



**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD AJUSCO 092  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

**LA RECUPERACIÓN DE MI EXPERIENCIA PROFESIONAL: DOCENCIA Y  
EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN PRIVADA.**

TESINA  
(RECUPERACIÓN DE MI EXPERIENCIA PROFESIONAL)

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO  
EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

**RODRÍGUEZ CASTAÑEDA JAIME**

ASESORA:

**DRA. GABRIELA SÁNCHEZ HERNÁNDEZ**

CIUDAD DE MÉXICO, FEBRERO 2026



Ciudad de México, a 11 de febrero de 2026

## DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La comisión de titulación tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen Profesional del pasante **RODRIGUEZ CASTAÑEDA JAIME** con matrícula **190920376**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESINA (RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL)** bajo el título: **"LA RECUPERACIÓN DE MI EXPERIENCIA PROFESIONAL: DOCENCIA Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN PRIVADA"**. Para obtener el Título de la **LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

Jurado	Nombre
Presidente	<b>MTRO. GASPAR EDGARDO OIKION SOLANO</b>
Secretario	<b>MTRO. OSCAR JESUS LOPEZ CAMACHO</b>
Vocal	<b>DRA. GABRIELA SANCHEZ HERNANDEZ</b>
Suplente 1	<b>PROFR. RAUL ALVAREZ BENAVIDEZ</b>
Suplente 2	-----

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y del egresado, se determina la fecha de examen para:

**el martes 24 de febrero de 2026 a las 10:00 am**  
**EXAMEN PRESENCIAL**

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

**Georgina Ramírez Dorates**

RESPONSABLE DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

Cadena Original:

||1944|2026-02-11 16:12:18|092|190920376|RODRIGUEZ CASTAÑEDA JAIME|G|LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA|1|M|3|12|LA RECUPERACIÓN DE MI EXPERIENCIA PROFESIONAL: DOCENCIA Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN PRIVADA|MTRO.|GASPAR EDGARDO OIKION SOLANO|MTRO.|OSCAR JESUS LOPEZ CAMACHO|DRA.|GABRIELA SANCHEZ HERNANDEZ|PROFR.|RAUL ALVAREZ BENAVIDEZ||2026-02-24|10:00|361|0|zi8Bkbj5rY||

Firma Electrónica:

PcVB5ZEow6v7IMKIFiXoCvRKvxgRjQrSAJXedeW1OsOGWxVeQmMfUXH8l2CggoYmPzA5jQq+3o6TUQR2O7rcWxj+b2or5T5k HhZ0jHHKfRR0S5vf+qQ0xi3XecZU7+DqaG3hO12a899/MSlrAVf9HzAliOrzX2iPIVM8tSx9PMVIOADnkCAKVqCXouhf19mvTvFU jLylfOBNeUwMmMo1ytStGIBngHDHkAo1sy0IZY9fXFiG+IamUwqD0pCHy4nVB9oz2rljWUkuhQIy4ZNXN1kWL/dDC3Q5fx7g 3gF4Do3Bh2kPL/NoUy7tKzxlh8eAKx9TTHqUWeqSWryIRwW+816tLvukLbREGtFvVgZLtey6EWea2Qya0mX+/jmyK8P/Qok7C C114BCd23OMK2tVgily1KUHmZZvc3XWRWxnETMwvsZeOpXeXnpXzj66+Rjws7VzfH2s5Fh4ThuVpzazMzmgs+Gyq0T/OjtVmc nxiQTTqY8rkRjcrjK0coRYVMh8YobvqiadScLO2Lq2UM0nTTxoGLqkrBNcpZo2HPnjaoFDHuzguuOTgULW1Ew3otsSxPPEaYZG Gf0B0CskbYtnFXM5h9oX2VryidEOEZ0ux2dxrWHGelwz64jheJNww6uiVx0JoaMSgfuqtgjnWpaG1gXcp9eSU8e19VZmCi2L+A =

Fecha Sello:

2026-02-11 16:12:19



"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17-D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-I y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación."



## **Agradecimientos.**

Han pasado casi tres años desde que terminé la licenciatura y, cada vez que pongo un pie en los pasillos de mi institución, me resulta inevitable volver a recordar las risas, las amistades y todo lo que la Universidad Pedagógica Nacional me regaló. No me arrepiento de haberla elegido.

Recuerdo la primera vez que te vi: tus murallas imponentes, tus pastos verdes, esa frescura de las mañanas que se sentía distinta, como si el día empezara con más esperanza. El destino me trajo hasta ti y, si algún día me preguntan si soy orgullosamente UPN, responderé con el corazón que sí. Me enseñaste que educar es transformar, y me ayudaste a convertirme en quien soy.

Gracias por las amistades tan bellas, por los recuerdos, y también por haberme permitido encontrar a una pareja que amo. Lamento que una pandemia me haya alejado de tus paredes; estoy seguro de que hubiera sido increíble vivir aún más experiencias, pero no me queda más que agradecer.

Gracias, UPN. Gracias por siempre.

Gracias a la Dra. Gabriela Sánchez, por su acompañamiento y guía durante este proceso.

Gracias a todos mis profesores y profesoras. Ustedes me enseñaron no solo cómo quiero enseñar, sino también cómo no quiero hacerlo. Gracias, especialmente, a quienes conectaron conmigo, a quienes me brindaron la mano y me hicieron creer en mí.

No solo agradezco a los docentes de la universidad, sino también a quienes me acompañaron a lo largo de toda mi vida escolar. Hoy entiendo muchas cosas que me hubiera gustado comprender antes. Gracias a todos los que, de una u otra forma, me hicieron crecer como persona. Y también pido una disculpa por no haber sido el mejor estudiante en su momento; con el tiempo he aprendido a mirar distinto, y hoy sé que quiero estar para cada alumno que cruce por mi camino.

Agradezco profundamente a las personas que confiaron en mí cuando todavía no tenía experiencia. Gracias a Carolina Montaña, Gloria Márquez, Rita Chávez y Nahiely Padilla, por abrirme puertas y apostar por mí. Gracias a ustedes, hoy me reconozco como un pedagogo más completo.

También agradezco a quienes me han acompañado en mi vida, dentro y fuera de lo académico. Gracias al cielo, puedo decir con certeza que tengo amigos y amigas que me sostienen, me guían y me ayudan a crecer.

Con enorme orgullo agradezco a Héctor López y Marco I. González: han sido 18 años de amistad sincera. Son hombres que admiro y respeto; crecer a su lado ha sido maravilloso, y deseo compartir mil vidas más. A César García, gracias por ser mi compañero de aventuras durante la universidad, por tantas risas y experiencias compartidas.

Gracias a Dulce Ivonne García por su amistad y alegría; a Daira Ceja por su presencia en mi vida y por darme dirección cuando más lo necesito; a Natalia S. Nieves por sus consejos y momentos de felicidad. A Issa A. Longinos y Katherine González, gracias por aquella partida de ping-pong que cambió mi vida. A Eloína Cancino, por llenar mis días de risas y buenos momentos. A Paola Yolotzin y Quetzalli, gracias por tantas alegrías, experiencias y bailes juntos.

A todas esas amistades que siguen presentes en mí, gracias. Y también a quienes ya no forman parte de mi vida, pero dejaron huella: de ustedes también aprendí.

A mi familia, gracias por jamás dejarme solo y por recordarme siempre que soy capaz de salir adelante.

A mis abuelos, Ricardo y María Úrsula, gracias por la educación y los valores. A mi papá, Jaime Rodríguez, gracias por enseñarme a ser firme y a tener carácter. A mi hermano, Eduardo, gracias por ser el mejor ejemplo que puedo tener; por enseñarme que la vida es más dulce cuando caminamos juntos.

Y a mi mamá, Erika Castañeda, gracias por mostrarme lo que significa la resiliencia, el amor y el esfuerzo: que cada gota de sudor también puede ser una forma de decir “te amo”.

Y gracias a Tiffany M. Espinoza, por ser mi compañera de clases y hoy mi compañera de vida. No hay nada en este mundo que no quisiera compartir contigo.

A todas estas personas: gracias. Porque mi vida tiene más sentido con ustedes. Porque si alguna vez deseé ya no estar en este mundo, hoy agradezco poder abrazarlos y saber que la vida puede ser dura, pero con ustedes vale la pena vivir cada segundo.

## Índice

Introducción .....	1
conceptualización sobre la pedagogía. ....	4
Capítulo I. “Inhalar ciencia, exhalar arte”: el proceso de construcción de mi conceptualización sobre la pedagogía .....	7
Capítulo I.I – El proceso de construcción de mi conceptualización sobre la pedagogía a lo largo de mi trayectoria profesional - .....	12
Capítulo I.II - Crítica a la “polifuncionalidad docente” y a la emocionalidad solo centrada en el alumno - .....	17
Capítulo I.III- El destino y mi encuentro con la pedagogía: de la pérdida personal al nacimiento de una vocación - .....	25
Capítulo II: Trayectorias en contexto: mi experiencia docente y pedagógica (2017–2025) ....	26
Apartado A - KidZania.....	26
Apartado B - Colegio Tlamatini.....	29
Apartado C - Clases particulares (Pandemia).....	34
Apartado D - Colegio Madrid (Bienvenido a la inclusión) .....	39
Apartado E - CAPYS (Centro de Autonomía Personal y Social) .....	43
Capítulo III: De la experiencia a la propuesta: recomendaciones y conclusiones. Todo lo que me configura como pedagogo y como persona. ....	49
Apartado A: El pensamiento de ser un godín frente a la formación académica .....	49
en pedagogía .....	49
Apartado B. Una mirada a mi forma de ver el mundo hoy.....	51
Recomendaciones para mejorar algún aspecto analizado de la experiencia recuperada. ....	55
Conclusiones .....	58
Referencias .....	62

## Introducción

Esta tesina, titulada “LA RECUPERACIÓN DE MI EXPERIENCIA PROFESIONAL: DOCENCIA Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN PRIVADA”, surge de un trabajo sostenido de dos años (2023–2025) dedicado a recuperar, ordenar y analizar mi trayectoria como pedagogo en diversos escenarios educativos. No es un anecdotario; es un ejercicio de documentación narrativa y análisis crítico que convierte mi práctica en conocimiento profesional: qué decisiones tomé, bajo qué criterios, con qué límites y cómo ese hacer fue configurando mi identidad como pedagogo.

Agradezco profundamente a la Dra. Gabriela Sánchez, quien me abrió los ojos y me hizo reconocermé como lo que soy: el protagonista de esta tesina y de mi propia historia. Durante el proceso de escritura, aunque el título indicaba que debía hablar de mi experiencia, poco a poco me alejaba para centrarme en mis alumnos, en su crecimiento y en sus fortalezas. En ese camino olvidaba exponer las mías. Sin embargo, este trabajo trata precisamente de eso: de cómo uno sale configurado de cierta manera y, al enfrentarse con el mundo real, se transforma para recuperar su propia voz. Hablar de experiencia profesional es complejo, porque no existen datos exactos ni fórmulas que puedan reflejar lo que ocurre. No hay método que pueda decirnos cómo nos sentimos o cómo hemos cambiado; esa comprensión solo puede construirse caminando junto a la propia experiencia. A medida que esta tesina avanza, se hace evidente cómo me otorgo mayor prioridad y me convierto, poco a poco, en el pedagogo que soy hoy y en el que sueño seguir siendo al amanecer.

En esta tesina no solo recupero mi experiencia profesional: también exploro los contextos que me fueron moldeando—desde la decisión de estudiar pedagogía hasta la manera en que hoy concibo mi praxis y mi lugar en el mundo educativo. Narro cómo fui cambiando al transitar por distintos espacios de trabajo, dónde se situaron y qué adversidades enfrenté en cada uno: recursos limitados, condiciones precarias, exigencias desmedidas, y una expectativa de “estar siempre” que a menudo rebasa lo humana y laboralmente posible. Asumo que nada es perfecto y que educar implica

moverse entre tensiones: la inclusión como derecho y horizonte ético, sí, pero también como práctica condicionada por tiempos, equipos y políticas reales; la pasión por enseñar, pero sin romantizar los abusos - no solo económicos, también emocionales - que pesan sobre el docente. Este documento, al final, habla de mis trabajos y de mis ideas, pero sobre todo habla de quién soy: un pedagogo que se reconoce en construcción, que aprende de sus contextos, que defiende una ética del cuidado recíproco y que se niega a perder su voz en medio de la burocracia y la consigna.

### **Praxis: qué significa y cómo la usaré**

A lo largo del documento utilizaré deliberadamente el término praxis. Por praxis entenderé la articulación viva entre teoría y acción en un contexto concreto, guiada por fines éticos y políticos y sostenida por reflexión crítica. Hablar de praxis no es “aplicar” recetas: es deliberar con criterios, actuar en consecuencia, observar los efectos y revisar las decisiones. Esta será mi brújula metodológica: documentar escenas, explicitar mis razones, reconocer límites y aprender de la propia práctica para transformarla. Lo sintetizo con una metáfora que atraviesa el texto: “inhalar ciencia y exhalar arte”. Inhalo ciencia cuando estudio marcos, analizo evidencias y planifico; exhalo arte cuando traduzco todo ello en decisiones prudentes, sensibles y situadas.

### **Objeto y alcance de la experiencia recuperada**

La experiencia que recupero (2019–2025) se extiende por escenarios diversos: enseñar informática en un colegio el cual no contaba con computadoras al inicio y me orilló a crear recursos alternativos; sostener la enseñanza en espacios no convencionales durante la pandemia (oficinas, bibliotecas, restaurantes); acompañar emocionalmente a una adolescente en un colegio perteneciendo al departamento de inclusión; y participar en una asociación de autonomía personal y social con jóvenes con discapacidad intelectual orientados a la vida independiente e inserción laboral. No presento estos tramos para idealizarlos, sino para leerlos críticamente: ¿qué fue

posible?, ¿qué lo hizo posible?, ¿qué límites enfrenté?, ¿qué transformé en mi forma de concebir la pedagogía?

### **Enfoque y método**

Trabajo desde la Recuperación de la Experiencia Profesional (REP) y la documentación narrativa: describo escenas significativas, hago explícitos mis criterios de decisión, sitúo los contextos y elaboro interpretaciones que me permitan aprender de lo vivido. El foco no está en “qué hicieron mis estudiantes”, sino en qué hice yo, por qué, con qué apoyos, con qué tensiones, y qué aprendí al confrontar teoría y realidad.

### **Ejes que articulan el documento**

He organizado la tesina en tres ejes que funcionan como hilos conductores:

**1. Cómo concebía la pedagogía y cómo la concibo ahora.**

Paso de una noción predominantemente técnica a una concepción de praxis: planear, evaluar y vincularse desde una ética del cuidado y la inclusión con condiciones.

