comparación con el jardín de niños. La primaria se integraba de un edificio principal de cuatro niveles color ladrillo, en él se hallaban los salones. En los costados del edificio se encontraban dos escaleras, una de concreto y otra de emergencias. Contaba con dos patios, uno para los niños de primero hasta tercer grado; el segundo, para los de tercero a sexto. Un área de bebederos y la inspección. Frente al edificio principal, del lado izquierdo, se ubicaba la dirección y conserjería.

Mi ingreso a la primaria distó de mi primer día en el preescolar. A este nivel me asocié con emoción e intención de conocer nuevos compañeros. Imaginaba los momentos de travesuras que me esperarían en aquel sitio. Durante la mañana del primer día, la directora ubicó a todos los párvulos en el patio. Terminada la ceremonia de bienvenida se presentaron tres maestras, responsables de primer año. En seguida de la presentación, cada una nombró a los estudiantes que conformarían los tres grupos. Por mi apellido, fui una de las primeras niñas del 1°C.

En primer año, la responsable fue la profesora Rocío. La figura femenina en mi formación escolar se cimentó como un pilar en mi escolarización. La presencia de mujeres, de cierta manera, me hacía verlas como una madre. Aprendí a sumar y restar con ayuda del ábaco; el abecedario; las vocales y escribir oraciones sencillas. Las actividades plásticas y recreativas eran mis dinámicas favoritas: dibujar, pintar o utilizar semillas y plastilina me agradaba. Visité diferentes lugares. El primero: Michoacán, para conocer el Santuario de la Mariposa Monarca. Me gustaba viajar, pero me mareaba recorrer carreteras. Ir a lugares lejanos siempre me ponía los nervios de punta.

En segundo año, cambié de la figura femenina por su opuesto, un masculino de nombre Eduardo. De entrada, me resultó extraño tener a un hombre como docente. Con el tiempo, su forma de enseñanza ganó mi confianza. Gracias a sus lecciones leí de forma más fluida; hice planas de caligrafía que me ayudaron a mejorar la letra. Aunque, la extensión de mi nombre me hizo odiar la actividad: «Ana Valeria Montserrat Cadena Guzmán». Las sumas y restas las hacía con ayuda de mis dedos y algunas acciones lúdicas como *Contemos con los saltos de la rana*, en la que todos los niños ayudábamos a marcar en el pizarrón los saltos. Desarrollé una mejor psicomotricidad fina. Me volví más autónoma en mis tareas, tomé un gusto por la lectura y las matemáticas. Los aprendizajes que obtuve se debieron, en parte, por mi entusiasmo y gracias a mis profesores.

Otra parte sustancial de mi trayectoria escolar fue la amistad. En la primaria conocí a los que serían mis amigos durante los seis años siguientes: Elizabeth e Ingrid. Con ellas pasé por etapas de crecimiento. Por otro lado, estaba Alan. Él se hacía pasar por mi primo para defenderme de compañeros que me molestaban. Había una niña, Ivonne, más grande que yo, iba conmigo porque había reprobado. Solía quitarme mi *lunch* y agredirme verbalmente. Por más que mi mamá habló con el docente para que diera una solución, ella seguía

molestándome. Mi tío Jesús me metió a Taekwondo para que me defendiera, en caso de que Ivonne me agrediera. Solo una vez la confronté, con eso bastó. Tiempo más tarde, la niña fue reubicada.

Para tercero, las cosas cambiaron un poco. Me enseñaron las tablas de multiplicar. El contar con los dedos lo desplazé por cuentas en el cuaderno. Conocí la tabla numérica. Hacía trabajos artísticos con diferentes materiales: semillas, café, pasta dental, diamantina, etc. En ese entonces, dos primas entraron a la primaria. Los recreos los acostumbraba pasar con ellas y mis amistades. Nos metíamos a la biblioteca. Allí había un piano, con el que practicábamos, mientras otros leían o simplemente contábamos historias de terror. Al salir de la primaria, mis primas y yo volvíamos a casa, todas teníamos pendientes. Por ser la mayor, les ayudaba con sus tareas. Jugaba a ser la institutriz. Tenía un pizarrón improvisado, creado con papel cascarrón y enmicado. Allí ponía los ejercicios, les daba ejemplos y las hacía resolverlos. Me agradaba enseñar, me divertía y ellas repasaban.

En cuarto grado el profesor Eduardo regresó a dar clases. Me volví más dedicada a mis trabajos escolares, me gustaba repasar en casa. Me interesé más por las matemáticas, sacar áreas, perímetros y resolver ejercicios de los libros. En ese mismo año, fui a dos salidas extraescolares. La primera, al teatro Hidalgo Ignacio Retes, vi la obra “Los fantasmas de Scrooge”. Desde entonces, es de mis favoritos. La segunda fue a Bioparque Estrella. Me divertí bastante. Le di de comer a animales que jamás me hubiera pasado por la mente alimentar, como el avestruz. En la excursión asistimos todos los cuartos grados a recorridos por diferentes zonas del lugar. Hicimos un *rally escolar* que retomamos en el colegio.

Quinto grado lo vislumbré como uno de los mejores. Al inicio del ciclo escolar me hallaba sin profesor. Gabriel, maestro de Educación Física, atendió al grupo por una semana. Durante esos días jugamos un sinfín de dinámicas propias de la disciplina que él impartía. Atendernos cuatro horas no era sencillo para él. Semanas más tarde, otra docente se integró, Luz María —me daría clases en quinto y sexto año—, una mujer tierna, comprensiva, con ideas nuevas. Su forma de enseñar era totalmente diferente. Mi plantel tenía los pizarrones electrónicos, la profesora los utilizaba para proyectarnos videos de la Ilustración, la Independencia de México o la Revolución Mexicana. Hice mi primera exposición, justamente de la Ilustración. Me daban nervios estar al frente. También me emocionaba el tema. Me esmeré en los materiales que utilicé. Hice láminas en papel bond con dibujos y

frases cortas. La presentación tenía que acompañarse de una actividad. Opté por preguntas. Las preguntas venían pegadas en unas paletas de dulce que di a todos, solo algunas tenían interrogatorios. Finalizada mi participación, me aplaudieron y felicitaron. Me sentí feliz por haber expuesto.

A partir de quinto, los temas que veía se ampliaron. Uno de los que más incomodidad generaba en el grupo era el de sexualidad; todos nos reíamos al ver videos o leer cuestiones afines. Realicé campañas de concientización, una sobre sexualidad, otra sobre el agua y las maneras inadecuadas de utilizarla. Por otra parte, esperaba la llegada de los días viernes. De 10:30 hasta la salida, la profesora las tomaba como horas libres, las utilizaba para ejercicios extracurriculares. En esas horas aprendí a hacer *origami*; postres, como trufas y *pie* de limón. Veía películas con diversas temáticas o preparaba postres. Hacía dibujos, manualidades, leía o hacía rondas de juego.

Para concluir el año, participé en una pastorela. Colaboré en equipo. Mis compañeros y yo montamos los escenarios; ensayábamos durante las clases o nos quedábamos una hora más tarde en el colegio. La pastorela salió bien y festejamos con un pequeño convivio decembrino. Comimos pizza, bebimos ponche y rompimos piñatas. Las mamás nos obsequiaron un aguinaldo de dulces; una de las riquezas de la infancia.

Mi último período en la primaria fue el más conmovedor. Continué con la lectura y las matemáticas. Los temas que veía me atraían, en especial los quebrados y los cuentos. Participé más en las efemérides de la semana. Me integré al coro —a cargo del docente Manuel Zavala—. Acudí a algunos concursos, uno de ellos lo mantengo como el más emblemático. En la presentación competí con planteles de la zona. El rival principal era un colegio privado. En el coro—integrado por alumnos de los últimos grados escolares— participaba junto con un niño del salón. Un chico hiperactivo que necesitaba ocupar su tiempo en diversas acciones para mejorar su condición. El educador Manuel lo formó a las filas del coro. En la presentación hizo un desplante, esa situación trajo como consecuencia que los críticos bajaran puntos al equipo. No ganamos la competencia por tal hecho, quedamos en segundo lugar. Lo ocurrido se tornó gracioso al pasar de los días. Durante el último grado escolar, Educación Física se convirtió en una de mis asignaturas favoritas. Jugaba voleibol o baloncesto. Atesoro la última sesión que tomé: un circuito con ejercicios de velocidad, resistencia y fuerza. Me gustaba, todo lo desarrollábamos en juegos. Para finalizar el circuito

había colchonetas llenas de jabón con agua. Teníamos que arrojarnos a ellas, alcanzar y levantar la bandera. Así fue la despedida en deportes. De igual manera, Luz María preparó una fiesta con los demás sextos. Al término de la clausura institucional, los de sexto nos apropiamos de la primaria y convivimos. Nos escribimos en un cuaderno dedicatorias, así terminó mi ciclo en la primaria.

La salida de un nivel educativo traía consigo el inicio de otro ciclo: la secundaria. Me preguntaba, ¿a dónde iría? ¿Qué escuela escogería? ¿Estaba preparada? Mi mamá me llevó a lecciones de preparación para el examen a secundaria, dadas por un profesor de la primaria, todos los sábados de 10:00 a 16:00 h. Con él aprendí a leer fluidamente, respetar los signos ortográficos y comprender lo que leía.

Mi mamá me delegó la decisión de elegir entre un colegio y otro. Ella había estudiado en una secundaria técnica del rumbo, a mí no me atraía estudiar en ella. Algunos compinches, dijeron que la secundaria Diurna No. 39 “Ramón Domínguez Ramón”, era una de las mejores en la alcaldía Álvaro Obregón, además, enseñaban el idioma francés. Por alguna razón, me llamaba la atención hablar francés, la escogí como primera opción. La demanda era alta, asumía que mi empeño debía ser mayor.

El día que presenté el examen fue la primera vez que pisé los terrenos de la secundaria No. 39. De impresión, me pareció pequeña. Antes de ingresar al espacio educativo, mi mamá me obsequió un chocolate para que me tranquilizara y tuviera mayor energía. Las preguntas de razonamiento abstracto me parecieron más sencillas. Matemáticas, a pesar de que tenía interés en ellas, fueron más complicadas que en la preparación.

Concluir seis años de educación primaria trajo consigo crecimiento y desarrollo. Me enseñaron a leer, escribir, hacer operaciones, socializar y conocer nuevos ambientes. Creé mis primeros vínculos de amistad. Generé mayor confianza y autonomía en mí y, sobre todo, reafirmé mi gusto por la enseñanza.

Esperé algunas semanas para ver los resultados del examen de ingreso a secundaria; se darían a través de internet. El día que los esperaba, sentía que algo me oprimía el pecho, me sudaban las manos. Luego de una larga espera, las asignaciones salieron: me había quedado en la 39. La nueva etapa empezaba.

Cuando entré a la secundaria, noté que solo había siete grupos en total. Los patios eran de proporciones chicas. Me parecía que conocer a la comunidad escolar sería sencillo.

Hablé con mi amigo Iván, al que conocí en preescolar y con el que forjé un lazo de amistad profundo que aún mantengo. Solo bastaron algunos minutos para que se cerraran las puertas, la presencia de la directora frente al balcón fue el preámbulo para la ceremonia de bienvenida. Acto seguido de las palabras de aliento de la directiva, los alumnos ingresaron a los distintos salones, excepto cerca de 100 que permanecemos en la plancha del patio. Como neófitos ante la nueva institución, esperamos la asignación de los colectivos; en mi generación fuimos dos: “A” y “B”. Me quedé en el B.

Mi primer año en la secundaria tuvo altas y bajas. El cambio que sobrellevé fue sustituir la figura de un docente por más profesores que se especializaban en las diferentes asignaturas que tomaba. La materia con la que más dificultad tuve fue Inglés, no sabía nada, solo ‘hello’ y ‘my name is’. Me producía pavor. Acostumbraba a sentarme hasta el fondo, en la esquina, para que la experta no me preguntara. Supongo que lo notó, en consecuencia, me hacía participar. Sufrí los primeros bimestres. Después, me dispuse a estudiar un poco de inglés. Es algo que agradezco hoy en día, aunque no domino el idioma extranjero, conozco la estructura gramatical.

Otro de los desafíos que enfrenté yació en el uso de las tecnologías. En el colegio tenía un salón de cómputo, lamentablemente, no sabía utilizar una computadora, mi relación con ella era nula. Mi tío Jesús tenía una en casa. Jamás me había acercado al artefacto. Me pareció complicado. Las lecciones se daban de manera rápida, la profesora Katy, no se daba abasto para atender a cada alumno. Me propuse utilizar una computadora, pensaba que cada botón que había en el teclado, el monitor o el CPU estaba por alguna razón, no pasaba nada si lo oprimía. De tal forma me apropié de la herramienta tecnológica, me agradó hacerla parte cotidiana de mi vida. Hasta la actualidad es un ámbito que llama mi atención, con el que pretendo relacionar mi formación como profesional de la educación.

Una de las asignaturas que llevé durante los tres años de secundaria fue taller. Para ser asignada, tomé una inducción. En ella, los profesores contaron de manera general de qué trataba cada uno. No puse atención. Para elegirlo solo me guie por lo que otros decían. A mí me interesaba lo que se veía en artes gráficas. Pese a esto, elegí plásticas. No me interesaba, no sabía ni dibujar, solo con el correr de tiempo tomé un gusto por ellas.

Las clases de artes plásticas duraban tres horas, las tomaba una vez a la semana. Gracias al taller labré diversas actividades con diferentes materiales. Dibujé, primero con

cuadrantes; ulteriormente, mediante la observación. Pinté cuadros con óleo; hice algunos vitrales y discos; repujado y *origami*. Moldeé una figura de perro —raza *pug*— con alambre, unicel y plastilina. Utilicé diferentes técnicas de coloreado con crayolas, colores, gises, gises pastel, acuarelas, pinturas acrílicas. Hice trabajos para decorar en días festivos, como el 15 de septiembre, el día de muertos y navidad. Lo único que no realicé fueron alebrijes. Me contagié de varicela; la situación me impidió ir por más de un mes a la secundaria.

La forma de enseñar de la experta y el ambiente que había en el aula me agradaban. Mis compañeros y yo poníamos música, platicábamos y nos acomodábamos de la manera en que mejor fluyeran las ideas. La docente nos indicaba que el mejor modo de producir era estar inspirado y cómodo. En el taller estaban mis amigos: Luis, Iván y Alejandro. Con ellos me divertía, competíamos por ver quién hacía mejor los entregables. Iván siempre ganaba, él tenía la habilidad artística, de hecho, su máximo sueño hasta ahora es ser artista plástico.

Ir en artes plásticas propició en mí el gusto por el arte. Constantemente, la profesora pedía visitar museos. Pese a que solo asistía para cumplir, poco a poco los espacios museísticos me agradaron. Las obras de los artistas que más me gustaban pertenecían a Pablo Picasso, Van Gogh, Rembrandt, Frida Kahlo, Diego Rivera y Botero.

Para segundo año, la dinámica escolar era más clara. La adolescencia estaba en su máximo esplendor, mi personalidad sufrió transformaciones. A pesar de que en la primaria las matemáticas me gustaban, en secundaria no las entendía. Me volví rebelde, me sentaba en los últimos asientos. Me juntaba con chicos con los que solo iba a jugar o a platicar. No ponía atención en clase; no hacía tareas. En las firmas de boleta, la queja a mi mamá fue la misma durante todo segundo. Los exámenes, por ende, los reprobaba. Por lo general, Iván me pasaba las tareas; eso no me dejó nada positivo, salvo aprobar.

Por otra parte, Español me encantaba. La institutora Alma Leila marcó mi vida. Siempre propició el hábito de la lectura. Leí antologías con autores como Juan Rulfo, José Emilio Pacheco, Rosario Castellanos, Carlos Monsiváis y Mariano Azuela. Incluso poesía; gracias a ella tomé un gusto por la lírica. Con el paso del tiempo, comprendí lo que Alma Leila intentaba hacer. Poseía un bagaje cultural amplio y lo compartía en todo momento. En secundaria, nadie tomaba en consideración lo que veíamos; Español, a la mayoría le parecía aburrida.

Una vez a un amigo le dio varicela. En septiembre, por lo general se realizaban convivios colectivos. Uriel no quiso faltar, pasó por alto que estaba en el pleno apogeo de la varicela. Bastó una semana para que en la escuela se dieran los primeros brotes. Las medidas que tomaron las autoridades educativas fue investigar qué estudiantes no habían tenido varicela y descansarlos dos semanas en casa —tiempo estimado para descartar un contagio—. Para bien o para mal, no había tenido el brote y estuve bajo vigilancia. Si después de dos semanas no pasaba nada, podía regresar. En el último jueves, sentía que había librado la batalla. Ese día quise salir a la avenida central de mi casa. Por ahí pasaba el camión de la secundaria y quería saludar a mis amigos. Al cabo de 30 minutos me sentí mal. El médico informó a mi madre que, probablemente, tendría la infección viral. A pesar del posible diagnóstico, esperé a que se diera el brote. Me quedé en cama. A la mañana siguiente me di cuenta de que tenía puntos rojos en mi cuerpo. Me dio varicela, lo que provocó que me quedara en cuarentena. Durante mi convalecencia, Iván solía visitarme para dejarme sus cuadernos y ponerme al corriente con lo visto en la secundaria. A partir de allí, nuestra amistad se reforzó. Él estuvo conmigo en todo momento.

El último año de mi trayectoria en la secundaria dio un giro. Mi mente divagaba con mayor frecuencia. No ponía atención. La profesora de Matemáticas cada que llevaba al grupo a cómputo, solo elegía a la mitad. Los demás —los ‘latosos’— nos quedábamos en el salón y trabajábamos en el libro. Eso me molestaba, todos mis amigos se iban, yo me quedaba sola.

En física me divertía con mis amistades, en especial con Luis. Nos sentábamos juntos. El desmán nos desconcentraba tanto que la tutora, en varias ocasiones nos hizo correr por todo el plantel para tranquilizarnos. En una firma de boletas habló con nuestras mamás y tomaron la decisión de separarnos. Luis quedó en la primera fila, yo, en la cinco. Eso ayudó a centrarnos más en las lecciones.

Aunado a ello, mi vida y la de mis compañeros cambiaron. Por una parte, teníamos que pensar si queríamos seguir estudiando y dónde. Nuestros rumbos tomaron caminos diferentes. La mayoría de ellos optaron por prepas y vocacionales. En cambio, continuaba con la idea de estudiar para ser educadora, tenía interés por la carrera técnica en Puericultura que ofertaba el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (Cetis) 10. Mis compinches buscaron y entraron a cursos de preparación. Por mi parte, no sabía ni qué quería hacer, si estudiar por cuenta propia o tomar un curso. Mis intereses se centraban en las fiestas,

los chicos y el alcohol. Asistía a las famosas fiestas de “quince años”. Allí probé por primera vez un cigarro, una que otra bebida preparada, bailé y comencé con romances. Esto último marcó una decisión importante para mi futuro.

Sin tiempo de sobra, tenía que elegir si tomaba la preparación para el examen del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) o no, y estudiar por cuenta propia. Decidí no tomarlo. Me justifiqué con que no tenía relevancia tomar la preparación, estaban orientados a los que iban para prepa, vocacional o Colegio de Bachilleres y Humanidades (CCH) y yo solo ingresaría al Cetus. La situación real era que en ese momento tenía un novio al que solo veía los fines de semana. Si entraba a preparación, no tendría tiempo de verlo. Supongo que mi mamá sabía la verdad, en lugar de impedirlo, respetó mi decisión. Cerca del mes, mi relación terminó. Lloré por la mala elección que había tomado. Pasados mis días de crisis, estudié con las guías del CENEVAL y con algunas que obtuve de internet.

De manera paralela a mis estudios, continuaba mis últimos meses en la secundaria. Las salidas extraescolares cobraron valor. Asistí a Teotihuacán y al Museo de Memoria y Tolerancia. La visita al primer lugar tuvo como objetivo llenar un *rally* de historia, basado en el juego de pelota y los sacrificios que se ejecutaban en las pirámides. Visitar el museo de Memoria y Tolerancia dejó una huella de conciencia sobre mí. Me ayudó a darle nombre a ese ‘sentimiento’ que no me agradaba: el prejuicio. La sala del Holocausto y los campos de concentración, donde llevaban a los judíos, me enseñó a sentir empatía y conocer la historia.

La mayoría de las clases que tomaba en tercero me gustaban: Cívica, Historia, Tecnología, Educación Física y Español. Cada una me dejó conocimientos, habilidades y reminiscencias. Por ejemplo, en Cívica, traté a fondo algunos derechos humanos, artículos de la Constitución Política y temas de sexualidad. En cuanto a Historia, la profesora tenía como estrategia pedagógica darnos el tema y en equipo, realizábamos materiales diversos que explicaran lo visto. En Tecnología, efectuaba dinámicas distintas. Dos de ellas las apuntalé como mis favoritas. La primera consistió en disfrazarme de un alimento nutritivo, el huevo. La segunda, un plan alimenticio creado en *Power Point*. Aprendí a poner música a la presentación, efectos visuales a las diapositivas y a utilizar hipervínculos. En Educación Física, jugaba el juego de pelota, frontón, pingpong, voleibol, baloncesto, fútbol americano y tochito bandera. En tochito bandera formábamos equipos, el mío se llamaba *Los panchos*.

Ganamos todos los torneos y la final. La asignatura predilecta durante toda la secundaria fue la de Español. En ella, mis compañeros y yo preparábamos obras de teatro, con guiones que los equipos creábamos. Debíamos encargarnos de todo lo que conllevaba una puesta en escena: vestuario, mobiliario, telón, escenarios, guiones, maquillajes, fondo musical, etc. Era enriquecedor, propiciaban la colaboración, creatividad, perder miedo, desenvolvernos y divertirnos.

La secundaria fue una de las mejores etapas de mi vida. Conocí a las personas que hasta hoy son amigos. Tuve tropiezos que me dejaron enseñanzas de vida. Me acerqué a la poesía, la tecnología, parte de la política. Es la etapa en la que más crecí en todos los sentidos, biológica, social, cognitiva, sensorial y emocionalmente.

### ***Media superior. El encuentro con mi vocación***

En el año 2012, ingresé al Cetis 10 “Margarita Maza de Juárez”, tenía como meta ser docente. Para la afiliación a media superior llevé documentos esenciales al colegio. Allí me hicieron saber que iniciaría clases dos semanas antes. La finalidad de ello era tomar una inducción para ser asignada a la carrera. Los resultados del examen Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas en Educación Media Superior (COMIPEMS) no determinaban qué carrera me correspondía. De acuerdo con mi desempeño e intereses, presentaría otro examen para la asignación de mi profesión.

Las dos semanas que tomé de preparación fueron en el turno vespertino. Entré con la ansiedad normal de incorporarme a un nuevo espacio en mi vida académica. Decidí entablar conversación con la primera persona que viera en el transcurso del camino. Observé a una chica que venía a unos centímetros de mí. Con una sonrisa entre dientes le hablé. La charla giró en torno al nerviosismo y alegría de entrar al Cetis. Aquella joven de nombre Mariana, por fortuna, estaba en el mismo salón. Internarme en el aula con compañía disminuía la sensación ajena de estar en un lugar desconocido.

Durante las semanas de inducción vi temas relacionados a la comprensión oral y escrita; habilidad matemática y pensamiento abstracto. Las sesiones se definieron por ser dinámicas; los docentes hacían que los educandos nos relacionáramos en equipo. En mi caso,

formé agrupación con Mariana y cinco chicas más: Andrea Zaldívar, Abigail, Leslie, Cecilia y Andrea García. Me parecía curioso notar que el sexo dominante era el femenino.

Entrar antes al curso lectivo, me sirvió para adaptarme de mejor forma al bachillerato, conocí la mayor parte del colegio. La única situación a la que no me acostumbré fue el horario. Toda mi trayectoria escolar había estado en el turno matutino e ir en el vespertino me hacía creer que perdía tiempo. El último viernes, presenté el examen para el ingreso al turno y carrera que llevaría en media superior. Ahí mismo tenía que redactar en orden la elección de la carrera técnica que me interesaba estudiar. Puse en primer lugar Puericultura; después, Laboratorio Clínico, Dietista y Gericultura.

El domingo siguiente se publicaron los resultados. Con mayor seguridad de que me había quedado en la carrera que quería, acudí a ver las derivaciones. Las listas de estudiantes estaban pegadas alrededor de todo el estacionamiento de la escuela. Por más de veinte minutos busqué mi nombre, hasta que hallé mi grupo. Pertencería al 1ºD, turno matutino. Supuse que la carrera vendría en la lista, no sucedió así. En ninguna se mencionaba.

Con la luz naciente del siguiente lunes, me alisté. Mi uniforme, que descansaba sobre un gancho, se encontraba listo. Mi madre había pasado la noche anterior planchándolo. Me dispuse a vestirme de blanco, cual si fuera enfermera: playera de algodón, mangas cortas y con el logotipo del Cetus 10 de lado superior izquierdo; pantalón de gamuza, con una línea marcada por el calor de la plancha; suéter de estambre con franjas verticales de color azul cielo y amarillo canario que brotaban de la parte inferior y alcanzaban los cinco centímetros; zapatos cerrados y bien lustrados. En cuanto estuve lista, mi madre y yo partimos rumbo al Cetus que se hallaba a unos kilómetros de distancia de mi hogar.

Llegué temprano a mi salón, ahora sin la mayoría de mis amigas, solo me había quedado con Abigail. Me hallaba feliz por iniciar una etapa más. Tenía inquietud de saber en qué carrera me había quedado. Estar en un paraninfo integrado solo por mujeres me hacía suponer que estaba en Puericultura; si bien los hombres no estaban vetados de la carrera, existían ciertos estigmas relacionados al sexo masculino en la educación inicial. El alivio vendría cuando el experto en Matemáticas afirmaría la conjetura que tenía en mente. Cursar Puericultura me exigiría tres años más de escolarización. El primer semestre solo sería de tronco común. A partir de segundo comenzaba la carrera y continuaba con algunas asignaturas de tronco común.

En primero, algunas de las materias que llevé fueron: Inglés; Ciencia, Sociedad y Valores I; Lectura Oral y Escrita; Educación Física; Álgebra; y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). La última me gustaba. Allí ponía en práctica algunos saberes de la secundaria y amplíé las habilidades, como hacer un boletín y trípticos; utilizar hojas de *Excel*, *Word*, y *Power Point*. En *Power Point*, el Dr. Eugenio enseñó al grupo a usar los *SmartArt*, las formas y los efectos que se ponía a estas herramientas, o bien, a las diapositivas. Los exámenes para aprobar TIC eran a través de las PC. Llenaba formularios o hacía ejercicios prácticos en la paquetería de *Office*. A la par, conocí a nuevas chicas, con las que creé lazos de compañerismo: Brenda y Pamela. Ellas se volvieron mis más incondicionales amistades.

A partir del segundo semestre, empecé la carrera en Puericultura. Para cursarla debía cubrir cinco módulos, mismos que se integraban por submódulos. Los primeros submódulos parecían sencillos; la realidad era otra. En el submódulo “Atención a las Necesidades Básicas del Niño”, obtuve nociones y funciones de Puericultura: la etimología de puericultura, la función de la puericultista, el himno a la puericultista; medición de perímetro cefálico, perímetro del tórax, la circunferencia del brazo; las pruebas de Apgar y la del Tamiz; el baño de un neonato, la alimentación de este y de la madre, la higiene de los bebés, entre otros aspectos de salubridad.

De entrada, no entendía el sentido de los módulos y submódulos; hasta una junta que tuve en el auditorio comprendí la dinámica. Incluso, las autoridades educativas hablaron de la titulación. Una de las formas era por promedio. En los cinco módulos debía tener un promedio de ocho para titularme de manera automática. Una vez terminado el ciclo, me entregarían cartas de competencias que me permitirían buscar un empleo. Me propuse estudiar con dos fines: titularme de forma directa y profesionalizarme en Puericultura.