**2. Mi trayectoria y experiencia en el mundo educativo.**

Sistematizo tramos y analizo cómo reconfiguraron mi identidad profesional.

**3. Recomendaciones y conclusiones.**

Propuestas situadas desde mi experiencia y conclusiones sobre mi reconfiguración como pedagogo.

## **Estructura por capítulos**

- Capítulo I. “Inhalar ciencia, exhalar arte”: el proceso de construcción de mi conceptualización sobre la pedagogía.
- Capítulo II. Trayectorias en contexto (2019–2025): mi experiencia docente y pedagógica.
- Capítulo III. De la experiencia a la propuesta: recomendaciones y conclusiones. Todo lo que me configura como pedagogo y como persona.

## **Criterios de lectura y limitaciones**

- Inclusión con condiciones. Sin tiempos, apoyos, coordinación y recursos, la inclusión queda en el plano declarativo.
- Cuidado del docente. El vínculo pedagógico se fractura si quien lo sostiene está precarizado o sobre exigido. Cuidar al estudiante exige cuidar al docente.
- Praxis situada. No hay recetas universales: toda decisión es contextual y argumentable; por eso documento y analizo escenas, para volver la práctica legible y transformable.

Asumo, además, una limitación: escribo desde escenarios específicos de la Ciudad de México y desde la posición de un pedagogo joven. No pretendo universalizar; busco compartir con honestidad lo que ocurre cuando una biografía concreta se encuentra con instituciones reales, y convertir ese encuentro en saber útil para mí y —ojalá— para otros colegas.

## Ficha de contexto de la experiencia

### Colegios y contextos de intervención

- Colegio Tlamatini
- Profesor particular (trabajo durante pandemia)
- Colegio Madrid (departamento de inclusión)
- Universidad Intercontinental – CAPYS (Centro de Autonomía Personal y Social)

### Institución involucrada de referencia

- CAPYS (Centro de Autonomía Personal y Social)

### Periodos

- 2019–2025

### Sujetos y grupos atendidos

- 9 grupos (1 por cada año de primaria y 3 de preescolar)
- 3 estudiantes de primaria (clases particulares)
- 1 estudiante de preescolar con síndrome de Down
- 1 estudiante de secundaria con TLP (trastorno límite de la personalidad)

- 16 jóvenes de licenciatura con discapacidad (programas de autonomía y vida independiente)

Este trabajo representa, entonces, un testimonio de transformación. No intento “resumir” mi experiencia: busco resignificarla, volverla pensamiento situado y convertirla en acto pedagógico. Más allá de ser una expresión de gratitud —que sin duda lo es—, esta tesina también visibiliza lo que implica ser docente en contextos complejos: sostener la pasión en medio de la precariedad, resistir la despersonalización y seguir creyendo que la educación conserva un potencial transformador real y profundo.

Mi deseo es que estas páginas no solo compartan vivencias, sino que inviten a otros educadores a mirar su propia historia con atención, a reconocer sus hallazgos y sus contradicciones, y a confiar en que cada experiencia, por más pequeña que parezca, tiene un valor formativo. Porque, como he aprendido en este proceso, enseñar también es narrarse, y narrarse también es educarse; en esa doble vía se forja una praxis que articula reflexión y acción.

En sintonía con la perspectiva de la documentación narrativa de experiencias, recuperar y organizar lo vivido no es un gesto meramente descriptivo, sino un movimiento reflexivo que reconfigura mi identidad profesional. Esta mirada metodológica me permitió leer de nuevo mis propias prácticas, dotarlas de sentido, y proyectar desde allí criterios de acción para mi trabajo futuro.

Durante los últimos cinco años, mi experiencia en el ámbito educativo ha transitado por etapas diversas que me han permitido comprender, reconfigurar y resignificar mi identidad como pedagogo. Al recorrer esos tramos confirmé que la biografía profesional es una trama, y que solo al narrarla críticamente es posible descubrir los hilos que la sostienen.

## **Capítulo I. “Inhalar ciencia, exhalar arte”: el proceso de construcción de mi conceptualización sobre la pedagogía**

La Pedagogía ha sido moldeada por varios cambios, contribuciones e interpretaciones a lo largo del tiempo. Entre ellas, sobresalen las múltiples concepciones y definiciones que se le han asignado desde épocas antiguas. Un ejemplo destacado proviene de la cultura griega, que fue una de las primeras en plantear una reflexión sobre el significado de la Pedagogía. Para los griegos, la Pedagogía se vincula con el arte o la ciencia de enseñar. Etimológicamente, la palabra deriva del antiguo término παιδαγωγός (paidagogós), que se refería al esclavo encargado de acompañar a los niños a la escuela. La palabra se compone de "paidos", que significa niño, y "gogía", que significa llevar o conducir.

Durante mucho tiempo, la Pedagogía se entendió como el cuidado y la orientación de los niños, con el objetivo de formarlos de manera completa y equilibrada, siguiendo el concepto de 'paideia'. Con el paso del tiempo y en respuesta a los cambios históricos, políticos, sociales y económicos, el concepto de Pedagogía comenzó a ser interpretado de diversas formas.

A medida que los paradigmas educativos evolucionaron, la Pedagogía pasó a ser considerada no sólo como un proceso práctico de transmisión de conocimientos, sino también como una reflexión teórica profunda. Ya no se limita únicamente al currículo, los contenidos o las competencias relacionadas con el proceso educativo, sino que incorpora una visión más amplia, que abarca los contextos sociales, culturales y emocionales que influyen en la enseñanza y el aprendizaje.

La Pedagogía se sitúa en el contexto de la sociedad, sus valores y principios, y se aventura a proponer cómo debería ser la educación, en qué condiciones y por qué.

En mi opinión, una frase de Aristóteles ha dejado una profunda impresión en mí, no sólo al escucharla por primera vez, sino al comprender su significado: *“Educar la mente sin educar al corazón, no es educar en absoluto”*.

Esta reflexión resalta la importancia de integrar la educación emocional y moral con la formación intelectual, algo que considero fundamental para la educación integral.

Es algo que siempre intento aplicar en mi ámbito laboral: ir más allá de lo que está plasmado en papel. Preguntas muy claras en mi mente pasan a menudo, ¿Puede un niño comprender verdaderamente la vida si entiende las matemáticas pero no comprende el miedo, la molestia o la frustración?

Definir la pedagogía de manera precisa es una tarea desafiante, ya que es una disciplina que se ha enriquecido con múltiples interpretaciones a lo largo del tiempo. Más que una única definición, la pedagogía para mí puede considerarse como un campo de estudio y reflexión que abarca diversas perspectivas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la educación en general. Esta riqueza interpretativa permite abordar el proceso educativo desde distintos ángulos, adaptándose a los contextos sociales, culturales y temporales en los que se desarrolla. Algunas de estas interpretaciones han sido desarrolladas por teóricos y filósofos que han contribuido significativamente a la comprensión de la pedagogía en sus múltiples facetas.

La pedagogía es la disciplina que se encarga de estudiar, diseñar y aplicar métodos y técnicas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Su objetivo es comprender cómo se desarrolla el proceso educativo en sus múltiples dimensiones (cognitiva, afectiva, social, etc.) y ofrecer herramientas para facilitar el aprendizaje y el desarrollo integral de las personas.

En mi experiencia —que reconozco como breve, pero profundamente significativa— he llegado a una convicción que nace tanto de la reflexión como de la práctica cotidiana: no existe una definición pedagógica exacta, ni una línea única que seguir,

porque no hay un alumno igual a otro. Cada estudiante es un universo distinto, irrepetible, y por tanto, no hay fórmulas universales que puedan aplicarse por igual.

Desde esta perspectiva, puedo afirmar que, para mí, la pedagogía se manifiesta en un acto vital, casi fisiológico: funciona como inhalar y exhalar. ¿Qué quiero decir con esto? Creo que la pedagogía tiene un componente científico, que es todo aquello que como pedagogos debemos estudiar, comprender y construir: teorías, metodologías, corrientes, fundamentos. Ese saber lo "inhalamos", lo hacemos parte de nosotros.

Pero al momento de ponerlo en práctica, al momento de "exhalarlo", esa ciencia se transforma. Ya no es solo técnica, ya no es solo método. Lo que exhalamos es arte: el arte de enseñar, de adaptarse a contextos diversos, de leer emociones, de resistir estructuras injustas, de ofrecer una palabra oportuna. Arte, porque como el arte genuino, la enseñanza auténtica implica entregarnos, dejar una parte de nosotros en lo que hacemos.

¿Toda enseñanza es arte? Considero que no. El arte en la enseñanza surge cuando hay verdad, cuando hay una entrega sincera, cuando logramos que un estudiante se sienta integrado, se apropie de un saber que le resultaba inaccesible, o simplemente cuando deja de tener miedo al aula. Eso, para mí, es arte. Eso es lo que compartimos: nuestro arte pedagógico.

Y así como no todo lo que enseñamos es arte, tampoco todo lo que aprendemos es ciencia. Es necesario cuidar nuestras fuentes, cuestionar los saberes que nos transmiten, decidir qué ideas interiorizamos y cuáles proyectamos como profesionales.

Siempre existirán distintas formas de comprender la pedagogía, pero como ocurre con el amor, no se trata solo de entenderlo, sino de vivirlo. Ser parte del mundo educativo es como subirse a una montaña rusa: a veces subimos, otras bajamos, gritamos, nos revolvemos. No construimos el trayecto, no sabemos cuántas vueltas vendrán, pero sí

podemos elegir el momento para levantar las manos y disfrutar del viaje. Y esa elección, esa entrega, es también un acto pedagógico.

Entonces, la pedagogía es un ámbito de estudio profundamente complejo y dinámico que no puede ser encapsulado en una definición única o estática. Su verdadera riqueza radica en la diversidad de interpretaciones y enfoques que ha desarrollado a lo largo del tiempo, cada uno de los cuales refleja las diferentes necesidades y desafíos que han surgido en distintos contextos históricos, sociales y culturales. Esta pluralidad de visiones no solo enriquece el campo de la pedagogía, sino que también la dota de una flexibilidad esencial para adaptarse a los continuos cambios de la sociedad y de la educación misma. Los docentes, al incorporar estas diversas perspectivas, están mejor equipados para abordar las complejidades de la enseñanza y el aprendizaje, asegurando que la educación no solo responda a las necesidades inmediatas, sino que también fomente el desarrollo integral de los estudiantes. De este modo, la pedagogía se convierte en un proceso vivo, fundamental para la construcción de sociedades más justas, inclusivas y preparadas para los desafíos del futuro.

En este sentido, mi experiencia profesional ha sido un ejercicio constante de praxis pedagógico-educativa, entendida como la interacción entre la teoría y la práctica reflexiva dentro del aula. No se trata solo de aplicar conocimientos adquiridos en la formación docente, sino de cuestionar, reformular y transformar esos conocimientos a partir de la realidad concreta que se vive con los estudiantes. A lo largo de mi trayectoria, me he enfrentado a situaciones que han puesto a prueba mis ideales, en las que he tenido que tomar decisiones difíciles y replantear mis propias concepciones sobre la educación. Mi labor no se ha limitado a seguir un manual o aplicar metodologías rígidas, sino que ha sido un proceso continuo de aprendizaje, donde la adaptación y la reflexión crítica son esenciales.

He descubierto que la docencia no es simplemente una profesión, sino una lucha diaria por la educación que queremos construir. En la práctica, he tenido que enfrentarme a

estructuras que muchas veces no favorecen la verdadera inclusión o el bienestar de los estudiantes, pero desde mi trinchera sigo buscando alternativas que les brinden mejores oportunidades. No siempre he contado con todas las respuestas ni con todos los recursos, pero he aprendido que la enseñanza es un camino de constante transformación, donde el error es parte del proceso y donde defender lo que consideramos correcto no siempre es fácil.

A pesar de los desafíos, tengo claro que mi prioridad siempre serán los estudiantes. Tal vez mi visión ha sido moldeada por mi trabajo con niños y personas con discapacidad, pero estoy convencido de que cada día que logro aportarles una esperanza, un futuro o simplemente un día mejor, ya he ganado como su docente. La educación no es solo una transmisión de conocimientos, sino un acto de compromiso, resistencia y transformación, donde la pedagogía cobra sentido en la vida misma y no solo en los libros.

## **Capítulo I.I – El proceso de construcción de mi conceptualización sobre la pedagogía a lo largo de mi trayectoria profesional -**

No se trata únicamente de llegar a la universidad, sino de sentirte parte de algo más grande: la pertenencia. Esa sensación ha sido, para mí, uno de los aspectos más valiosos de mi paso por la Universidad Pedagógica Nacional. Formar parte de esta institución, en la generación 2019 - 2023, implicó no solo el acceso al conocimiento, sino también la construcción de vínculos significativos, tanto con compañeros como con docentes.

La vida universitaria es una etapa inigualable. Ya no cargamos con la inmadurez característica de la secundaria ni con la rebeldía de la preparatoria; ahora los sueños se entrelazan con las ganas de experimentar, con las risas compartidas y con las tareas en grupo que, aunque demandantes, fortalecen los lazos. Ese ambiente de intercambio constante se convierte en la semilla viva de la pedagogía: una pedagogía que nace de la interacción, del diálogo, del trabajo colectivo.

Vivir esta experiencia en la franja de los 19 a los 25 años es algo irrepetible. En ese momento ya nos asumimos como adultos, pero seguimos siendo parte del alumnado, lo que genera una mezcla única de responsabilidades, aspiraciones y deseos de construir un futuro. Ese tránsito vital no se puede volver a experimentar de la misma manera, y es precisamente lo que le da tanto valor: constituye un momento de transformación profunda en el que la pedagogía comienza a tomar forma no solo como un campo académico, sino como una vivencia existencial.

Un recuerdo muy significativo de mi primer semestre en la Universidad Pedagógica Nacional, en el año 2019, fue una pregunta planteada por una maestra a la que admiro y recuerdo con profundo cariño: la maestra Teresa Negrete. En aquella clase, ella nos lanzó una interrogante que, en ese momento, resultaba difícil de responder: *¿Es la pedagogía una ciencia o un arte?*

Esa sesión se transformó en un espacio de intensos debates y múltiples perspectivas. Éramos apenas novatos en la materia, y cada uno sostenía una visión distinta. Algunos compañeros argumentaban que la pedagogía debía entenderse como parte de las ciencias sociales, por su interés en estudiar el comportamiento humano, los procesos de enseñanza-aprendizaje y las estructuras educativas. Otros, en cambio, defendían que la pedagogía contenía un componente esencialmente artístico, pues enseñar es también un acto creativo, cargado de intuición, sensibilidad y pasión, que no puede ser reducido únicamente a métodos científicos o procedimientos técnicos.