Los siguientes años fueron similares. Continuaba con mi formación de bachillerato y de la carrera técnica. Las materias de tronco común se integraban por Inglés I, II, III, IV y V; Química I y II; Física I y II; Geometría y Trigonometría, Geometría Analítica, Cálculo Integral y Diferencial, y Probabilidad Estadística; Ciencia, Sociedad y Valores I, II y III. Por otra parte, estaban los submódulos de la carrera. Los que más saberes me brindaron: “Ludología”; “Pedagogía”; “Psicología”; “Primeros Auxilios”; “Preescolar”; “Atención y Cuidado al Niño Enfermo”; “Cantos y Juegos”. La mayor parte de mi carrera se centró en

aprendizaje práctico. Por lo general, los profesores enseñaban en la práctica. Diseñaba materiales, con base en los campos formativos de los planes curriculares; planeaciones que integraban los ejes, propósitos generales y específicos, tiempos estimados, materiales, actividades, etc. Hacía rotafolios con temas sobre higiene, control de esfínteres, cuentos y demás. Conocí la relevancia de las rondas, juegos y cantos, que lejos de ser mero entretenimiento tenían como objetivo el desarrollo integral del niño. Lamentablemente, algunos profesores consideraban Puericultura como una profesión fácil, en donde las profesionales solo se dedicaban a hacer ‘dibujitos’, colorear y cantar como ‘tonta’, entre otros tantos comentarios que a diario recibíamos. Lidar con autoridades educativas con ese tipo de pensamiento, fue un reto total. Así como existían profesores despóticos, había otros comprometidos con la educación. Tal era el caso de los que defendían, a capa y espada, las prácticas de campo y las profesionales. Aunque las últimas eran opcionales, las otras no. Las prácticas de campo estaban consideradas como un submódulo dentro del plan curricular de Puericultura.

En la transición de cuarto a quinto semestre, el plan curricular señalaba cursar prácticas de campo en una guardería, centro educativo o Centros de Desarrollo Infantil (CENDI). Para la selección del espacio de prácticas, la Coordinación de Puericultura decidió que se darían de acuerdo con los intereses de los alumnos y conforme al promedio general. El número de adscritos era prominente y los espacios disponibles solo cubrían la mitad de la matriculación. Por ello, había dos tantas, una en el mes de junio y la siguiente en agosto.

En ese momento, tenía un promedio alto. Sabía que en cada espacio solo se abrían cuatro vacantes, dos en la mañana y dos en el turno vespertino; tenía la oportunidad de elegir una amplia gama de instituciones. Escogí la Guardería No. 8 del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), no obstante, a petición de dos amigas, cedí mi lugar a una de ellas y cambié mi estancia infantil por la Guardería No. 016 del IMSS. Pensé que había sido una mala elección, en la primera opción solo usaba un transporte para llegar allí; en la segunda, tenía que trasladarme en dos camiones y estaba más lejos de casa. Tras pensar mejor mi decisión, regresé con la responsable y comenté la situación; ya no fue posible cambiar las vacantes. Posteriormente, la coordinadora me buscó y me dio una propuesta nueva, cubrir mis prácticas en la Guardería 8, en la segunda vuelta. La solución no me convencía, quería

comenzar a la brevedad. Hice frente a mi decisión y tramité mis documentos para ingresar a la Guardería 16. En junio de 2014 comencé las prácticas de campo, durante dos meses.

Emocionada por poner en juego mis conocimientos en un escenario laboral, me presenté a la estancia infantil. Desde la otra cera, frente a las puertas principales observaba la entrada de pequeños que venían bajo el regazo de sus padres. Las palabras de aliento de mi madre y una palmada suave sobre mi espalda me hicieron entender que era hora de entrar. Me quité la chamarra que me abrigaba del frío, me puse una bata azul cielo que traía al costado superior izquierdo mi nombre y el logo de Puericultura; caminé hacia mi destino. Crucé la calle y entré al espacio educativo. Intercambié una breve conversación con el guardia de la estancia. La docente Isabel se presentó como ‘la técnico’, me comentó que sería mi encargada. Minutos más tarde se incorporó otra estudiante del Cetis, sabía que sería mi compinche por la bata que nos identificaba como practicantes; no la conocía, sospechaba que pertenecía al turno vespertino. Se llamaba Camila.

Mi primer día en la guardería estuve en el área de Filtro, lugar donde se recibía a los pequeños y una enfermera revisaba su higiene y salud. La función que desempeñé en ese sitio fue llevar a los niños de maternal B hasta maternal C2 a sus salones. Las educadoras los recibían y preparaban para trasladarlos al comedor a desayunar. Camila y yo esperamos a Isabel. Algunos comentarios graciosos y la amabilidad de ella, propició que nos sintiéramos menos tensas. Subsecuentemente, Isabel me asignó el grupo con el que estaría en el día, maternal C2. Hallé a los infantes en el comedor, estaban sentados, desayunaban y conversaban unos con otros. No sabía cómo acercarme, hasta que una niña de nombre Itzaina me habló «¡maestra, ¿me ayuda con mi tenedor?!». Al voltear mi enorme cuerpo hacia la voz baja que me hablaba ocasioné que la niña se espantara, recordé que debía nivelar mi altura a la de ella. Paso seguido, su semblante cambió, me repitió su petición. Enfrentarme a ellos me parecía más sencillo si hablaba de teoría, en cambio, en la práctica no sabía cómo dirigirme.

Durante las prácticas de campo, puse en juego lo aprendido y desarrollé diversas acciones que demostraran lo que sabía. Me apoyé de una carpeta de experiencias, en la que incorporé evidencias de trabajos que hice con los infantes. Organicé rondas de juego y diagnósticos de desarrollo, de acuerdo con tablas del desarrollo que la coordinadora de Puericultura me brindó. Fue hermoso lo que viví, me encariñé con los pequeños, quienes cada que me veían me llamaban ‘maestra’, jugaban conmigo, me solicitaban apoyo. Entendí

el papel fundamental que desempeñaban los docentes. Cursar las prácticas solo reafirmó mi gusto por la docencia infantil. Estaba convencida de ser educadora y continuar con mi formación en el ámbito inicial.

Con la experiencia vivida a flor de piel, el último año de mi vida escolar en el Cetis llegó. A mediados del ciclo se presentaron algunas universidades, entre ellas la UPN y la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN). Esas dos academias llamaron mi atención, en ambas podría profesionalizarme en educación. Mi mamá me motivó a estudiar y entrar al propedéutico que se brindaba en la UPN. A finales del 2014, con un mes de haber ingresado al curso, todo parecía marchar a la perfección. Sin embargo, un hecho familiar cambiaría mi vida y trayecto escolar.

Mi mamá enfermó gravemente, lo que condujo a que en varias ocasiones estuviéramos en urgencias. Su enfermedad empeoraba con el tiempo y el diagnóstico era incierto. No había tratamiento médico ni alternativo que la mejorara. Mi preocupación por su bienestar me atañía más que continuar con los estudios. Para sexto semestre, con la enfermedad de mi madre, tomé la decisión de dejar el propedéutico para el ingreso a la UPN. Me enfoqué en cuidarla y terminar la carrera técnica. Mi madre es la persona más importante en mi vida. En los avances de niveles educativos y las salidas extraescolares siempre estaba presente. Tenerla postrada en una cama me devastaba. Aun así, ella me motivaba a terminar la carrera.

Empero, para titularme, fuera de la manera que fuera, debía acreditar el servicio social. Lo que necesitaba, era un lugar cercano al bachillerato y a la casa, con el menor tiempo de horas posible a cubrir, para cuidar a mi mamá. Pamela me comentó que estaba el Museo de El Carmen. Ahí había posibilidades de ir los domingos y cubrir el servicio. Lo vi como la mejor opción. Junto con ella, tramité mi carta de aceptación para el museo. Una vez que nos presentamos, la encargada nos comentó que no podíamos presentarnos solo los domingos, de ser así, sería tardado cubrir 480 h. Los días de horario serían de miércoles a domingo. Todos los días salíamos a las 14:00 del Cetis y a las 15:00 h entrábamos a servicio social, salíamos a las 17:00. Cubríamos horas en fines de semana, de 9:00 a 15:00 h; en ocasiones más tiempo. Eso dependía de si había talleres culturales.

Sexto semestre me pareció el ciclo escolar más pesado en todos los sentidos. Iba al colegio, hacía tareas, cuidaba de mi mamá y de su salud e iba al servicio social. El apoyo

incondicional de mi familia, Pamela y Brenda fue indispensable para que lo lograra. Aunado al entusiasmo y la fuerza que mi progenitora me daba. El tiempo pasaba y las fechas de inscripción para el examen a superior se acercaban. Mamá habló conmigo y me dijo que no importara lo que pasara, debía continuar y tener la licenciatura. Con gran dificultad y bajas esperanzas de quedarme, me inscribí para hacer el examen de admisión a la LAE, licenciatura ofertada por la UPN. Consideraba que esta carrera me catapultaría para ser directiva. Una vez que fuera directora de mi propia institución conduciría a más educadoras a ejercer correctamente —desde mi punto de vista— la profesión. La convocatoria para la ENMJN se me pasó. Cuando lo supe, me desmotivé más. Me esmeré durante todo el bachillerato por mantener un promedio mayor a ocho y presentar el examen a la ENMJN, requisito indispensable para aplicar en el examen.

Con nulas expectativas y con la idea de que las cosas solo empeoraban, modifiqué mi forma de ver la vida. Convertí lo negativo en fuerzas impulsoras. Me llené de vitalidad, motivaba a mi mamá a salir adelante. Tenía energía para ir a servicio social; llegar a casa, atender quehaceres del hogar y hacer mis pendientes escolares. Dejé de lado mi victimización, me centré en mejorar en todo lo que pudiera. Una vez más, me apoyé de guías dadas en el Cetis, material de apoyo que amigos me proporcionaban y guías descargadas de internet. El día del examen me presenté en la sede asignada, el Colegio de Bachilleres 4 Culhuacán.

Después del examen, continué con mis estudios de media superior. La enfermedad de mi madre seguía bajo cuidado. La doctora familiar nos sugirió ir al Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias (INER), el mejor hospital a nivel Latinoamérica especializado en estas cuestiones. La saturación de pacientes generó que consiguiéramos la cita para inicios de septiembre de 2015. Por otro lado, continuaba en el museo. A escasos meses de terminar el servicio, comenzó el curso de verano, en el que participé como monitora de niños de 6 a 13 años de edad.

Apoyar en el taller para público en general; relacionarme con la historia del museo por medio de las visitas guiadas y las noches del museo; ser partícipe de un curso cultural de verano y generar dinámicas con los niños, me hacía interesarme por la educación no formal que un museo brinda. Mientras que pasaba esto, los resultados de admisión al nivel superior salieron. ¡Me quedé! Fue una de las satisfacciones más grandes que recibí en toda mi

trayectoria escolar. Continuaría con mi formación en el ámbito educativo y seguiría con la adquisición de saberes que me hacían crecer como profesional y como persona. Sabía que el nivel superior sería, en mayor medida, un rumbo difícil, pero la expectativa que mantenía por el porvenir me incitaba a seguir.

Los relatos que plasmé en mi trayectoria escolar fueron con la intención de mostrar mi tránsito por la escolarización y los diferentes niveles educativos que me transformaron en el proceso de formación estudiantil. Así, doy pauta a la experiencia y los hechos simbólicos que trazaron rumbos con miras a mi futuro académico. Cada una de las situaciones escolares, sociales y familiares que pasé, me condujeron a la inserción en la educación superior para moldear un nuevo camino hacia mi profesionalización. Compartir y dar voz a mi *yo* a través de las palabras me permite dar sentido y significado a los contextos que viví; que bien, pueden servir para los fines que terceras personas deseen.

## **Capítulo II. Mi trayecto académico en la educación superior**

## Capítulo II. Mi trayecto académico en la educación superior

El arte de escribir historias está en saber sacar de lo poco que se ha comprendido de la vida todo lo demás; pero acabada la página se reanuda la vida y nos damos cuenta de que lo que sabíamos es desde luego bien poco.

(Italo Calvino, en *El caballero inexistente*, 2012)

**E**n el presente capítulo desgloso mi trayecto formativo en la LAE. Comienzo con una breve contextualización de mi ingreso al nivel superior, en él narro los acontecimientos relevantes de mi primer día en la universidad. En seguida plasmo las nociones básicas que contempla el Plan de Estudios 2009 de la LAE, como el objetivo general, el perfil de egreso y las fases formativas que lo componen. Por último, relato mi tránsito por las distintas líneas curriculares que conforman la LAE. Me centro en narrar mi experiencia escolar y los efectos formativos que recibí en cada semestre.

### 2.1 El ingreso a superior

Pensar en el 30 de junio de 2015, me traslada al atardecer en mi hogar. Sabía que ese día era especial, los resultados saldrían y mi vida, de una u otra manera, cambiaría. Supe que ya estaba disponible el archivo en PDF gracias a amigos. Ingresé al portal de UPN. En un breve lapso logré descargar el archivo, con emoción revisé mi folio entre las primeras páginas. No aparecía. La tristeza me invadió por unos instantes. La adrenalina que sentía me hizo volver a revisar el PDF y ver que los folios que inspeccioné pertenecían a otra licenciatura. Instantáneamente, pasé las páginas hasta encontrar los folios para la LAE, allí estaba el mío. Las felicitaciones por parte de mis allegados en días siguientes aumentaron mis ansias de inscribirme al nivel superior.

Antes de la inscripción a la UPN ya conocía algunas partes de la universidad; tomar el propedéutico me lo permitió. Las inmediaciones me parecían asombrosas. Lo que contemplaban mis ojos era majestuoso. En la fecha de inscripción a la licenciatura, el clima fresco que albergaba la UPN me hacía sentir de la misma forma. En la entrada principal había un cúmulo de personas que invitaba a los chicos a dar el recorrido por la casa de estudios. El

hecho de que conocía la infraestructura me hizo decidir no tomarlo e ir directamente a servicios escolares. Una vez que entregué los documentos para inscribirme bastaron algunos minutos para que saliera con el horario escolar y la credencial que me identificaba como aprendiz de UPN. La aventura por el nivel superior incoaba y mis emociones emanaban por todo el cuerpo.

El viernes precedente al inicio de clases culminé mi servicio social en el museo de El Carmen. La energía que tenía seguía latente para mi etapa como universitaria. Tenía un interés primordial para estudiar la LAE, me hacía creer que podría ser directiva de una institución educativa preescolar propia. Las expectativas las mantenía al por mayor y no veía la hora en que mis pies tocaran los pisos de la UPN.

La primera hazaña que llevé a cabo como universitaria fue averiguar cuál era el salón que me correspondía. C-402 me aventuró a caminar sobre los pasillos del piso rojo. Me percaté que aún me faltaba. Continué con el siguiente piso, de la misma forma, no hallé el aula. Finalmente, con el aliento un poco cortado llegué al piso azul, por fin había arribado a mi destino. Me parecía curiosa la forma en que estaban formadas las bancas y asientos, a diferencia de los niveles educativos pasados, estos se organizaban en forma de herradura. En más de una ocasión, algunos profesores dijeron que la razón para sentarnos así estaba basada en la facilitación de compartir y ver a todos los integrantes. Entre mis memorias vinieron las veces que me sentaba en los últimos lugares en secundaria para evitar ser vista por los docentes y participar, ahora creía que eso se había acabado por la forma de sentarnos. Me encontraba repleta de aprendices, alrededor de 50 personas.

Lo típico del día fue que cada educativo al inicio de su tertulia se presentaba, acto seguido nos pedían a los alumnos que lo hiciéramos. En dos ocasiones mencioné mi nombre, la edad que tenía, el bachillerato de procedencia y mis intereses por la licenciatura. Escuchar las atribuciones de mis compañeros me hacía intuir que la mayoría no estaba por interés, sino porque era la única universidad en la que habían sido aceptados. Me sentía orgullosa de pertenecer a la comunidad UPN por interés y no como única opción. Los temas que vi durante las primeras cuatro horas giraron en torno al preámbulo de las asignaturas.

Al salir de las cuatro paredes me dispuse a caminar por la universidad, me acompañé de algunos colegas para recorrer los lugares desconocidos. El espacio de ludoteca que había en la biblioteca llamó completamente mi atención. Me parecía fenomenal que existiera algo

así en una institución de educación superior. La deambulación que hice con ellos bastó para indagar en la biblioteca, el comedor, la cafetería y los pastos verdes. Como turista ante maravillas que mis ojos percibían, no contenía la emoción de ser *upeniana*.

El 10 de agosto de 2015, a las 12.00 h acudí al auditorio principal de la universidad, Lauro Aguirre. El coordinador de la LAE convocó a los noveles universitarios para dar una cálida bienvenida y un presente: una rosa blanca. En cuanto estuve en casa la metí en un florero individual y a los días de que se secase, la resguardé en un libro de pasta gruesa — que aún mantengo—, para deshidratarla y conservarla como remembranza de mi primer día en UPN.

## **2.2 El plan de estudios de la LAE**

Una de los primeros quehaceres que tuve como universitaria fue acercarme al ‘famoso’ *Libro azul de la LAE*, con el fin de comprender la estructura curricular que tenía la licenciatura. Cuando descargué el escrito en versión digital, se abrió ante mí un panorama que hasta entonces desconocía. De cierta forma, el libro azul narraba la historia de la LAE y la necesidad de renovarlo en el 2009.

El plan de estudios precedente al que estudié databa del año 1990 y, hasta mediados del 2009, con cuatro años de investigaciones, se modificó la licenciatura. El objetivo del rediseño era:

Diseñar un plan de estudios innovador, que garantice la formación de profesionales de la educación con herramientas teóricas y metodológicas para explicar, seleccionar, analizar y aplicar principios, métodos y técnicas innovadoras en su intervención profesional en el campo de la administración y gestión de instituciones, organizaciones e instancias del sistema educativo nacional (SEN). (UPN, 2009, p. 8)

De acuerdo con el diagnóstico de rediseño del plan de la LAE, el de 1990 tenía un especial énfasis en la administración pública en general. Dejaba de lado la administración y gestión en educación. Motivo que indujo al Comité participante a replantear la importancia de la educación en la licenciatura. Para lograr dar un sentido educativo a la LAE, se propuso que:

La administración educativa como disciplina profesional, se debe orientar no solo a promover el desarrollo eficaz y eficiente de la práctica educativa, entendida como mero proceso administrativo que garantiza los medios-recursos para el logro de fines; sino el saber hacer elementos como la planeación, la organización, la coordinación, la dirección y el control de dichos medios para que se conviertan en áreas de conocimiento instrumental, esto es un complemento importante en la formación profesional. (UPN, 2009, p. 31)

Establecido el rumbo de la LAE, se planteó el objetivo profesional y el perfil de egreso que distinguiría a sus universitarios. Por un lado, el objetivo de la LAE pretendía:

Formar profesionales de la educación en la administración y gestión con una perspectiva multidisciplinaria basada en el análisis de diversos enfoques, modelos y teorías, que les habilite en la selección, análisis y aplicación de principios, métodos y técnicas para la intervención en instituciones, organizaciones e instancias del sistema educativo nacional. (UPN, 2009, p. 35)

Mientras que la formulación del perfil de egreso indicaba que:

El egresado de la licenciatura en administración educativa deberá contar con un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y principios que le permitan desempeñarse profesionalmente de forma pertinente y relevante en la administración y gestión educativa en distintos niveles, organizaciones e instituciones. (UPN, 2009, p. 35)

Una vez definidos el objetivo y el perfil de egreso, la comisión continuó con la reelaboración del plan curricular. En este se planteaban tres fases formativas: *Inicial*, *Profundización* e *Integración*; mismas que se desplegarían durante los ocho semestres en seis líneas curriculares. El diseño de cada espacio curricular fue creado en ejes transversales que tocaran cada arista que conformaban el nuevo plan de estudios 2009.

La fase inicial constaba solo del primer año de estudio en la LAE. En esta fase, los administradores educativos cursarían 12 programas con el objetivo de relacionarse con los

hechos históricos, políticos y sociales que dieron el auge a la creación del Sistema Educativo Nacional (SEN). Así como los referentes filosóficos y pedagógicos que tomaron cabida en las prácticas de gestión y administración educativa de los sujetos activos del SEN (UPN, 2009).

En cuanto a la fase de profundización, se integraba por dos años escolares. Tenía como fin que:

El alumno analizará los aspectos centrales para realizar diagnósticos sobre problemas educativos del SEN; así mismo identificará los elementos necesarios para diseñar estrategias tendientes a resolver problemas educativos y satisfacer necesidades educativas en la población. En este contexto, también comprenderá la importancia que tiene la implementación, seguimiento y evaluación de impacto, resultados y procesos de la política, programas y proyectos educativos. (UPN, 2009, p. 44)

En la segunda fase formativa, tendría la primera práctica profesional. Mientras que, los espacios curriculares serían optativas con una gama amplia de temas a elegir, según los intereses de cada alumno. Con la formación, habilidades, aptitudes, destrezas y conocimientos, el estudiantado comenzaría la inmersión a la práctica profesional. Sería vista como un espacio de formación en un campo real, en el que se pondría en jugo todo lo visto, aprendido y aprehendido en el trayecto académico superior.

Finalmente, la fase de integración comprendería un año más, en los que los administradores educativos cursarían cuatro optativas y dos estadías profesionales. Todo ello con el objeto de que:

El alumno se involucrará en procesos de desarrollo, seguimiento y evaluación de impacto, resultados y procesos de la política, programas y proyectos educativos para proponer y orientar los cambios, adecuaciones o nuevos cursos de acción a seguir; todo ello, a partir de generar procesos para el trabajo colegiado en las instituciones y organizaciones educativas desde un enfoque humanista, público y laico con el reconocimiento de la diversidad en el marco de principios democráticos para lograr consensos en la toma de decisiones educativas. (UPN, 2009, p. 44)

Vislumbrar la estructura curricular de la LAE, los objetivos y fines de cada fase, líneas y espacio curricular me mostraba, en una imagen, dónde estaba, hacia dónde iba y qué obtendría al finalizar la licenciatura. Los contenidos propuestos me interesaban, en especial los referentes a tecnología y política educativa. Me preguntaba qué de mi formación anterior complementaría la nueva. Sería posible que mi perfil de ingreso fuera una base para que me desarrollara como administradora educativa. Si bien, mi relación con la educación ya tenía una línea trazada, la LAE me hacía creer que todo lo que conocía sobre el SEN era lo mínimo, comparado con lo que me relacionaría los próximos cuatro años.

En el siguiente apartado explico mi proceso de formación durante cinco semestres que cursé de la LAE. Así como los efectos formativos, la posición que tomé en relación con la apropiación de mi constitución como profesional y mi tránsito académico y personal.

### **2.3 Las líneas curriculares de la LAE**

El plan curricular de la LAE se compone de cinco líneas curriculares: Histórica Filosófica Educativa; Política Educativa; Metodología; Gobierno de los Sistemas Educativos —dividida en dos—; Matemáticas, Sistemas de Información y Tecnologías. Las líneas están integradas por diversas asignaturas que responden en correlación al objetivo profesional y a las habilidades del administrador educativo. En este apartado, menciono los efectos formativos, retos y posiciones que tomé en cada una de ellas.

#### ***Línea Histórico Filosófica Educativa***

“Fundamentos de los Sistemas Educativos” me permitió adquirir saberes acerca de la hechura de los sistemas educativos. Las lecturas fueron abundantes y diversas. Así como los reportes que de ellas emanaban. Agregaba términos nuevos y citaba la fuente. En este curso conocí las diferencias entre ‘educación’ y ‘escolarización’. Enfrentarme a una jerga especializada en educación no era novedad; sí relacionarme con la historia de los sistemas educativos y las corrientes filosóficas. El curso estuvo constituido por presentaciones por parte de la docente.

Había ocasiones en que la monotonía me abrumaba al punto de no prestar la debida atención a los temas. Lo más significativo vino con el coloquio de la LAE. Expuse el tratado

filosófico “Emilio”, de Rousseau. Hablé de manera general sobre el documento. Me centré en el primer libro que trata de la infancia de los niños. De acuerdo con Rousseau, el hombre nace como animal, no tiene sentimientos, pensamientos, no es bueno ni es malo. Solo a través de la educación se le da forma y se genera un ser bueno o se deja al hombre natural que viva y se desarrolle en sociedad.

Fue la primera vez que me presentaba en un coloquio. El temor irradió por mi ser. La exposición solo duró 30 segundos, todos mis compañeros y yo pasamos, el tiempo estuvo limitado; mas, me pareció una eternidad estar al frente. El auditorio se hallaba infestado de alumnos y profesores. Cuando pasé, solo me centré en exponer hacia la catedrática y a un amigo que se encontraba a mi lado. Sin pensar siquiera en el público, hablé velozmente.

Si bien, fue la primera materia de la línea, considero que mi esmero y entusiasmo permitió que recabara conocimientos base para mi profesión, como la historia de los sistemas educativos, los acontecimientos sociales que propiciaron su aparición, los grandes pedagogos y filósofos de la educación —Rousseau, Locke, Hegel, Montessori, Dewey y Lancaster—. Admito que aún mantengo dudas que de vez en vez vagan por mi mente cuando sale a colación. Las perspectivas filosóficas retomadas en el aula, me parecían de difícil comprensión y en más de una ocasión dejé inquietudes sin resolver.

En segundo y tercer semestre, cursé “Desarrollo del Sistema Educativo” y “Problemas Actuales del Sistema Educativo”, respectivamente. Estas materias las tomé con el mismo profesor, no sabía quién era. Me llevé una sorpresa al tomar lecciones con él. Un requisito indispensable para él se concentraba en ser determinado, disciplinado y responsable. Solía aterrizar tajantemente a todos. De cierta forma, nos mostraba nuestra realidad e ignorancia sobre el ámbito educativo. Como universitarios teníamos que estar al tanto de los acontecimientos recientes en educación. Era necesario leer, leer y leer, tanto libros, como escritos de la *web*, noticias y revistas. Aunque era estresante, las adquisiciones educativas fueron amplias, así como los contenidos vistos, desde la educación en el México prehispánico hasta la inserción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación.

Rememoro que en una ocasión me tocó exponer la reforma al artículo tercero de la Constitución, en específico, durante la educación socialista en el sexenio de Lázaro Cárdenas. En esta reforma, según el artículo 3º establecía que se eliminara la enseñanza religiosa y se

ofreciera una enseñanza basada en la verdad científica (1943). La actitud del docente me ponía los nervios de punta. El tema expuesto lo di dubitativamente. Las palabras que emanaban de mi boca vacilaban. Entre sollozos di mi presentación. Notar los gestos del catedrático me ponía aún más nerviosa, el cuerpo me temblaba y la mandíbula no paraba de titilar. Pasados algunos minutos el profesor me sentó, no tenía sentido lo que decía y parecía que tampoco había estudiado el tema. Viví un temor que rebasó mi confianza. A partir de ahí, me parecían las horas más soporíferas del día.

Con el tiempo mi perspectiva se modificó. Lamentablemente, el ayo tuvo un fuerte accidente que le provocó una baja temporal de su función. El colectivo pasó a manos de un colega. La dinámica cambió radicalmente. Las cátedras se especializaron por discutir los avances que José Vasconcelos trajo consigo a la educación mexicana. No vimos otro tema. Las calificaciones las otorgó el catedrático que tuvimos al inicio del curso. De acuerdo con la dedicación e interés que notó en cada educando, brindó la ponderación correspondiente.

Para tercer semestre, durante la elección de horarios me percaté que estaría el mismo institutor. Dudé en entrar al curso. Lo admiraba, mas no sabía si podría con el nivel de exigencia que solicitaba. Finalmente, decidí inscribirme. Los contenidos que vi se basaron en las políticas educativas y acuerdos constitucionales como el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) y sus repercusiones en la educación mexicana.

En cuanto al ANMEB, revisé las reorganizaciones de los niveles gubernamentales en materia educativa y administrativa. De acuerdo con esta estrategia “la educación debe concebirse como pilar del desarrollo integral del país. El liberalismo social ofrece las pautas de una educación pública de calidad, que prepare a los mexicanos para el desarrollo, la libertad y la justicia” (Diario Oficial de la Federación, 1992, p. 4). A partir de entonces, la educación pasó a ser un servicio que brindaba el gobierno, y como servicio, la calidad era imperiosa.

De forma paralela al curso, el catedrático asignó a cada aprendiz un estado. Me tocó Campeche. Las indagaciones que realicé giraron en torno a la etimología de ‘Campeche’, su localización, municipios, población total, el Producto Interno Bruto (PIB) del estado, lenguas indígenas y grupos étnicos, la matriculación escolar por nivel educativo y el número total de Normales. Entregué una indagación sistematizada del estado que me tocó.

Gracias al profesor y su manera de enseñar, tomé un gran aprecio por la historia de México. Un aprendizaje significativo que él dejó en mí fue que las cosas no tenían que ser buenas ni malas, la crítica y la reflexión van más allá de catalogar determinadamente las situaciones.

En “Prácticas y Gestión Escolar: el Currículum”, obtuve nociones vagas. En parte se debe a que los temas jamás llamaron mi atención y a que la docente que impartió el curso no iba con frecuencia. La película “Escritores de la libertad” marcó mi trayectoria. El *film* tenía la intención de mostrar el currículum formal y el oculto que se presentaba en un contexto específico y cómo ambos injerían de forma directa en el desempeño del estudiantado.

Asimismo, la lectura “Carros de fuego. Etimologías, epistemologías y la emergencia del currículum”, fue uno de los textos más bellos que leí. Gracias al texto conocí el significado de la palabra ‘currículum’, que Barrow lo definía como “el contenido presentado para ser estudiado” (Citado en Goodson, 2000, p. 59). Goodson indicaba que lo introducido en el currículum tenía una relación entre el conocimiento y el control. Decía que esto yacía en el modo en que se utilizaba el conocimiento para educar a una población en particular, de tal forma que se ejercía control sobre lo que cada clase social debía saber. Todo esto respondía a condiciones sociales, culturales, políticas e ideologías.

Diferencí lo que pretendía el currículum formal y el currículum oculto o informal; cómo impactaban en las acciones educativas. Las lecturas fueron satisfactorias y enriquecedoras. No tuve intenciones de relacionarme más con lo que veía en clase. Admito que, en este espacio curricular, asumí una posición pasiva.

“Innovación y Cambio Organizacional”, tuvo algunas repercusiones en mí. El tema de conflicto y negociación, ejercicios de respiración y labores grupales me sirvieron en mi vida personal. La forma de trabajo se enfocaba en presentaciones por equipo. Como la asignatura medía la innovación en toda acción, el reto era hacer las exposiciones de la misma manera. Con mi equipo procuramos no repetir lo que otros utilizaban. Mas los recursos por los que optamos no fueron los más innovadores. Presenté el tema “El alumno como foco de atención”. Las premisas básicas de la exposición se basaron en los nuevos enfoques que las reformas educativas trajeron consigo. Desde el Tratado de Libre Comercio hasta la Reforma Educativa de 2013, implementada por Enrique Peña Nieto. Mencioné cómo la transición de

una educación basada en el instructor se modificó en las concepciones actuales del escolar como el eje rector de la educación.

Para culminar el curso, mi equipo entregó un ensayo que retomaba lo expuesto y una propuesta de mejora a las acciones educativas. Para entonces, las lecturas de otras materias me sirvieron para integrar información. Desde la lectura “Los nuevos significados del cambio en la educación” de Fullan, hasta el texto “La escuela que aprende” fueron pilares para el sustento de nuestro ensayo. En cuanto a lo visto, el vocablo ‘*statu quo*’ causó impacto en mi formación. Este término dentro de las organizaciones se convertía en el verbo que justificaba la estructura y modo de actuar de cada una de ellas. El panorama político y social que albergaba a cada organización educativa que se discutió, mantenía un *statu quo* en negativa ante el cambio y la innovación. Razón principal para analizar las problemáticas que enfrentaban.

Reconozco que no me involucré a profundidad en la Línea Histórico Filosófica. Algunos profesores y los contenidos que vi en ella dejaron concepciones básicas para mi formación. Contar con esta línea dentro del plan curricular, me brindó los cimientos de los sistemas educativos y la escolarización de la educación, los hechos sociales que trastocaron las prácticas educativas como las reformas, políticas y corrientes pedagógicas. Fundamentos que cualquier profesional educativo debe conocer.

### ***Línea Política Educativa***

En la Línea Política Educativa, “Estado, Gobierno y Sociedad” la cursé con una profesora, que en términos coloquiales le llamarían ‘barco’. Por lo general faltaba. Al inicio asignó a cada estudiante un tema para exponer. El responsable de la exposición sacaba las copias para todos. El espacio curricular era sencillo de pasar y las lecturas tenían contenidos relevantes para mi formación. Por cada lectura vista, entregaba un mapa conceptual. Terminado el curso, entregué una carpeta con las lecturas y el mapa correspondiente. La mayoría de mis compañeros se ausentaban o solo copiaban los mapas. En mi caso, no opté por seguir ese camino. Decidí leer y conocer sobre los contenidos. La línea de política siempre llamó mi atención, motivo que propició que me desempeñara autónomamente. En la asignatura diferencié los términos de ‘gubernaza’, ‘governabilidad’ y ‘gobierno’. Delimité el uso de

‘estado’ y ‘políticas públicas’. Estudié la composición de las sociedades, la cultura, las normas y leyes constitucionales que las regían.

El espacio “Política Educativa Comparada”, lo cursé con la misma profesora. Los contenidos fueron políticas y acuerdos de otros países latinoamericanos, expuestos en equipos. En mi caso, presenté las reformas educativas de Argentina. En la primera exposición, me interrumpió la instructora. Argumentó que las políticas y lineamientos que presentaba no respondían en profundidad a las reformas educativas de Argentina. Me brindó la oportunidad para indagar sobre el país y sus reformas. Lo hice y volví a exponer. La indagación que realicé fue más allá de lo que ella esperaba; en esa ocasión me detuvo, pues había retomado a detalle cada punto de las reformas. Cuando concluí el ciclo escolar, hice una comparación de sistemas educativos latinoamericanos. En la comparación incluí las políticas y reformas de México, cada equipo llevó platillos y bebidas típicas de los países que investigamos.

En “Políticas Públicas y Educación”, vi la hechura, ciclo y tipos de políticas públicas, la agenda pública, entre otros temas que acrecentaron mi pasión por la línea. Un reto al que me enfrenté tuvo que ver con los entregables. Los mapas conceptuales no me ayudaban a entender un tema. Prefería hacer anotaciones en las lecturas. Mas, una confrontación con la profesora, por la misma razón, ocasionó que pasara al frente a crear un mapa y exponerlo. Por fortuna, recuperé las ideas relevantes del texto y ella terminó por felicitarme. Finalmente me disculpé. A partir de ahí, creé los mapas con dos finalidades: hallar una estrategia nueva de aprendizaje y entregar, por respeto a la docente, lo que solicitaba.

“Gestión de la Política Educativa” no me dejó significancias relevantes. En general, los temas se repitieron con los vistos anticipadamente. Lo único nuevo fue el contenido de *aprendizaje organizacional*. En él, comprendí que las organizaciones funcionaban como engranajes y que cada miembro formaba parte sustancial de él. La motivación, el liderazgo y la cultura organizacional tenían que ser el punto clave para el éxito. Para concluir el curso, la profesora solicitó un ensayo. Mediante los saberes obtenidos con anterioridad y los nuevos, generé un ensayo expositivo sobre el impacto del neoliberalismo en las políticas educativas.

En “Evaluación de Políticas Públicas” el catedrático repartía los textos y los alumnos exponíamos. Me parecía ridículo que la situación fuera una característica, casi unánime, de los magistrales. Entendía la relevancia de interaccionar con la teoría, la exposición era un

elemento para ponerlo en juego. Lo que me hacía estar en contra radicaba en el poco compromiso de mis colegas. La mayoría no preparaba su intervención y osaba presentarse así. Por más de una hora permanecía sentada, escuchaba información a medias o errónea.

Rememoro que expuse la “Educación Media Superior en México”. Lo relevante de la presentación vino con las derivaciones de la prueba Planea. En ella, los resultados se seccionan en cuatro niveles de logro, donde I corresponde a efectos bajos; el II a básico; el III a medio y el IV a alto. En el área de *lenguaje y comunicación*, el 33.9% de los escolares a nivel nacional se hallaron en el nivel I: “no identifican la postura del autor en artículos de opinión, ensayos o reseñas críticas” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2017), mientras que solo el 9.2% de los alumnos consiguieron el nivel IV. En cuanto al área de *matemáticas*, se obtuvieron resultados contrastantes, solo el 2.5% de los jóvenes a nivel nacional obtuvieron el nivel IV —el más alto—, el 66.2% consiguió el nivel I. Los datos duros fueron un balde de agua fría que tomó por sorpresa a los presentes. Los sesgos avanzaban a pasos agigantados. El panorama educativo de media superior no se mantenía ajeno a los niveles educativos inferiores y mucho menos a los superiores.

La Línea Política Educativa es una de las líneas que mayor atención y pasión generó en mí. Consideré cambiar mi profesión por Ciencias Políticas. Empero, otra línea —en específico— coadyuvó a que continuara en la LAE. Inmiscuirme en temas de políticas públicas, su hechura y el ciclo que conlleva generarlas fueron aspectos que quedaron marcados en mí. La línea forma parte sustancial del perfil del administrador educativo. Cualquier profesional que se inserte dentro de instancias educativas debe tener presente los procesos educacionales, cada uno de ellos responde a políticas nacionales e internacionales.

### ***Línea Metodológica***

“Introducción a la Investigación” tuvo significado profesional. En la primera materia, tuve un acercamiento general a las Normas APA (*American Psychological Association*, por sus siglas en inglés), conectores textuales para los documentos y bases de datos. Aproximarme a las Normas APA me ayudó a entender la importancia de estas para acreditar las palabras de otros y no cometer plagio. En años escolares anteriores jamás había tomado importancia al asunto y cometía acciones típicas de ‘*copy paste*’ en los escritos. Por su parte, conocer los

conectores textuales me sirvió para la entrega de productos escritos que mostraban mayor fluidez. Las bases de datos fueron herramientas que desperdiicé. En palabras de la instructora de la asignatura, las bases me servirían como un apoyo para sistematizar autores, textos y temas que leía a lo largo de la licenciatura. No obstante, solo me dediqué a crear un libro de *Excel* para organizar lo que leía en ese año.

Con relación al espacio curricular “Métodos y Técnicas para el Estudio de los Sistemas Educativos”, vi los métodos de investigación cuantitativa y cualitativa. Por medio de la metodología mixta, con mis compañeros de equipo investigamos sobre la gratuidad inexistente en el SEN. Elaborar la investigación implicó retos. Desconocíamos cómo plantear una justificación, objetivos, interés por el objeto de estudio, antecedentes y la metodología que guiaría y nos conduciría a lograr los objetivos. El liderazgo de la profesora nos ayudó a construir colectivamente la indagación. Con base en cuestionarios hechos por todos, acudimos con padres de familia para sustentar que la educación en México no era gratuita. Con los resultados obtenidos, un equipo del salón sistematizó los datos en gráficas y tablas. Finalmente, quedaron organizados y al consumir la indagación, presentamos las derivaciones en el coloquio. Razón que dejó una buena enseñanza en mi formación. Por primera vez interpretamos y analizamos cifras para proponer estrategias de intervención en el campo educativo. El ejercicio nos mostró el camino para elaborar indagaciones.

Por otro lado, con “Herramientas para la Gestión y Administración Educativa” pasó todo lo contrario. El educador en turno impuso, por equipos, programas emanados de la reforma educativa 2013. A mi equipo y a mí nos tocó el programa “Escuelas al CIEN”. El docente daba cátedras retóricas, criticaba y se burlaba de sus colegas. Tras la incidencia constante, preferí entrar en menor medida y pasar por pasar la materia. Era bien sabido que con él todos pasaban con diez, sin la necesidad de esforzarse.

“Problematización en el Campo de la Gestión y Administración Educativa” estuvo lleno de momentos desagradables como leer un libro de la autoría del educador y con ello, problematizar el tema. Las etapas para problematizar no nos las brindó él, sino el grupo tuvo que descubrirlas. Luego de esto, elegimos un programa público y lo “problematizamos”. En mi equipo elegimos el “Programa Beca de apoyo a madres jóvenes y jóvenes embarazadas (Promajoven)”. Las indagaciones por distintas vías —noticias, páginas *web* oficiales, vídeos, las reglas operacionales del programa, etc.— arrojaron resultados que nos sorprendieron.

Obtuvimos información acerca de lo que realmente sucedía con el programa. Hallamos que, en determinados sitios, en especial comunidades indígenas de los estados más empobrecidos de México, el apoyo económico se denegó a las jóvenes madres. Los recursos nunca aparecieron. Encontramos que algunas fuentes aseguraban que el programa solo propició que “los embarazos aumentaran en las jóvenes y la deserción creciera en un 226%” (Notimex, 2013). Participar en la pesquisa del programa resultó atractivo para mí, mas no fue suficiente para obtener conocimientos significativos en mi formación con relación en la asignatura que cursé.

Por último, “Diagnóstico en la Gestión y Administración Educativa” la consideré como improvisada. La mayoría de las clases del docente figuraban como prometedoras. Por infortunio, emprendía con un tema educativo y terminaba con una lección de vida de él. En aquel momento, se presentó el sismo del 19 de septiembre de 2017. El educador aprovechó la situación y solicitó propuestas de diagnóstico sobre programas de seguridad y prevención de riesgos. Elegí hacer mi diagnóstico en una guardería asociada al Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). Me interesaba saber las medidas de prevención y acción de las autoridades educativas frente a siniestros naturales. Me preguntaba si sabían qué hacer, cómo manejar la situación o si no se hallaban capacitados. Fue la primera vez que enfrenté una problemática en ‘carne y hueso’. Me acerqué a una institución educativa a diagnosticar problemas. Efectué entrevistas e hice indagaciones sobre los planes de prevención y seguridad de las guarderías ante eventos repentinos. Los sentimientos y percepciones las capté de educadoras, directivos y administrativos que presenciaron el sismo. Fueron hechos que nutrieron y modificaron gradualmente mi panorama como profesional. Comprendí que la carga de responsabilidad en el nivel inicial es mayor por parte de las autoridades. Hallar que no contaban con protocolos de acción y que no se encontraban preparados, me hizo identificar un área débil que debía atenderse para evitar mayores complicaciones. Sin embargo, llegué al límite de la indagación; diagnosticué y no propuse estrategias para atender las necesidades.

Cursar la línea metodológica en más de una ocasión, inquietó mi decisión de estudiar la LAE. Me indujo a preguntarme si me hallaba en la licenciatura correcta. Las metodologías, métodos y herramientas de indagación, me resultaban de poco interés y tedioso. No vislumbraba que la línea era la base de toda acción que ejercería en el ámbito profesional y

laboral. En otras palabras, ninguna investigación educativa tendría validez, si antes no desarrollaba un enfoque metodológico que sustentara las decisiones tomadas.

### *Línea Gobierno de los Sistemas*

La materia “Fundamentos de la Administración y la Gestión Educativa” tuvo relevancia académica en el sentido de los contenidos y la posición que tomaba la profesora en relación con la LAE. Me adentré en los conceptos básicos de la administración, el proceso administrativo y el análisis FODA (Fortalezas, Debilidades, Amenazas y Oportunidades) de una organización. Como entrega final, en equipo hicimos un análisis FODA de una secundaria pública. Si bien, tuvo fallos y errores, me permitió ahondar en temas administrativos que, posteriormente, pondría en juego.

“Legislación Educativa en México” me exigió leer, retener artículos y políticas educativas del SEN. En ella vi leyes, artículos constitucionales y políticas que respondían a los Planes Nacionales de Desarrollo de cada gobierno en turno. En el mismo sentido, conocí la historia de México desde la perspectiva del estado de derecho y en qué contextos fue adoptado. Identifiqué y me relacioné con la Ley General de Educación; la Ley General del Servicio Profesional Docente; Ley del INEE; Ley Orgánica de la Administración Pública Federal; Ley para la Coordinación de la Educación Superior; Reglamento de la SEP y los preceptos que las guían. Los temas vistos me ayudaron a hilar cómo funcionan los engranajes de las políticas públicas en materia educativa y legislativa que en México se han desarrollado.

“Economía y Educación” se definió por lecturas llenas de tecnicismos y exámenes en cada unidad. Percibí como retos adoptar términos desconocidos como la inflación; devaluación; sobre ofertas; ley de oferta-demanda; factores productivos de una sociedad; actividades económicas y clasificaciones; productividad y utilidad marginal. Conocí la historia de la economía en México, así como los ejes teóricos de la política económica en América latina: keynesianismo; la ortodoxia neoclásica y la escuela de la Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL). Dimensioné cómo las políticas económicas impactan a un estado y se ven reflejados dentro de los indicadores macroeconómicos y el Índice de Desarrollo Humano (IDH). El docente preparó una salida extracurricular para complementar las sesiones, la visita al Museo Interactivo de Economía

(MIDE). Acudir al museo me ayudó a relacionarme con lo que hasta entonces no entendía. Los términos de economía básica cobraron sentido con ejemplos de la vida cotidiana.

“Finanzas Públicas” era una asignatura desconocida para mí. Los contenidos no llamaban mi atención y me parecieron repetitivos. Conocer el Producto Interno Bruto, el Índice de Desarrollo Humano (IDH), la pobreza monetaria, los indicadores para medir la pobreza de un país son aspectos que retroalimenté. La aprobación quedó sustentada por participaciones, exámenes y lecturas de notas periodísticas sobre economía y finanzas públicas. Me esmeré en participar activamente y en repasar. Al finalizar el ciclo, aprobé la materia. Hoy me percató que utilicé la memoria para retener los contenidos, solo me dediqué a responder y actuar como el catedrático esperaba que lo hiciera.

En “Planeación y Evaluación Educativas” ejecuté una metaevaluación a los resultados de una valoración por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) a un programa de apoyo financiero a los CENDI. La metaevaluación tenía la finalidad de resaltar la relevancia de la planeación en el diseño de programas educativos. Por primera vez, elaboré una indagación y evaluación a un programa público sola. La satisfacción me hizo creer firmemente en mi posición como profesional de la educación.

De forma paralela, estudié el nuevo modelo educativo propuesto en la Reforma Educativa de 2013; la Ley de Planeación; modelos de planeación y las características de estos; teoría de proyectos; planeación y gestión estratégica; modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. Me centré en la relevancia de la evaluación dentro del proceso administrativo, en este caso, de la educación. Todo lo visto fue el complemento que me dio las bases para elegir el proceso de evaluación que haría en el programa.

### ***Línea Gobierno de los Sistemas***

La segunda parte de la línea de los sistemas educativos está integrada por el primer espacio curricular: “Teorías de la Organización”, asignatura que me otorgó las bases de la administración y sus teorías. En ella conocí los cimientos y los padres de la administración clásica: Henry Fayol y Frederick Taylor. Por medio de los libros de cajón de un administrador, como los escritos por Idalberto Chiavenato, recorrí la historia y fundamentación de la administración. Teóricamente, asimilé las fases que integran el proceso

administrativo. No fue suficiente para convertirlo en conocimientos prácticos. A través de los semestres y en conjunto con lo visto en las diferentes líneas unifiqué los conocimientos. La profesora, por cuestiones de salud, solía faltar y los escasos días de lecciones, no daba las horas destinadas y justificaba la acción con el hecho de no contar con proyector para sus exposiciones. Asumo que la obligación de la docente era dar cátedras, como alumnos de la institución, teníamos la obligación de exigir que así fuera. Mas, la pasividad que envolvía al aula causó una incidencia constante.

“Desarrollo Organizacional”, la cursé con la misma institutriz de “Fundamentos de la Administración”. Seguí el mismo hilo conductor y culminé el análisis FODA de la secundaria. Por otra parte, políticas organizacionales, cultura y desarrollo organizacional, el *habitus* y la innovación en procesos se sumaron al bagaje académico que me conformaron como administradora educativa. Para reforzar los contenidos, la institutriz dejó como ejercicio práctico trasladar los elementos de la cultura organizacional a la película “Alicia en el país de las maravillas” y el libro de Virginia Woolf “La señora Dalloway”. Ambas tareas me sirvieron para entender los referentes teóricos.

En “Factor Humano en Educación” deposité altas expectativas en lo que vería. A inicios del período escolar, el profesor a cargo brindó el programa curricular. Reclutamiento, selección y contratación; capacitación; diseño y análisis de puestos; prestaciones, eran contenidos que llamaban mi atención. Supuse que todos serían tratados a fondo. No se dio de tal manera. La forma de trabajo fue dejar exposiciones por equipos. El poco compromiso de los compañeros propició que me desinteresara. Entregar reportes de lectura me pareció insuficiente para analizar los contenidos. Aunado a ello, el docente imponía autoridad y temor; propiciaba que me centrara en atender lo que preguntaba, más que despejar las dudas que me quedaban. La calificación la dio de acuerdo con una evaluación general y una autoevaluación. La autoevaluación estaba basada en una exposición individual y justificada por los medios, instrumentos y dominio del tema que cada alumno ejecutó.

“Administración Financiera” y “Administración y Gestión de Organizaciones Educativas” las cursé con la misma docente. El primer espacio curricular se caracterizó por procesos contables, balances generales, puntos de equilibrio, libros T, etc. Me resultaron complicados de entender. Contabilidad nunca fue una disciplina de interés para mí. La segunda se perfiló al enfoque de la administración educativa. Los contenidos que retomé

giraron en torno a los modelos conceptuales de las organizaciones; cambio institucional; el Proceso Analítico Jerárquico (AHP); organización de instituciones educativas; las perspectivas teóricas de la organización escolar. La evaluación final consistió en elaborar un Portafolio de Evidencias de Aprendizaje (PEA) de una organización educativa real o imaginaria. Realicé indagaciones a diversas organizaciones educativas. Opté por una organización de educación no formal, el Museo de El Carmen. Averigüé sobre sus procesos organizacionales; políticas y normativas internas y externas; manuales de organización. El ejercicio me agradó y ayudó en prácticas profesionales para comprender cómo funciona un museo. Me resultó novedoso encararme con diagramas de flujos, organigramas, políticas de operación y financiamiento que regían al museo. Analicé e interpreté los Presupuestos de Egresos Federales de los ejercicios fiscales 2016-2017, de la función "Cultura, deportes y asuntos religiosos". Llevar a cabo la diligencia me persuadió a adentrarme al contexto de la educación no formal y la intervención que como administradora educativa podría efectuar.

La Línea Gobierno de los Sistemas me introdujo al ámbito de la administración, tanto general como educativa. Considero que las nociones proporcionadas fueron las idóneas de acuerdo con el propósito de la línea, planteado en el plan de estudios:

El alumno analizará y reflexionará sobre los diferentes modelos y enfoques teóricos y metodológicos que le permitan comprender los procesos inmersos en la administración y gestión de la política, programas y proyectos educativos al interior de las distintas instancias, organizaciones, instituciones y niveles del Sen... Aquí desarrollará habilidades y capacidades para coordinar y orientar con un sentido humanista y social a las comunidades educativas para lograr un uso más racional y eficaz del servicio educativo. (UPN, 2009, p. 46)

En este sentido, asevero que la línea curricular me dotó de nuevas habilidades y capacidades para responder en el ámbito profesional. Identifiqué que disciplinas con visiones netamente de administración pública no me generaban interés, caso contrario a las que impartían contenidos de administración educativa. Reconozco que contar con nociones básicas de contabilidad, economía y finanzas son relevantes y necesarias para el perfil de mi profesión, pero no son un área de interés para desenvolverme en el campo laboral.

### *Línea Matemáticas, Sistemas de Información y Tecnologías*

En la última línea del plan curricular 2009, mis saberes estuvieron focalizados en dos sentidos: tecnología en educación y matemáticas. “Sistemas de Información”; “Matemáticas Aplicadas a la Administración Educativa”; y “Estadística e Indicadores Educativos” las tomé con el mismo profesor. Durante las sesiones profundicé en las fórmulas del programa *Excel*. Con ellas obtuve medias, modas, promedios, mínimos, máximos, rangos, rangos elevados, centros de rangos, frecuencia, cuartiles y desviaciones estándar, tablas de intervalos e histogramas. Utilicé aplicaciones *web* como *WolframAlpha* y *GeoGebra* para la desviación estándar muestral, pendientes de rectas en regresión lineal, coeficientes de correlación y diagramas de dispersión. Formulé —con la temática del uso de redes sociales y los tipos— mi primera infografía en la aplicación *Piktochart*.

Cuarto semestre fue un cambio drástico. Me acostumbré a la forma de enseñanza del docente anterior y la actitud del nuevo me causaba desconfianza. En relación con los contenidos, en su mayoría, los había tratado anteriormente. Los temas “Prueba de hipótesis”, “Sistema de ecuaciones”, “Investigación de operaciones”, “Programación lineal” y “Proporciones gráficas” me dejaban una jaqueca constante. Si bien, cada ejercicio lo resolvía por medio de fórmulas en *Excel* o utilizaba las aplicaciones *web* para ello, nunca comprendí las finalidades prácticas. En cambio, jerarquizar problemas por medio de diagramas de Gantt o Pareto fue útil. Tomé en consideración que estas herramientas estadísticas me servirían para identificar, proponer y solucionar problemas dentro de las organizaciones educativas.

El último espacio curricular “Tecnologías de la Información y la Comunicación” lo cursé con una profesora que se definió por ser buena en su disciplina y sumamente estricta. Entre los acuerdos dados al inicio del curso, llegar temprano era un requisito para pasar la materia. La puerta estaba abierta en punto de las 8:00 y se cerraba a las 8:15, como máximo. No importaba el tránsito, si llovía o granizaba, no existía justificación alguna para entrar al aula después de la hora límite. En las clases todos exponíamos temas dados en cátedras anteriores. Terminadas las presentaciones por equipo, la docente se apoderaba del salón.

En la asignatura utilicé *apps* para hacer materiales educativos como *Canva*, *Prezi*, *¡Kahoot!*, *Free Online OCR*, *CmapTools*, entre otras. Usé herramientas como *Google Docs*, *Google Forms*, Presentaciones, *Google My Maps*, *MindMup*, etc. Relacioné las tecnologías

de la información con el ámbito educativo y la relevancia de estas en la sociedad. Me adentré en las búsquedas booleanas —inteligentes— por los distintos sitios *web* y repositorios educativos, científicos o bases de datos.

Tengo presente que en una sesión, tomada en una sala de la biblioteca de UPN, identifiqué cuáles bases de datos académicas tiene la universidad. Me pareció una desgracia que hasta entonces conocí el bagaje bibliográfico que la UPN otorga y que, lamentablemente, la mayoría desconoce. Sin dudas, aproveché al por mayor el espacio de esta línea formativa. Potencialicé las habilidades (uso educativo de aplicaciones digitales y redes sociales; *cloud computing*; administración de base de datos) y creatividad en la creación de materiales. Reforcé los conocimientos sobre las Normas APA. La dinámica de trabajo era la entrega semanal de tareas a través del correo electrónico; un elemento indispensable para recibir retroalimentación consistía en enviar los documentos con citas y referencias bibliográficas.

La profesora consideró la participación, desarrollo de cada colegial y exposiciones para la ponderación final. Aunque fue estricta y rígida, crecí exponencialmente. Siempre se mostró dispuesta a compartir todo conocimiento que poseía. Incluso, exhortó al grupo a solicitar una cuenta de correo institucional. En cuanto notó que la mayoría no lo hizo, pidió el correo electrónico institucional como obligatorio.

Los espacios curriculares llamaron mi atención y generaron que mi interés se acrecentara en temas tecnológicos. Familiarizarme con *Excel* o *Word* no fue complicado. El paso por los otros niveles educativos había dejado un cúmulo de conocimientos referentes a estos dos programas. Además, contó el hecho de que mi mamá gestionara bases de datos. Desde que tengo memoria, ella se encargaba de llevar las bases de datos de las peticiones del Centro de Servicios y Atención Ciudadana (CESAC) de la alcaldía Coyoacán, hasta el día de su enfermedad crónica. Gran parte de mi dominio y conocimiento en los elementos de la paquetería de *Office* fue gracias al apoyo que me brindó mi madre. Sumé las sapiencias previas a lo que adquirí. En los espacios de prácticas profesionales, poner en juego las habilidades y destrezas desarrolladas que aquí obtuve me permitieron desenvolverse de mejor manera.

## 2.4 Optativas

Dentro del plan de estudios de la LAE 2009, el replanteamiento curricular no solo impactó en los contenidos académicos que se tomarían, sino que priorizó dos criterios dentro de la política institucional: movilidad y flexibilidad curriculares. En la flexibilidad, se acentúa el rol activo de los administradores educativos en las tomas de decisiones con fines profesionales y académicos. De acuerdo con el criterio de flexibilidad:

El plan de estudios reestructurado ofrece al estudiante la posibilidad de elegir entre una diversidad de opciones de las distintas líneas que integran el plan de estudios de la LAE con miras a la profundización y especialización tanto disciplinaria como interdisciplinaria. (UPN, 2009, p. 70)

Desde esta lógica, el plan de la LAE 2009 pone a disposición de los alumnos la libre elección de materias optativas a partir de sexto semestre. Los matriculados deciden a partir de sus intereses académicos, personales y profesionales. En sexto semestre, las optativas a tomar ascienden a 5; en séptimo y octavo las asignaturas libres solo son 2 en cada semestre.