Lo que hizo especial esta clase fue la riqueza del intercambio de ideas. No existía una respuesta definitiva, y esa es, precisamente, la grandeza de la pregunta. La pedagogía, a mi parecer, no se limita a un solo ámbito. Es tanto una ciencia, cuando se basa en investigaciones y teorías que guían las prácticas educativas, como un arte, cuando se manifiesta en la creatividad, la empatía y la adaptación que cada docente pone en su labor diaria. Esta pregunta, lejos de tener una solución única, abre la puerta a una reflexión más profunda sobre la naturaleza multifacética de la pedagogía, y nos recuerda que en la educación, como en la vida, las respuestas no siempre son absolutas, sino que dependen del contexto y la interpretación personal.

En ese momento yo creía firmemente que la pedagogía era meramente una ciencia, porque se nutre y dialoga con múltiples disciplinas, como la psicología, la sociología, la antropología, la filosofía e incluso la medicina, que aportan marcos teóricos y metodológicos para comprender el fenómeno educativo. Con apenas 19 años, pensaba que la línea entre arte y ciencia era muy amplia y que la pedagogía debía ubicarse del lado de lo estrictamente científico, pues la veía como un campo que buscaba sistematizar, analizar y explicar los procesos educativos con rigor.

Con el tiempo descubrí que esa visión resultaba incompleta. Comprendí que ni siquiera es que exista una línea tajante entre ciencia y arte, sino más bien un conjunto de matices entre ambos, como una combinación que se entrelaza y se expresa en cada

práctica educativa. La pedagogía tiene un componente científico porque estudia, teoriza y estructura métodos, pero al mismo tiempo es arte porque enseñar implica creatividad, sensibilidad, intuición y adaptación a contextos siempre cambiantes. Siempre que se trata de seres humanos, nada puede ser completamente tangible ni predecible, ni siquiera la ciencia más exacta.

Esta comprensión me permitió resignificar la pedagogía: no como un campo rígido, sino como un territorio híbrido donde coexisten el análisis científico y la creación artística, donde cada docente, desde su propia experiencia, se convierte en investigador y artista de su práctica.

Hoy, a mis 25 años de edad, y después de haberme adentrado en distintos ámbitos del mundo laboral he llegado a comprender que la pedagogía no puede reducirse a una definición única y universal. Más bien, se trata de una disciplina profundamente personal, moldeada por las experiencias, los contextos y las prácticas que cada individuo atraviesa en su trayectoria.

Para mí, la pedagogía es también el reflejo de cada etapa recorrida: los retos que me obligaron a improvisar, los momentos de incertidumbre en los que aprendí a confiar en mi intuición y las lecciones que me dejaron tanto los aciertos como los errores. Entiendo ahora que cada docente, cada investigador y cada estudiante ofrece una definición distinta de la pedagogía, y esa definición está inevitablemente atravesada por sus vivencias, por los espacios en los que ha trabajado y por la forma en que ha concebido la enseñanza.

Sin embargo, no puedo olvidar que la pedagogía, aunque personal, es también profundamente social. Nos formamos en entornos colectivos y siempre participamos de diferentes comunidades educativas y formativas a lo largo de nuestro rol de estudiantes y posteriormente como profesionales. En este trayecto hay un constante intercambio de opiniones, interacciones, proyectos y acciones compartidas que nos van configurando. La pedagogía se construye en la convivencia: en el diálogo con los

otros, en el debate de ideas, en la colaboración dentro del aula y fuera de ella. Por ello, no puede entenderse únicamente como una práctica individual, sino como un entramado de experiencias personales y sociales que se entrecruzan y se influyen mutuamente.

Así, mi concepción de la pedagogía no solo se nutre de lo aprendido en la universidad, sino también de los pasillos de las escuelas, de las dinámicas con los alumnos, de la convivencia con colegas y del peso de la responsabilidad que implica pertenecer a un área educativa. En mi caso, la pedagogía ha dejado de ser únicamente teoría para convertirse en un camino en constante construcción, un espejo en el que reconozco mis propios cambios y en el que descubro, día con día, el sentido de mi labor como pedagogo.

La pedagogía trasciende la mera transmisión de conocimientos: comprende procesos, prácticas y decisiones situadas que integran dimensiones cognitivas, afectivas, sociales y éticas del aprendizaje. Se despliega en distintos niveles y modalidades educativas, articulando marcos teóricos, metodologías, recursos didácticos y tecnologías. Su diálogo con otras disciplinas y su capacidad de adaptarse a contextos cambiantes la vuelven versátil y poderosa, permitiendo un enfoque integral que no solo amplía las oportunidades de aprendizaje, sino que también transforma las formas de comprender y habitar la educación.

Creo firmemente en su carácter transformador porque lo he vivido en carne propia. Nunca fui parte de una clase alta y, con el tiempo, fui consciente de las diferencias que me separaban de ese sector social. Aun así, reconozco que mi familia, con esfuerzo, me brindó una buena educación. Hago referencia a esto porque, antes de entrar a la universidad —y de que mi forma de pensar comenzara a cambiar—, solía mirar a los jóvenes de mi edad que trabajaban y me cuestionaba por qué no estudiaban, o criticaba sus estilos de vida. No me enorgullece reconocerlo, pero lo hacía desde mi privilegio y, sobre todo, desde mi ignorancia.

Sé que la pedagogía no solo educa, sino que también transforma, porque me permitió ver más allá de mis prejuicios y ampliar mi perspectiva. Empecé a comprender contextos distintos al mío, a reconocer otras realidades y a escuchar voces diferentes.

La pedagogía transforma porque no se limita a mostrarte, sino que te obliga a observar y analizar. En mi caso, me hizo cambiar y me convenció de que puede ser un arma poderosa contra la desigualdad, la indiferencia y la discriminación. Como toda herramienta, no basta con su existencia: debe ser accionada por alguien dispuesto a darle sentido y dirección.

En última instancia, la pedagogía es una disciplina en constante desarrollo, que se enriquece a medida que se integra con otros campos y se adapta a las cambiantes necesidades de la sociedad. Como tal, no es simplemente una disciplina académica, sino un campo vivo, que influye en la formación de las personas y en la manera en que se enfrentan a los desafíos de un mundo en constante cambio. Esta capacidad de transformación y adaptación es lo que hace que la pedagogía sea tan esencial en la educación y en la vida de quienes la practican.

## **Capítulo I.II - Crítica a la “polifuncionalidad docente” y a la emocionalidad solo centrada en el alumno -**

He planteado que mi práctica consiste en inhalar ciencia y exhalar arte, aquí debo reconocer algo que durante años no vi: muchas veces el sistema pide respirar para todos menos para nosotros. Se espera que el docente sea a la vez profesor, orientador, mediador, trabajador social, técnico en TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), administrador de evidencias y soporte emocional de estudiantes y familias. Esa polifuncionalidad, celebrada como “versatilidad”, suele esconder una invisibilización cotidiana: el maestro aparece como pieza de uso permanente y, al mismo tiempo, como persona prescindible.

En el ámbito educativo, uno de los aspectos que a menudo se pasa por alto es la visión limitada que muchos estudiantes tienen de las instituciones y, en particular, de los docentes que forman parte de ellas. Para muchos estudiantes, especialmente durante la niñez, la escuela es vista principalmente como una obligación y no como un espacio de aprendizaje integral que impacta profundamente en su desarrollo emocional, social y académico. En muchos entornos educativos, los docentes son percibidos como parte de la infraestructura escolar: figuras casi invisibles, integradas al “mobiliario” institucional, en lugar de ser reconocidos como sujetos con historias, emociones y vidas propias.

En muchos entornos escolares predomina una lógica de auditoría permanente: todo debe medirse, registrarse y comprobarse. Bajo esa presión, el trabajo docente se encierra en estándares impersonales y pierde espesor humano. El aula se burocratiza; enseñar se vuelve llenar formatos, subir “evidencias” y acumular comprobantes. Cuando el registro pesa más que el vínculo, la relación formativa se adelgaza y el tiempo para planear, escuchar y acompañar se convierte en papeleo. Lo que importa para el aprendizaje del estudiante queda subordinado a lo que “cuenta” para el sistema.

Rara vez los estudiantes, en su etapa más temprana, logran concebir a sus maestros participando en actividades cotidianas, como haciendo la compra en un supermercado, disfrutando de una tarde en un parque o interactuando con su entorno familiar y social fuera del espacio educativo. Esta visión distorsionada, que encierra a los docentes en una especie de vitrina mental, los priva de su humanidad, congelándolos en el tiempo y perpetuando una distancia emocional entre maestros y estudiantes.

La falta de reconocimiento de los docentes como personas reales, con emociones, aspiraciones, temores y vivencias más allá de su rol profesional, tiene implicaciones profundas para la dinámica educativa. De acuerdo con Freire, el proceso educativo debe ser un acto de liberación, uno que no solo permita el desarrollo del conocimiento, sino que promueva relaciones horizontales y basadas en el respeto mutuo. Sin embargo, para que este tipo de relación ocurra, es fundamental que los estudiantes puedan ver a sus maestros como seres humanos completos, capaces de empoderar y guiar desde la empatía y el reconocimiento de las experiencias compartidas.

Esta despersonalización de los docentes no solo afecta la relación que los estudiantes tienen con ellos, sino que también limita la capacidad de valorar profundamente el trabajo emocional, intelectual y físico que la docencia conlleva. Al lograr una mayor comprensión de la humanidad de los docentes, se genera un aprendizaje más respetuoso y empático, en el cual los estudiantes pueden reconocer a sus maestros como seres humanos con sueños, metas y desafíos, al igual que ellos mismos. Esta visión ampliada puede transformar radicalmente la dinámica educativa, fomentando un ambiente en el que la enseñanza no sea vista únicamente como la transferencia de conocimientos, sino como un proceso de acompañamiento integral en el que tanto estudiantes como docentes crecen y se desarrollan mutuamente.

A lo largo de mi camino profesional, he descubierto que en mi adolescencia nunca llegué a comprender plenamente: la profunda humanidad que se esconde detrás de quienes, en su momento, veía simplemente como profesores. En mi etapa como

estudiante, los docentes eran figuras que asociaba exclusivamente al ámbito escolar, personajes que, aunque formaban parte integral de mi día a día, raramente los concebía como individuos. Hoy, con el paso del tiempo y tras haberme sumergido en el mundo de la docencia, puedo decir con orgullo que me he convertido en uno de ellos. Esta transformación ha sido reveladora, pues ahora, al estar del otro lado del aula, comprendo la magnitud del esfuerzo y la dedicación que implica ser docente.

Cada lección, cada gesto de apoyo, cada palabra de aliento que en su momento pasaba desapercibida para mí, ahora las veo como actos de entrega genuina, de un compromiso profundo con el bienestar y el éxito de sus estudiantes. Al reflexionar sobre mi propio recorrido como docente, me doy cuenta de cuán ingenuo fui al subestimar la labor de quienes me enseñaron, y desearía poder disculparme con cada uno de ellos.

Recuerdo con claridad aquellos momentos en los que mis profesores intentaron aconsejarme, guiarme hacia un camino de mayor responsabilidad, y cómo, en mi inmadurez, muchas veces no supe valorar sus esfuerzos. En aquel entonces, percibía sus palabras como imposiciones, como exigencias que interrumpían mi deseo de libertad y autonomía. Me costaba comprender que detrás de cada señalamiento o crítica existía una intención formativa. Vivía el proceso educativo más desde la resistencia que desde la reflexión, creyendo que lo importante era cumplir y avanzar, no necesariamente comprender ni transformarme. Hoy, con mayor perspectiva y a partir de mi propio ejercicio profesional como pedagogo, entiendo que cada palabra de orientación, cada corrección y cada desafío que me plantearon no eran actos de control, sino expresiones de un compromiso profundo con mi desarrollo. Esta reinterpretación ha sido posible gracias a la experiencia directa con mis propios estudiantes, quienes, en ocasiones, también resisten los procesos formativos con los mismos gestos que yo solía tener. Al verme reflejado en ellos, he comprendido que acompañar no significa imponer, sino sostener, provocar, insistir y confiar.

Este cambio de mirada no ha sido inmediato; ha requerido años de experiencia, de errores, de nuevas lecturas y de encuentros con colegas que también conciben la docencia como un acto de cuidado y transformación mutua. Reconozco ahora que cada gesto de mis maestros fue parte esencial de mi crecimiento, y que mi identidad profesional se ha nutrido precisamente de esa posibilidad de relectura: entender que lo vivido, incluso lo resistido, puede convertirse en fuente de sentido y en cimiento ético para ejercer la pedagogía con mayor conciencia.

Este proceso narrativo de recuperación de mi experiencia profesional no solo ha sido un ejercicio de memoria, sino una herramienta poderosa para repensar y resignificar mi trayectoria como pedagogo. Me ha permitido entender que cada vivencia, cada error, cada acierto y cada momento de duda o certeza ha contribuido a forjar mi identidad profesional. Al mirar hacia atrás con una intención reflexiva, he podido reconocer cómo ciertas ideas pedagógicas que antes asumía sin cuestionar han ido transformándose a la luz de la práctica, del encuentro con los otros, del estudio continuo y del diálogo con colegas y estudiantes. Comprendo ahora que ser educador no se limita a transmitir saberes; es una forma de estar en el mundo, una práctica ética que implica involucrarse profundamente con los procesos vitales de los demás.

Este entendimiento no solo me ha transformado como profesional, sino también como ser humano, al recordarme que la enseñanza es, en última instancia, un acto de servicio a los demás. Mi responsabilidad como docente no termina con la transmisión de conocimientos, sino que se extiende a la construcción de un espacio de apoyo y confianza, donde cada estudiante pueda descubrir su propio camino hacia el éxito. Por ello, cada día me esfuerzo en ser el tipo de docente que desearía haber tenido. He aprendido a ver más allá de las notas y el rendimiento académico, y a comprender que la verdadera enseñanza ocurre en las relaciones que se construyen en el aula.

Este trabajo introspectivo me ha ayudado a identificar los pilares que hoy sostienen mi práctica docente: la empatía, la conciencia crítica, el compromiso con la inclusión y la

convicción de que la pedagogía no es una fórmula estática, sino una búsqueda constante. He transitado por diversas etapas, y en cada una de ellas se han redefinido mis modos de pensar y actuar dentro del aula y fuera de ella. Esta tesina, al obligarme a detenerme, a narrarme, a pensarme, ha abierto un espacio para observar cómo, en el transcurso del tiempo, se ha ido configurando mi ser pedagógico, no como una línea recta o ascendente, sino como una espiral en la que se entrecruzan vivencias, tensiones, resignificaciones y apuestas éticas.