### *Sexto semestre*

Cando arribé a sexto semestre el escenario de las optativas propuestas por diversos docentes me parecía desolador. Algunos compañeros comentaban que la coordinadora de la LAE, durante el periodo vacacional, había compartido los programas de las optativas que se impartirían. Jamás tuve en mi poder dichos programas. El día de inscripción al nuevo curso lectivo, elegí las optativas según los profesores que las darían, en lugar de lo que se vería. A cuatro de cinco profesores ya los conocía.

La optativa de “Democracia y Ciudadanía”, la tomé con la misma profesora de cuarto semestre. Aunque ella faltaba, las lecturas fueron valiosas para mí. Aprendí sobre las generaciones de derechos humanos; democracia y sus procesos; ciudadanía y la democracia en educación. Entendí que la adopción del régimen democrático implica, en primera instancia, pensar en política. Es inimaginable hablar de democracia sin la política.

Democracia implica ser y estar en la política. La política es “una actividad necesaria para darle cauce a la vida pública, pero de manera inercial vilipendiada, incomprendida, maltratada” (Woldenberg, 2017, p.1). Ser una ciudadanía democrática involucra, contar con ciudadanos activos, que se relacionen en los quehaceres de garantizar el reconocimiento y la plena protección de los derechos humanos, civiles y sociales. De no ser así, el régimen contara con ciudadanos pasivos, a quienes “en general los gobernantes [los] prefieren...porque es más fácil tener controlados a súbditos dóciles e indiferentes” (Citado en Bobbio, 1986, p. 39). Consideré correcta la elección de la optativa de democracia. Los temas vistos desde el ángulo de la política seguían el eje de interés que mantenía por la línea formativa de Política Educativa. Me apasionaba leer contenidos relacionados y pensaba que era una arista relevante en mi formación.

En la optativa “Intervención Educativa” (?)<sup>1</sup>, al profesor lo conocía y a pesar de que no había superado mis expectativas, tenía la ligera esperanza de que en esta clase fuera diferente. De cierto modo, se modificó un poco. Los temas se repartían y los compañeros exponían. El requisito para pasar era el mismo: entregar 10 fichas con datos bibliográficos. El número de fichas entregadas equivalía a la ponderación final. No obstante, los integrantes éramos pocos y la forma de trabajar de cada equipo me sorprendió. Por lo general, al inicio, los equipos que exponían preparaban intervenciones educativas. El pionero en poner el ejemplo de cómo moderar fue el profesor. La intervención educativa me adentraba al mundo de la solución de conflictos dentro de un campo. Cada intervención ayudó a que el grupo se unificara. Abrió un espacio de reflexión personal en mi formación profesional. En una de las actividades, el equipo hizo preguntas relacionadas con la LAE y los que participábamos como parte del público nos posicionábamos en dos columnas, según nuestra respuesta. Entonces, el cuestionamiento llegó: «¿A quién le gusta la licenciatura que está estudiando? ¿Se sienten satisfechos en la LAE?», todos se movieron a la respuesta “Sí”, menos yo. Me inquietó la situación en la que me encontraba. Pensaba que era la única con problemas existencialistas. Sabía que la LAE me atraía. A pesar de ello, había algo que no me satisfacía completamente. Sentía una especie de vacío que no sabía cómo llenar. Estas y otras situaciones fueron un

---

<sup>1</sup> Para fines del presente documento decidí nombrar de esta manera a la asignatura, pues los temas redundantes se relacionaron a la intervención educativa

parteaguas en mi trayecto formativo que me hicieron cuestionarme sobre el rumbo de mi vida profesional.

En tercera instancia se encontraba el espacio curricular “*Academic Reading Course*” en el que desarrollé habilidades y estrategias de parafraseo, citación y reestructuración de documentos. Mismos que traducía —por medio de traductores digitales— del inglés al español y los anexaba en matrices semánticas y sintácticas. En la ficha sintáctica traducía los textos del inglés al español. En dos columnas integraba los textos por párrafos; en la columna izquierda se hallaba el fragmento de la lectura en inglés, en el lado derecho escribía el equivalente en español. Para la ficha semántica, la complejidad aumentaba. La matriz se integraba de cinco columnas: verbos irregulares, verbos con terminación *ed* o en pasado participio; adjetivo; sustantivo; verbos en infinitivo; otra equivalencia. El ejercicio consistía en sustraer fragmentos del texto en inglés que contuviese algún verbo con las características de la primera columna y colocar el equivalente en las otras cuatro, según la traducción de este. Usar fichas semánticas y sintácticas se volvió un ejercicio que nutrió conocimientos que, a simple vista, debía tener desde la primaria. Curiosamente, la asignatura mostró las carencias que teníamos los universitarios en el uso del español, como lo son los adjetivos; los sustantivos; verbos irregulares e infinitivos; preposiciones u otras equivalencias. Esta optativa me ayudó a potenciar y desarrollar una redacción fluida para mis entregables profesionales. Aunado al desarrollo de estrategias, la flexibilidad y apoyo que el institutor brindaba fueron elementos imprescindibles para que llevara a cabo, de forma correcta, las traducciones y parafraseo.

“Competencias Laborales y Profesionales para Administradores de la Educación” se basó en las competencias, tanto profesionales, laborales, como académicas. A lo largo de tres unidades temáticas abordé el campo de las competencias. En la primera, estudié las reformas educativas, las competencias dentro de la educación y la calidad en el presente ámbito. En la segunda unidad me relacioné con contenidos de competencias en el nivel superior, específicamente, las competencias laborales del administrador educativo, así como las exigencias del mercado laboral para los profesionales de la educación. Concluí el programa curricular con contenidos referentes a las competencias requeridas para la dirección y gestión de organizaciones educativas, negociación y conflictos, proyectos educativos, *coaching* educativo y plataformas para la gestión de centros educativos.

De forma paralela a lo planteado en el programa, la profesora exhortó al grupo a organizar los productos de trabajo de las prácticas profesionales, con la finalidad de organizar y planificar las herramientas que utilizaríamos si pretendíamos titularnos bajo la modalidad de tesina. Atendí a la solicitud, por un lado, para cumplir con los requisitos solicitados, por el otro, para gestionar los primeros escritos que tenía para sistematizar la experiencia.

La última optativa que señalaba el plan de la LAE 2009 estaba enfocada en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El hilo conductor fue la operación de una plataforma en *Modular Object-Oriented Dynamic Learnig Environment* (*moodle*, por sus siglas en inglés) perteneciente a la UPN: Sagan Ajusco. El objetivo de las plataformas en *moodle* es crear espacios virtuales de aprendizaje en línea. Con ese fin, el docente buscaba que cada alumno, además de gestionar una plataforma virtual, la empleara como un instrumento de enseñanza flexible y modificable. Para ello, el experto dio de alta a todos en Sagan Ajusco. Cada uno desarrolló un curso en línea, con la temática que más interés causara. El tópico abordado debía cubrir ciertos requerimientos, el principal era que pudiera ser impartido en línea. En mi caso, formulé un curso de *coaching* personal y profesional. Inmiscuirme en los contenidos de las TIC en la educación, en especial con el uso de *moodle*, me permitió adquirir pericias que pondría en juego durante las estadías profesionales de octavo.

### *Séptimo semestre*

Para el último año de la licenciatura los contenidos curriculares disminuyeron drásticamente. Me hallaba en la fase de integración de mi plan de estudios. La inmersión a las estadías profesionales era el punto central de la fase. Por ende, los espacios curriculares se redujeron a dos.

Nuevamente debía elegir de entre el abanico de materias los espacios en los que quería especializarme. Me entristeció notar que el panorama no distaba del semestre anterior. Concluí que retomar la optativa *Academic Reading Course* me aportaría más discernimientos que me servirían para la escritura, para practicar la paráfrasis y citación de textos. Por medio de los *tips* del docente supe cómo identificar que el equivalente de un verbo en inglés podía ser adjetivo, sustantivo, verbo en infinitivo o preposición. Por ejemplo, que los adjetivos

tienen género y número en español. No siempre la equivalencia del verbo en inglés con terminación *ing* o *ed* podría ser gerundio o verbo en pasado, sino un adjetivo, pero esto dependía del contexto en el que estaba escrito. Por ejemplo, la palabra aislada ‘following’ comúnmente se traduciría en español en gerundio: «siguiendo». Sin embargo, este término contextualizado en una oración puede ser un adjetivo. Tal es el caso de este enunciado: «schools typically adopt any of the following as values...», en español equivaldría a: «las escuelas generalmente adoptan cualquiera de los siguientes valores...». Entonces, ‘following’ se traduciría como ‘siguientes’.

La segunda optativa, estuvo enfocada a la gestión escolar y el liderazgo organizacional. La elección de ella la tomé por los contenidos que ofertaba. Desconocía a la profesora que la impartía. Por situaciones pasadas aseveré que no tenía importancia. Los primeros días de clase me bastaron para entender por dónde se conduciría la docente. A pesar de que faltaba y sus cátedras se caracterizaban por ser repetitivas, los recursos que me brindó me sirvieron para ampliar mi panorama profesional. Lecturas como “El científico y el político”; “La microfísica del poder”; “Estado gobierno y sociedad” entre otras me auxiliaron para ahondar en temas políticos, democráticos y educativos de México. Una vez más, involucrarme en las esferas de la política y la gestión me inducían a pensar que, quizá, debí estudiar Ciencias Políticas y Sociales o algo parecido. A pesar de que era sencillo no acudir o entregar *copy paste* de los resúmenes de las lecturas que dejaba, no escogí ese camino. Consideraba que la responsabilidad la adquiriría uno mismo con su propia formación, aun si los profesores no median el proceso. De cierta manera, cada acción que asumía la pensaba con miras a mi futuro profesional. Sabía que no era necesario tener a un educador a mi lado para que me exigiera los deberes que tenía. Desde ese ángulo me posicioné y forjé mi rumbo en la asignatura, en específico, en lo que restó de la licenciatura.

### ***Octavo semestre***

El final de la licenciatura llegó y con él vinieron las últimas dos optativas que cursaría de la LAE. Tenía en mente iniciar con la tesina. Sabía que una de las optativas que tomaría sería con el asesor de mi trabajo recepcional. Para entonces, estaba involucrada en prácticas, servicio social, voluntariado en Universum, tomaba un diplomado en alfabetización

académica y fungía como becaria en una investigación de la UPN. Las exigencias de lo que implicaba ser actor en cada contexto en el que me hallaba serían altas. Tiempo de sobra no tendría y pretendía lograr mis metas. Cursar los espacios curriculares lo consideraba un mero trámite administrativo para cubrir los créditos totales del plan de estudios. Mi intención era tener, al menos en una optativa, un espacio que no me solicitara más de lo que podía dar. Por tal razón, decidí retomar la optativa que había tomado de gestión y liderazgo. Lamentablemente, me llevé una desventura. La catedrática se accidentó y propició que se ausentara con mayor frecuencia. Creía que, por lo menos, los contenidos se nutrirían con lecturas nuevas. No sucedió así. Si bien, la situación favoreció que tuviera dos horas libres para atender pendientes, no generó aportaciones en mi formación.

“Documentación de la Experiencia” fue todo lo contrario. La optativa me brindó herramientas para la construcción del trabajo recepcional. Algunos universitarios teníamos claro que el espacio estaba diseñado para los que buscaran titularse en la modalidad de tesina. Empero, otros no estaban al tanto, por razones distintas se habían inscrito. Intuí que la decisión equivocada de estos generaba que no se comprometieran. Razón que —en más de una ocasión— atrasó el ritmo en la materia. Por mi parte, procuraba leer cada lectura proporcionada. Solía hacer anotaciones en el cuaderno o en los textos. Evoco que —en cada sesión— desarrollaba dotes típicas de una secretaria al momento de tomar notas. Cada lectura que el Dr. dejaba, la retroalimentaba en la reunión siguiente. El cúmulo de conocimientos que él desbordaba frente a los alumnos me parecía valioso y era imperioso que lo escribiera antes de olvidarlo. Si no alcanzaba a retomar los puntos relevantes, intercambiaba los esbozos con mi compañera Diana.

Sin lugar a dudas, cursar “Documentación de la Experiencia” me ayudó a encaminar mi tesina. Al concluir, tenía tres apartados de los cuatro que contemplaba. Consideraba que si mantenía el ritmo con el que había trabajado, a finales del 2019 me titularía. Por infortunio, no sucedió así. Centré mi atención en culminar el servicio social, el diplomado y la investigación. Pequé de soberbia y aseguraba que tenía gran parte de la tesina terminada, solo sería cuestión de detalles para titularme.

## 2.5 Una ruptura en mi trayecto formativo

Estudiar los primeros cinco semestres de la LAE implicó una confrontación personal y académica en todo momento. Al inicio, mantenía las expectativas altas respecto a mi formación. No había cabida para las dudas. Quizá, ni siquiera existían por el hecho de no tener claro qué era la Administración Educativa.

Solo al comienzo de la licenciatura me caractericé por ser participativa. Me agradaba debatir y argumentar mis ideas. Creía que la LAE me catapultaría para ser directiva de mi propia institución educativa en el nivel inicial o preescolar. Algunos espacios curriculares de las líneas: Política Educativa y Matemáticas, Sistemas de Información y Tecnologías me motivaban e incentivaban a continuar con los estudios.

El ímpetu que sentía me incitaba a involucrarme en todo lo posible. Tal situación me hizo inscribirme a Inglés en primer semestre. Solo acudía dos veces por semana, cuatro horas en total. Inglés lo tomaba con dos amigas: Ximena y Monserrath. Los martes y jueves salíamos al medio día. Inglés la teníamos hasta las 16:00h. Aprovechábamos el tiempo para ir a la biblioteca y hacer tarea. Después de adelantar o terminar los pendientes, íbamos al comedor de la UPN. Por lo general, nos quedaba una hora u hora y media libre. Decidíamos recostarnos en los pastos de la universidad. A veces, dormíamos y alistábamos una alarma que sonaba quince minutos antes de las 16:00. Tomar Inglés me daba un aire de frescura.

En segundo semestre mis amigas me convencieron de cesar en Inglés. A cambio, me propusieron registrarme en Gramática. La materia extra se mostraba prometedora. El hecho de prepararme en cuestiones gramaticales me daba un *plus*. El hilo central fue hacer paráfrasis y traducir textos del inglés al español. Sin saberlo, más adelante la retomé como optativa. Estas tertulias eran confortantes para mí; me agradaba la confianza que emanaba del profesor. Con el paso de las sesiones, la mayoría desistió, incluso Monserrath. Solo Ximena y yo quedamos como alumnas. La relación entre nosotras y él se volvió más cercana. Como muestra de orgullo y perseverancia, el experto nos obsequió un libro de gramática.

A partir de tercer semestre poco logré relacionar mis metas con la carrera. Entendí que la LAE no tenía como objetivo formar directivos. Aunado a ello, no tenía la capacidad de definir qué era la administración educativa, dónde podía insertarme laboralmente y qué habilidades me diferenciaban de otra profesión. Sentía una especie de vacío profesional.

A la desilusión que me albergaba se sumaban las clases y las formas de impartición que no captaban mi atención. Me resultaba tedioso relacionarme con ámbitos de administración pública. La actitud y la poca responsabilidad que mis compañeros tenían hacia los entregables en equipo fueron factores que me desmotivaron. Pese a la situación, mostrarme apática, aparte de ocasionar perjuicios a mi formación, la percibía como una falta de respeto al tiempo y dedicación que los profesores destinaban. Me mantuve comprometida cuando de trabajos se trataba. Consideraba que era mi deber cumplir. Desde pequeña, en mi hogar me inculcaron respeto por los demás. Mi abuelo se distinguió por ser un hombre responsable y entregar lo mejor posible cualquier diligencia que le fuera dada. Mi madre no dudó en infundirme tal mentalidad de: «Da y haz lo mejor. Estés donde estés». Hoy, agradezco la forma en que fui educada. Gran parte de continuar la licenciatura se debió a ello. No tenía interés en algunos espacios curriculares, en los temas y mucho menos en las tareas, pero el peso moral de mi educación en casa me hacía comprometerme.

Ese peso moral me jugó una contrapartida la mayor parte de la carrera. En más de una ocasión lamentaba no estudiar la licenciatura en preescolar. Consideraba que era la profesión para la que estaba hecha. Atribuía que mi falta de satisfacción en la LAE se debía a que siempre pensaba en el “hubiera”. Me atormentaba haber dejado pasar la convocatoria para la ENMJN. Tenía la posibilidad de inscribirme a la ENMJN y salirme de la LAE. Me detenía el hecho de cómo lo tomaría mi familia, en especial, mi mamá. Ellos tenían claro mi gusto por la docencia en el nivel preescolar, dudaba si sería fundamento suficiente para dejar la LAE.

El inicio de sexto fue el parteaguas de mi trayecto como profesional. Habían pasado casi tres años y la insatisfacción seguía latente. En más de una ocasión me cuestioné el porvenir. Las preguntas de diversa índole rezumbaban en mi mente: ¿Ejerceré con vocación la profesión que estudio? ¿Estoy perdiendo el tiempo? ¿Me equivoqué de licenciatura? No me atrevía a compartir mi sentir con mi familia y mi círculo cercano. Todos relacionaban las buenas notas con estar conforme en la LAE. Durante mi trayecto en el nivel superior no faltaron las felicitaciones o elogios por parte de catedráticos, compañeros, amigos y familiares. Dicha situación me enfrentaba a un dilema. Pensaba que abandonar la licenciatura sería una desilusión garrafal. No sabía si era válido dejar de lado todo esfuerzo, tanto de mi familia como mío. Por esta cuestión, decidí continuar. Llevaba un buen trayecto recorrido y estaban

en puerta las primeras prácticas profesionales, único hecho que acrecentaban las esperanzas de salir y poner en juego todo lo teórico que había visto en las cuatro paredes de un salón. No consideré que las prácticas marcaran la ruptura en mi trayecto formativo y me hicieran cambiar la perspectiva con respecto a mi formación.

# **Capítulo III. Prácticas para asumirse profesional de la educación**

### Capítulo III. Prácticas para asumirse profesional de la educación

Pero aquí empieza otra historia, la de la lenta renovación de un hombre, la de su regeneración progresiva, su paso gradual de un mundo a otro y su conocimiento escalonado de una realidad totalmente ignorada.

(Fedor Dostoievski, en Crimen y Castigo, 2017)

**T**rascurridos cinco semestres y con inquietudes sobre si estaba en la licenciatura correcta, inicié el último ciclo lectivo de mi tercer año. Para entonces no vislumbraba los cambios que vendrían a mi etapa final como estudiante de la LAE.

Todas las dudas que me invadieron en momentos anteriores, se despejarían a partir de sexto.

En este capítulo desgloso las experiencias profesionales que viví en los distintos escenarios en los que me inmiscuí a partir de sexto. Plasmó mi vivencia en las primeras prácticas profesionales: el museo de ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universum. Indico en qué proyecto participé y cómo el vaivén me situó una propuesta de intervención. En el siguiente sub apartado profundizo en la experiencia profesional de séptimo. Allí, exteriorizo la travesía que implicó permanecer en Universum seis meses más y la confrontación que viví al conocer la propuesta de prácticas en la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). En tercera instancia, relato la última estadía de la LAE y el papel que desempeñé en TelmexHub. Subsecuentemente, doy cuenta de mi desempeño en el servicio social. Etapa de mi vida académica que duró poco más de un año y que me condujo a involucrarme en un ambiente más de formación. Como quinto apartado, rememoro mi participación en el Diplomado Acompañamiento para la Alfabetización Académica en Educación Superior (DAAAES) y el rol que desempeñé como tutora-acompañante de universitarios de recién ingreso a la UPN de la Licenciatura en Pedagogía. Por último, recapituló las fases en las que colaboré y los saberes que obtuve al participar como becaria en una investigación en la UPN.

### 3.1 Prácticas profesionales

Con la reestructuración del plan de estudios de la LAE, los diseñadores consideraron relevante integrar un espacio de prácticas profesionales. Con el objetivo de que los administradores educativos relacionen la teoría con la práctica. Según el plan de estudios:

Las prácticas profesionales son espacios formativos que permitirán al estudiante demostrar, en contextos de acción profesional, los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas en el trayecto recorrido al interior del plan de estudios. Implica el aprendizaje en situaciones reales, por lo que este es contextual, además fomenta la interacción social en compañía de otros profesionales que apoyarán el logro de nuevos saberes y la reorganización de los ya establecidos. (UPN, 2009, p. 68)

En este sentido, el plan curricular de la LAE indica que a partir de sexto comienzan las prácticas profesionales hasta la culminación de la licenciatura. En otras palabras, estas serían el eje rector de la última parte de la fase de Profundización y toda la fase de Integración. Para el acompañamiento y seguimiento de las prácticas, la mentoría juega un papel fundamental. Dentro de ellas, los docentes —mentores— a cargo de los programas de prácticas generan espacios de interacción para retroalimentar las acciones ejecutadas en los escenarios de la actividad profesional.

#### *Inmersión a Universum*

A finales de los semestres la Coordinación de la LAE realizaba coloquios en las inmediaciones de la UPN, con motivos de divulgación e información relevante. Me hallaba en las últimas clases de quinto semestre cuando la coordinadora del área uno entró al salón para hacer una cordial invitación al coloquio. Tuve mi primer acercamiento a la oferta de las prácticas profesionales. Durante el evento era característico que se presentaran alumnos y docentes. Los primeros con la finalidad de compartir experiencias. Los segundos lo hacían para ofertar las optativas y las estadías profesionales que brindarían para el próximo curso. Vagamente, tenía presente que en uno de los coloquios escuché sobre un recinto museístico. Desde entonces, no había oído del tema, hasta ese día.

Vi desfilar las presentaciones. Mi atención se mantenía en las prácticas, las consideraba las más importantes. Entre ellas, resaltó la promoción del programa de gestión cultural. El Dr. Juan Mario lo presentó e hizo una invitación a los atraídos a mostrar su interés a través de *Facebook*. No sabía qué elegir. Tres años atrás había hecho mi servicio social en el museo El Carmen. A pesar de que la experiencia y el espacio distaban del anterior, ya había estado en un área cultural. Tenía la inquietud de regresar a un museo e insertarme como una profesional.

Pasados algunos días comenté mi interés de participar en el programa de gestión cultural a dos amigas. Ambas conocían a los docentes y estaban interesadas. Una de ellas logró integrarme al grupo de *Facebook*. Me etiquetó en la publicación correspondiente. Mostré mi interés y publiqué mi nombre y matrícula para que los mentores reconocieran mi participación. Posteriormente, todos los interesados fuimos convocados a una reunión de acercamiento que sirvió para enmarcar la práctica que se ofrecía.

En la sesión, los Drs. Juan Mario Ramos y José Antonio Serrano se presentaron como mentores de las “Prácticas Profesionales Gestión Cultural”. Asimismo, estuvimos presentes compañeros de la LAE de quinto y séptimo. En el cenáculo, los mentores comentaron las instituciones que habían estado a su cargo en las estadias: museos, como Diego Rivera, Museo Nacional de las Intervenciones (MNI) y Universum; el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH); la DGEPE; y Académica de Telmex. De igual manera, algunos egresados de la UPN, acudieron para compartir el trayecto que habían recorrido antes de su inserción laboral. Escuchar sus historias, cómo tocaron puertas y abrieron sus propios caminos para continuar, provocó que me motivara y pensara en que un día, quizá, podría hacer lo mismo.

Los doctores informaron algunas formas de trabajar. Por ejemplo, con diarios, informes de prácticas —narrativo y técnico— y la trayectoria escolar. Los entregables tenían dos funciones. Por un lado, eran ponderados en la práctica. En segunda instancia se hallaba el hecho de utilizarlos como herramientas de sistematización de la experiencia para la titulación. Me interesó insértame en los ámbitos de la educación formal y gestión cultural. Convencida de la práctica, para el ciclo lectivo 2018-I emprendí mi vuelo como practicante adscrita a gestión cultural.

### *Mi entrada como practicante*

Universum, museo de las ciencias de la UNAM, es el primer museo —pionero en México— que tiene como objetivo acercar la ciencia y tecnología a un público variado, centrado especialmente en escolares. Se encuentra ubicado dentro de la reserva ecológica del Pedregal de San Ángel. El espacio museístico cuenta con trece salas de exposición permanentes con temáticas diferentes y salas de exhibición temporal, estas últimas en colaboración con diversas instituciones —públicas y privadas—.

El programa de gestión cultural tuvo tres fases: inducción, desarrollo y cierre. En inducción me involucré en los ámbitos de la educación no formal. Para ello, tomé dos reuniones teóricas y una más con una visita a un espacio cultural. Durante la inducción, los mentores presentaron a la Mtra. Lorena del Socorro Chavira, quien se integraría a las estadías como co-mentora. La inducción sustentó y abrió el panorama al contexto en el que me desenvolvería. Conceptos teóricos como educación formal, no formal e informal; lecturas sobre museos y educación; metodologías para proyectos; la visita al Museo de Intervenciones fueron actividades de inmersión al panorama que se avecinaba en mi formación.

El primero de febrero de 2018 me presenté oficialmente a Universum. Con ello, la segunda fase abrió sus puertas. La cita para reunirme con los practicantes, los mentores y la tutora enlace estaba programada a las 10:00, en la fuente del puma. Algunas amigas y yo acordamos vernos en el metrobús Centro Cultural Universitario (CCU) y de ahí caminar hasta el museo. Mientras transitábamos por el sendero, comentábamos nuestro sentir con relación a la nueva aventura que estábamos a escasos minutos de empezar. Poco a poco, nuestro andar culminó. Al dirigirme al museo, me enfrenté a un edificio de magnitudes grandes. El color marrón carcomido por el sol le daba un estilo de recinto antaño. Los pastizales, al ras del piso y teñidos de verde me hacían creer que habían sido podados recientemente. Me conmovía estar en aquel sitio. Me preguntaba qué hazañas me deparaba el futuro.

Mis compañeras y yo nos sentamos a un costado de la fuente del puma, esperamos el arribo de más compinches y de los responsables. Minutos más tarde, rostros conocidos aparecieron. Luego, se incorporaron los demás. Los últimos practicantes pertenecían al turno vespertino, los desconocía. De manera casi instantánea nos seccionamos en subgrupos. Todos estábamos reunidos alrededor del puma, mas cada uno hablaba de diversos temas.

Posteriormente, se presentó la Mtra. Lorena. Lo primero que cuestionó fue cómo nos sentíamos. Las risas emanaron a flor de piel por el nerviosismo. Algunos jugueteaban con las manos, otros evitamos el contacto visual. En fin, cada uno vivía de diversa forma el primer día.

La espera se evaporó con la aparición de la curadora educativa del museo, Kenia Valderrama. Una vez reunidos todos, se presentó oficialmente como el enlace institucional. La presentación y el intercambio de palabras entre la co-mentora y la tutora enlace dieron la pauta para comprender que mi rol como practicante iniciaba. Kenia nos mencionó el itinerario de ese día. Comenzamos con un recorrido por el museo. Como si fuéramos infantes en una visita escolar, seguimos la marcha.

Durante el transcurso del recorrido, visité algunas salas que pusieron en juego mi razonamiento. Reflexioné sobre sucesos sociales que afectan a la sociedad. Fue un recorrido breve; cumplió con la finalidad de conocer el espacio en que estaría inserta los siguientes meses del año. Si bien es cierto que no conocí todo el museo, Kenia dejó abierta la posibilidad de continuar la visita. Terminado el recorrido, la curadora educativa nos dirigió a la biblioteca. Ahí presentó los proyectos disponibles, entre los que estaban: *Bitácora, mediación y sala; Percepción de Universum; Actitud de los anfitriones; y Estrategias de mediación*. El primero y el último llamaron mi atención. La elección y designación vendría más tarde.

Los primeros días en Universum se caracterizaron por ser dinámicos en procesos administrativos y actividades. En los procesos administrativos, los más destacables fueron los trámites de cartas de aceptación y la credencial para ingresar a Universum. Por otro lado, Kenia se enfocó en contextualizar a los practicantes en el museo. Habló de la metodología que guiaba su intervención: método por Proyectos de William Kilpatrick, un método enfocado en la corriente constructivista que toma en cuenta las motivaciones e intereses de los sujetos involucrados, permitiéndoles desarrollar competencias humanas, metodológicas y específicas. Nunca había escuchado sobre él. No sabía cómo se implementaría y qué repercusiones tendría sobre los practicantes. Una vez que compartió la metodología, la curadora educativa solicitó que cada uno de los practicantes escribiéramos una carta de motivos. En ella debíamos exponer por qué razón queríamos formar parte de algún proyecto. Escogí dos: bitácora y estrategias de mediación. En ambos casos obtendría pericias. En el

primero desempeñaría habilidades que había obtenido de la LAE. Mientras que el otro, me conduciría a obtener nuevas destrezas.