Hoy entiendo que no es posible separar el desarrollo profesional del desarrollo personal. Ambos se nutren y se desafían mutuamente. La pedagogía, en este sentido, ha sido para mí no solo un campo de estudio, sino una forma de vida que implica decidir constantemente desde dónde y para quién educamos. Y esta toma de conciencia no habría sido posible sin este ejercicio de escritura que, más allá de lo académico, ha funcionado como un espejo crítico que me ha permitido mirar de frente el camino recorrido y vislumbrar hacia dónde quiero seguir caminando.

Durante mucho tiempo, como muchos docentes, asumí que mi función era únicamente ofrecer, contener, dar. Pero con el tiempo he comprendido que esa mirada, aunque noble, es también peligrosa si borra nuestra propia humanidad. El discurso dominante —muchas veces sostenido por lógicas neoliberales— nos empuja a ser docentes siempre disponibles, emocionalmente estables, pedagógicamente impecables, sin margen para la fragilidad o la pausa. La figura del maestro se vuelve así un símbolo de entrega total al estudiante, en detrimento de su propio bienestar.

Hoy entiendo que la retroalimentación que recibo de mi práctica, de mis estudiantes, de mis logros y fracasos, también es parte esencial de mi desarrollo. No solo enseño, también aprendo; no solo acompaño, también necesito ser acompañado. Reconocerme como sujeto dentro del acto educativo me ha permitido mirar con más honestidad lo que hago, lo que siento y lo que necesito para sostenerme en esta profesión.

Mi compromiso como pedagogo implica no solo entregarme a los demás, sino también cuidarme, nombrarme y hacerme lugar en medio de tantas exigencias institucionales y afectivas. Porque solo desde ese equilibrio puedo seguir construyendo una práctica ética, sensible y crítica. Y porque solo así, puedo ser realmente el tipo de docente que deseo ser: uno que transforma sin perderse a sí mismo en el intento.

A medida que continúo mi camino en el ámbito educativo, me reconozco inmerso en un campo que se transforma de manera constante. Cambios en los planes y programas, la implementación de nuevas políticas públicas, la creciente integración de tecnologías digitales, la diversidad lingüística y cultural del estudiantado, así como las demandas sociales hacia una educación más inclusiva y emocionalmente significativa, configuran un escenario desafiante. Cada uno de estos elementos supone una exigencia para quienes ejercemos la docencia, no solo en términos de actualización pedagógica, sino también en cuanto a nuestra capacidad de adaptación y respuesta ética.

Frente a estos cambios, he tenido que aprender a moverme entre la incertidumbre y la exigencia, entre la necesidad de innovar y el cuidado de lo que ya he construido. No obstante, en este proceso me he dado cuenta de que, con frecuencia, el discurso institucional coloca toda la atención en los estudiantes y en los cambios externos, mientras que nuestras necesidades como docentes quedan invisibilizadas. ¿Dónde queda el bienestar del pedagogo? ¿Quién se detiene a preguntarse si contamos con el tiempo, los recursos y las condiciones para sostener esa constante transformación?

La pasión por enseñar no puede entenderse como una entrega incondicional que nos borra como sujetos, sino como una fuerza vital que necesita nutrirse de condiciones dignas, de reconocimiento profesional y de espacios de reflexión crítica. Es precisamente en este punto donde considero que las instituciones educativas, sean públicas o privadas, suelen fallar. Con frecuencia dejan de vernos como individuos y nos reducen a piezas fácilmente reemplazables dentro de una maquinaria que prioriza

resultados antes que personas. Se aprovechan de la necesidad laboral y del profundo compromiso que muchos sentimos hacia la educación para transformar esa vocación en un mecanismo de explotación. Bajo esta lógica, los docentes dejan de ejercer su labor con pensamiento crítico y autonomía, convirtiéndose poco a poco en ejecutores de instrucciones, ya no al servicio de un programa educativo coherente, sino de los caprichos o intereses de otro adulto igualmente reemplazable, aunque con una posición jerárquica distinta.

La pasión auténtica no es sacrificio, es compromiso con sentido. Y ese sentido solo puede sostenerse si también somos capaces de mirar hacia nosotros mismos, de cuidar nuestras propias emociones, nuestros tiempos, nuestros cuerpos, nuestros procesos.

Hoy reconozco que mi deseo de ofrecer una educación significativa no está reñido con el derecho que tengo a seguir formándome, a detenerme y a cuidarme. Enseñar es, en esencia, una tarea profundamente emocional y humana. Solo si me reconozco como tal —con límites, con aspiraciones, con dudas y con miedos— puedo seguir caminando con coherencia en este oficio que elegí.

¿Por qué considero tan importante el acto de conocernos? Porque al identificar nuestros límites y aspiraciones logramos entender que, más allá de los objetivos curriculares o de las metas institucionales, existe la necesidad de detenernos y cuestionarnos: ¿qué quiero?, ¿hacia dónde voy? Hoy tengo 25 años, casi 26, y enfrento temores que a veces pesan más que mis aspiraciones: miedo a no alcanzar lo que alguna vez soñé, enojo por no encontrar un empleo que reconozca mi labor, frustración al escuchar ofertas laborales donde la remuneración no corresponde al esfuerzo y preparación invertidos. He conocido mis límites cuando acepté gritos injustificados, cuando trabajé en empleos que no ofrecían prestaciones, pero sí descontaban impuestos. Estas experiencias me han marcado y, al mismo tiempo, me han obligado a reconocer que, aunque mis miedos son grandes, también lo es mi

convicción de que soy capaz. Lo único que deseo, en el fondo, es que el mundo me dé una oportunidad para demostrarlo.

### **Capítulo I.III- El destino y mi encuentro con la pedagogía: de la pérdida personal al nacimiento de una vocación -**

Cursar la carrera de Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional, generación 2019 - 2023, me ha proporcionado una perspectiva única del mundo, infundiéndome en mí una esperanza contraria a la creciente individualidad humana que prevalece. No obstante, el rumbo que buscaba no siempre implicaba ejercer de esta manera. Al finalizar mis estudios de educación media superior, aspiraba a adentrarme en el ámbito legal, interesándome por las personas y sus diversos problemas, con el objetivo de satisfacer las expectativas de mis familiares, al convertirme en abogado.

Sin embargo, el destino parecía estar tomando decisiones por mí, y sin darme cuenta de las opciones que tenía, continué siguiendo el camino que se abría ante mí. En el año 2017, durante mi sexto semestre de preparatoria, en un día común, me dirigí al colegio con mis pertenencias. Al anochecer, al salir de la preparatoria recibí una llamada que dejaría una huella imborrable en mi ser. Mi abuela materna, mujer con quien crecí, tuvo un infarto cerebral. Sin aviso, sin diagnóstico previo, sin despedida, solo un "te veo en la noche". Y desde el mes de mayo de 2018, aquella noche nunca logró desvanecerse en mí. Había experimentado cuando alguien se va de tu vida y te rompe el corazón, las emociones que se presentan y las dudas que inundan, pero, cuando esto sucedió no se me rompió el corazón, se me quebró el alma.

No hay emociones, no hay dudas, no hay nada. Tras este acontecimiento, me vi en la obligación de buscar empleo para contribuir económicamente en mi hogar, lo cual, de manera sorpresiva, me llevó a convertirme en el pedagogo que soy en la actualidad. Antes de este suceso yo desconocía completamente el término "pedagogía", y mucho menos comprendía todo su significado. Fue una sorpresa descubrir el impacto que tendría en mí al adentrarme en el mundo de la educación, un campo en el que ahora

no puedo imaginar mi vida sin estar involucrado. Para mí, la pedagogía no solo forma profesionales competentes, sino que también contribuye a la formación de buenas personas. Considero que un requisito esencial para ser pedagogo es ser una buena persona, caracterizada por la empatía y el aprecio por todas las áreas que comprenden las ciencias humanas.

¿Por qué titulé este apartado como destino? ¿En verdad la vida funciona como un camino predeterminado? ¿Significa que hagamos lo que hagamos, todo nos llevará al mismo destino? La verdad es que no lo sé. Y quizá nunca lo sabré. Dicen que tenemos dos vidas, y que la segunda comienza cuando nos damos cuenta de que solo tenemos una. Desde esa conciencia, no me interesa quedarme atrapado en el "qué hubiera pasado", sino preguntarme: ¿qué puedo hacer con lo que sí pasó? ¿Cómo puedo transformar lo vivido en algo que valga la pena ser compartido, enseñado, aprendido? En mi caso, eso significa mirar atrás no con arrepentimiento, sino con la voluntad de seguir construyendo desde lo que he vivido, desde los errores y también desde los pequeños aciertos que, en la cotidianidad del aula, se convierten en conquistas silenciosas. Lo que hice me trajo hasta aquí, y con eso me comprometo: con hacer algo valioso desde el lugar en donde estoy.

## **Capítulo II: Trayectorias en contexto: mi experiencia docente y pedagógica (2017–2025)**

### **Apartado A - KidZania**

Durante mi búsqueda de empleo y con 18 años, se me presentó la oportunidad de incorporarme a una empresa de entretenimiento educativo dedicada exclusivamente al crecimiento infantil. Gracias a mis estudios en teatro, música y gimnasia desde el año 2012, se me asignó a un "distrito" (llamado así el área dentro del parque de entretenimiento). Dedicado a las artes, el enfoque se centraba en el desarrollo de habilidades en actuación, baile y maquillaje, así como los movimientos corporales fundamentales para la motricidad, con niños y jóvenes de 4 a 16 años. Para ser

honesto, fue un trabajo sumamente enriquecedor. Tuve la oportunidad no solo de adentrarme en el universo infantil y comprender y recordar cómo perciben el mundo, sino también de redescubrir la capacidad de aprender, gracias a quienes considero los mejores maestros: los niños.

Este empleo representó no solo mi primer trabajo, sino también mi primer acercamiento al ámbito educativo. A pesar de tratarse de un entorno orientado al entretenimiento, se promovían métodos educativos mediante el uso del juego como herramienta de aprendizaje. Mi función principal era apoyar a los “visitantes” en el conocimiento y control de sus cuerpos, así como en la gestión de su dinero dentro de las instalaciones. Esta experiencia fue enriquecedora y, para mí, se convirtió en una forma lúdica de aprendizaje, la cual disfruté profundamente. La oportunidad de enseñar y aprender en un contexto tan dinámico me permitió comprender el poder del juego como una herramienta educativa efectiva. Además de estas nuevas responsabilidades, también enfrenté el reto de cumplir con un horario y de usar un uniforme. Sin embargo, lo más desafiante de todo fue aprender a interactuar con personas en un entorno exclusivamente laboral, un desafío con el que creo que muchas personas pueden identificarse. A través de esta experiencia, entendí que existe una gran diferencia entre ser amigos en el colegio y ser compañeros de trabajo.

Esta diferencia, que se vuelve evidente a medida que uno crece, resalta la importancia de desarrollar habilidades interpersonales y profesionales en un contexto laboral.

Había días en los que tenía que ir directamente del trabajo a la escuela, todavía maquillado por el personaje que representaba en Kidzania, y correr a los baños de la preparatoria para despintarme antes de entrar a clases. Otras veces, no había tiempo para comer, así que lo hacía en el transporte público, aprovechando cada minuto de traslado. Además, debía mantener mi beca, lo que me exigía un rendimiento académico constante y alto, pese al cansancio acumulado. Afortunadamente, algunos de mis profesores mostraron comprensión y apoyo, otorgándome tiempo extra para

llegar a clases o incluso permitiéndome comer dentro del aula. Esos gestos marcaron profundamente mi experiencia, porque me enseñaron lo que significa acompañar al estudiante no solo en lo académico, sino también en lo humano. Aunque a veces resultaba agotador y me parecía demasiado difícil, hoy no cambiaría esa etapa por nada. Me enseñó a reconocer el valor del esfuerzo propio y a darle sentido al sacrificio. Trabajar mientras estudiaba significaba enfrentar horarios rígidos y apretados, noches largas dedicadas a tareas y mañanas en las que debía rendir como si nada pasara. Sin embargo, esa exigencia se convirtió en un aprendizaje invaluable: aprendí a gestionar el tiempo, a priorizar bajo presión y a valorar cada instante de descanso y de estudio.

Al involucrarme en el mundo laboral desde tan temprana edad, no solo desarrollé habilidades prácticas, sino también herramientas emocionales. Aprendí a lidiar con la frustración, a aceptar la ayuda de otros, y a reconocer que cada obstáculo también podía ser una oportunidad de crecimiento. Esta experiencia fue el inicio de un camino que, aunque difícil, me ha acompañado hasta hoy y me ha recordado siempre que la pedagogía no se limita a los libros, sino que también se construye con las vivencias cotidianas y las luchas personales que nos forman como individuos y como profesionales.

Aprender a navegar estas relaciones y adaptarse a las expectativas del entorno profesional es una lección invaluable que forma parte del proceso de madurez y crecimiento personal. Aunque aún me encontraba cursando la educación preparatoria, ya comenzaba a incursionar en el ámbito educativo. Durante este período, tuve la oportunidad de convivir y aprender de pedagogas experimentadas, quienes no solo me instruían en los principios fundamentales de la pedagogía, sino que también me brindaban una guía valiosa. Esta experiencia temprana me permitió adquirir

conocimientos y habilidades que serían cruciales para mi desarrollo profesional futuro en el campo de la educación.

Entonces, me tocó adaptar mis horarios para continuar con mis estudios, eso implicaba correr para llegar a clases y renunciar a salidas con mis compañeros, no lamento haber explorado el ámbito laboral. Esta experiencia me permitió no solo adquirir responsabilidad, sino también descubrir mi verdadera pasión por contribuir a la construcción de una infancia feliz y un desarrollo saludable. Sé que, visto desde fuera, ese empleo podía parecer menor; para mí fue la puerta de entrada a la pedagogía y un lugar donde fui genuinamente feliz. Ahí pude ser yo y, al mismo tiempo, provocar alegría en otros. No me pesaba viajar maquillado en el transporte público ni usar vestuarios incómodos: valía la pena cada vez que un grupo sonreía, aprendía o se atrevía a intentar algo nuevo. En ese trabajo descubrí mi vocación: acompañar y cuidar; entendí que ayudar a los demás es, sencillamente, lo que quiero hacer el resto de mi vida.

Tras un año de trabajo en 2019, tuve el placer de conocer a Carolina, una pedagoga que admiro hasta el día de hoy.

### **Apartado B - Colegio Tlamatini**

**Ubicación:** Corregidora, Av. Miguel Hidalgo 175 Col, Tlalpan, 14410 Ciudad de México, CDMX

**Periodo:** 2019 - 2020

**Población:** Aproximadamente 180 alumnos - 9 grupos (1 por cada año de primaria y 3 de preescolar)

Llegué al Colegio Tlamatini gracias a Carolina, con una mezcla honesta de entusiasmo y miedo. Tenía un certificado en informática, experiencia con niños por mi trabajo previo en eduentretenimiento, y cero certezas sobre cómo sostener, día tras día, la autoridad

y el cuidado frente a un grupo. Acepté el puesto porque intuía que ahí empezaba algo más que un empleo: mi primer ensayo serio de docencia.