Pasados algunos días, Kenia Valderrama designó los equipos correspondientes. Participé en *Estrategias de mediación por los anfitriones de Universum*. Me invadieron diversas emociones, entre las que destacaron la emoción y tranquilidad de que trabajaría con mi compañera, Diana. En el equipo estaba una chica del turno vespertino, Karla Rivas; la desconocía completamente. Me causaba desconcierto e intriga qué haríamos.

Cuando tuve noción del equipo con el que colaboraría, el vaivén de la práctica empezó. Participar en el plan no implicaba integrarme, sino construirlo con mi equipo. *Estrategias de mediación por los anfitriones de Universum* consistió en la recopilación y sistematización de mediaciones que los anfitriones de la sala “Evolución, vida y tiempo” de Universum llevaban a cabo con los visitantes, con el fin de transmitir el mensaje científico que la sala pretendía. Para ello, fue necesario crear el TOJ (Títulos, Objetivos y Justificación); marco conceptual; marco metodológico, elección de métodos, herramientas e instrumentos para la recolección de datos; recopilación de datos; y sistematización de la información.

Desarrollar las actividades implicó diversos desafíos y logros. El primer reto que enfrenté fue la construcción del TOJ. A ciencia cierta, el equipo desconocía cómo realizar un TOJ. La tarea nos indujo a averiguar qué era una estrategia y mediación, quiénes y cuáles eran las funciones de los anfitriones, qué era un museo y la diferencia entre un museo de ciencias. Posteriormente, hicimos una revisión de literatura que tuviera como referentes palabras clave: ‘mediación’, ‘museos’, ‘anfitriones’ y ‘visitas’. Como equipo nos dispusimos a indagar individualmente bibliografía que nos empapara del tema. Con la información compilada, dimos pie al TOJ.

Concluido el TOJ, diseñamos el marco conceptual. Me confronté con el problema de diferenciar el marco teórico y el conceptual. Consideraba que ambos tenían la misma finalidad. Empero, el marco conceptual tenía la función de definir las nociones que necesitábamos conocer. Mi equipo y yo creamos una compilación de literatura que, a lo largo de la misma, explicara los términos que guiaban el proyecto. El marco conceptual tuvo diversas modificaciones durante los primeros meses de la indagación teórica.

Por otro lado, en el diseño de la metodología puse en juego algunos de los conocimientos adquiridos durante mi trayectoria profesional. Como equipo, decidimos basar

la metodología en el enfoque cualitativo, bajo el método de observación no participante y participante. Esta última solo la ejecutamos al inicio, con el objeto de contextualizarnos en el entorno de la sala, los anfitriones y los visitantes. Inmersas, utilizamos la observación no participante. Empleamos cuatro instrumentos para la sistematización de los datos que nos concernían: las estrategias de mediación. El primer instrumento fue un registro detallado, que incluía datos como el tipo de visitantes que acudían al recorrido en sala; la hora de inicio y cierre del recorrido; número de visitantes y el nivel educativo —en caso de que el público fuera escolar, si no era así, se consideraban como visitantes casuales—. El siguiente instrumento fue la fotografía —para obtener memorias de las visitas y las mediaciones que los anfitriones implementaban—. En tercera instancia, con el apoyo de listas de cotejo de las mediaciones que desarrollaban los anfitriones durante la visita, nos guiamos para observar cuáles ejecutaban por acato a una lista y cuáles efectuaban autónomamente. El último instrumento fue una matriz que contenía las estrategias de mediación que identificábamos que los becarios usaban a lo largo de los recorridos. Dividimos las estrategias de mediación en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre de la visita.

Una vez que estuvo sustentado el marco metodológico, mi equipo y yo procedimos a ejecutar los instrumentos en las visitas guiadas. Debido al horario en el que asistíamos, la mayor parte de los registros estuvieron basados en visitantes escolares; en especial, infantes del nivel básico. Con intenciones de sistematizar estrategias de mediación utilizadas para el público en general, Diana y yo asistíamos algunos fines de semana. De tal forma, pudimos registrar de mejor manera las mediaciones y lo que acontecía en las visitas. Con la constancia y dedicación mejoramos algunas técnicas para captar las estrategias. Incluso, hicimos uso de la videograbación para observar aspectos que en el momento sobrepasábamos. Durante las primeras semanas obtuvimos estrategias que nos sirvieron para plasmar algunos resultados y presentarlos como avances.

Dos elementos indispensables durante estas estadías fueron la retroalimentación y revisión de avances. Había días establecidos con Kenia, por lo general el viernes fin de mes, para presentar adelantos. Para el primero, mi equipo y yo presentamos el TOJ; el marco conceptual y los instrumentos que nos ayudarían a recoger y sistematizar las estrategias. En el segundo la situación se modificó. Mi equipo se separó. Con Karla, en solo una ocasión nos reunimos y las demás veces, manteníamos comunicación por *WhatsApp* o *Drive*. Luego de

las vacaciones de semana santa a la fecha de entrega de avances no habíamos tenido comunicación con ella. Por ende, el equipo se distanció y culminó con la separación.

En relación con los datos, teníamos los resultados y los habíamos sistematizado en matrices. Como primer intento, esbozamos algunas estrategias y las diferencias que hallamos al momento de ser implementadas por los anfitriones, según el tipo de visitante. Las retroalimentaciones de la tutora “enlace” y de los practicantes fueron sustanciales para modificar áreas de mejora en los instrumentos. Acto seguido, los mostramos a los anfitriones. Si bien, durante los registros y las visitas había mantenido una relación cordial con todos, estar al frente y presentar evidencia de su labor me ponía nerviosa. Diana, al igual que yo, mantenía la misma sensación. Sin embargo, la retroalimentación de los anfitriones nos incentivó y mostró que íbamos bien. Nos manifestaron que el apoyo lo teníamos, si lo que requeríamos. Ellos estaban en total disposición para ayudarnos en lo que necesitáramos.

En la última fase de la práctica profesional, Diana y yo teníamos organizados once registros detallados de las estrategias de mediación. Estos resultados nos condujeron a revelar otros hallazgos. Por ejemplo, obtuvimos los visitantes que frecuentaban las salas y lo que implicaba esto en la mediación de los anfitriones. De forma directa, las mediaciones repercutían en el objetivo y población objetivo de la sala “Evolución, vida y tiempo”, estas respondían adecuadamente a las necesidades de los visitantes. Identificamos y sistematizamos las estrategias recurrentes en cada tipo de visitante. Con la entrega del informe técnico a los responsables, se daba fin a la primera estadía profesional.

Con la conclusión del proyecto, la satisfacción vino con una propuesta de intervención. En una conversación casual que Diana y yo sostuvimos en el transporte colectivo, pensamos en llevar un paso más adelante nuestra intervención. Consideramos imprescindible que las mediaciones de los anfitriones estuvieran al alcance de los mismos, con la finalidad de que hicieran uso de ellas o integraran nuevas. Para lograrlo, Diana mencionó un catálogo virtual que permitiera la interacción entre los anfitriones. Ideamos, junto con un programador —voluntario—, una herramienta que contuviera las estrategias de mediación; datos de la sala como visitantes frecuentes o tiempos promedio de recorridos y una galería fotográfica. Emprendimos la construcción de la propuesta. En el cierre, Diana y yo presentamos el catálogo y convenimos ponerlo en acción para el semestre siguiente. Los

tutores accedieron a que lo desarrolláramos. Quedó pendiente la respuesta institucional para que continuáramos en Universum.

Permanecer en un espacio museístico me brindó la posibilidad de alimentar mi educación no formal. En más de una ocasión hubo momentos en que participé en dinámicas extras, como ir a ponencias, visitar salas, hacer talleres, entre otros servicios que el museo ofrecía. La primera fue una ponencia sobre sexualidad, presentada en Universum. Los temas que se abordaron llamaron mi atención, como el alto índice de embarazo en niñas y adolescentes. También visité diferentes salas: “Mariposario”; la exposición temporal de “Misión Espacial”; “La Química está en Todo”; y, “Salud, vida en equilibrio”. Durante mis vistas, recordé los conocimientos que tenía y otros datos curiosos que descubrí. Concurría de vez en cuando a los talleres; uno lo hice en el espacio infantil. Una anfitriona me comentó que por ser practicante tenía derecho a un taller. Opté por hacer una pelota de ligas. Los otros dos fueron en la sala de “Evolución, vida y tiempo”. Participé como visitante en el “cubo de la extinción”. Tenía como fin sostener la premisa: «solo sobreviven los más flexibles y adaptables a los cambios». El segundo fue “ADN de bolsillo”, dinámica que consistió en manufacturar la estructura del ADN con alambre y chaquiras. Por último, visité el Simposio de Matemáticas. Junto con dos practicantes intervine en un ejercicio para mover a un robot a través de jeringas y presión.

Enfrentarme a las primeras prácticas profesionales me ayudó a identificar qué habilidades tenía y qué carencias profesionales necesitaba reforzar. Desvelé los campos de intervención en los que un administrador educativo podía participar. Durante gran parte de mi formación en la LAE, había limitado la visión que tenía respecto a mi formación. Aventurarme en el mundo de la educación no formal me incitaba a expandir mis horizontes. Algunas dudas las había despejado y dimensionaba qué era ser un administrador educativo. Universum me orilló a afrontar retos, como las lagunas de conocimiento que tenía.

Retomé temas vistos a lo largo de la LAE como los concernientes a metodología. Las nociones que tenía no bastaron y tuve que acercarme a nuevas bibliografías. Las mentorías recibidas por parte de la Mtra. Lorena jugaron un papel esencial para discernir entre los amplios textos que requería. Tomar decisiones bien pensadas en la acción me condujeron a proponer soluciones factibles. Generaron mayor autonomía y confianza en los ejercicios que

realizaba. Trabajar en equipo fue un reto que superé. No solo implicó la relación profesional, sino lidiar con filosofías de vida y temperamentos diferentes.

Crecí como profesional al poner en juego las habilidades y destrezas que había adquirido. Mismas que me permitieron identificar la necesidad de organizar y gestionar los proyectos que en Universum habíamos trabajado administradores educativos. Atreverme a proponer una solución e intervenir como administradora educativa, dio pauta para que avanzara en mi propia formación y reflexionara sobre mi actuar en Universum. Quedé complacida con mi primer acercamiento a la estadía. Tres años más tarde de emprender mi formación, sabía que estaba en la licenciatura correcta.

### *Panorama de una profesional de la educación*

Iniciar el penúltimo semestre de la LAE trajo consigo la elección de un nuevo escenario de prácticas. Los espacios que se abrieron fueron los mismos. Razón que incitó a que la mayoría de los aprendices continuara en el mismo sitio. En mi caso, permanecí con los mentores de Universum. Sabía que ellos cambiaban de escenario cada período escolar, con la intención de mostrar la inserción de administradores educativos en diferentes ámbitos, como la educación formal y no formal en lugares gubernamentales o privados. En esa ocasión, las “Prácticas Profesionales Gestión de la Formación Continua (PPGFC)” estaban enfocadas para la DGESPE, recinto gubernamental de educación formal. Si bien, el cambio de espacio difería del primero, sabía que tenía un interés genuino por las PPGFC.

La razón predominante era que Diana y yo propusimos un catálogo virtual para la sala de “Evolución, vida y tiempo” de Univerusm, propuesta que había quedado como un trato verbal entre los mentores, la tutora enlace y nosotras. Estaba pendiente si continuaríamos en Universum como practicantes o nos integraríamos a DGESPE y Universum sería una labor extra.

Aunado a la propuesta, Universum fue otra razón más para optar por las PPGFC. La manera en que fluyó la relación entre la tutora enlace y los mentores, me agradó. Desarrollé nuevas habilidades y reforcé conocimientos que obtuve durante la licenciatura. Tal situación me había dejado con altas expectativas de potencializar las experiencias profesionales. Veía a Universum como la opción más grata y enriquecedora.

Sabía que el último año de la carrera y mi trabajo de grado estaba próximo. Documentar la experiencia era imperioso para la forma de titulación que pretendía. Los diarios, informes, tanto técnicos como narrativos y la trayectoria escolar me servirían. Todos estos documentos los elaboraba en las prácticas de los mentores, no sabía de otros espacios que los solicitarán.

La última razón radicó en mí. Añoraba disfrutar mis últimas aventuras como estudiante. Ser una esponja que absorbiera todo el conocimiento. Mejorar, no solo como profesional, sino como persona. Tenía en mente el compromiso conmigo. De mí dependía, en mayor parte, lograr mi crecimiento. Consideraba que estaba en el momento idóneo para dar rumbo y sentido a la imagen de una administradora educativa. Sin tener certeza del sitio en el que me ubicaría, tendría que desempeñarme de la mejor manera posible. Adquirir pericias y exhibir las habilidades que hasta entonces había obtenido.

#### *Universum. Una propuesta de intervención*

De acuerdo con el modo de trabajo de los mentores de las prácticas profesionales, las estadías estaban divididas en tres fases: inducción, desarrollo y cierre. Como lo esperaba, la inducción se dio días antes del inicio oficial del ciclo escolar. Estuvieron integradas por una semana y media de reuniones. Los responsables de dar la primera fase fueron egresados de la LAE y de la Licenciatura en Pedagogía.

Si bien, aún no tenía noticias sobre el espacio en el que me insertaría durante séptimo, tenía claro que la fase de inducción era necesaria para contextualizarme. En esta fase, concebí las diferencias entre los conceptos ‘planes de estudio’, ‘mallas curriculares’ y ‘programas de estudio’. Conocí la página *web* de la DGESE y las licenciaturas que oferta. Tomé dos sesiones de “Diseño Instruccional”. En ellas, me inmiscuí con el diseño instruccional, los PPI (Perfiles, Parámetros e Indicadores), el modelo ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación), y los *Massive Online Open Courses (mooc)*, por sus siglas en inglés). Algunos conceptos los conocía, otros no; las clases bastaron para reforzar esto. Construí un guion de contenido y una ficha técnica, con una temática de interés. En el guion de contenido, organicé un módulo, con una presentación del mismo, objetivo, orientaciones generales, tema, contenido desglosado y bibliografía. Realicé una ficha técnica, que incluía

dos actividades, una de aprendizaje y otra de evaluación. De cierta forma, los ejercicios fueron un acercamiento práctico a lo que desarrollaría en la DGESPE.

En la segunda semana de inducción la licenciada Jocelyn Soto se presentó como la tutora que daría seguimiento en la DGESPE. Durante sus tertulias, mostró las normas que guiarían la práctica. Presentó los proyectos y las subáreas: Subdirección de Proyectos; Subdirección de Enfoques y Contenidos; Departamento de Estrategias y Departamento de Cooperación Educativa. Jocelyn enfatizó en las fases: inducción; desarrollo; cierre de propuesta y presentación de resultados. Con relación a la evaluación, mencionó la entrega de un informe ejecutivo y la presentación en UPN y DGESPE. Aclaró que las actividades serían 60 % en línea y 40 % de manera presencial. En el caso de Diana y yo no aplicaron todas las normas. El Dr. Juan Mario nos comunicó que continuaríamos en Universum para desarrollar el catálogo virtual. Empero, Jocelyn Soto sería la tutora y la evaluación la tendríamos que reportar con ella.

En esas mismas sesiones, como parte del cronograma, acudí al área de Difusión Cultural y visité Radio Fractal. Conocí cuáles eran las fases para producir un video y los trabajos que efectuaba Difusión Cultural. Por ejemplo, la cátedra virtual; los intelmemes, información a través de infografías; y el diccionario de lenguas indígenas. En Radio Fractal, sitio donde se hacen las grabaciones de radio de la UPN, presencié una plática con un integrante del área acerca del uso de la radio en el contexto actual. Noté la relevancia y las repercusiones que trajo consigo la tecnología.

Las reuniones fueron diferentes. En todas hubo enriquecimiento de conocimiento. Provocaron que mis aspiraciones y expectativas se elevaran. Esto causó que la DGESPE llamara mi atención. Dudaba si era correcto permanecer en un mismo lugar. Estaba comprometida con Universum. Creía que había desperdiciado la oportunidad de insertarme en un espacio diferente, mas no consideraba adecuado cambiar de opinión. Como solución, asistí a la DGESPE como un *plus* para acercarme a sus procesos de formación e intervención. De tal manera, con sensaciones contrastantes, inicié las PPGFC.

El primer día en Universum Kenia, Diana y yo establecimos planes para el catálogo virtual. Mediante mensajes vía *WhatsApp*, Diana y yo acordamos con Kenia reunirnos en el museo, en el área de Curaduría Educativa. Estaba contemplado que, al finalizar la

conversación con la curadora, presentaríamos al programador que coadyuvaría en la propuesta. Así, Kenia tendría la oportunidad de externar las dudas.

En cuanto estuvimos presentes en el museo, Diana y yo replanteamos lo acordado: el catálogo virtual. En él pretendíamos recopilar las estrategias de mediación implementadas por los anfitriones de la sala de “Evolución, Vida y Tiempo” de Universum. Kenia comentó que quería agregar otros aspectos al catálogo: proyectos de generaciones pasadas de practicantes de la Licenciatura en Psicología Educativa y la LAE; datos generales de cada practicante; información sobre becarios, anfitriones, voluntarios o prestadores de servicio social; apartados con evidencias en fotografía y otro de evaluación del programa. Cuando Kenia comentó esto, comprendimos que no sería un catálogo virtual.

La curadora educativa ideó que sería una página *web* de Universum. A Diana y a mí nos parecía una idea aún mejor. En conversaciones con el programador ya habíamos contemplado que el catálogo daba para más. La cuestión era que retomar cada aspecto que la tutora enlace consideraba, llevaría al equipo a disponer de más tiempo para el diseño de la página y la digitalización de documentos. La situación fue explicada a profundidad por el programador. Durante la plática que sostuvimos con el profesional, nos expuso en qué consistía la programación de la página *web*. Aclaró dudas con respecto a la diferencia entre un curso en línea y una página *web*; los dominios y el pago de uso. A modo de cierre, acordamos que construiríamos una página *web* de la sala “Evolución, vida y tiempo” de Universum. Para lograrlo, Kenia propuso la elaboración de un cronograma. En él, Diana y yo plantearíamos las diligencias.

Así, con el primer día en Universum mi vida como practicante inició. Me sentí entusiasmada con todo lo que esto implicaba. Desde la inmersión en la búsqueda de información, hasta el diseño de la página. Supe que la nueva vivencia se caracterizaría por la ardua tarea. Misma que me permitiría potencializar y desarrollar nuevas habilidades en el uso y manejo de las TIC, en el trabajo colaborativo y en el ámbito de la educación no formal.

Una vez que Diana y yo tuvimos listo el cronograma, Kenia nos dio la pauta para la realización del TOJ. Por medio de “La taxonomía de Bloom” estructuramos, jerarquizamos y dimos sentido a los objetivos, tanto el general como los específicos. Tras algunas adecuaciones por parte de Kenia y de los mentores de UPN, el título y los objetivos quedaron establecidos. No obstante, la justificación trajo mayores complicaciones.

En el primer intento, Diana y yo justificamos la aplicación *web* con el surgimiento de la *web* 2.0, los repositorios institucionales y el *boom* de las tecnologías. En el segundo, consideramos como eje central la *web* en la gestión cultural y las implicaciones en las gestiones de repositorios museísticos. Tampoco fue la justificación correcta. En el tercer intento, lo sustentamos por el contexto del Programa de Prácticas Profesionales Gestión Cultural. Para ello, obtuvimos información acerca de las generaciones, practicantes y proyectos que se habían hecho. Los mentores y la tutora nos proporcionaron algunos datos. Nos remitieron a diferentes actores, como la fundadora del programa, la Lic. Jocelyn Soto Romano y algunos ex tutores enlace de Universum. Si bien, recabamos la mayor parte de la información, no hallamos los datos completos de todas las generaciones. Hecho que trajo repercusiones a la aplicación.

Una vez que el TOJ quedó listo, comenzamos la formulación del marco conceptual. Con la intención de enunciar los términos que lo integrarían, Diana y yo hicimos una búsqueda de literatura especializada, concerniente al tema de interés. Preferimos indagar por diversas fuentes: libros, revistas, textos científicos y artículos digitales. Mediante estos últimos, obtuvimos palabras clave que no habíamos contemplado y que ampliaron el margen de búsqueda. Empero, la elección de conceptos adecuados trajo dificultades al equipo. No sabíamos si era correcto llamar reservorio o repositorio al cúmulo de información que íbamos a sistematizar y organizar. De igual manera pasó con los conceptos ‘aplicación *web*’, ‘plataforma digital’, ‘sitio *web*’ o ‘página *web*’. Esto nos demandó indagar los conceptos y diferencias de cada uno. De acuerdo con las definiciones y características, optamos por usar «aplicación *web*».

El paso siguiente fue la elección de la metodología que Diana y yo utilizaríamos. Nos acercamos con la curadora educativa y le cuestionamos qué metodología era pertinente. Kenia comentó que la metodología por proyectos de Kilpatrick. Iniciamos una indagación. Con lo recopilado nos replanteamos si era la adecuada. Optamos por considerar otra opinión. Acudimos con el Dr. Juan Mario y él nos sugirió acercarnos con la Mtra. Lorena Chavira, experta en el tema.

Para aclarar dudas respecto a la metodología, la Mtra. Lorena propuso una reunión presencial con Diana y conmigo. La profesora preguntó las inquietudes que teníamos; compartimos los desasosiegos. Acto seguido, la maestra nos mencionó en qué consistía la

metodología y por qué sí era conveniente para el desarrollo de la propuesta. Con las dudas despejadas, iniciamos la redacción del marco metodológico.

La diligencia anterior, nos orilló a enfrentarnos a un nuevo problema. Diana y yo no sabíamos si la aplicación *web* la desarrollaríamos por facetas. Teníamos en cuenta que no culminaríamos con el período escolar. Por tal razón, era imperioso marcar una pausa, para entregar avances y resultados. Jocelyn Soto, nos sugirió que se efectuara por etapas. Mediante ellas, establecimos los alcances que obtendríamos en el semestre. Diana y yo la dividimos en cuatro etapas. La primera se constituyó por la formulación del TOJ; la búsqueda de literatura especializada; diseño de los marcos: conceptual y metodológico; construcción de bases de datos. La siguiente consistió en el diseño de la aplicación *web*; el análisis y diseño de datos; diseño y maquetación del sistema; la programación del *backend*; la integración del *backend* y *frontend*; la configuración del servidor; el periodo de prueba y la aplicación en producción. Subsecuentemente, la recopilación y sistematización de la información; es decir, la gestión de los proyectos, propuestas y el banco de datos de los practicantes, prestadores de servicio social, becarios y voluntarios formarían la tercera etapa. La última se integró por la presentación de avances. En los avances, incluiríamos propuestas y sugerencias que podrían agregarse a la aplicación *web*.

Con las etapas listas, Diana y yo proseguimos con la base de datos para organizar todos los documentos de los practicantes que habíamos conseguido de manera digital. Para ello, realizamos un bosquejo general a repositorios digitales, tales como el Repositorio Digital del Museo Anahuacalli, el Repositorio Digital de la UPN, el Repositorio de la Universidad de Guadalajara, el Repositorio Digital Nacional del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), entre otros. Con la intención de hallar ejemplos de la estructura de los mismos.

Como labor complementaria, Diana y yo fuimos a un seminario de gestión cultural. En la ponencia, los expositores hablaron de los repositorios institucionales, en específico, el repositorio del INAH; la realidad aumentada y la relevancia de las TIC en los espacios museísticos. Gracias al seminario, clarifiqué ideas y aspectos que no había contemplado, como los estándares de catalogación e indexación que requieren los repositorios y las características principales de estos.

Con el panorama ejemplar de lo indagado y el seminario de gestión cultural, mi compañera y yo planteamos los elementos del repositorio:

- Título de los proyectos,
- autores,
- correo electrónico,
- licenciatura,
- generación,
- fecha de entrega del proyecto,
- palabras clave de las indagaciones,
- datos bibliográficos,
- descripción,
- sala donde se llevó a cabo el proyecto,
- observaciones

En cuanto las etiquetas del repositorio estuvieron listas, creímos conveniente emplear la herramienta de *Excel* para la base de datos. Indagué sobre otras bases y me percaté que en *Access* se adjuntaban los archivos. Compartí con Diana la idea de hacerlo con esta paquetería. Empero, me dijo que no, debido a que la aplicación estaba programada por el sistema operativo de *IOS* y *Access* era obsoleto. Finalmente, decidimos gestionar la base de datos en *Excel*, para que el programador la introdujera a la aplicación en lenguaje *MySQL*

Si bien, la base de datos estuvo lista para la programación de la aplicación, quedó incompleta. Desde el diseño de la justificación, Diana y yo no logramos recabar todos los proyectos. Aunado a ello, los que sí estaban, tenían un formato diferente al solicitado por los mentores, es decir, no se encontraban en estilo APA. Razón que ralentizaría el proceso de sistematización y homogeneización para el repositorio.

Hasta al cierre de la práctica, los avances de la aplicación nos condujeron a concluir la etapa 1 y 2. Los productos que obtuvimos fueron la base de datos en *Excel* y dos *wireframes* de la interfaz de la aplicación. Con respecto a las etapas restantes, acordamos con la curadora educativa trabajar en ellas, como voluntarias de Universum. Tentativamente, dimos como fecha de fin de proyecto el mes de junio del 2019. Esta estaría sujeta a las posibilidades del equipo y Kenia Valderrama.

En las prácticas de séptimo tuve nociones diversas, desde el reforzamiento de conocimientos sobre mi profesión como la sistematización, gestión, organización y planeación de procesos; hasta inmiscuirme en la programación. Me relacioné con términos especializados de otras disciplinas: *backend*, *frontend*, código *HTML*, etiquetas, *JavaScript*, *MySQL*, *wireframes*, los repositorios institucionales, las catalogaciones, redes semánticas, entre otros. Fue un reto constante colaborar en un espacio interdisciplinario que me exigió adquirir habilidades para atender las necesidades.

En general, interioricé las ventajas que obtuve al participar en Universum. Afronté las consecuencias de permanecer en un mismo sitio. La decisión de continuar en Universum fue prematura. No dimensioné las implicaciones que esto traería. Cuando el escenario en la DGESPE se abrió, comprendí la razón de moverme de ambiente. Mas el compromiso que tenía en Universum me reclamaba continuar allí.

Como resolución a la situación que enfrenté, Jocelyn Soto me invitó a los seguimientos en la DGESPE. Decidí asistir y resultó enriquecedor. Durante las reuniones, Jocelyn retroalimentaba y daba sugerencias relacionadas a los sitios donde hallar información. Nunca me sentí ajena o excluida, todo lo contrario, siempre había tiempo para escuchar los avances que tenía en el museo. Sabía que era el espacio de las practicantes de la DGESPE y se detenían para escuchar los avances de mi equipo. Gracias a esas sesiones, trasladé diversas ideas en Universum. Conocí un espacio diferente, sin haber pertenecido formalmente a él.

### *¿Crecimiento o comodidad?*

Enero 15 de 2019, las últimas prácticas profesionales llegaron. El día de la inscripción tenía que tomar la decisión de continuar con los Drs. Juan Mario y José Antonio o cambiar de prácticas. La situación en la que me encontraba era dubitativa. Me inquietaba entrar a Telmex. La educación combinada con las TIC me interesaba. Algunos datos que obtuve meses atrás sobre el espacio me hacían dudar si quedarme o no. Si optaba por Telmex, podría insertarme en dos escenarios: Parque vía, cerca de Marina Nacional o Isabel la Católica, en el Centro Histórico de la Ciudad de México; con 6 horas diarias a cubrir. El horario prolongado y la distancia de mi hogar al sitio de estadías me preocupaban. Había comenzado

el servicio social a finales de 2018, tenía pendiente el voluntariado en Universum y fungía como becaria en una investigación. Me hallaba en un dilema difícil de solucionar. Por un lado, estaba mi interés por Telmex, por el otro carecía de tiempo. Sabía que si escogía quedarme en Telmex la organización y gestión de mi tiempo tendría que ser indispensable.

Durante conversaciones que sostuve con egresados que participaron en Académica de Telmex, amplié mi panorama. Casi todos concordaban en que Telmex era una excelente opción. Los tutores enlace, además de flexibles, brindaban apoyo para el crecimiento de los practicantes que se inmiscuían en HTML o a diseñar *buffets*<sup>2</sup>. Los temas que se veían llamaban aún más mi atención.