Los primeros meses fueron una prueba de identidad. No bastaba con “saber” informática: tenía que proponer, decidir, sostener la mirada del grupo y, sobre todo, traducir lo técnico en algo significativo para niños de seis a doce años. Mi edad jugó en contra y a favor. En contra, porque a muchos les costaba verme como figura de autoridad; a favor, porque mi cercanía generacional me permitía leer sus códigos, sus ritmos, sus miedos y entusiasmos. Descubrí pronto que la autoridad no se exige: se construye. Empecé por establecer rutinas claras, dar instrucciones breves y consistentes, y, sobre todo, escuchar. La escucha—no la que acumula información, sino la que genera confianza—se volvió mi herramienta principal para pasar de “chavo buena onda” a docente con criterio.

También aprendí a mirar a mis colegas con otros ojos. Algunas maestras, al inicio, me vieron como “el joven inexperto”; con el tiempo, muchas se volvieron aliadas. De ellas recibí consejos que no aparecen en los manuales: cómo cortar a tiempo un ataque de risa colectiva, cómo hablar con una familia molesta sin perder el hilo pedagógico, cómo elegir las batallas. Ese acompañamiento, sumado a la práctica diaria, fue afinando mis decisiones.

La informática escolar, en ese contexto, tenía algo de oxímoron. El laboratorio era un aula mínima, con diez computadoras para treinta alumnos y mobiliario que obligaba a compartir sillas, teclados y, a veces, a permanecer de pie. Mientras el discurso institucional hablaba de “innovación” y “competencias digitales”, la realidad exigía creatividad para que nadie se quedara fuera. Fue duro aceptar que la falta de infraestructura no era un accidente, sino una forma de funcionamiento: se nos pedía el cien por ciento en condiciones que rara vez llegaban al cincuenta.

Ahí se activó mi lado pedagógico. Organicé la clase en estaciones rotativas: un grupo frente a computadora; otro, con “computación desenchufada” (algoritmos con tarjetas, secuencias, pensamiento lógico); un tercero, con “teclados de papel” y atajos impresos. Convertí la falta de máquinas en oportunidad para fortalecer habilidades previas al uso de software: planificación, manejo de instrucciones, trabajo cooperativo. También impulsé tutorías entre pares: quien dominaba una tarea se convertía en guía de otro. No romantizo la carencia—agotaba y frustraba—, pero me enseñó algo crucial: la dignidad pedagógica se defiende diseñando experiencias valiosas incluso cuando el entorno no acompaña.

Los niños salían felices del laboratorio; para muchos, ese rato frente a una computadora—aunque fuera compartida—era lo mejor del día. Su entusiasmo me alegraba y, a la vez, me dejaba una espina: ¿qué tanto de esa alegría se sostenía en mi esfuerzo individual y qué tanto estaba respaldado por la institución? Esa pregunta me acompañó desde entonces y moldeó mi mirada crítica sobre la docencia: no basta con “ponerle corazón” si alrededor no existen condiciones mínimas para que el trabajo florezca.

Pronto entendí que la informática escolar no trataba solo de programas o de hardware. Se trataba de alfabetizar en procedimientos, en paciencia, en cooperación, en tolerancia a la frustración. Hubo días en que lo más importante no fue el “resultado” en pantalla, sino aprender a esperar turno, a pedir ayuda sin vergüenza, a reconocer que equivocarse es parte del proceso. En mis muros colgué frases que apuntaban a esa educación integral—más allá de repetir citas, procuré convertirlas en prácticas: abrir un breve “minuto de check-in” al inicio para que nombraran cómo venían; cerrar con dos preguntas sencillas: “¿qué te salió bien?” y “¿qué harías distinto?”. Ese pequeño ritual me enseñó que enseñar contenidos sin habilitar el lenguaje emocional deja coja la experiencia de aprender.

Esa comprensión me alcanzó a mí también. Había días en que me frustraba la falta de equipo, la inestabilidad de mi rol cuando llegaba supervisión de SEP y me colocaban como “auxiliar”, o el salario limitado por ser estudiante. Nombrar mi enojo sin descargarlo en el grupo, reconocer mi cansancio sin dejar a nadie atrás, pedir apoyo a tiempo: todo eso fue parte de mi propia alfabetización emocional como docente. Aprendí, a veces a golpes, que el cuidado no es solo hacia el alumno; si yo no me sostenía, la clase tampoco.

Mi juventud facilitó una cercanía genuina con los grupos, pero también me enseñó la importancia de los límites. Ser empático no equivale a ser “compa”; ser flexible no es ser permisivo. Trabajé mucho en la claridad: acuerdos visibles, consecuencias previsibles, tono firme y trato respetuoso. Descubrí que los límites bien puestos no enfrían el vínculo; lo protegen. Cuando un grupo sabe a qué atenerse, se siente seguro para explorar. Esa seguridad no nace del grito, sino de la coherencia.

Aquellos años fueron también un ensayo de resistencia. Llevaba mis tareas de la universidad en el transporte, corregía trabajos en los pasillos, preparaba secuencias didácticas por las noches. Los fines de semana coordinaba eventos infantiles: planear dinámicas, resolver imprevistos, lidiar con tiempos reales. Todo eso, lejos de “distraerme” de la carrera, me dio una escuela paralela: la de la logística, la del cuidado del detalle, la de leer contextos al vuelo y reencuadrar cuando algo no funcionaba.

Aprendí a priorizar, a negociar, a decir “hasta aquí” sin perder el rumbo.

La diversidad de estilos, ritmos y personalidades en Tlamatini era una evidencia cotidiana. Entendí pronto que celebrar diferencias sin orientarlas a un horizonte compartido puede fragmentar. Por eso, fui afinando una regla de oro: cada actividad debía tener un objetivo común visible (por ejemplo, construir juntos una presentación grupal) y puertas de entrada diversas (más texto, más imagen, más práctica). No se trataba de “exaltar lo distinto” como moda, sino de convertirlo en motor de cooperación.

Cuando la diversidad se pone al servicio del bien común, deja de ser eslogan y se vuelve experiencia: nos necesitamos para lograr lo que solos no podemos.

Si miro hacia atrás, Tlamatini fue mi taller de identidad profesional. Ahí confirmé cuatro convicciones que siguen ordenando mi práctica:

- Sentido antes que herramienta. La computadora no es el centro; el sentido de la tarea lo es. Si el dispositivo falla, el proyecto puede seguir.
- Autoridad como cuidado. La autoridad no se impone; se deriva de sostener límites claros con trato digno.
- Diseño con la realidad. Planear no es imaginar la clase ideal, sino diseñar con lo que hay—tiempos, espacios, materiales—sin renunciar a metas altas.
- Cuidarme para cuidar. Si yo me reconozco—con cansancio, dudas, logros—, puedo estar disponible de forma ética y sostenida. Si me borro, la clase me borra.

También aprendí algo que a los 19 años no veía: por más que yo me esfuerce, la docencia no puede descansar únicamente en las espaldas del docente. Lo que yo hacía en el aula rendía frutos, sí; pero necesitaba una comunidad escolar que invirtiera, acompañara y confiara. Esa tensión—entre mi entrega y los límites institucionales—me volvió un pedagogo más crítico y menos ingenuo: la pasión es indispensable, pero sin condiciones de trabajo justas se vuelve combustible que se consume demasiado rápido.

Del Colegio Tlamatini me llevé mucho más que una primera línea en el currículum. Me llevé la certeza de que enseñar es combinar diseño didáctico, lectura fina de contextos

y una ética del cuidado que nos incluya a todos—también a quienes enseñamos. Me llevé la habilidad de convertir carencias en oportunidades sin romantizarlas; de sostener el ánimo del grupo sin dejar de nombrar las contradicciones; de trabajar con diversidad para construir bienes comunes. Y, sobre todo, me llevé una convicción que hoy sostengo con firmeza: la docencia es un acto de dignidad cotidiana, y esa dignidad se defiende en el aula con creatividad y límites, y fuera de ella con la exigencia de condiciones que no nos dejen solos.

Esa primera aventura profesional me enseñó que la pedagogía, tal como la vivo, “inhala” teoría y “exhala” arte situado: entra por la cabeza, se decanta en el cuerpo, y sale en forma de decisiones concretas frente a treinta niños, diez computadoras y un montón de ganas de aprender. Ahí, en ese laboratorio pequeño, empezó a formarse el pedagogo que hoy soy.

### **Apartado C - Clases particulares (Pandemia)**

**Ubicación:** Periférico Sur 3469, San Jerónimo Lídice, La Magdalena Contreras, 10200 Ciudad de México, CDMX

**Periodo:** 2020 - 2022

**Población:** 3 estudiantes de primaria ( 2 de 5 años y 1 de 8)

En el año 2020, mi universidad entró en paro administrativo y, como si la vida hubiera decidido poner a prueba nuestra resistencia, poco después se declaró la pandemia de COVID-19. Un acontecimiento histórico nos alcanzó de golpe y trastocó por completo nuestra rutina. Aunque al inicio se estimaba una duración de dos semanas, transcurrieron dos años hasta que regresé a mi querida alma mater. La transición abrupta a clases en línea nos sorprendió a todos, y fue especialmente desafiante porque muchos estudiantes no tenían acceso a computadoras, internet estable o centros informáticos. La crisis sanitaria llevó al colegio donde laboraba a prescindir de

mis servicios, y los eventos infantiles, al igual que muchas otras actividades, se vieron suspendidos.

En ese vacío apareció una oportunidad—gracias a Carolina y a lo que ya venía aprendiendo como docente—que terminaría siendo mi trabajo más desafiante y, a la vez, el más valioso: dar clases particulares a tres niños (dos de cinco años y uno de ocho) en donde se pudiera, como se pudiera.

Lo digo sin rodeos: la pandemia desnudó la desigualdad educativa. La virtualidad fue salvavidas para unos y muro para otros. No todos tenían equipo, internet estable, un rincón silencioso; muchos no tenían nada de eso. Esa realidad me obligó a tomar lo que sabía de didáctica, desarrollo infantil, alfabetización y evaluación, día a día, en espacios improvisados—una oficina, una biblioteca pública, la mesa de un restaurante de comida rápida, incluso una banca al aire libre cuando no quedaba de otra.

Así fue como empecé a impartir clases particulares a tres niños: dos de cinco años y uno de ocho. Nos asignaron un espacio en el lugar de trabajo de sus madres. Al principio, la situación resultó un tanto complicada, dado que éramos desconocidos y la dinámica de enseñanza en una oficina resultaba algo incómoda. Sin embargo, progresivamente, no solo adaptamos el entorno para realizar las tareas, sino que también forjamos un vínculo entre nosotros que se convirtió en mi mayor fortaleza para alcanzar los objetivos educativos y personales con los niños. El escenario inicial fue con clases de regularización y cuando entraron a clases, todas las tareas y proyectos me eran enviados en documentos; Mi labor consistía en gestionar eficazmente la finalización de dichas tareas, asegurando que los estudiantes comprendieran plenamente las actividades.

Dado el rango de edades variadas, nos dividimos en ubicaciones distintas para centrarnos en las metas establecidas, logrando siempre alcanzar los objetivos

propuestos. Mi mayor reto fue lograr que los niños más pequeños, quienes en ese momento se encontraban en tercer grado de preescolar, ingresaran a la primaria con la capacidad de leer, escribir y realizar operaciones matemáticas simples. A través de diversas actividades lúdicas, como juegos de memoria con letras, el juego de “Uno” para identificar números y la creación de sus propios cuentos, se fue consiguiendo que desarrollaran al máximo sus habilidades.

Nos asignaron un espacio en la oficina donde trabajaban las mamás. Éramos desconocidos; el lugar no estaba pensado para niños. Empecé por convertir el entorno en nuestro. Conseguí tres bancas con paleta y les propuse a los chicos personalizarlas: hojas de colores, recortes, dibujos. Quería que ese rincón dejara de sentirse prestado y se volviera propio. Para mí, un ambiente estimulante y motivador no es una sala perfecta; es un pacto de confianza: puedes ser tú, puedes preguntar, equivocarte, repetir, intentar de nuevo sin vergüenza.

Con edades tan distintas, organicé la jornada en “microtramos” breves y enfocados. La meta principal con los de preescolar era clara: llegar a primaria leyendo, escribiendo y resolviendo sumas y restas simples. Con el mayor, fortalecer comprensión lectora, escritura funcional y cálculo mental. Todo, sin pantallas y con mínima infraestructura.

- Alfabetización inicial: diseñé juegos de memoria con tarjetas de sílabas que ellos mismos coloreaban y decoraban (conciencia fonológica + motivación intrínseca). Introduje “carreras de sonido”: yo decía /ma/, ellos buscaban y levantaban ma; luego combinábamos para formar palabras. Para la dirección del trazo, usábamos arena en charolas y luego pasábamos a cuaderno.
- Matemáticas con propósito: el juego de cartas UNO se convirtió en mi aliado. Color y número nos servían para seriaciones, comparaciones, conteos y operaciones rápidas. En el restaurante, el menú era nuestro libro: sumas y

restas con precios, cálculo de cambio, estimaciones de tiempo de espera. Cuando estudiábamos afuera, los números de las placas o los anuncios callejeros eran “problemas” a resolver.

- Comprensión lectora: cada sesión cerraba con una lectura compartida. Yo empezaba, ellos seguían. Hacíamos “preguntas-escalón”: ¿qué pasó?, ¿por qué?, ¿qué harías tú?, ¿cómo se sintió? Poco a poco la lectura dejó de ser tarea y empezó a ser hábito. Hoy, septiembre de 2025, sé que han leído por iniciativa propia más de diez libros. No porque yo “los obligara”, sino porque la lectura se volvió suya.

No quiero endulzar la memoria. Fue agotador. Traslados, cambios de sede, mobiliario incómodo, frío de diciembre refugiados en un Burger King, distracciones por todas partes. Hubo días en que sentí que todo sería más fácil si solo “cumpliéramos tareas”. Pero justo ahí recordaba mi criterio: no basta entregar; hay que entender. Cada vez que la atención se nos iba, parábamos, respirábamos, redefiníamos. Un helado compartido o una película después de una buena racha no eran “premios”: eran cuidado del vínculo.

¿Qué es “entorno motivador” para mí?

Es un espacio que anima a preguntar, autoriza a fallar, sostiene la atención con tareas breves y claras, conecta lo aprendido con la vida (precios, tiempos, historias), reconoce los estados emocionales sin que todo gire en torno a ellos, y hace lugar a los gustos de los niños (decorar su banca, elegir el libro del día). No necesita lujo; necesita sentido, cuidado y pertenencia.