Indecisa y con tres posibles horarios de clase para octavo, el 15 de enero me reinscribí. Aún formada en la fila para sellar mi horario, rondaba por mi cabeza qué decisión tomar. En realidad, ninguna otra práctica me llamaba la atención. Llegado el momento de entregar el horario, decidí incorporarme al programa “Gestión de la Formación Continua con Recursos Tecnológicos (GFCRT)”. Concluí que mi formación académica valía más que la comodidad en mis tiempos. Era la última oportunidad de cimentarme como administradora educativa y las estadías profesionales figuraban como el sitio indicado para hacerlo, antes de ingresar al campo laboral real.

Fuera el lugar que fuera —Parque vía o Isabel la Católica—, en Académica de Telmex me esperaban nuevas hazañas. Estaba dispuesta a afrontar la situación. Las expectativas que tenía, aunado a las opiniones de los ex practicantes de la LAE aumentaron mi interés y decisión absoluta por el programa GFCRT en Académica.

### *TelmexHub*

Luego de adscribirme a las GFCRT, sabía que en cuestión de días los mentores me contactarían, con la intención de fijar una fecha para la inducción. Esperaba con inquietud la contextualización de las prácticas. Me mantenía a la expectativa de los proyectos que habría y en qué sitio me ubicaría.

---

<sup>2</sup> Cursos en línea que brindaba la plataforma Académica de Telmex con una duración corta.

Sorpresivamente, la inducción fue impartida en línea, con solo una tertulia presencial. La razón de esto era el espacio donde estaría inserta: Académica de Telmex<sup>3</sup>. Por ello, las lecciones serían impartidas a distancia, con el fin de familiarizarme con los modos de trabajo. Daniela Solís se encargó de dar las sesiones en línea; mientras que Israel e Isabel, se centraron en la presencial.

A través de *Facebook*, Daniela proporcionó a mis compañeras y a mí, el cronograma de la semana. Observé que las tareas estaban establecidas con horarios y días para entregar. Consideré que tal acción sería sencilla de hacer. Tenía la oportunidad de organizar mi tiempo. Sorpresivamente, ocurrió lo contrario. El exceso de confianza y la mala planeación de mi día generaron que no entregara en tiempo y forma lo solicitado. No contemplé que todos los entregables dependían de la conectividad a internet, situación que jugó en contra. De todas las diligencias que Daniela planteó en el cronograma, solo envié una en el tiempo establecido.

Concluida la semana de inducción en línea, Daniela planeó una videollamada por *Hangouts*. Una vez más, el fallo de conexión propició que nuestra reunión no se produjera como acordamos. Daniela procuró contactarnos por otros medios; consiguió hacerlo mediante *Messenger*. La señal lo permitió por pocos momentos. Tomamos la decisión de cortar la videollamada y culminar en *WhatsApp*, por medio de audios. La inductora hizo una breve retroalimentación de lo acontecido en la semana y pidió nuestra opinión. En ocasiones pasadas, todo era de manera presencial; nunca me había enfrentado a clases en línea. Afronté dificultades con la conexión a internet. Por las fallas, la consecuencia residió en entregar a destiempo. Si bien, fue una simulación, me hacía pensar en las acciones reales en prácticas profesionales y en que, quizá, la flexibilidad o entendimiento no serían lo mismo.

En cuanto a la tertulia presencial en la UPN, se dividió en dos partes. Durante la primera, Israel se presentó y habló sobre su participación en Académica de Telmex. La segunda parte la lideró Isabel. Ella platicó sobre su tránsito académico y los retos que enfrentó al relacionarse con la tecnología. En la última reunión, escuchar los casos de los compañeros me llenó de entusiasmo y motivación.

El 24 de enero de 2019, a escasos días de haber ingresado a la universidad, tuve mi primer acercamiento a Telmex. Para ingresar al escenario acudí a una entrevista al área de

---

<sup>3</sup> Plataforma digital interactiva, impulsada por TELMEX, que reúne contenidos educativos de diversas Instituciones de Educación Superior y Centros de Investigación Internacionales

Recursos Humanos (RH) en la torre de Telmex, Parque vía. Pensé que sería una entrevista individual; no sucedió así. La Lic. Adriana entrevistó en colectivo a mis compañeras y a mí. Nos hizo llenar un formulario con datos personales y trató de integrarnos a las áreas de Académica de acuerdo con nuestro perfil. Sin embargo, los mentores tenían un acuerdo establecido con el Dr. Miguel Ángel, tutor enlace de las GFCRT.

Después de la entrevista en RH, conocí a los tutores de Académica, el Dr. Miguel Ángel y el Lic. Aarón Vázquez. En la presentación, los tutores mencionaron a grandes rasgos qué era Académica y la labor que desempeñaba. Indicaron qué proyectos habría: manuales de organización; revisión y actualización de cursos en línea. El Lic. Aarón señaló que se abrirían dos espacios: Académica de Telmex y TELMEXhub. Para el primero requerían dos aprendices en Académica. Mientras que, para el segundo, solicitaban cuatro practicantes, estos se ubicarían en TELMEXHub. Aarón quiso conocer nuestros perfiles, nos preguntó por qué elegimos la LAE y los intereses académicos que teníamos. Le comenté por qué estudiaba Administración Educativa. De manera paralela, le señalé mi interés por los cursos en línea y el lenguaje HTML. Consideraba que era un área nueva para un administrador educativo. Creía que desarrollaría habilidades y competencias diferentes a las convencionales de mi profesión, mismas que me darían nuevas herramientas para la aplicación *web* de Universum.

Con un ligero bosquejo de la situación, tenía que tomar una decisión. Éramos seis practicantes, los espacios estaban abiertos a dos escenarios. En ese momento, no sabía qué rumbo seguir. Tenía claro lo que me interesaba, pero no me convencía el lugar. Estaba retirado de mi hogar y de la universidad. El último aspecto me preocupaba debido al horario de 9:00 a 15:00 horas; el servicio social apenas lo iniciaba. La decisión estaba entre dos caminos: irme por lo que me llamaba la atención, aun con todo y distancia o elegir un lugar más cercano y un anteproyecto que no me interesaba.

Días posteriores me presenté a TelmexHub. En la tertulia, el mentor Juan Mario, acompañó a las practicantes. Al filo de las 9:00 horas, se presentó el Lic. José Ignacio, tutor en TELMEXHub. No imaginaba que sería el primer día que fungiríamos como practicantes. El Lic. Ignacio explicó la forma de trabajar y la justificación del proyecto. Comentó que conforme habían pasado los años, la matriculación de aprendices en línea había aumentado, por ende, los entregables. No era posible evaluar manualmente a todos los matriculados. La solución que encontraron fue crear evaluaciones autocalificables.

A manera de inmersión y con la intención de identificar si queríamos participar en *Hub*, el Lic. Ignacio brindó cuatro cursos en línea. Indicó que teníamos que ser creativas y proponer evaluaciones innovadoras, no cuestionarios o preguntas de opción múltiple. El diseño del primer autocalificable lo compartí con una compañera. Pensé que sería sencillo. Al iniciar la revisión de los bloques, los recursos que utilizaban y las evaluaciones, me di cuenta que no sería tan fácil como imaginé. Desconocía completamente el tema y fue complicado de entender. Me percaté de faltas ortográficas que existían en el curso, de incongruencias entre los objetivos de los bloques y las formas en que se aprobaban los mismos, uno no correspondía con el otro. Cuando concluí el día, me sentía agotaba mentalmente. Por un momento dudé si quería permanecer en el proyecto. Ese mismo día por la noche, decidí investigar un poco sobre autoevaluaciones. Con algunas ideas, me sentí más segura para continuar. Sabía que la distancia jugaría como un factor desfavorable; estaba dispuesta a afrontarlo.

Al siguiente día, mis compañeras y yo nos reunimos con Miguel y Aarón en Parque vía. En la reunión, de forma autónoma, decidimos quiénes iríamos a TELMEXHub y quiénes estarían en Parque vía. Opté por TelmexHub. Finalizada la elección, partimos con rumbo a Isabel la Católica. Oficialmente iniciaba la travesía en Telmex.

Una vez que estuve inserta en *Hub*, el Lic. Ignacio mencionó que el seguimiento lo llevarían él y la Lic. Ana Gabriela Espinosa. Ella se encargaría de proporcionarnos los cursos en línea y retroalimentar las propuestas que mi equipo y yo daríamos para las evaluaciones. El primer paso que di con mi equipo y los tutores enlace fueron los acuerdos. La meta de evaluaciones autocalificables a entregar eran 50. En otras palabras, durante tres meses revisaríamos 50 *mooc* para proponer evaluaciones. La organización en fechas y tiempos serían indispensables para lograrlo.

Al inicio de la práctica, los tutores solicitaron al equipo y a mí la entrega de dos propuestas de evaluación por los bloques que integraban un curso. Teníamos que idear dos evaluaciones, una con reactivos convencionales (opción múltiple, correlación, verdadero y falso, entre otras) y otra con propuestas innovadoras que pusieran en juego el razonamiento de los usuarios. En cualquiera de las dos opciones, la programación la haría el equipo de sistemas de Académica. Por ello, era imprescindible que las indicaciones dadas fueran detalladas. Por cada curso tendríamos una semana para trabajarlo. Los días martes Ignacio

designaría cuatro y los viernes, a las 14:00 horas, entregaríamos las propuestas. No obstante, con solo tres meses y cuatro cursos a la semana, no lograríamos la meta. Por tanto, la entrega por semana se elevó a cinco, cuatro de forma individual y uno en equipo.

La falta de organización y pericia en cuanto a evaluaciones autocalificables generó que no entregara en tiempo y forma los primeros cursos. A mi equipo le sucedía lo mismo. Preparar dos propuestas de evaluación implicaba poner en juego habilidades que aún no desarrollábamos. En medida de lo posible, invertíamos tiempo extra los fines de semana para concluir los pendientes. Empero, en una retroalimentación, Ana Gaby nos mencionó que las propuestas que dábamos figuraban como buenas e innovadoras, aunque sistemas, por cuestiones de tiempo, no podría programar las evaluaciones. Por ello, nos sugirió que hiciéramos solo la propuesta con las ideas convencionales de autoevaluaciones. Razón que disminuyó el ritmo de trabajo y estrés que vivimos al principio.

En aras de acoplarnos, con mi equipo desarrollamos diferentes estrategias. Primero, elegimos de acuerdo a los temas que nos interesaban. La estrategia dejó de funcionar cuando a más de una nos llamaba la atención un curso. Por ende, preferimos sortearlos y dejarlos al azar. Propusimos usar un mismo esquema para las evaluaciones. Si bien, los tutores enlace no habían comentado nada con respecto a la forma en que entregábamos los autocalificables, consideramos que unificar un solo formato daría una buena presentación. Creamos una matriz en *Word*, que contuviera los elementos generales: título del curso, objetivos, recursos y evaluación por bloques. Trabajar en equipo fue una pieza fundamental para concluir las solicitudes semanalmente.

Con el correr de las semanas, mis tácticas para hacer las autoevaluaciones cambiaron. Primero me inscribía al curso. Revisaba el objetivo general, número de bloques y evaluación de cada unidad. En seguida, observaba unidad por unidad. Analizaba la congruencia de los contenidos, los recursos y objetivos. Finalizaba con la formulación de reactivos para cada autoevaluable. Hubo cursos en los que hallé discrepancias entre objetivos y contenidos o problemas con los enlaces *web* externos que se proponían. En tales situaciones, dejaba comentarios en *Word* para señalar los errores y que, Ana Gaby, contactara a los diseñadores del curso para que solucionaran las problemáticas.

Luego de un mes, mi equipo y yo nos habíamos ajustado a los procesos para entregar evaluaciones. En una retroalimentación, Ana Gaby mencionó que Académica era una

plataforma *moodle*. En ese momento, comentamos que teníamos conocimiento en *moodle*. En una optativa habíamos desarrollado un *mooc* en la plataforma Sagan Ajusco. Sabíamos subir recursos. Hecho que nos incitó a proponerles a los tutores nuestra colaboración con el montaje de las evaluaciones. Ellos aceptaron.

Con intenciones de recordar el uso de *moodle*, ingresé a la plataforma de Sagan Ajusco. Indagué los diferentes tipos de reactivos que tenía la plataforma y ensayé con algunos. Estaba familiarizada con los tipos de opción múltiple, verdadero y falso, emparejamiento. Desconocía cómo funcionaban los demás. Indagué en *YouTube* acerca de las tipologías de pregunta en *moodle*. Algunos llamaron más mi atención que otros. Me enfrenté a una limitación al descubrir que las versiones de Sagan y Académica no tenían la misma versión. La diversidad de preguntas en Académica era más acotada. Ser eficiente y eficaz con los recursos que disponía, fueron elementos clave para solucionar la delimitación del *moodle* de Académica.

Si bien, la tipología de preguntas que tenía la versión de Académica era limitada, me dispuse a indagar diversas formas de utilizar un mismo reactivo y presentarlo de forma diferente. Este contexto me condujo a los códigos de programación para algunos tipos de preguntas en *moodle*. Por medio de códigos programaba las respuestas y cómo serían vistas por los usuarios en los cuestionarios. Integraba preguntas para completar el enunciado, preguntas de elección múltiple con respuestas desplegables, respuestas cortas, agregar una imagen, con base en ella, emparejar respuestas, etc. Tenía a mi alcance un pequeño racimo de tipos de pregunta y una vasta creatividad para explotar los recursos con los que contaba.

Una vez que con mi equipo integramos el montaje en *moodle* a nuestros deberes, reajustamos las formas de organización. Propusimos trabajar dos semanas con los autocalificables y en la tercera semana, el montaje en Académica. Revisar *mooc* y elaborar propuestas implicaba mayor tiempo. En cambio, subir a la plataforma de Académica los reactivos era más sencillo. Por lo general, subíamos las evaluaciones de ocho a diez cursos en un día. Para ello, copiábamos las preguntas de la matriz de *Word* al bloc de notas. De tal manera que el bloc de notas depuraba todo tipo de formato en la tipografía que provenía de la matriz.

A pesar de creer que tenía conocimiento pleno de *moodle*, en mis estadías profesionales en TelmexHub, reconocí que no lo dominaba completamente. No fue sino hasta

el desarrollo de los montajes, que me involucré de más en los alcances de las plataformas digitales. Utilicé los bancos de reactivos y compartí lo que sabía con mis compinches. Comprendí la relevancia de hacer proyectos en la universidad y poner en juego los aprendizajes teóricos en la práctica.

Culminar mi formación profesional práctica en Académica de Telmex trajo consigo satisfacción. Por algún tiempo dudé en ingresar. Enfrentaba el dilema de irme por el camino fácil o apropiarme de mi formación y continuar con el crecimiento profesional que hasta ahora llevaba. Tomé la segunda opción. En el vaivén de las estadías me enfrenté a obstáculos que me permitieron conocer las capacidades y limitantes que aún mantenía. Debido a mis inhábiles formas de gestión, los primeros *mooc* carecieron de planeación. Perdía tiempo en las formas de organización y extracción de la información de cada bloque. Aunado a ello, había temas que desconocía; motivo que propiciaba que mi proceso se ralentizara. Académica es una plataforma que aborda diversas áreas y temáticas. Si el curso era ajeno a mi disciplina, tenía que invertir tiempo en indagar sobre la jerga. Algunos *mooc* implicaron mayor atención y esmero que otros. “Gramática en Inglés” o “Sistemas Informáticos”, fueron de los más complicados que revisé. Hubo otros que no proporcionaban los materiales necesarios para una adecuada comprensión. Situación que me orillaba a proponer a los tutores enlace integrar recursos complementarios que no desmeritaran lo hecho por el diseñador y que facilitara el entendimiento.

El crecimiento en Hub fue exponencial. Me adentré en una arista nueva de la educación no formal: la educación en línea. Tuve conocimiento sobre sus alcances, ventajas y desventajas. Los tutores enlace se mostraron en la mejor disposición de apoyar y enseñar. Esto, de manera directa repercutió en el alcance de la meta. Por otro lado, me inmiscuí en una actividad extra al subir las evaluaciones a la plataforma de Académica. Gracias a los conocimientos previos que teníamos mis compañeras y yo, ejecutamos la diligencia. Hubo *mooc* que me permitieron ahondar en especificaciones de mi área profesional. Aparte de crear autoevaluables, estudié lo que leía y conocí sobre nuevos campos profesionales. Diversifiqué y jugué con la interdisciplinariedad que Académica brindaba en su plataforma. Hechos que enriquecieron mi estadía de octavo. Asimismo, trabajar en equipo ayudó a alcanzar el objetivo. Acoplarme a ellas fue uno de los retos más grandes que enfrenté. La comunicación constante era vital, implicaba integrarnos como un equipo. Para lograrlo, diversas dinámicas

grupales fungieron como personaje principal. Cuando el estrés se acumulaba, optábamos por emplearlas. Cada una nos ayudaba a despabilar la mente y desestresar el cuerpo.

### **3.2 Prácticas profesionales y clínicas interdisciplinarias**

En la agonía de séptimo semestre me interesaba empezar el servicio social. Sabía que tenía que cubrir el 70 % de créditos de mi plan de estudios; para entonces, ya los cubría. Pensaba que, si lo iniciaba en octavo, al cabo de seis meses lo liberaría y podría titularme. Los compromisos que había adquirido en semanas anteriores me orillaban a hallar un sitio flexible. Un lugar donde pudiera desarrollar óptimamente mi participación, sin dejar de lado mis demás obligaciones.

Luego de la pesadumbre que viví por encontrar el espacio ideal, decidí hablar con el Dr. Juan Mario Ramos. En pláticas con amigos, me enteré que él y el Dr. José Antonio tenían a su cargo dos servicios sociales. Uno enfocado a la alfabetización académica en el nivel superior, por medio de un acompañamiento entre universitarios pares. El otro centrado en desarrollar las habilidades de administración educativa. Pese a que me llamaba la atención el último mencionado, desconocía si era el lugar que necesitaba. Aclaré la situación en la que me hallaba al Dr. Juan Mario y me exhortó a inscribirme a su programa de servicio social. Indicó que por los tiempos no habría inconveniente. Las horas a cubrir: 500, en un plazo de un año. Este hecho me desilusionó. Tenía como objetivo liberar el servicio y concluir la licenciatura al mismo tiempo. Pese a ello, las funciones y actividades del programa me convencieron. Sin más preámbulos en mi decisión, me inscribí al programa interno de la UPN “Prácticas profesionales y clínicas interdisciplinarias”. Llevé a cabo mi prestación en los cubículos 16 y 33 del Área Académica 1.

Formalmente, a mediados de noviembre del 2018 comencé los papeleos institucionales ante el Centro de Atención a Estudiantes (CAE) de la UPN. El 29 de noviembre registré mi proyecto de prestación y di inicio a mi etapa de servicio social. Diana, comenzó su servicio en el mismo lugar. Estar con una gran amiga me motivaba a proseguir. No obstante, el período vacacional llegó y el Dr. Juan Mario nos indicó que hasta el próximo año incoaríamos formalmente.

A inicios del 2019 me introduje en el espacio. Los primeros días en los cubículos 16 y 33 fueron de contextualización. En general, las funciones que realicé en el programa se enfocaron en el seguimiento y apoyo al servicio social Entre Pares; elaboración y gestión de documentos institucionales diversos; apoyo en actividades académicas y de investigación; gestión y sistematización de bases de datos.

Si bien, me sentía pequeña ante el inmenso mar de diligencias que desempeñé, el equipo al que me integré cobró especial relevancia académica, profesional y personalmente. Los Drs. Juan Mario Ramos y José Antonio Serrano, la Mtra. Lorena Chavira y la Lic. Noemí Hernández fueron los miembros con los que colaboré por poco más de un año.

Las acciones en las que participé se enfocaron en la revisión y seguimiento de proyectos, informes, avisos de aceptación y termino de servicio social de los prestadores Entre Pares. Por medio del correo electrónico del programa, los prestadores enviaban sus proyectos o informes para revisión de estructura, contenido y ortografía. Para los primeros, era relevante que algunos aspectos fueran iguales en todos: descripción del programa; justificación; objetivos; funciones; actividades y organización. Los últimos rubros debían completarse con los que cada prestador asumiera. En el apartado de organización, resultaba vital que se fijaran las fechas y horas cubiertas que se reportarían. En cuanto a los informes, explorar que las horas y fechas coincidieran con las indicadas en el proyecto, fue una situación problemática que enfrenté. Entre Pares es un programa de servicio social de alto impacto. El seguimiento a los integrantes del programa instaba a revisar más de cinco informes al día. Si todos los prestadores entregaban su reporte el mismo día, con las mismas horas a cubrir, facilitaba mi trabajo. El meollo del asunto llegaba con los informes que tenían días y horas diferentes. Debía tener especial atención en cada caso, de lo contrario se entregarían mal y el CAE no los aceptaría. Procuraba no pasar por alto estos detalles. Me apoyaba de tablas de seguimiento que Entre Pares tenía para estar al tanto de la situación de cada informe.

Al ser novata en brindar observaciones, tardaba alrededor de 30 a 40 minutos en cada informe. Mas la incidencia de la diligencia implicó que mi agilidad aumentara. Por medio de una nomenclatura de colores que el equipo nos dio a Diana y a mí, señalábamos a los prestadores los aspectos a tratar: amarillo para palabras mal escritas; rojo para suprimir alguna palabra o frase; verde para comas; fucsia para poner entre rayas o comas parte del

texto; azul marino para punto; verde azulado para señalar gerundios e invitar a no utilizarlos; gris para oraciones confusas; letras en rojo para palabras repetidas. Los comentarios que hacía giraban en el sentido de unificar el informe en primera persona del singular, en pasado; evitar los verbos compuestos; explayar las reflexiones de lo desempeñado, más que el mero hecho de describir; apoyarse de diccionarios de sinónimos; emplear mayores signos ortográficos; acoplar y respetar las horas y días señalados en cada informe para el CAE. Cuando los documentos estaban listos, los imprimía, llevaba a firma con el coordinador de Entre Pares y entregaba a los destinatarios. En seguida, los digitalizaba y almacenaba en carpetas de *Google Drive*, para salvaguardar la información.

Los días ajetreados venían con las aproximaciones de las fechas de entrega de informes. Como estrategia, el equipo solicitaba a los prestadores enviarlos con antelación, con el fin de dar un seguimiento oportuno. Diana y yo los pedíamos hasta con tres semanas de anticipación. Los contextos de cada educando y las razones por no compartirlo con tiempo, solían ser el credo que utilizaban como justificación. Con tiempos limitados y con más responsabilidades encima, mi compañera y yo nos las ideábamos para revisar los numerosos correos de informes que frecuentemente remitían a la bandeja de entrada de Entre Pares. Tal situación nos dispuso a lidiar problemáticas con ellos. Hubo desde prestadores que se molestaban por no recibir retroalimentaciones inmediatamente, hasta otros que no recibieron observaciones debido a que sus informes se traspapelaban en las cadenas de los correos o porque lo enviaban a la dirección incorrecta.

Los días que no revisaba documentaciones, los dedicaba a otras ocupaciones. Una de ellas fue la creación de infografías y contenidos para las redes sociales de Entre Pares. Las infografías tuvieron como tema central las características de los diarios y los organigramas del programa. Para los contenidos de redes sociales, diseñé *banners* de palabras nuevas, para aumentar el vocabulario; datos históricos o curiosos que presentaba con un “¿Sabías que...?”; recomendaciones de libros; invitaciones a eventos culturales o artísticos; propuestas de cursos en línea gratuitos; y frases célebres.

Crear contenidos me resultó una diligencia enriquecedora y retadora. Por una parte, me ayudó a nutrir mi bagaje de conocimientos y puso en jaque lo que sabía. Gran parte de los libros que leía, con fines académicos o personales, coadyuvaron a hallar nuevas palabras y publicarlas en los *banners*. Recomendar los libros me incitó a compartir la literatura que

conocía. Pasó lo mismo con las frases célebres. Mientras que, “¿Sabías que...?” me llevó a seguir páginas de ortografía, cultura, arte y datos curiosos para obtener nuevos saberes. Sugerir *mooc*, me alentó a indagar qué instituciones los brindaban y sí podrían ser de interés de acuerdo con el perfil de seguidores en las páginas sociales de Entre Pares.

Otras diligencias fueron los trámites administrativos. Es decir, la impresión y seguimiento de oficios, informes, avisos de aceptación y término de servicio social; solicitudes de salas o libros para el cierre de generaciones de Entre Pares; escaneado y fotocopiado de materiales diversos; organización de textos en cajas y programación de sesiones en ZOOM. Respecto a la impresión, fotocopios y escaneos, aprendí a utilizar la máquina multifuncional del cubículo 1. Para el seguimiento de oficios tuve que conocer e involucrarme con las personas correspondientes. Asimilé que para cada cuetación administrativa dentro de la UPN había un riguroso proceso: las firmas, sellos y copias formaban parte esencial de ello.

También desempeñé acciones referentes a administración educativa. Tales son los casos de la gestión y organización de bases de datos, proyectos de prácticas profesionales, expedientes de prestadores sociales, constancias y diplomas del DAAAES; revisión de diarios y casos de tutores-acompañantes del DAAAES; promoción y difusión de Entre Pares; apoyo en la gestión y mantenimiento de la plataforma *moodle* del DAAAES.

Las bases de datos fungieron funciones diferentes. Generé bases de datos para sistematizar la asistencia y entrega de productos finales del estudiantado de la LAE y Pedagogía. Asimismo, diseñé una base en *Excel* que contuvo todos los entregables de practicantes de la LAE y Pedagogía, desde el ciclo lectivo 2012-1 hasta 2019-1. La base de datos me sirvió como apoyo para la aplicación *web* en Universum que Diana y yo desarrollábamos. Con la tercera, gestioné y actualicé el banco de datos de libros y lecturas que los coordinadores de los cubículos 16 y 33 tenían albergadas en formatos físicos. Para ello, fue necesario escanear las lecturas de cada caja. Acto seguido, me encargaba de organizarlas en carpetas de *Dropbox*. Finalmente, cotejaba que los datos de los textos escaneados se hallaran dentro de la base de datos; si no sucedía así, me dedicaba a introducirlos.

A finales de los ciclos lectivos 2019-I y 2019-II apoyé al Dr. Juan Mario en la organización y sistematización de proyectos de prácticas de la LAE. Cada documento que

los aprendices entregaron en CD o USB los almacené en carpetas de *Dropbox*. Organicé los entregables en formato físico, acomodándolos en folders diferentes, de acuerdo con el semestre al que pertenecían. Era vital que cada escrito se encontrara resguardado, tanto de forma digital como físicamente, para tener control de estos por generación.

Digitalicé los expedientes de prestadores de Entre Pares, con la finalidad de liberar espacio físico en el cubículo. En compañía de Diana, indexamos las primeras dos generaciones de Entre Pares, los expedientes de los prestadores quedaron integrados por el historial académico con fotografía infantil; diagnóstico; carta de aceptación; aviso de aceptación y de término. La Lic. Noemí nos informó que pretendía albergar todos los expedientes en una base de datos de Entre Pares. Hasta entonces, la quinta generación encabezaba el programa y era relevante tener control ante el crecimiento que el programa enfrentaba. En este mismo sentido, apoyé a la Lic. Noemí en la elaboración de constancias y diplomas de los tutores-acompañantes, tutores-docentes y tutores-supervisores de Entre Pares.

Una diligencia propia del lugar en el que me hallaba inserta era la revisión constante de documentos. A petición de la Mtra. Lorena y la Lic. Noemí, Diana y yo apoyamos en la examinación de casos. Nos asignaron casos de prestadores de servicio social que fungían como tutores-acompañantes de Entre Pares. Las observaciones que brindé estuvieron relacionadas con el contenido del texto, la estructura y ortografía. En uno de ellos, enfrenté dificultades para comprender las ideas plasmadas. Los errores de sintaxis y ortografía fueron significativos. Motivo por el que reenvié el caso con observaciones a las coordinadoras del programa, para que dieran un seguimiento puntual. A la vez, como parte de una función encargada por la Lic. Noemí, revisé diarios de tutores-acompañantes que subían sus escritos a la plataforma del DAAAES. Nuevamente, los comentarios estaban enfocados en contenidos y ortografía. Esto me resultaba provechoso. Reconocía los errores gramaticales de los prestadores y evitaba cometerlos en mis homilías. Además, identificaba estrategias para redactar de otra manera.

Otra de las labores en las que me involucré fue la promoción y difusión del programa Entre Pares. Cada seis meses, el programa abría sus puertas para nuevos estudiantes. Dentro de mis funciones, proporcionar información en las intermediaciones de UPN a interesados, era una labor ardua que ejercía con gusto. Llevar panfletos, pegar bocetos en puntos estratégicos

y utilizar las redes sociales para atraer a universitarios externos a UPN, formaron parte del reclutamiento que efectuaba. De la misma forma sucedió en el evento “Promoción de programas de servicio social 2019” que el CAE ofreció en UPN, Ajusco. Allí, junto con Diana, la Mtra. Lorena Chavira y prestadores de Entre Pares promocionamos el servicio social. Entregamos trípticos, explicamos las fases, en qué consistía el programa y dimos — como obsequios— paletas de dulce. A los interesados les solicitamos su nombre y correo electrónico, con el fin de mantenerlos al tanto de la próxima convocatoria del programa.

La Lic. Noemí tomó en cuenta que tenía conocimiento sobre *moodle*, por ello, me delegó algunas funciones en el DAAAES. Solía verificar que los recursos de los cursos estuvieran en condiciones óptimas. En otras palabras, que no hubiera errores ortográficos, que los materiales y contenidos se mostraran, que las ligas *web* se abrieran sin problema. En algunas ocasiones, apoyé a la Lic. Noemí en modificar aspectos de estructura de Alfabetización Académica I y Alfabetización Académica III. De la misma manera, auxilié en la calendarización de cada curso del DAAAES y del calendario general para el servicio social de la quinta generación de Entre Pares. En él, marqué íconos para diferenciar los días relevantes en el programa: entregas de informes, asambleas de seguimiento, fechas de inicio y fin del DAAAES, etc.

Desempeñé actividades que estaban delimitadas en mis funciones; llevé a cabo asuntos que emergían en el día. La primera de ellas fue apoyar a Diana en la organización de oficios en carpetas físicas. Ayudé a la Lic. Noemí en búsquedas de materiales *web*, en la página del área académica uno de UPN o en las bases de datos. Atendí dudas que llegaban al correo electrónico de Entre Pares o a personas que acudían al cubículo. Elaboré formularios en *Google Forms* para los aspirantes a Entre Pares. Envié ligas de evaluación diagnóstica a los interesados en formar parte de Entre Pares. Revisé la valoración del puntaje obtenido por los aspirantes. A petición de la Lic. Noemí, cotejé que las respuestas y ortografía fueran correctas. Actualicé bases de datos de los prestadores registrados en el servicio. Así mismo, generé listas de seguimiento e inducción de la quinta generación y las clínicas tutoriales de la tercera y cuarta generación. Organicé los historiales académicos de chicos interesados en Entre Pares. Formé carpetas de seguimiento para tutores-acompañantes del programa. Generé listas de expedientes para la carpeta física de prestadores.

Si bien me desarrollé satisfactoriamente, mi paso por “Prácticas profesionales y clínicas interdisciplinarias” se caracterizó por breves y constantes etapas de decadencia académica y personal. Al inicio del servicio social me hallaba en una situación que no dimensionaba completamente. Estaba en el último año de la licenciatura, las estadías profesionales se aproximaban, debía continuar con la aplicación *web* en Universum, emprendía la tesina y era becaria en una investigación en UPN. Además, el Dr. Juan Mario me había indicado que tomara el diplomado de Entre Pares, como complemento para mi formación. Según yo, todo lo podría, solo tendría que organizar mi tiempo. El interés y las ganas de cultivarme, me llevaron a un callejón del que, difícilmente, salí. Para marzo de 2019 me hallaba en constantes crisis académicas y emocionales.

Mi vida se había convertido en un ajetreado mundo de labores formativas y profesionales. Los lunes acudía a clase. De martes a viernes asistía a Telmexhub. Los lunes, martes y jueves cubría servicio social de manera presencial, el resto de la semana lo hacía a distancia. Los días que tenía ‘libres’ correspondían a los miércoles, viernes y fines de semana. En esos días procuraba hacer tarea: avanzar en la tesina y el diplomado; atender el servicio social y la investigación en UPN. No había un solo día que descansara de las cargas académicas. Pasé a segundo plano la sana alimentación y el sueño. Mi vida social quedó sepultada. El contexto propició que en todo momento estuviera molesta y estresada. Muy pocas horas las destinaba a estar con mis seres queridos.

A nada del colapso, en marzo opté por desistir en el servicio social. Había dejado por completo Universum. Ni siquiera me había acercado con Kenia para explicar la situación, solo había desaparecido. Consideraba que no tenía cara para ir al museo y que esa puerta de oportunidad, la había perdido. Con pocas esperanzas y un cansancio acumulado, hablé con la Mtra. Lorena y la Lic. Noemí. Comenté mi decisión de pausar el servicio social y terminar los pendientes restantes. La conversación que sostuve con las encargadas, me hizo replantear mi elección. Con las vacaciones de semana santa me tomé un respiro. Reflexioné por algunos días qué pasaba, hasta dónde había llegado, si había solución a mi situación y cómo hacerlo. No dudaba que amaba cada proyecto en el que participaba. Dejar o elegir entre uno y otro no era una opción. Por ende, continuar con todo en lo que me involucré fue el camino que tomé. Sabía que no sería sencillo; solo era cuestión de días para que la fuerza de cada diligencia

tomara diferentes impactos. El fin de algunos se aproximaba, mientras que otros apenas iniciaban.

Al finalizar mi servicio social, hice una introspección de todo lo que había hecho. Me percaté que, en gran medida, la formación académica que había recibido en UPN y en otros espacios, coadyuvaron a que me desempeñara como profesional de la educación. Las habilidades y destrezas que adquirí me permitieron ser eficiente, eficaz y propositiva en las diligencias que desarrollé durante mi estancia en el programa. Esto nutrió y retroalimentó mi formación como administradora educativa y amplió mi experiencia para el ámbito laboral. Adentrarme en el mundo del trabajo colaborativo, donde mi función y mi rol era de una profesional que atendía solicitudes que emanaban de la cotidianeidad, me hizo ser resiliente. Adaptarme, crear, proponer y colaborar fueron acciones que poco a poco, adopté.

El ritmo respecto a las labores se caracterizó por ser arduo y acelerado. Conforme pasaba el tiempo, más actividades nos delegaban a mi compañera y a mí. De cierta manera, me elogiaba la situación. Consideraba que el hecho de que los responsables nos encomendaran más funciones era sinónimo de que teníamos las capacidades para desempeñarlas. Hacer el servicio social contribuyó a que conociera los alcances que tenía. Empecé una aventura que propició un proceso complejo y sistemático de autoconocimiento y autoformación. Dejó en mí el hábito de explorar nuevos rumbos y espacios, con la fiel creencia de continuar y avanzar.

### **3.3 Entre Pares**

Con el comienzo del servicio social y a petición del Dr. Juan Mario Ramos, me inscribí al DAAAES. Si bien, Entre Pares era un programa destinado a prestadores de servicio social, brindaba la oportunidad de realizar voluntariado. El programa se integraba por dos fases. La primera, el diplomado en línea; por medio de la plataforma *moodle*. En él, todos los que participábamos adquiríamos habilidades y destrezas de alfabetización académica. Durante el proceso formativo, estábamos acompañados por tutores pares, es decir, universitarios o voluntarios que previamente habían tomado el mismo diplomado y ahora colaboraban como tutores-acompañantes. La segunda fase consistía en poner en juego lo aprendido en el diplomado, mediante un acompañamiento. Entre Pares ofrecía dos modalidades de tutoría:

ser tutor-acompañante en el diplomado o ser tutor-acompañante de escolares de nuevo ingreso a la UPN.

En mi caso, el rol que desempeñé fue como voluntaria. Había acordado con la Lic. Noemí tomar la primera fase de Entre Pares. Sin embargo, si cumplía con las dos etapas de Entre Pares, me otorgarían una constancia y diploma con validez oficial de la UPN. Contar con ambos documentos oficiales daba un valor curricular extra para el ámbito laboral. Por tanto, participé en las dos fases. En la segunda etapa fui designada como tutora-acompañante de alumnos de Pedagogía de recién ingreso a la UPN.

Durante cuatro meses cursé el Diplomado Acompañamiento para la Alfabetización Académica en Educación Superior (DAAAES), integrado por seis cursos: Escritura de Sí; Alfabetización Académica I; Alfabetización Académica II; Alfabetización Académica III; Acompañamiento; Documentación de la Experiencia. En el diplomado estuve acompañada de dos prestadoras más que se preparaban para ser tutoras y mi tutora-acompañante. A lo largo de mi participación en el DAAAES obtuve nociones de literacidad académica. Escritura de Sí se caracterizó por la inmersión a la escritura por medio de la narrativa. Me presenté mediante una grabación, en una aplicación que desconocía, *Soundcloud*; grabé un cuento, ideado de unas imágenes presentadas en la plataforma del diplomado; leí en voz alta un fragmento de un texto; hice una reseña de un cortometraje; mostré mi relación con la lectura y escritura, así como los problemas que enfrenté con ellos; compartí un escrito en el que narré “Estar 15 minutos en el micro” e identifiqué signos ortográficos en textos.

En Alfabetización Académica I, el diplomado dio un giro entorno a las prácticas de literacidad académica en el nivel superior. Me adentré en qué era la alfabetización académica; los textos académicos: tipos y géneros; leí acerca de los modos de organización de los discursos escritos. Por lo general, con los recursos brindados contestaba cuestionarios relacionados a los temas vistos. Noté que enfrentaba problemáticas en la elaboración de documentos de corte académico. Si bien, entendía cada aspecto de los textos académicos, escribir en este sentido se me dificultaba más. Aunado a esto, había escritos que solicitaban una extensión de palabras mínimas o máximas; razón que obstaculizaba aún más mis entregas.

En relación con Alfabetización Académica II, me enfoqué en estrategias de lectura y escritura para comprender los textos. Exploraba los discursos proporcionados por el

DAAAES y luego, hacía esquemas, mapas conceptuales o lluvias de ideas para sintetizar lo visto. Al final del curso, preparé una exposición sobre los géneros académicos; indagué algunos materiales, extraje la información y la sistematicé en mapas conceptuales. Finalmente me grabé y la presenté en un foro de la plataforma del DAAAES.

En la línea de alfabetización académica vi todo lo relacionado a la producción de textos y lo que ello implica. Inicié con los procesos de escritura, la planeación de esta, la coherencia y cohesión en un escrito. Posteriormente, leí acerca de los recursos lingüísticos de correferencia y referencia. En el trayecto identifiqué la relevancia de la planeación de escritos y cómo esto es un proceso complejo de repensar y revisar el avance de los manuscritos.

En Acompañamiento me inmiscuí en el tema de brindar apoyo y tutoría a pares. Para ello, compartí con mis compinches del diplomado, el acompañamiento que había recibido de parte de un par y el rol de ser tutor. Leí escritos de un universitario al que le proporcioné comentarios relacionadas con su escritura. Así mismo, participé en algunos foros para retroalimentar las sugerencias que, como tutores-acompañantes, podíamos brindar. Fue enriquecedor en el aspecto de obtener mayores estrategias para la tutoría que desempeñaría en la segunda fase de Entre Pares.

Concluí el diplomado con Documentación de la Experiencia. Construí un caso, en el que plasmé la experiencia de desempeñarme como tutora-acompañante. El caso conllevó que leyera y me informara sobre cómo escribir casos y lo fundamental que es emplear la herramienta como sistematización de reflexiones. Cada borrador lo retroalimenté con los que mi compañera hacía, más las sugerencias de mi tutora. Con el fin del curso, el bagaje de estrategias para la tutoría que tenía se había acrecentado. Consideraba que estaba preparada para brindar acompañamiento a un par y colaborar en su proceso de formación. Me quedaba esperar para fungir mi rol como tutora.

Con el fin del diplomado, la fase como tutora-acompañante se avecinaba. Me preguntaba en qué espacio estaría inserta. Sabía que los coordinadores del programa designaban a los tutores-acompañantes de acuerdo con el desempeño que habían tenido. Por un lado, me interesaba ser tutora de diplomado. Apoyaría a los nuevos tutores y pondría en acción lo adquirido. Por el otro, captaba mi atención relacionarme con los de recién ingreso al nivel superior. Me tenía cautivaba la idea de conocer sus expectativas, perspectivas y

relaciones con la literacidad académica. Poco tiempo después del inicio del ciclo lectivo 2019-II, los coordinadores me informaron que sería tutora-acompañante de Pedagogía.

Dentro de mis perspectivas, sí contemplé ser tutora de alumnados de nuevo ingreso a superior, pero no si serían alumnos de una licenciatura diferente a la mía. Ser tutora de educandos de Pedagogía me causó inquietud. Pensé que inmiscuirme en la pedagogía sería fundamental. De cierta manera, comunicarme con mis tutorados no era un problema. Durante poco más de medio año había hallado formas de relacionarme con los prestadores de servicio social y esto me ayudaba a tener comunicaciones acertadas.

A principios de septiembre de 2019 me presenté, junto con dos tutoras-acompañantes más, a la clase de la Mtra. Lorena Chavira, “Introducción a la Pedagogía”. Mi participación al inicio fue como oyente. Noté cómo se desenvolvía el grupo y la participación que cada uno desempeñaba. Me sentía emocionada por la nueva etapa como tutora y compartir lo poco que sabía. Tenía claro que el aprendizaje sería multidireccional.

Antes de terminar, la Mtra. Lorena Chavira presentó a las tres tutoras-acompañantes. Hablamos brevemente sobre nuestra formación académica, las expectativas y nuestro interés por Entre Pares. Cuando cada una finalizó su participación, la Mtra. Lorena asignó por orden de lista a los tutorados que tendríamos a nuestro cargo. Trece fue el total de alumnos que tuve bajo mi tutela. De acuerdo con los convenios colectivos, concluimos que revisaríamos los diarios, tanto físicos como digitales, cada quince días. En el caso de los diarios en físico, retroalimentaríamos por medio de *post-it* de colores. Respecto a los diarios digitales, mediante las herramientas de *Word* “color de resaltado de texto” y “comentarios” compartiríamos las observaciones. Si los tutorados necesitaban apoyo académico, las tutoras tendríamos la posibilidad de asistirlos.

A la semana siguiente, llegó la primera entrega de los diarios de mis tutorados. Recibí once, la mayoría en formato físico. Acordé con la Mtra. Lorena que los días jueves recogería los diarios en el cubículo 16. El hecho de fungir como tutora y contribuir en el proceso formativo de universitarios de la UPN me alegraba. Con mis *post-it*, una pluma de tinta negra y entusiasmo me dediqué a revisar los diarios. Hallé problemáticas similares entre los escritos de los tutorados, como la falta de acentos a los verbos en pasado; palabras mal escritas y el uso inadecuado de citación, de acuerdo con Normas APA. Noté que la escritura reflexiva parecía estar ausente o ser casi nula en todos los diarios. Los exhorté a escribir más sobre lo

que veían en clase y que ‘dieran vueltas al asunto tratado’, que se preguntaran constantemente, leyeran y explayaran sus ideas.

Sorpresivamente, las entregas subsecuentes disminuyeron drásticamente. Los jueves me hallaba con pocos diarios de mis tutorados. A veces, en el cubículo revisaba algunos. Encontraba los mismos errores y notaba que no atendían a mis sugerencias o comentarios. Por un momento, pensé que el hecho de no compartirles los materiales en los que podían apoyarse para emplear mayores conectores, sinónimos, Normas APA o cualquier otro documento, era el problema. No encontraba de qué otra manera, que no fuera solo la invitación a indagar en estos textos, funcionaría. La decepción me invadió al ver que en los casos de los de los diarios digitales, en los que sí compartía el *link* directo de las lecturas a consultar, tampoco distinguí avance o atención por parte de los tutorados. Sencillamente, no atendían a mis sugerencias.

Tal situación me desanimó y hasta cierto grado, me molestaba que invertía tiempo y esfuerzo en la revisión de diarios y que los tutorados hicieran caso omiso. Me inquietaba el contexto en el que me encontraba. Pensaba y pensaba si había algún inconveniente en la forma en que brindaba las sugerencias. Me preguntaba si el problema recaía en mí, si el mensaje que daba no era claro o comunicativo; me cuestionaba si enfrentaban algún problema para modificar sus diarios, si no contaban con el tiempo necesario para atender a lo sugerido o en el peor de los escenarios, no tenían interés ni compromiso.

Seguí con mi labor como tutora-acompañante. Pese a que la mayoría no me enviaba sus diarios para revisión, me entusiasmaba que algunos de los que sí lo hacían, procuraban atender a algunas retroalimentaciones. Felicitaba y reconocía los avances e intentos que los tutorados hacían para sus diarios. Los persuadía a continuar por el mismo camino y a no tener dudas en contactarme si necesitaban apoyo académico. Solía mostrarme dispuesta a auxiliarlos en cualquier cuestión formativa que necesitaran.

Mi función rindió frutos con una tutorada que me solicitó acompañamiento en una tarea. Rememoro que en el correo electrónico que me envió, me comentó la temática: relación entre ciencia, sociedad y educación. Inmediatamente indagué al respecto y leí algunas cuestiones. Una vez reunida con la tutorada, procedí a escuchar sus peticiones. Colaboré para compartir, desde el punto de vista de una administradora educativa la relación entre ciencia,

sociedad y educación. Participé en una entrevista que me realizó, relacionada a mi formación como administradora y las ideas que tenía sobre los conceptos antes mencionados.

Poco antes de terminar mi práctica tutorial, la Mtra. Lorena pidió a las tutoras-acompañantes que la apoyáramos con la revisión de un resumen que los de Pedagogía tenían que entregar. La ponderación estuvo constituida por criterios que colectivamente habían acordado los alumnos y la profesora: redacción fluida, clara y coherente; Normas APA; precisión de ideas principales de los textos; opinión y puntos de vista citando los textos o colocando ejemplos; estructura del documento (resumen inicial, conclusiones finales y referencias bibliográficas). Me entristeció el hecho de que la calificación máxima fue de 6.5/10. Por un lado, me pareció un acto reprobable. El apoyo lo tuvieron, tanto de parte de los profesores como de las tutoras. La mayoría prefirió no tomarlo. Por el otro lado, me percate que calificaciones más altas fueron de los estudiantes que sí continuaron con la tutoría y atendieron a las observaciones.

La experiencia en mi fase como tutora-acompañante tomó un sabor agrisado. No dejé de lado mi preocupación y tristeza por haber tenido una alta tasa de deserción en el acompañamiento. Pese a esto, me parecía valiosa la labor que desempeñé, los ejercicios positivos emanados de esta y el acompañamiento a los tutorados que sí continuaron. Decidí quedarme con ambas porque de las dos retomé posturas diferentes que modificaron mi perspectiva educativa en el nivel superior. Comprendí que el programa Entre Pares contribuye a generar prácticas reflexivas del hacer y quehacer educativo de universitarios pares. Propicia que entre iguales se abran espacios de colaboración para hallar soluciones o brindar apoyo a problemáticas formativas. Enfrentar, constantemente, situaciones turbias fomenta que los saberes sean más vívidos y las acciones más pensadas.

### **3.4 La aventura de ser becaria**

Formar parte de un proyecto de investigación como becaria no me había pasado por la cabeza, jamás. La idea surgió cuando me hallaba a mediados de sexto. La Dra. María Guadalupe Gómez Malagón me contactó por medio de *WhatsApp* y me informó que el cuerpo académico Política, Sujetos y Procesos en la Docencia (PSyPIE) del Área Académica 1, llevaría a cabo la investigación “Diagnóstico y potencialidades de la extensión universitaria en las

Instituciones de Educación Superior públicas: el caso de la Universidad Pedagógica Nacional”. Dicha pesquisa sería registrada ante el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y requeriría de dos universitarios que estuvieran en el último año de la licenciatura, para fungir como becarios. La oferta sonó tentadora. Mas, era vital que conociera cuáles serían los modos de trabajo.

Logré reunirme con la profesora Malagón y aclaré algunas dudas que tenía sobre el proyecto. Por las flexibilidades, acepté involucrarme en la investigación. Consideraba que participar como auxiliar de investigación aumentaría mis destrezas como profesional. Tenía interés de inmiscuirme en todo lo que me dejara provecho formativo. Ser becaria me abría una posibilidad más. Estaba entusiasmada por empezar.

“Diagnóstico y potencialidades de la extensión universitaria en las Instituciones de Educación Superior públicas: el caso de la Universidad Pedagógica Nacional” tiene como objetivo la elaboración de un diagnóstico sobre la extensión universitaria en la UPN. Con ello, los objetivos específicos que pretende son:

- Caracterizar las experiencias de extensión universitaria de la UPN en sus sedes;
- identificar las potencialidades de la extensión universitaria de la UPN;
- proponer acciones para fortalecer esta función sustantiva;
- aportar elementos que coadyuven en la revisión teórica de la extensión universitaria (Política, Sujetos y Procesos en la Docencia, 2018).

De acuerdo con el diagnóstico<sup>4</sup> de las funciones sustantivas que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) presentó en el 2006, el papel de las IES tiene como labor fundamental el fortalecimiento de la extensión universitaria. Busca que —en la agenda educativa 2030— la responsabilidad social universitaria cobré un sentido relevante dentro de la tercera función sustantiva de las IES. Reconoce que la extensión universitaria se ha sesgado debido a diversos factores: “deficiencia organizacional, falta de planeación y seguimiento, diversas interpretaciones y el desigual desarrollo de actividades en los ámbitos de la función. Se admite también la insuficiencia y el escaso impacto de las políticas” (ANUIES, citado en PSyPIE, 2018, p. 10).

---

<sup>4</sup> Consolidación y avances de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuesta

Con el panorama general y bajo las exigencias de organismos y asociaciones internacionales que dirigen las políticas educativas de México, el cuerpo académico PSyPIE centra su atención en diagnosticar el caso de la UPN respecto a lo antes mencionado. Pretende proponer ejes de acción para responder satisfactoriamente a lo solicitado por la ANUIES.

Con el proyecto establecido y previamente registrado en PRODEP, en agosto del 2018 inicié formalmente como becaria. Tuve una reunión con la profesora Malagón. En la conversación amplié mi panorama en relación con la función que desempeñaría. Sin embargo, el seguimiento se pausó y hasta noviembre del mismo año, me presenté con el Dr. Luis Gabriel Arango Pinto, integrante del cuerpo académico, quien daría seguimiento a los becarios. En ese mismo cenáculo conocí al otro becario, Adrián Caraveo, estudiante de Pedagogía. Ambos tendríamos las funciones de auxiliares de investigación y coadyuvaríamos en las fases de revisión de literatura especializada tanto de la teoría como de la metodología; investigación documental; y apoyo en la información obtenida del trabajo de campo.

Comencé mi cometido con lecturas y búsqueda de textos acerca de la extensión universitaria, vinculación y difusión de la cultura. Leí el decreto de creación de la UPN y el documento “Diagnóstico de unidades UPN”. Tenía la intención de conocer qué era y cómo se hacía la extensión en el contexto de las sedes y la unidad Ajusco, de la UPN. Me involucré en las políticas educativas y los temas a debate que organismos internacionales efectuaban respecto al tema y a la responsabilidad social. Si bien, la revisión de materiales no fue exhaustivo, me bastó para asimilar la parte teórica de la investigación.

En la fase de investigación documental, el Dr. Arango nos solicitó a Adrián y a mí un bosquejo general de las páginas *web* de cada sede de la UPN. El fin de la tarea consistió en identificar qué unidades sí contaban con páginas oficiales o sociales y qué entendían por extensión universitaria. Esta última respuesta la encontramos mediante la información que se encontraba en la parte de extensión universitaria en las páginas *web*. Hallamos como problemática que la mayoría de las páginas oficiales de las sedes UPN no contaba con información actualizada, hecho que con el correr de la investigación, comprendimos. Paralelamente, descubrimos que más del 95 % de las sedes contaban con redes sociales y la información que compartían allí estaba actualizada. Por lo general, todas las sedes publicaban en la red social *Facebook* acciones relacionadas con la extensión universitaria, así como

convocatorias para las licenciaturas, maestrías, doctorados, diplomados o especialidades que ofertaban.

Como tercera función, realicé un mapeo nacional de todas las sedes que tiene la UPN, tanto en los estados de la república mexicana como de la Ciudad de México. Por medio de la aplicación GPS logré encontrar las direcciones y ubicaciones satelitales de las unidades. El mapeo de las sedes lo presenté en un *Power Point*. Estas las separé de acuerdo con las seis regiones geográficas que señala la UPN: Noroeste, Noreste, Centro-occidente, Centro-sur; Sur-sureste y zona Metropolitana. En cuanto a la región Noreste, encontré que se integra de ocho sedes, segmentadas en cinco estados: Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Sinaloa y Sonora. La región Noroeste cuenta con 15 sedes, divididas en los estados de Coahuila, Durango, Nuevo León, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas. En la región Centro-occidente, las unidades totales son 15, distribuidas en los estados Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacán y Nayarit. La región Centro-sur cuenta con 14 sedes repartidas en los estados de Guerrero, Hidalgo, Estado de México, Morelos, Puebla, Querétaro y Tlaxcala. La región Sur-sureste tiene a su cargo 15 sedes en los estados de Campeche, Chiapas, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán. Finalmente, la zona Metropolitana se conforma de seis subsedes y la unidad central de Ajusco, todas ellas en la Ciudad de México y zonas conurbadas.

Para la última fase en la que colaboré con Adrián, mi labor se centró en ser transcriptora de 69 entrevistas hechas a diferentes actores de las sedes y la unidad Ajusco de la UPN. Las entrevistas estuvieron planeadas con un guion semiestructurado. Los entrevistadores retomaron las perspectivas sobre la tercera función sustantiva de la universidad de directivos, delegados del área de Extensión o Difusión Universitaria y docentes. Obtuvieron las fortalezas, obstáculos y ventajas que los entrevistados enfrentan en la vida laboral, los desafíos y las problemáticas que trajo consigo la descentralización de 1992 y la reorganización académica de la UPN en 2004.

Involucrarme en la transcripción de las entrevistas puso en jaque las aptitudes de oralidad, escritura y lectura que tenía. La diligencia fue intensa y compleja. Con el fin de obtener mayores resultados eficientes, probé más de una estrategia para redactar los textos. Me apoyé de la tecnología. Desde mi dispositivo móvil utilicé dos aplicaciones para la escritura de las entrevistas: el teclado *Gboard* de *Google* y *ColorNote*. Para la reproducción

de los audios, el Dr. Arango compartía los archivos vía *Dropbox*. Acto seguido, los descargaba en el *IPad* y los reproducía para que la *app Gboard*, en automático, transcribiera el audio en *ColorNote*. El problema fue que la entonación de cada actor en la entrevista distaba de los demás, razón que imposibilitaba una transcripción correcta y limpia. Opté por modificar mi estrategia. Continué valiéndome de la tecnología. Esta vez, dicté los audios y la táctica dio resultados positivos, pero los tiempos invertidos por entrevistas eran altos. Además, un fallo visible en la transcripción automática es que no identificaba signos ortográficos y escribía de corrido. Finalmente redacté las entrevistas de forma manual.

De cada entrevista que transcribía, revisaba nuevamente el audio y corregía errores que pasaba por alto. En seguida, copiaba el texto y lo pegaba en un *Documento de Google*, lo guardaba en *Google Drive*. En mi laptop descargaba el archivo en formato *Word* y organizaba las intervenciones en una tabla de doble entrada: una con los nombres de los entrevistadores y entrevistados, la otra, para el diálogo. Al tener la entrevista lista en formato, volvía a escucharla y limpiaba los aspectos faltantes. Eliminar las redundancias, titubeos, frases cortadas; reestructurar una oración con fines sintácticos, sin distorsionar o afectar la perspectiva del entrevistado, fue lo más complicado de la transcripción. En más de una ocasión, recurrí a los libros o textos de redacción y signos ortográficos. No pretendía correr con el riesgo de emplear incorrectamente un signo de ortografía y escribir ideas contrarias a las verbalizadas.

Con mi participación como becaria, la perspectiva que tenía sobre mi *alma máter* se modificó. Conocí a profundidad la organización académica de la UPN y las sedes que dan el sentido de nacional a la universidad. Descubrí que las potencialidades de la universidad se centran —justamente— en la profesionalización de actores educativos. En el plano del nivel superior, la UPN ofrece a recién egresados del bachillerato la posibilidad de cursar licenciaturas en el ámbito educacional. Recibe a más profesionales de la educación mediante la formación continua que las sedes y subsedes brindan. Los posgrados que la UPN otorga atendieron y continúan atendiendo a los demandantes que buscan una profesionalización o especialización.