Ellos suelen pensar que yo estuve ahí para guiarlos, pero en realidad, fueron ellos quienes me dieron dirección. Entendí que un entorno estimulante también consiste en reconocer que el aprendizaje es mutuo, que los vínculos construidos en el aula —

aunque sea improvisada en una oficina o en una biblioteca— son lo que realmente sostiene la motivación. En lo personal, considero que la clave de un espacio así está en la cercanía, en el respeto y en la posibilidad de compartir la vida más allá de las tareas, permitiendo que la pedagogía se viva con humanidad.

Es gratificante observar cómo las estrategias implementadas no solo cumplieron con los objetivos educativos, sino que también cultivaron en ellos un interés genuino por el conocimiento.

Este logro me llena de orgullo y me motiva a seguir innovando en mis prácticas pedagógicas para continuar inspirando a mis estudiantes. La experiencia ha sido una prueba tangible de que, con dedicación y enfoque adecuado, es posible superar los desafíos educativos y despertar en los niños una pasión duradera por aprender.

La experiencia me enseñó la importancia de la flexibilidad y la creatividad en la enseñanza, así como el valor de crear un ambiente de apoyo y comprensión mutua. Estos desafíos y triunfos no solo fortalecieron nuestro vínculo, sino que también subrayaron la esencia de la verdadera educación: un equilibrio entre la disciplina y el disfrute, el trabajo y la recreación, siempre con un enfoque en el desarrollo integral de los estudiantes.

Hasta este punto, para mí, la pedagogía desempeña un papel crucial en el proceso educativo, ya que se centra en las metodologías y prácticas que facilitan el aprendizaje efectivo y significativo. La educación de los niños debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos; debe enfocarse en el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales que los preparen para enfrentar los desafíos de la vida. Un enfoque pedagógico robusto reconoce la importancia de atender tanto las necesidades intelectuales como las emocionales de los estudiantes, creando un entorno en el que puedan prosperar y desarrollarse plenamente

Este periodo fue mi taller de resiliencia pedagógica. Aprendí a diseñar con lo que hay sin renunciar al sentido; a convertir cualquier espacio en aula; a sostener la dignidad del aprendizaje en medio del ruido; a cuidarlos y a cuidarme. Y vi un fruto que paga

todas las noches de espaldas tensas: tres niños que hoy leen por gusto. No como obligación, no para la foto, sino porque la lectura les pertenece.

Por eso afirmo que fue mi trabajo más desafiante y el más valioso. Me obligó a exhalar arte en cada decisión, a ajustar el método al pulso de lo real y a reforzar una certeza que atraviesa toda mi trayectoria: enseñar con dignidad consiste en producir sentido donde otros solo ven carencia, sin dejar de exigir las condiciones que esa dignidad merece.

#### **Apartado D - Colegio Madrid (Bienvenido a la inclusión)**

**Ubicación:** C. Puente 224, Coapa, Ex de San Juan de Dios, Tlalpan, 14387 Ciudad de México, CDMX

**Periodo:** 2023 - 2024

**Población:** 2 estudiantes neuro divergentes (1 De Secundaria y 1 de Preescolar)

Al llegar al séptimo semestre, me vi obligado a modificar mi horario debido a la especialización que elegí. Con gratitud, tuve que renunciar a las clases particulares, coincidiendo con su transición a clases presenciales, lo que marcó el comienzo de una vida que se asemejaba a la anterior. Continué mi semestre hasta llegar al octavo semestre, en el año 2023, momento en el que se presentó ante mí una nueva oportunidad. Mi currículum fue recibido en el colegio Madrid, una institución educativa privada en la Ciudad de México que dispone de un departamento de inclusión. Este departamento se dedica a proporcionar apoyo emocional y adaptaciones a niños y jóvenes con discapacidad o neuro divergencia. Con cierto temor, inicié mi labor en esta escuela, ya que nunca antes había enfrentado una situación similar. Mi labor consistía en asistir a una adolescente de 13 años con dificultades emocionales, que requería apoyo físico y psicológico durante sus episodios de ansiedad y depresión. Este trabajo

resultó en una experiencia enriquecedora, colmada de emociones y aprendizajes inéditos para mí.

Claramente, la situación no resultó ser sencilla. En primer lugar, carecía de experiencia previa en el trabajo con adolescentes, lo que supuso un desafío considerable. El proceso de acercamiento implicó un esfuerzo significativo de ambas partes. Sin embargo, con el tiempo, se estableció una apertura mutua que fomentó no solo el respeto, sino también una complicidad palpable. A pesar de recibir observaciones críticas sobre mis métodos para alcanzar los objetivos, se enfatizaba la importancia de brindar un apoyo emocional en lugar de buscar amistad. Aunque comprendía el punto de vista expresado, estaba seguro de que seguía el camino correcto no solo por mi bienestar ni el del colegio, sino por el bienestar de la joven en cuestión. Con la asistencia continua de su psicóloga, familiares y mi colaboración, se determinó, tras meses de arduo trabajo, que ya no requería más de mi acompañamiento.

En el ámbito educativo, he notado que es común la percepción de que la experiencia es el factor más determinante en la efectividad de un docente. Esta creencia, aunque valora la sabiduría adquirida con los años, a menudo lleva a subestimar a los docentes jóvenes, como yo, que aportamos energía renovada y perspectivas innovadoras al proceso educativo.

Como docente joven, he experimentado en carne propia los prejuicios que suelen acompañar a quienes recién comienzan en el ámbito educativo. Recuerdo, por ejemplo, cuando en mi primer año en una primaria privada, algunos padres me miraban con recelo, preguntando si “sabía manejar a tantos niños” o si “no sería demasiado joven para tener autoridad”. En otra ocasión, mientras trabajaba con esta chica en el Colegio Madrid, escuché a un colega mayor sugerir que yo “no tenía la madurez necesaria para tratar casos complejos”, como si la edad fuera el único criterio válido para legitimar la práctica pedagógica. Incluso con los propios estudiantes he enfrentado desafíos: más de una vez se han atrevido a llamarme “el profe chavo”,

intentando poner a prueba mis límites, como si mi juventud implicara automáticamente inexperiencia.

Sin embargo, estos episodios me llevaron a reflexionar sobre la relación entre lo “nuevo” y lo “viejo” en la pedagogía. Vivimos en una sociedad donde lo nuevo suele presentarse como sinónimo de innovación, frescura y cambio positivo, mientras lo viejo se percibe como lo obsoleto, lo que estorba y debe ser sustituido. Esta visión axiológica, que valora lo nuevo en detrimento de lo antiguo, también permea la educación: los docentes jóvenes somos vistos como “el futuro”, capaces de traer metodologías actuales y dominio tecnológico, pero al mismo tiempo se nos desprecia por la falta de experiencia, como si lo viejo fuera un obstáculo y lo nuevo una garantía de éxito.

Yo me niego a aceptar esta dicotomía simplista. Mi práctica me ha enseñado que la experiencia de los docentes veteranos es invaluable, pues aporta saberes prácticos y una intuición pedagógica que no se adquiere en los libros. Al mismo tiempo, reconozco que mi juventud me brinda cercanía con los estudiantes, una comprensión más inmediata de sus códigos culturales, de su relación con la tecnología y de sus dinámicas sociales. Lo nuevo y lo viejo no deberían contraponerse, sino complementarse: la tradición y la innovación dialogan y se enriquecen mutuamente. De este modo, he aprendido que mi papel como docente joven no es desplazar a quienes tienen más años en la profesión, ni tampoco aceptar pasivamente los estigmas que me reducen a un aprendiz inexperto. Más bien, es asumir con orgullo mi lugar en ese continuo, demostrando que la pedagogía no se construye a partir de la edad, sino de la capacidad de reflexionar, adaptarse y comprometerse con los procesos educativos.

Mi trabajo con ella fue breve, pero decisivo: me recordó por qué elegí este oficio. Ayudar a otros no solo me hace sentir bien; me hace sentir auténticamente yo. Crear condiciones para que alguien se sepa escuchado y se reconozca parte de este mundo

es, para mí, lo primordial. Y no es una tarea exclusiva de los docentes: es un compromiso ético de cualquier adulto.

A raíz de mi reciente labor en la secundaria con una estudiante en particular, la institución educativa me solicitó ampliar mi labor con más estudiantes en el departamento de inclusión. Decidí embarcarme en esta nueva experiencia, esta vez colaborando con niños que tienen Síndrome de Down. Un año después de aquella determinación, puedo afirmar que la experiencia acumulada ha sido sumamente enriquecedora. Tanto en términos de planificación como de adaptaciones, mi forma de interactuar con los estudiantes regulares ha evolucionado significativamente, demostrando ser una elección acertada.

Mi trabajo se trasladó al preescolar, un nivel que muchos imaginan sencillo por la edad de los niños, pero que exige una fineza pedagógica enorme. Acompañé a un niño de 5 años con síndrome de Down y mi tarea fue diseñar apoyos concretos para que pudiera participar en el aula al ritmo de su grupo. Preparé materiales táctiles —por ejemplo, contornos de figuras hechos con silicón caliente para que pudiera “sentir” el perímetro con el dedo antes de trazarlo—, secuencias visuales para anticipar rutinas (“primero... luego...”), juegos de clasificación por color y forma con pinzas para fortalecer la motricidad fina, y pequeñas “historias sociales” que le ayudaran a comprender turnos y normas de convivencia. También descompuse consignas largas en pasos breves, modelé junto con pares la resolución de tareas y abrí espacios de juego guiado para que las habilidades emergieran en interacción.

El apoyo no fue solo académico. Implicó acompañar procesos de autonomía personal —como el control de esfínteres y hábitos de higiene— trabajando con paciencia, refuerzos positivos y una coordinación estrecha con la familia y el equipo escolar. Son esas labores silenciosas, las que casi nunca aparecen en la descripción de puesto, las que también construyen inclusión: sostener el tiempo, contener la frustración, celebrar micro avances que a veces solo quien está ahí logra ver.

No me arrepiento de nada de lo que hice ni de lo que aprendí. Sigo en contacto con sus padres y me emociona saber todo lo que ha logrado. Él, sin proponérselo, me ayudó a crecer: afinó mi mirada profesional y, sobre todo, me recordó que la pedagogía se ejerce con cabeza, manos y corazón.

### **Apartado E - CAPYS (Centro de Autonomía Personal y Social)**

**Ubicación:** C. Pilares 310, Col del Valle Centro, Benito Juárez, 03100 Ciudad de México, CDMX

**Periodo:** 2024 - 2025

**Población:** 16 jóvenes de licenciatura con discapacidad (programas de autonomía y vida independiente)

CAPYS, A.C. (Centro de Autonomía Personal y Social) es una organización civil sin fines de lucro integrada por personas con discapacidad intelectual, sus familias, miembros de la comunidad y profesionales. Desde hace más de cuarenta años impulsa la vida independiente y la calidad de vida, facilitando la inclusión y la participación activa en la comunidad de niñas, niños, adolescentes, personas adultas y en proceso de envejecimiento con discapacidad intelectual. Su trabajo se basa en un enfoque centrado en la persona y acompaña todo el ciclo de vida mediante planes de apoyo individualizados y ajustes razonables.

En este marco me incorporé como docente–pedagogo, diseñando talleres para la vida independiente, reforzando contenidos básicos (español y matemáticas) y brindando acompañamiento académico y socioemocional; esta experiencia, por su complejidad y alcance, ha sido clave en la configuración de mi práctica y desarrollaré mi experiencia.

Trabajar en CAPYS me hizo crecer —y, a ratos, también me rompió—. Mi salida del

Colegio Madrid fue una decisión propia, marcada por la realidad de un puesto de “monitor” o acompañante que, en los hechos, suele estar atravesado por la precariedad: sin prestaciones, sin contrato formal y con un salario que rara vez corresponde al desgaste físico y emocional de la tarea. Al mismo tiempo, tiene algo profundamente valioso: la certeza de que tu trabajo le cambia el día —y, a veces, la vida— a alguien. Ese sentido de propósito es poderoso, pero no debería usarse para justificar condiciones laborales frágiles.

Vuelvo, entonces, a una pregunta que recorre esta tesina: ¿nosotros dónde quedamos?, ¿quién nos cuida a nosotros? Acompañar exige presencia, criterio y una implicación afectiva que desgasta si no existen límites claros, tiempos de recuperación y respaldo institucional. Creo en la inclusión y en el acompañamiento; también creo que solo son sostenibles cuando incluyen el cuidado del profesional que los sostiene. Sin ese piso, lo extraordinario que hacemos cada día se vuelve heroísmo solitario, y la vocación corre el riesgo de confundirse con sacrificio permanente.

Yo buscaba algo más: un lugar donde de verdad pudiera crecer. Creí haberlo encontrado. Pero desde la primera llamada con administración aparecieron focos rojos: no había contrato con prestaciones, el sueldo era mediocre y, aun así, aplicaban “descuentos por impuestos” sin claridad. Cuando pregunté, la respuesta fue desconcertante: que “poca gente aguanta trabajar con personas con discapacidad” y por eso preferían esperar un año antes de otorgar prestaciones. Entendí el subtexto: convertir la vocación en pretexto para posponer derechos laborales.

Aun así, entré. Me sostuvo el reto pedagógico y ético. Me asignaron 16 estudiantes —jóvenes de entre 17 y 27 años— con perfiles diversos: síndrome de Down, autismo, parálisis cerebral, discapacidad intelectual, entre otros. El trabajo exigía diseñar trayectorias personalizadas, promover autonomía, regular conductas, coordinarme con familias y otros profesionales, y sostener emocionalmente al grupo sin descuidar mis propios límites. Un reto, sí. Hecho para mí, también.

Con un grupo de 16 personas y solo dos profesores para atenderlos, el tiempo disponible siempre parece limitado, lo que hace que cada minuto de interacción sea crucial. La necesidad de ajustar actividades personalizadas para satisfacer las diferentes necesidades de aprendizaje, al mismo tiempo que me aseguro de escuchar a cada uno de ellos las veces que sea necesario, se convierte en un reto diario. Cada joven tiene un proceso único, lo que hace que la tarea de proporcionar atención individualizada sea una labor compleja que requiere paciencia, creatividad y empatía.

No puedo negar que la transición de trabajar en un grupo regular a trabajar con jóvenes con discapacidad fue difícil al principio. Adaptarse a las nuevas dinámicas, comprender las diferentes necesidades y ajustarme a los recursos disponibles fue todo un desafío. Las demandas cambian a medida que los estudiantes se enfrentan a nuevas etapas en sus vidas, como la integración en la vida laboral, la toma de decisiones autónomas y el enfrentamiento a las dificultades sociales y emocionales propias de esta etapa.