Las condiciones en las que las sedes funcionan y responden a las exigencias son obstaculizadoras. La indefinición jurídica de las sedes ha traído consigo situaciones favorables o desfavorables que repercuten a los recursos y apoyos administrativos o

académicos. A la vez, ha propiciado el crecimiento asimétrico y desigual de sedes y subsedes, que, a su suerte, dependen de la buena fe y relación que logren establecer con el gobierno estatal en turno. Esta misma situación generó que algunas sedes UPN buscaran la autonomía jurídica, como el caso de las Universidades Pedagógicas Estatales de Chihuahua, Durango y Sinaloa. De forma indirecta, todos estos hechos repercuten en la extensión universitaria. La mayoría de las sedes no contaban con recursos económicos ni humanos para generar y mantener contenidos digitales de extensión universitaria. Por ello, la mayoría de las sedes no tenían información actualizada en las páginas *web* oficiales.

A pesar de las limitantes, las sedes a través de las prácticas profesionales, el servicio social y proyectos de intervención educativa han inmiscuido a los profesionales de la educación en el plano social. En ese marco, el contexto de la UPN y la responsabilidad social universitaria es cada vez una acción más cercana. Por ende, deben pulirse algunos matices para potencializarla. Si a ello se agregara como eje fundamental en la formación de profesionales de la educación el *prácticum*, entonces las intervenciones estarían basadas en sujetos reflexivos que actúan y proponen soluciones al dinámico mundo social.

# **Reflexiones finales**

## Reflexiones finales

Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos.

(Eduardo Galeano, en El libro de los abrazos, 1989)

**L**legar a la cúspide del presente escrito me obliga a realizar una introspección de lo que resultó esta travesía. En el inicio de mi trabajo recepcional fijé como objetivo sistematizar la experiencia, a través de ella, mostrar el proceso por el que crucé para configurarme como profesional de la educación. Ahora, al tener en un compendio de tres capítulos las vivencias y los significantes que de ellas surgieron, me es casi imposible no reflexionar. Por ello, he decidido plasmar las deliberaciones emanadas del proceso, por ende, de lo descrito anteriormente. Para lograrlo, he planteado tres apartados: “La práctica reflexiva en la configuración del administrador educativo”; “Las implicaciones del trabajo recepcional” y “Un horizonte utópico”.

### **La práctica reflexiva en la configuración del administrador educativo**

Dar un paso tras otro durante mi escolarización, sin lugar a dudas me condujo por un trayecto que implicó transformaciones académicas, personales y sociales a mi persona. Avanzar al nivel superior, específicamente, a la UPN, fue el comienzo de la más grande metamorfosis que pasé. Vislumbrar mi formación académica en la universidad me hace identificar un punto de ruptura y transformación. Por una parte, retomo los efectos formativos teóricos que obtuve durante cinco semestres en la LAE. Por el otro lado, yuxtapongo estos conocimientos a las acciones que ejecuté durante las prácticas profesionales y los proyectos en los que participé en la última fase de la licenciatura. Me percató que ambas facetas dependieron una de la otra y que, con la ausencia de una, no hubiera logrado configurar mi perfil.

El inicio de este proceso lo remonto con mi entrada a la UPN. Con vagas ideas claras sobre qué era la administración educativa me inscribí a la LAE. En el trayecto, la desilusión y confusión me hicieron replantearme si cursaba la licenciatura correcta. No obstante, el compromiso, no solo conmigo, sino con mi familia me orilló a seguir en la carrera. Por poco

más de dos años y medio, las inquietudes albergaron mis decisiones. Constantemente me cuestionaba si hasta entonces había adquirido habilidades propias de mi disciplina, si sería capaz de desempeñarme como administradora educativa.

En los albores del tercer año de la licenciatura, con la inserción de las prácticas profesionales, no tenía claro en qué espacios podía insertarme. El interés previo que tenía por los museos y la curiosidad de relacionarme con la educación no formal fueron los detonantes para elegir el programa de gestión cultural. Incrédula de mi profesión, inicié mi rol como practicante. A ciencia cierta, no tenía idea de cuál sería mi función. Poco a poco, la inmersión a inducción y las sesiones con los mentores clarificaron el contexto.

Arribar a Universum fue la decisión más contundente que trazó un nuevo rumbo a la perspectiva que tenía de la LAE y los campos en los que podía participar. Involucrarme en un proyecto de intervención que benefició a más profesionales me incitó a interesarme en mi profesión. De esta manera consideraba que aportaba el “granito de arena” a más personas o instituciones. Durante mis quehaceres dejé de lado que mi aportación era como mera practicante y me asumí como una profesional que establecía propuestas y soluciones. Tomé el escenario como el campo laboral. Reconocí las áreas de mejora y oportunidad para crecer. Admití mis fallos y los utilicé para aprender. Atesoré los saberes recibidos, tanto en mi formación académica previa al nivel superior, como los de la licenciatura. Extendí mis brazos para ampliar mi panorama y albergar nuevas pericias como trabajar la metodología por proyectos de Kilpatrick; relacionarme con estrategias de mediación y cómo son implementadas por anfitriones para compartir el conocimiento científico; colaborar con la construcción de más proyectos de educación no formal que repercuten en el recinto museístico.

Al finalizar mi primera estadía profesional, amplié el campo de injerencia en el que me podía inmiscuir. Las prácticas fueron el entorno donde noté el alcance de lo que el Dr. Juan Mario repetía a los practicantes: «apropiarse de su formación». Aunque, a simple vista, pareció sencillo, fue complejo y abstracto. Inconscientemente, me convertí en un sujeto reflexivo. A medida que concientizaba mi papel en el escenario, la toma de decisiones que me condujeron a responder a las necesidades y cada acción realizada hicieron que mi práctica se apoyara de la reflexión. Revaloré mi posición ante la LAE y entendí que estaba en el lugar adecuado para cultivarme. El interés y compromiso desmedido por Universum me dispuso a

relacionarme profundamente con el espacio y contribuir aún más. Por ello, propuse la aplicación *web* y permanecí un año en el museo.

Sin dimensionar en profundidad las implicaciones de continuar en séptimo semestre en Universum, atravesé por una serie de circunstancias llenas de retos. Aprendí de otros campos formativos, en consecuencia, mi labor se sustentó en multidisciplinas. Colaboré con diversos profesionales con perspectivas educativas que mi profesión me brindó. Sin embargo, la contrapartida de mi afinidad por el recinto museístico fue la renuncia a un nuevo sitio. Sin pensar en mi futuro como practicante, elegí quedarme en un mismo lugar. Hasta que comprendí las derivaciones de mi decisión, noté el error que cometí. La aplicación *web* estaba diseñada para intervenir y atender una problemática, a pesar de ello, no resultó ser una razón suficiente —para mí— para dejar de lado la DGESE. Con el fin de resarcir mi pifia, me acerqué al sitio y encontré flexibilidad en él. Este hecho contribuyó a tejer redes con un entorno distinto en maneras y sujetos a Universum, en palabras de Zabalza:

Redes entre nuestros estudiantes que realizan sus prácticas en lugares diversos y que pueden enriquecer vicariamente su experiencia contrastándola con la de sus colegas. Redes con otros estudiantes de lugares, culturas, especialidades y experiencias diversas con los que podrían colaborar para llevar a cabo proyectos conjuntos, análisis de los mismos fenómenos, pero con diversas miradas, estudios multiculturales, estudios interdisciplinarios, etc. (Zabalza, 2011, pp. 37-38)

Aproveché la oportunidad que la DGESE me abría. Nutrí un escenario con otro y los efectos formativos aumentaron. Colaboré en un sitio diferente y articulé los quehaceres profesionales que una institución de educación formal llevaba a cabo. Al tiempo que complementé y contrasté mis acciones en el recinto museístico. Además, en este mismo lugar, relacionarme con diferentes especialistas fomentó otra red más de intervención.

Para octavo, no cometí la imprudencia de quedarme en un mismo sitio de prácticas y me adscribí a TelmexHub. Puse en juego los aprendizajes que había alcanzado durante mi trayectoria académica y los que de manera autónoma obtuve. Hub fue un medio que potencializó y fundamentó mi interés por la tecnología aplicada al campo educativo. Abrí una posibilidad más en el que podría participar en el ámbito laboral.

En el plano de la fundamentación de prácticas profesionales, el *prácticum* era el eje rector que las conducía. De acuerdo con Schön, “un *prácticum* es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo” (Citado en Anijovich, Cappelletti y Sabelli, 2007, p. 238). Altava y Gallarado nutren esta afirmación diciendo que “el *prácticum* viene a ser como la punta del iceberg que vendría a representar la polémica relación teoría-práctica en los procesos de formación” (Citado en Latorre y Blanco, 2011, p. 36). En aquel entonces, no asimilaba a profundidad las relevancias de este vocablo. Con el quehacer de la acción, lo adopté, como menciona Amar, “en una experiencia formativa que va más allá del periodo en práctica” (2019, p. 65). Retomé las experiencias y conocimientos previos que tenían significantes para mi *yo* y generé pensamientos reflexivos.

Atravesar la etapa de prácticas profesionales, implicó un proceso sistémico que me condujo a la acción y adaptación. Todo esto involucró no solo un aprendizaje nuevo, sino un des-aprendizaje y re-aprendizaje constante. Estructuré nuevas formas de hacer y pensar. Esta apropiación ejerció sobre mí una manera de ser profesional, de ser una administradora educativa. Me convertí en un agente activo. Cada conocimiento que obtenía, solía reconstruir lo que creía saber. Reflexionaba, revisaba y analizaba para modificar y atender una problemática. Hallarme constantemente en dilemas —y proponer soluciones— me hacía generar prácticas. Aunque, me causaba desasosiego tener dudas respecto a lo que hacía, con el tiempo comprendí que con ello devino una autoformación profesional. En este sentido, refuto lo planteado por Zabalza al decir que:

Verse metidos en una situación real de ejercicio profesional, tener que enfrentarse a las demandas de otras personas, adaptarse a las reglas del trabajo y a las exigencias del contexto de prácticas, etc., supone un tipo de implicación personal mucho más profunda y polivalente que atender unas explicaciones en clase... Implica la relación con sujetos con características o necesidades especiales o actuar en situaciones de estrés (actuaciones en público, atención a clientes, elaboración de proyectos, etc.) las variables personales de los estudiantes emergen con una gran potencia. El *prácticum* constituye una oportunidad magnífica para hacerles enfrentarse consigo mismos y con sus fortalezas y debilidades personales (2011, p. 36).

Desinstitucionalizar lo que tenía institucionalizado en cuanto a mis saberes, fue difícil, pero provechoso. Sucedió lo mismo con los espacios en los que me involucré de manera autónoma. Con el cambio de perspectiva que tenía sobre la LAE, me mostraba ávida por continuar con mi formación. Por tanto, participé como voluntaria en Entre Pares, realicé mi servicio social y fui becaria en una investigación en UPN. Para entonces, el prácticum y la práctica reflexiva ya formaban parte nata de mi vida profesional y académica. En cada escenario, las situaciones cotidianas, encaminadas a la resolución de problemáticas, me confrontaron constantemente. De a poco, las acciones que llevaba a cabo las realizaba mediante lo sabido, lo conocido, por otro lado, por el mismo vaivén y exigencias que emergían, florecían conocimientos efímeros. Según Domingo:

Schön distingue básicamente dos componentes: por un lado, el saber proposicional de carácter teórico que corresponde a lo adquirido por medio del estudio científico en la universidad (...) y, por otro, el saber-en-la-acción, procedente de la práctica profesional, y que es algo tácito, espontáneo y dinámico. (2011, p. 3)

Bajo este hilo conductor, el ciclo de transformación que sucumbió mi formación, concluyó con la configurar de mi perfil profesional. Arribar a la cúspide con características propias del administrador educativo me hace responder a un fin marcado desde el comienzo de esta travesía: el perfil de egreso señalado por el plan de estudios de la LAE. Ello me obliga a contrastar lo adquirido con lo que se indica al término de la licenciatura. Al final, el proceso de transformación coadyuvo a moldear y dotar mi perfil de acuerdo con lo que la LAE pretende. Asevero que todos los conocimientos, saberes, experiencias, pericias y destrezas obtenidos me dan la pauta para intervenir profesionalmente en:

- Comprender el proceso histórico que configura al sistema educativo nacional; los factores económicos, sociales, políticos y culturales tanto nacionales como mundiales que han afectado su desarrollo en distintas etapas así como las repercusiones del desarrollo científico-tecnológico en el funcionamiento de las organizaciones e instituciones que lo conforman, incluidas las prácticas concretas de los actores educativos que en ellas participan, reconociendo la existencia de graves carencias educativas en los sectores sociales desfavorecidos.

- Identificar el contexto, las condiciones y los factores que han dado pie al diseño, implementación, seguimiento y evaluación de las políticas educativas y los programas emergentes creados para resolver problemas persistentes en instancias e instituciones educativas concretas.
- Realizar diagnósticos sobre problemas concretos de administración y gestión del sistema educativo con base en un conocimiento multidisciplinario, una perspectiva humanista y considerando el carácter público y laico de la educación.
- Diseñar y proponer estrategias encaminadas a la solución de problemas o la atención de necesidades educativas.
- Participar en la implementación de políticas educativas, así como en el seguimiento y evaluación del impacto, los procesos y los resultados de programas y proyectos educativos.
- Trabajar en forma colegiada con otros profesionales y propiciar el trabajo en equipo al interior de las organizaciones educativas para gestionar y administrar programas, estrategias y/o acciones educativas mediante el empleo de los recursos tecnológicos.
- Apoyar y orientar a los tomadores de decisiones desde el ámbito de la administración y gestión, acerca de las opciones más adecuadas para mejorar los procesos y resultados educativos. (UPN, 2009, pp. 41-42)

Sé que de lo antes indicado existen habilidades que desarrollé más y otras en las que tengo que centrar la atención. Cuestiones referentes a las políticas macroeconómicas, los procesos financieros y contables son solo algunos aspectos en los que debo trabajar para fortalecer mi perfil profesional. Me ha quedado claro que el cambio es dinámico y en ocasiones, acelerado. Por ende, la actualización constante en temas educativos y la nivelación en cuanto a mis áreas de mejora son y serán un punto de partida para continuar con mi proceso formativo.

### **Las implicaciones del trabajo recepcional**

Llevar a cabo el presente documento involucró diversos hechos que impactaron no solo en mi rol como profesional de la educación, sino como ente social. Empezaré con enunciar la complejidad de elegir la forma de titulación. Durante mi etapa como universitaria, no di relevancia suficiente a la titulación, hasta que la situación me exigió hacerlo. En sexto, a nada

de terminar la licenciatura, resonaba con mayor intensidad la urgencia de optar por una forma de titulación. Bajo la influencia de los mentores me adentré en la recuperación de la experiencia profesional. Me causó interés relacionarme con la temática y con algunas indagaciones, decidí titularme de esta forma. Consideré que era una buena manera de tomarme como objeto de estudio y contribuir a otros que lo requirieran, así como a mí me ayudaron los trabajos de colegas.

El antecedente recae en los primeros diarios, informes —técnicos y narrativos— y la trayectoria escolar. Los destellos de la sistematización académica propiciaron que, en más de una ocasión, recurriera a estos para plasmar lo mencionado en los capítulos anteriores. Sin embargo, la tarea no se limitó a la indagación de experiencias en materiales, sino coadyuvó a clarificar los procesos por los que crucé para ser profesional de la educación. Concienticé cómo desvelé cada acción en busca de responder lo que las situaciones me solicitaban. Valoré que los diarios, informes y la trayectoria escolar salvaguardan cada reflexión; estas sirven para acciones futuras. Como lo menciona Domingo “se reflexiona no para volver al pasado o tomar conciencia del proceso metacognitivo que se experimenta, sino para orientar la acción futura, es decir por una motivación moral práctica y orientada a las alternativas de actuación” (2013, p. 164).

Por otro lado, aventurarme en la construcción de la tesina referente a la narrativa de mi tránsito escolar, me condujo a dialogar con familiares. Estos fueron pilares relevantes para obtener detalles de mis inicios en el sistema educativo. Evocar las vivencias del nivel educativo básico y de media superior, provocaron que concienticara cómo forjé mi rol social y escolar. Resignifiqué lo que en algún momento di por hecho. Comprendí que ninguna acción, incluso pasada, estuvo aislada dentro de mi proceso formativo. Cada una fungió como una coyuntura de mis prácticas.

La escritura de este documento implicó revisar apuntes de la licenciatura, recordar aprendizajes y retos que enfrenté. Me percaté que hubo cosas que olvidé y que no recordaba haber visto en clase. Asumo que algunos temas los vi con superficialidad, vagamente me apropié de ellos. Reflexioné las posiciones que tomé en cada espacio curricular y la ruptura que trazó una arista nueva a mi formación en la LAE. Aseveré que las calificaciones altas o buenas notas, no son sinónimo de aprendizaje. Como lo mencioné, por poco más de cinco

semestres obtener promedios altos bastó para que sujetos cercanos a mi círculo dieran mérito a mis acciones y supusieran que tenía una afinidad por la LAE.

Por otra parte, cimentar el apartado teórico-metodológico me demandó acercarme al reservorio bibliográfico del enfoque biográfico-narrativo. Implícitamente, en esta labor me enfrenté al imperio de lo vivido, del significado y de las relaciones del *yo* con el mundo. Estos hechos marcaron una pauta de cómo utilizar los datos, la información y reunirlos para apropiarme del conocimiento; asumir una postura y adoptar una metodología. Hasta cierto punto, me causó temor navegar por el inmenso mar del saber. Mientras más conocí, más vislumbé todo lo que ignoraba. La realización del presente, implicó una transformación gradual de mí ante los objetivos y alcances que pretendí.

En este mismo sentido, no podría pasar por alto la postergación constante que di para concluir la tesina. Desde finales del 2018 me planteé como objetivo comenzar con el escrito. Asiduamente, trabajé en la optativa “Documentación de la Experiencia” durante octavo. Al finalizar el curso, construí tres capítulos. Consideré que sería cuestión de algunos meses para pulir los apartados y presentar el examen profesional. Aunado a ello, las motivaciones de cercanos y la frase repetitiva: «ya la tienes hecha», me hicieron actuar soberbiamente. El compromiso que adquirí con otros proyectos propició que priorizara qué atender y en qué medida hacerlo. Por tal razón, dejé en último plano el trabajo recepcional.

Responsabilizarme de las decisiones que tomé, significó no justificar el hecho de no avanzar. Encaré la realidad y tras meses de pausar mi labor como tesista, reinicié la diligencia a inicios del 2020. Con intenciones de recuperar el ritmo, fijé días y horas. No obstante, el contexto mundial con la llegada de la Covid-19 generó que entrara en un trance de preocupación por la integridad de mi madre. Por algunos días, el estado de incertidumbre albergó mi atención. En busca de recobrar un equilibrio, me resguardé en la escritura del documento. Demorar más de tres meses no fue sino solo el hecho de temer que perdería el único sitio que me mantuvo con cordura durante la pandemia. Este hecho no perduraría a través del tiempo. Mas bastó para reflexionar los alcances de una pandemia y cómo atañe en cada ámbito: social, psicológico, educativo y económico sobre las personas.

Concluyo esta sección con las implicaciones en cuanto a la redacción y ortografía. Permanecer bajo la tutela de los Drs. Juan Mario Ramos y José Antonio Serrano y la Lic. Noemí Hernández, por más de un año, me soliviantó a adoptar prácticas de escritura. Realizar

el servicio social en un programa que incentiva la alfabetización académica y ser tutora-acompañante, me constriñen a entregar un documento pulido y pulcro. Revisar palabras repetidas, uso incorrecto de gerundios, acentuación correcta, sobre todo, ahorrar el uso del lenguaje, han sido aspectos que he cuidado. Si bien, los avances han sido borradores, presentar un escrito de grado lo mejor posible, representa la imagen de un profesional de la educación.

### **Un horizonte utópico**

Presentar como producto final el trabajo recepcional cierra la etapa de formación escolarizada que recibí en la UPN y en la licenciatura. Empero, los pendientes no cesan ni concluyen con ello. En este marco, enunciaré las tareas inacabadas que me atañen, así como las líneas de interés para la inserción laboral o formativa que continuaré.

Cuando concluí formalmente las prácticas profesionales de séptimo, Diana y yo acordamos regresar en enero de 2019 a Universum, para finalizar la aplicación *web*. Por cuestiones personales y académicas no dispusimos de tiempo para continuar. Prioricé las estadías de octavo y las clases. Me había relacionado en más proyectos y no contemplé que sería rebasada por las diligencias. Diana se involucró en diversas labores que demandaron la mayor parte de su tiempo. Por tanto, convenimos que —terminando octavo— nos comunicaríamos con Kenia para proseguir. No ocurrió así.

En el mes de mayo de 2019 comenté con Diana las inquietudes de no habernos comunicado con Kenia durante ese lapso, no recibí respuesta por su parte. En momentos subsecuentes traje a colación la incertidumbre que tenía por la *app*. Al no recibir respuesta o intenciones de avance por parte de mi compañera, desistí.

Tal situación puso entre dicho qué tan profesional era mi actuar. Por otro lado, decidí quedarme en una zona de comodidad y despreocuparme lo suficiente como para no insistir. Pensé en deslindarme del proyecto y asumir que mi participación no tenía relevancia.

En más de una ocasión me enteré de noticias nuevas respecto a la *app web* por medio de la Lic. Noemí Hernández, quien cuestionaba a mi compañera. Supe que la *mac*, donde se diseñaba la *app*, se había dañado, por ende, los datos se habían borrado. Tal hecho, replanteó mi posición frente a las circunstancias. Reflexioné las implicaciones del trabajo y las

consecuencias de no establecer acuerdos profesionales. Consideré las derivaciones de no haber cumplido con lo pactado con la curadora educativa en tiempo y forma. A más de un año de haber culminado no entregamos avance alguno y no establecimos comunicación con Kenia para explicar los hechos. No contactar a Kenia y deslindarme del proyecto fue una decisión poco profesional.

Ahora, queda como pendiente fijar rumbos colectivos con el equipo con el que inicié. Centrarnos en el proyecto que propusimos. Las justificaciones, de ambas partes, ya no tienen cabida. Ante los hechos solo resta actuar y resolver la problemática. Es la única tarea inconclusa que subsiste en mi tránsito por la UPN.

Tengo claro, que una vez finalizado lo anterior, deberé seguir para alcanzar mis objetivos. Las prácticas profesionales, el servicio social, Entre Pares y el proyecto de investigación, dieron una muestra de los espacios en los que puedo insertarme profesionalmente. Las experiencias pasadas contribuyeron a trazar nuevos rumbos. Reconozco que mi inserción al campo laboral será menos ajetreada. Mi madre, hace 27 años, obtuvo una base en las filas del gobierno de la Ciudad de México (CDMX). Esta base permite ser heredada a familiares directos. Mi mamá decidió cederme su empleo, cuando el momento llegue. Tal circunstancia me brinda un privilegio en el contexto actual. No obstante, mi intención nunca fue recibir a manos llenas una vida resuelta. Siempre me he considerado una persona competente. Me gusta trabajar por propia cuenta y obtener logros a base de esfuerzo.

Si bien, el futuro me resulta prometedor. Será cuestión mía establecer el área de intervención. Me parece relevante injerir en la educación inicial o preescolar, desde el ángulo de la administración educativa que se implementa en estos centros educacionales. Aunque mis intereses continúan apegados al nivel educativo básico, las intenciones de crear un jardín de niños lo he pasado a segundo plano. Inmiscuirme en programas culturales que la alcaldía brinda a sus habitantes es otro ámbito más en el que podría relacionarme y aportar perspectivas.

Así mismo, prevalece mi afinidad por la tecnología aplicada en el ámbito educativo. Con el coronavirus noté la relevancia que jugó la educación a distancia y en línea. Debido a una disposición personal, me vi embrollada en las actividades del programa de la SEP “Aprende en casa”. Al comenzar las clases, enfrenté problemas con [apoyar en] la transcripción de preguntas, estas pasaban con velocidad entre unas y otras. En busca de una

solución, indagué en grupos de *Facebook* o páginas sociales. Bastaron algunos días para que los propios padres de familia y docentes crearan comunidades de ayuda. Lo que comenzó como una forma de apoyo y hacer frente a un área de mejora, terminó con la inmersión de los involucrados en la formación educativa de estudiantes por medio de la tecnología. De a poco, las discusiones en los grupos sociales trasmataron a un sinnúmero de elementos. Desde libros de repaso, hasta la difusión de páginas, plataformas digitales, aplicaciones y canales de *YouTube* para complementar la enseñanza y aprendizaje.

Supuse que, así como se enfrentaron dificultades en los niveles de educación básica y media superior, la superior también las afrontó. En este sentido, retomé que la inclusión a profundidad de las tecnologías en todos los niveles es un hecho que se debe atender. Si bien, se encontraron estrategias, en México aún prevalecen brechas entre los estudiantes de diferentes entidades federativas que no cuentan con los recursos ofimáticos necesarios. Es allí donde hallo un punto de intervención que atañe a los profesionales de la educación.

Por último, en este acto de transformación profesional me quedó claro que el proceso de formación es constante y cambiante. Por tal razón, mi intención es relacionarme en otros ámbitos de aprendizaje. Especializarme en proyectos de educación con tecnología, por ejemplo, las plataformas que ofertan *nooc* (Nano-*mooc*) o *mooc*; o en espacios de capacitación, colaboración y apoyo como lo hacen TelmexHub de Académica y Goobec de Google. Considero que lo esencial es no detener el andar.

## **Referencias bibliográficas**

## Referencias bibliográficas

- Amar, V., (2019). La experiencia del prácticum en educación infantil. Una narración en primera persona. *Revista Practicum*, 4(2), 60-76.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., y Sabelli, M. J. (2007). Formar docentes reflexivos: Una experiencia en la Facultad de Derecho de la UBA. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 5(9), 235-249.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimiento. *Argumentos*, 24(67), 135-156.
- Bobbio, N. (1986). El futuro de la Democracia. En N. Bobbio, *El futuro de la Democracia* (pp. 23-48). México: Fondo de Cultura Económica .
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research Sozialfors Chung*, 7(4), 1-36.
- Bruner, J. (1991). La construcción narrativa de la realidad. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Bruner, J. (1997). La construcción narrativa de la realidad. En J. Bruner, *La educación, puerta de la cultura* (pp. 151-169) Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2003). 3. La creación narrativa del Yo. En J. Bruner, *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida* (pp. 91- 124). Buenos Aires: Fondo de cultura economica.
- Connelly, M., y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. C. Pérez, J. Clandinin, y M. Greene, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.

- Contreras, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 01(01), 14.30.
- Diario Oficial de la Federación. (1993). Acuerdo Nacional por la Modernización de la Educación Básica (anmeb). *México: Poder Ejecutivo Federal*.
- Domingo, A. (2013). La práctica reflexiva. En A. Domingo. *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica* (pp. 139-180). Alemania: Ed. Publicia.
- Eisner, E. (1998). ¿Qué hace cualitativo a un estudio? En E. Eisner, *El ojo ilustrado* (pp. 43-58). Barcelona: Paidós.
- García, M., Lubián, P., y Moreno, A. (2017). *La investigación biográfico narrativa en educación*. Recuperado el 19 de julio de 2019, de <https://n9.cl/vbl2f>
- Goodson, I. (2000). «Carros de fuego» Etimologías, epistemologías y la emergencia del curriculum. En I. Goodson, *El cambio en el curriculum* (pp. 59-76). Barcelona: Octaedro.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea). Resultados nacionales 2017 Educación Media Superior.
- Latorre, M., y Blanco, F. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *Revista de docencia universitaria*, 9(2), 35-54.
- Van Manen, M. (2003). Investigar la experiencia tal como la vivimos. En M. Man Vanen, *Investigación educativa y experiencia vivida* (pp. 77-94). Barcelona: Idea Books.
- Notimex. (26 de octubre de 2013). Creció 266% deserción escolar de madres adolescentes. *El Economista*. Recuperado el 19 de junio de 2020, de: <https://url2.cl/x3JIU>

- Política, Sujetos y Procesos en la Docencia. (2018). *Diagnóstico y potencialidades de la extensión universitaria en las Instituciones de Educación Superior públicas: el caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. México: no publicado.
- Ramos, J., y Serrano, J. (2017). La escritura autobiográfica de jóvenes y adultos en educación superior. *Revista Brasileira de Educação de jovens e adultos*, 5(10), 77-89.
- Rivas-Flores, J. I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 99-112.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2019). Reglamento general para la obtención del título de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional. *Gaceta UPN*, 1-19.
- UPN. (2009). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Administración Educativa 2009*. México.
- Woldenberg, J. (2017). *Cartas a una joven desencantada con la democracia*. España: Sexto Piso.
- Zabalza, M. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*(354), 21-43.