Llegué a este puesto aprendiendo de mis compañeras. Éramos tres al inicio, pero una de ellas —embarazada y con preeclampsia— tuvo que retirarse casi de inmediato. Desde entonces, el trabajo se volvió intensísimo. No por los chicos, sino por la conducción del área: la jefatura hacía el día a día innecesariamente complejo. Si ya sostener un grupo con necesidades diversas es retador, imagina hacerlo sin hora de comida, corriendo de un lado a otro, entre gritos y miradas que juzgaban tu labor; no porque estuviera mal, sino porque no seguía “la forma” en que alguien más lo habría hecho. Hubo días en que me dolía el estómago del miedo. Sí, miedo, a mis 24 años: miedo a los regaños, a las descalificaciones, a que los gritos se dirigieran a mí o a los chicos.

Se me dijo que era “voluble” con el grupo. Yo no lo viví así. Para mí, acompañar incluye saber cuándo frenar la exigencia porque el cuerpo o la emoción del estudiante ya no dan más. Me tocó ver a jóvenes sin alimento, sin pausas para descansar, todo amparado bajo la cortina de “la disciplina”. Mi visión —no solo pedagógica, también

humana— rechaza ese trato. Entiendo el valor de los límites y del trabajo bien hecho, pero también tengo claro que no hay aprendizaje sostenible cuando se viola lo básico: comer, descansar, ser escuchado. Mi regla es simple: “mano de hierro, guante de seda”. Límites claros, sí; trato digno, siempre.

Mis funciones abarcaban coordinar clases y actividades deportivas, organizar prácticas pre laborales dentro del colegio (una suerte de servicio social formativo) y planear salidas para fortalecer autonomía en contextos reales. Creo que hice bien las cosas: varias familias siguen en contacto conmigo hasta hoy. Renuncié porque me negué a normalizar un trato que no comparto. No es debilidad; es ética. Tratar con humanidad a las personas—independientemente de su condición— no es un lujo: es el piso.

Mi día a día era cambiante por definición. Como ocurre en todo proceso educativo vivo, surgen situaciones que exigen ajustar y fortalecer al día siguiente: higiene personal, dudas puntuales, recordar acuerdos o retomar conceptos. Esa flexibilidad es parte de mi sello. Abríamos la mañana con una caminata al aire libre: tiempo para conversar, expresarse, regular la energía y, para quien lo necesitara, recibir apoyo en la movilidad. Llegábamos al aula con otra disposición. Después venía el bloque académico, donde reforzábamos lectura, escritura y habilidades específicas, ajustando objetivos y materiales a los ritmos de cada uno. Más tarde, el grupo se dividía: una parte iba a prácticas en distintos espacios de la universidad—para poner en juego habilidades en escenarios reales— y la otra se quedaba conmigo afinando tareas que requerían atención más directa.

Al mediodía comíamos juntos. Ese gesto, que parece pequeño, crea comunidad: se aprende a esperar, a pedir, a convivir, a cuidar al otro. Por la tarde realizábamos talleres de vida independiente: manejo de dinero, identificación y resguardo de documentos, habilidades sociales, cuidado del hogar, uso responsable de transporte. Mi objetivo no era “llenar horarios”, sino traducir cada actividad en una capacidad concreta para la vida cotidiana. Si algo me define es esto: planear con sentido, enseñar con propósito

y evaluar con evidencia situada (qué puede hacer hoy que ayer no podía, dónde, cómo y con quién).

Mi tiempo acompañando a niños, jóvenes y adultos me han transformado. La inclusión no es una medalla ni un discurso: es un trabajo fino, constante, que te exige ajustar, crear, sostener y, a veces, decir “hasta aquí”. Ser el más joven del área trajo inseguridades: hubo días en que me pregunté si mi aporte era suficiente.

Aprendí a ponerme de pie desde la evidencia y el cuidado: la empatía no se opone al rigor, lo potencia. En ese camino también tuve referentes que, siendo exigentes, mostraron un gran corazón. De ellos aprendí que el liderazgo auténtico acompaña, no aplasta; orienta, no humilla. Y que el crecimiento profesional no puede ir divorciado del cuidado personal.

Ser pedagogo me obligó a diseñar trayectorias personalizadas: metas claras, apoyos razonables, evaluación situada y coordinación estrecha con familias y otros profesionales. Mi brújula fue siempre la misma: autonomía con apoyos, participación con sentido y respeto a los tiempos humanos. Cuando la institución pedía “uniformidad”, yo defendía “ajuste razonable”. Cuando se privilegiaba la forma, yo volvía al fondo: ¿qué aprende?, ¿para qué le sirve?, ¿cómo lo sostendrá fuera del aula?

Sé que este trabajo me hizo crecer, pero también me quebró a ratos. Me demostró que la vocación no puede usarse como pretexto para posponer derechos laborales ni para normalizar maltratos. Y, al mismo tiempo, me confirmó por qué elijo este oficio: porque nada se compara con ver a alguien lograr lo que parecía imposible; con atestiguar que una habilidad se vuelve hábito, y el hábito, autonomía.

Si algo quiero dejar nítido es mi forma de trabajar:

- **Diseño con sentido:** cada actividad responde a una meta funcional (hoy, mañana y fuera del aula).

- **Ajusto sin perder el horizonte:** personalizo metas y materiales sin renunciar a la exigencia posible.
- **Cuido el clima emocional:** pongo pausas, doy tiempo, nombro lo que pasa; sin cuidado, no hay aprendizaje.
- **Evalúo en contexto:** la evidencia vale donde la vida sucede, no solo en el papel.
- **Límites claros, trato digno:** firmeza en los acuerdos, suavidad en el modo.  
Mano de hierro, guante de seda.

Ser parte de esta organización me permitió ver cómo un enfoque centrado en la persona puede cambiar rutas de vida y, a la vez, me recordó la otra cara: sostener inclusión sin condiciones mínimas precariza a quien enseña. Por eso, además de planear, enseñar y evaluar, aprendí a defender tiempos, espacios y derechos. Para cuidar, necesito cuidarme. Para exigir, necesito coherencia institucional.

Cierro este tramo con convicción serena: hice lo que estaba en mis manos y lo hice desde una ética de cuidado y de sentido. Me llevo vínculos, aprendizajes y la certeza de que mi trabajo no es solo un empleo: es una forma de estar en el mundo. Transformar sin perderme en el intento. Enseñar sin dejar de escucharme. Acompañar sin renunciar a mis límites. Ese es —hoy— mi modo de hacer pedagogía.

### **Capítulo III: De la experiencia a la propuesta: recomendaciones y conclusiones. Todo lo que me configura como pedagogo y como persona.**

#### **Apartado A: El pensamiento de ser un godín frente a la formación académica en pedagogía**

En México, el término "godín" se utiliza de manera coloquial para referirse a las personas que trabajan en un entorno de oficina con horarios establecidos, generalmente de lunes a viernes. Esta palabra, profundamente enraizada en el imaginario social, no solo describe una ocupación, sino también un conjunto de hábitos, rutinas y características que definen el estilo de vida de quienes desempeñan este tipo de labores.

El término godín alude a empleados cuya jornada laboral está marcada por la repetición y la estructura, y que suelen depender del salario quincenal para su subsistencia. Sin embargo, más allá de esta definición básica, el concepto engloba un estilo de vida característico que incluye elementos como la organización colectiva y ciertos rituales cotidianos dentro del espacio laboral.

Ser godín implica hábitos específicos que se han convertido en símbolos culturales, como hacer largas filas durante la hora del almuerzo, participar en la famosa "coperacha" para celebraciones como cumpleaños o eventos especiales, y llevar comida casera en recipientes plásticos que muchas veces se vuelven un ícono de identidad. En el contexto educativo, este concepto también ofrece una ventana para reflexionar sobre la estructura laboral y su impacto en la identidad de los trabajadores, incluidos aquellos en sectores como la docencia. Entender estas dinámicas permite ampliar nuestra perspectiva sobre cómo las rutinas y los espacios de trabajo moldean nuestras relaciones personales y profesionales, convirtiendo el entorno laboral en un punto de encuentro entre lo profesional y lo humano.

Durante una conversación con la Dra. Teresa Negrete, una docente a quien admiro profundamente surgió el tema del término “godín”. Le confesé, casi con nostalgia infantil, que uno de mis sueños de niño era precisamente convertirme en un godín.

Para mí, ese concepto representaba algo aspiracional: pagos puntuales, vestimenta formal, pertenecer a una empresa reconocida, y un horario fijo que otorgaba cierta estabilidad. Al escucharme, la Dra. Teresa esbozó una sonrisa reflexiva, pero su mirada cambió al responderme con algo que marcó profundamente mi perspectiva. Me dijo: “Ser godín no tiene nada que ver con el puesto, el salario o el horario. Es una forma de pensamiento.”

Sus palabras, aunque breves, se quedaron grabadas en mi mente. En ese momento no lograba comprender plenamente lo que quería decir, pero con el tiempo y a medida que he crecido, su significado se ha vuelto cada vez más claro.

Ser “godín”, como me explicó y he llegado a entender, va más allá de los estereotipos laborales. No se limita a oficinistas con trajes impecables ni a personas que trabajan bajo horarios rígidos en oficinas corporativas. Es una mentalidad, una actitud hacia el trabajo y la vida. Es el acto de hacer lo mínimo necesario, cumplir con el horario y las tareas asignadas sin invertir verdadera pasión o interés en lo que se hace. Es la desconexión entre el trabajo y el propósito, un estado en el que alguien opera casi automáticamente, dejando de lado la posibilidad de aportar algo significativo.

Esta forma de pensar no se limita a una profesión o sector. He visto docentes que encarnan esa mentalidad: aquellos que llegan al aula, cumplen con el temario y se marchan sin preocuparse por el impacto que su enseñanza tiene en sus estudiantes. He conocido también administrativos, vendedores y profesionales de diversas áreas que caen en esa rutina mecánica, trabajando sin entusiasmo, con la única meta de cumplir un horario. Entender esto me llevó a cuestionarme profundamente sobre quién quiero ser y cómo quiero vivir mi profesión.

No quiero convertirme en alguien que vive pendiente del reloj, deseando ansiosamente la hora de salida. Tampoco quiero ser alguien que cumple con lo necesario sin involucrarse emocional o intelectualmente en su labor. Aspiro a más. Quiero ser un docente que trascienda las fronteras del aula, alguien que encuentre propósito en cada clase, en cada interacción y en cada día de trabajo. Mi meta es ser un profesional que conecte con sus estudiantes, que inspire a sus colegas y que, sobre todo, esté en constante evolución personal y profesional.

Las palabras de la Dra. Teresa me ayudaron a entender que ser más que un “godín” no significa tener un título o una posición prestigiosa; significa adoptar una actitud de compromiso, pasión y autenticidad hacia el trabajo. Ser más que una profesión implica encontrar satisfacción en el proceso, buscar maneras de mejorar y recordar que nuestra labor tiene un impacto, por pequeño que sea, en la vida de quienes nos rodean. Esa es la visión que quiero adoptar: vivir mi vocación no como un empleo, sino como una misión que me permita crecer y contribuir con propósito y significado.

### **Apartado B. Una mirada a mi forma de ver el mundo hoy**

Al inicio de mi carrera mi enfoque era amplio y exploratorio: probé metodologías, herramientas y estrategias muy distintas, y trabajé con grupos variados. Ese recorrido me permitió ver que el aprendizaje cambia según la edad, el contexto y los estilos de cada quien. Recuerdo, por ejemplo, mis primeras clases con niños de preescolar y primaria: tuve que aprender a llamar su atención con consignas claras y dinámicas, y a ajustar mi lenguaje porque descubrí —para mi sorpresa y con algo de humor— que los niños pequeños toman casi todo de forma literal. Esa “lección simple” se volvió un principio: adaptar la palabra, el ejemplo y la expectativa a la etapa evolutiva del grupo.

Con el tiempo aprendí a identificar y valorar la diversidad en el aula. Cada estudiante llega con una biografía, unas habilidades y unas necesidades únicas. Pero también entendí algo incómodo: muchos discursos sobre “inclusión” y “diversidad” llegan

empaquetados como ideales universales que ignoran la desigualdad estructural del país. Se nos pide adoptarlos sin matices, como si fueran recetas, y eso puede convertirnos en ejecutores de políticas que no toman en cuenta carencias materiales, diferencias culturales ni el desgaste humano de implementarlas sin recursos. Allí es donde el sistema, a veces, nos usa como si fuéramos piezas de un engranaje: “hacer inclusión” con aulas saturadas, tiempos insuficientes y materiales escasos. Ese mandato, más que empoderar, puede invisibilizar al docente y reducirlo a operador técnico de agendas ajenas.

Por eso, para mí la inclusión no es un eslogan ni un estándar global replicable; es un trabajo situado, cotidiano y honesto. Implica luchar contra la precarización y la simulación, reconocer límites, exigir condiciones laborales y defender la dignidad del oficio. Solo así la inclusión deja de ser una promesa vacía y se vuelve una práctica que transforma vidas sin convertir al maestro en un recurso desechable.

Otra convicción que se fue asentando tiene que ver con las emociones: enseñar no es solo acompañar a otros, también es asumir el impacto emocional que esa práctica tiene en mí. No basta con “dar clase”; cada decisión, cada gesto y cada palabra me afectan y me modifican. En mis inicios me definía como alguien con “corazón de pollo”: me costaba poner distancia cuando veía a un estudiante en apuros. Lo entendí a la mala. En una feria del libro, una alumna lectora me pidió un ejemplar asegurando que su madre me lo pagaría a la salida; se lo compré. Bastó la mirada de desaprobación de la madre para darme cuenta de que crucé un límite. La buena intención no justifica invadir decisiones familiares. Ese día aprendí prudencia y equilibrio.

También aprendí a ofrecer el beneficio de la duda a quien más me reta. Detrás de una conducta difícil suele haber una historia que no vemos. En lugar de reaccionar desde el enojo, hoy intento comprender, abrir segundas oportunidades y reconocer que yo también me equivoco al interpretar. A fuerza de golpes y aciertos, fortalecí mi

autorregulación: ejercer la autoridad con firmeza, pero con sensibilidad; mano de hierro, guante de seda.

Cuidar mis emociones dejó de ser un lujo para convertirse en condición de posibilidad del trabajo. Desarrollé pequeñas prácticas de autorreflexión y autocuidado: pausar para identificar cómo llego al aula, escribir breves notas después de situaciones intensas, diferenciar con claridad tiempos personales y laborales. Ese borde —no siempre perfecto— protege mi salud y, paradójicamente, me vuelve más disponible para mis estudiantes.

Cuando digo que trabajo “desde el corazón” no hablo de sentimentalismo. Me refiero a crear condiciones de confianza donde yo también me sienta sujeto, no solo herramienta: un ambiente donde pueda expresar inquietudes, pedir ayuda y reconocer límites, al tiempo que celebro logros del grupo. Ese clima fortalece el aprendizaje y permite enfrentar retos emocionales, sociales y académicos sin rompernos en el intento.

De ahí nace otra definición de autenticidad. Ser auténtico no es cargar con las emociones de todos ni aceptar sin crítica el mandato de “incluir a toda costa”. Es alinear convicciones y acciones sin desaparecerme en el proceso: acompañar, sí; suplir lo que el sistema no provee, no. Puedo diseñar entornos accesibles, ajustar tareas, diferenciar evaluaciones, cuidar el clima y abrir espacios de escucha; lo que no puedo (ni debo) es cubrir como “todólogo” la ausencia de políticas, tiempos y recursos. Si la institución demanda inclusión, yo pido a cambio planificación, formación pertinente y materiales. Si no llegan, lo documento y busco alianzas; lo que no hago es entregar mi cuerpo como presupuesto.

Por eso me niego a la figura del docente-títere. No soy terapeuta, trabajador social y gestor administrativo “por decreto”; soy pedagogo y, desde ahí, sitúo mis decisiones: priorizo lo pedagógicamente posible, registro lo que falta, exijo condiciones y pongo límites claros para sostener mi salud y mi oficio. Con esa brújula, mi afecto no es

ingenuo: acompaña sin infantilizar, abre oportunidades sin prometer lo que no depende de mí y dice la verdad sobre lo que me excede.

Mi mirada sobre la inclusión en México se endureció con la práctica. El discurso afirma derechos, pero en la vida cotidiana aparecen escuelas sin materiales, docentes sin formación suficiente, grupos sobrepoblados y familias atravesadas por urgencias económicas. He vivido la paradoja de “acompañar” casos complejos sin protocolos, con apoyos intermitentes y mucha voluntad personal. La falacia no está en el ideal, sino en sostenerlo a costa del maestro y de las familias, como si el sacrificio —y no la política pública— fuera la solución.

También entendí que las demandas hacia la escuela no son neutrales: varían según lo que el discurso hegemónico decide priorizar en cada momento y suelen estar más ligadas a lógicas de productividad (competencias digitales, bilingüismo, “empleabilidad temprana”) que al bienestar integral de estudiantes y docentes. Eso nos coloca ante preguntas éticas: ¿qué tan libre soy para decidir qué y cómo enseñar? ¿Hasta qué punto reproduzco una agenda que invisibiliza mi realidad y la de quienes no encajan en el molde? La escuela es un campo de disputa: o forma para la adaptación acrítica o abre caminos para la emancipación. Mi trayectoria se fue decantando por lo segundo.

Hoy miro el aula como un microcosmos vivo, atravesado por emociones, aspiraciones y conflictos, pero también por condiciones muy concretas de tiempo, salario y recursos. Cuando digo que actúo con empatía y compromiso, lo hago desde una praxis que reconoce mis límites y se niega a que la “buena voluntad” sustituya políticas y apoyos. Mi responsabilidad es crear las mejores condiciones pedagógicas posibles dentro de mi alcance y, a la vez, no callar lo que me excede. Enseñar sin borrar; cuidar sin quebrarme. Ese es, hoy, mi modo de estar en la educación.

## **Recomendaciones para mejorar algún aspecto analizado de la experiencia recuperada.**

Asumo que aún hay mucho por mejorar y que el cambio real empieza por lo que sí está a nuestro alcance. No puedo transformar el sistema completo, pero he comprobado que, si logramos cambiar el mundo de una sola persona —estudiante o docente—, ese paso ya vale la pena. Mis recomendaciones nacen de mi práctica entre 2019 y 2025 y de una convicción que hoy sostengo con claridad: la inclusión solo es posible si se cuidan también las condiciones y a quienes sostenemos la escuela.

Cuando digo inclusión, no hablo de un eslogan. Hablo de tiempo real para planear, grupos manejables, materiales accesibles y protocolos claros para el acompañamiento emocional y conductual. Al inicio de cada ciclo me propongo —y propongo a las instituciones— hacer un diagnóstico honesto de condiciones (tamaño de grupo, apoyos, materiales, tiempos no lectivos) y, desde ahí, fijar metas factibles. Sin ese piso, la inclusión se vuelve declarativa y la carga termina cayendo sobre el cuerpo del docente.

Cuidar a los estudiantes exige, primero, cuidar a quien enseña. El bienestar docente no puede quedar reducido a una “actitud positiva”: requiere horas de planeación reconocidas, reducción de burocracia innecesaria, redes de acompañamiento entre pares y el respaldo institucional para poner límites cuando algo no es viable. Solo así el vínculo pedagógico se vuelve sostenible.

En el aula, me funciona un currículo flexible y situado: priorizar lo esencial, contextualizar proyectos, diferenciar la evaluación y mirar el progreso más allá del número. Herramientas como el Diseño Universal para el Aprendizaje, las rúbricas abiertas, los portafolios y los registros cualitativos me permiten ver avance real, especialmente en grupos heterogéneos.

Cuando hay casos complejos, la respuesta no puede recaer en una sola persona. Defiendo mesas de caso con roles y acuerdos escritos entre docencia, orientación,

psicología, educación especial y dirección: quién hace qué, cuándo y con qué recursos. Eso reduce la improvisación y evita que la “polifuncionalidad” termine explotando al profesor.

Con las familias busco alianzas, no culpas. Espacios de información práctica, canales de comunicación horizontales y acuerdos de corresponsabilidad claros fortalecen procesos. En contextos de cuidado intensivo —frecuentes en madres cuidadoras—, valen mucho los horarios flexibles y las derivaciones a redes comunitarias de apoyo.

También creo que necesitamos menos auditorismo y más pedagogía. Simplificar formatos, unificar plataformas y establecer tiempos institucionales para reportes libera horas para lo que importa: planear, acompañar, observar. Todo documento que no se use para tomar decisiones debería suprimirse. La calidad se construye en el aula, no en la acumulación de papeleo.

Respecto a la tecnología, primero el acceso real; después, la decisión pedagógica. Me hago tres preguntas simples: ¿para qué mejora el aprendizaje?, ¿qué mantenimiento requiere?, ¿qué haremos cuando falle? Y siempre dejo preparado un plan B sin TIC, especialmente en contextos con conectividad limitada.

El desarrollo profesional lo concibo en servicio y ligado a problemas reales del aula. Las comunidades de práctica entre pares y la documentación narrativa de experiencias se han vuelto mi forma de aprender con otros y convertir la práctica en conocimiento útil para el propio equipo.

En la gestión, valoro los indicadores honestos: además de resultados académicos, medir bienestar docente, asistencia real de apoyos, tiempos de planeación garantizados y avances de inclusión que no se reduzcan a matrícula. La transparencia presupuestal y la claridad en prioridades ayudan a alinear expectativas con posibilidades.

Finalmente, mis compromisos personales: cuidar mi voz y mis límites, documentar mi práctica, pedir ayuda cuando haga falta y defender —con argumentos pedagógicos y éticos— lo que es posible sin poner en riesgo mi salud. No se trata de “hacer todo”, sino de hacer bien lo que sí es viable y decir la verdad sobre lo que falta. Si logramos aulas un poco más justas, docentes un poco menos solos y apoyos un poco más pertinentes, estaremos transformando algo más grande que un listado de buenas intenciones: la cultura escolar en la que trabajamos y vivimos.

## Conclusiones

Cierro esta tesina sabiendo algo que al inicio no podía nombrar: recuperar mi experiencia profesional no fue solo un ejercicio académico, sino un proceso de relectura que transformó mi manera de entenderme como pedagogo. En estos años me configuré —no por acumulación lineal de anécdotas, sino por choques, dudas, resistencias y hallazgos— hasta reconocer que mi labor solo cobra sentido cuando la pienso como praxis: teoría que se respira y práctica que se elabora críticamente en contexto; ciencia que se inhala y arte que se exhala. Esa imagen resume mi trayectoria: estudio, observo, planeo; y, frente al aula real, creo, adapto, cuido y también me cuido.

Comprendí que la inclusión, tan proclamada en discursos, se vuelve falaz cuando no hay condiciones. En México, hablar de inclusión sin tiempo de planeación, sin apoyos profesionales, sin grupos manejables, sin materiales accesibles y sin protocolos es pedirle al docente que sostenga con su cuerpo lo que el sistema no garantiza. Lo viví en la pandemia, cuando la “igualdad de oportunidades en línea” fue un espejo roto que reflejó brechas de conectividad, de espacio, de recursos, de acompañamiento familiar. Y lo confirmé después, al acompañar procesos complejos de salud mental o discapacidad con más compromiso que estructura, con más creatividad que respaldo institucional. En ese terreno, aprendí a distinguir entre el deseo pedagógico de incluir —que sostengo— y la simulación que precariza —que rechazo—.

Esta tesina también me permitió reconocer el peso de una expectativa silenciosa: la polifuncionalidad docente. Se nos pide ser docentes, terapeutas, trabajadores sociales, administradores y community managers de la escuela, sin horarios protegidos ni reconocimiento material. Se nos exige estar siempre “para todos” mientras casi nadie está para nosotros. Esa asimetría no solo hiere la dignidad del trabajo; distorsiona el vínculo pedagógico porque confunde amor con disponibilidad infinita. Hoy pongo un límite ético: acompañar sí; reemplazar al sistema, no. Puedo diseñar entornos accesibles, diferenciar la evaluación, abrir espacios de escucha y

documentar procesos; lo que no puedo —ni debo— es convertir mi salud física y emocional en presupuesto institucional.

Al mismo tiempo, no renuncio a lo que hace entrañable este oficio. Lo viví cuando, años después, dos exalumnos me abrieron la puerta de su casa en una noche de fiesta patria y corrían a saludarme como a un viejo amigo; o cuando una madre me pidió acompañar la carrera de su hijo dentro del espectro autista porque —dijo— “usted es parte de su camino”. Lo confirmé con aquellos tres niños a los que di clase en tiempos de pandemia y que hoy leen por gusto, no por tarea. Esos gestos no son “extras”: son evidencias de que la relación pedagógica, cuando se cuida con profesionalidad y ternura, deja huellas que los reportes no registran.

El proceso de escritura me llevó a corregir otro ángulo: durante mucho tiempo quise hablar de mis estudiantes, de sus avances y dificultades, de las escuelas y sus exigencias; me costaba hablar de mí. Esta recuperación me obligó a colocar mi voz en el centro: yo también soy sujeto del acto educativo. Tengo límites, miedos, duelos, cansancios; necesito formación, tiempo, pares, salario digno. Y reconocerlo no me vuelve menos maestro; me vuelve más honesto, más responsable y capaz de cuidar a otros sin borrarlos. Aprendí a sostener una autoridad que no humilla, a conjugar firmeza y cuidado —mano de hierro, guante de seda— y a distinguir cuándo un “no” es pedagógicamente más justo que un “sí” complaciente.

Si algo cambió de fondo fue mi criterio. Pasé de preguntarme “¿cómo enseño esto?” a preguntarme antes “¿en qué condiciones es justo intentarlo?”. Empecé a planear desde lo posible —diagnóstico honesto de apoyos, tiempos y materiales— y a evaluar con herramientas que muestran progreso y no solo rendimiento (portafolios, descriptores, evidencias situadas). En casos complejos, dejé de aceptar la lógica del héroe solitario y propuse mesas de caso con acuerdos escritos y responsabilidades claras. También encontré en la documentación de experiencia una forma de aprender con otros: volver relato la práctica para poder pensarla, compartirla y mejorarla.

La inclusión que sostengo no es un eslogan ni una moda global; es un trabajo cotidiano y contextual, una ética del cuidado mutuo. Cuidar al estudiante exige cuidar al docente. Exigir inclusión exige pedir a cambio tiempo de planeación, formación pertinente y recursos; y, cuando no existen, documentar la carencia, construir alianzas y evitar que la “buena voluntad” se transforme en auto explotación. En esa línea, mi compromiso es doble: crear las mejores condiciones pedagógicas que estén a mi alcance en cada aula, y decir la verdad sobre lo que me excede para que no se esconda bajo mi silencio.

Este cierre no enumera logros ni borra golpes. Reconozco mis dudas actuales —la búsqueda de empleo digno, la frustración ante ofertas que no corresponden a la formación ni a la responsabilidad del cargo, el cansancio de aceptar gritos o contratos sin prestaciones— y, al mismo tiempo, reafirmo mi convicción: soy capaz y tengo una voz que ya no voy a ceder.

Esta tesina es prueba de ello. Me deja cinco convicciones de trabajo que hoy me definen:

1. La pedagogía como praxis: estudio que se encarna, práctica que se piensa; inhala marcos, exhala decisiones situadas.
2. La inclusión con condiciones: sin tiempo, apoyos y presupuesto, es simulación.
3. La ética del límite: cuidar también es poner bordes que protegen el vínculo y a quien lo sostiene.
4. La documentación como desarrollo: narrar la experiencia para convertirla en conocimiento compartido.
5. El cuidado del docente como requisito, no como premio: sin bienestar profesional, no hay sostenibilidad pedagógica.

¿Y ahora qué? Ahora continúo. Seguiré formándome, fortaleciendo comunidades de práctica, documentando mi trabajo y defendiendo —con argumentos pedagógicos y éticos— aquello que es posible sin quebrarme. Seguiré buscando escuelas y equipos donde la palabra inclusión signifique condiciones y no solo discursos; donde la diversidad no se atomice en micropolíticas que nos dividen, sino que encuentre un bien común que oriente nuestras decisiones; donde el rendimiento no tape el aprendizaje y donde el cuidado no sea una tarea gratuita, sino una política compartida.

Esta tesina no pretende “cerrar” mi experiencia. Al contrario: la resignifica. La vuelve pensamiento, criterio y acto pedagógico. Muestra lo que implica ser docente en contextos complejos: sostener la pasión sin romantizar la precariedad, resistir la despersonalización y elegir cada día una práctica con rostro humano. Si alguien que lee estas páginas encuentra el impulso para narrar su propio camino, para pedir condiciones sin culpa, para poner límites que cuiden, para documentar y compartir lo que hace, entonces esta escritura habrá cumplido su función.

Termino como empecé: respirando. Inhalo ciencia —las lecturas, los métodos, los marcos— y exhalo arte —la decisión situada, el gesto justo, la palabra a tiempo—. Entre ambas respiraciones queda mi trabajo: construir islas de dignidad en medio de la desigualdad, sabiendo que el docente no es un engrane reemplazable, sino un sujeto que piensa siente y crea escuela cada día. Ese es el lugar desde el que decido seguir.

## Referencias

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). *Job Demands–Resources model: State of the art*. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Borjas, B. (s. f.). *Orientaciones para sistematizar experiencias*. CEPALFORJA. [https://cepalforja.org/sistem/documentos/orientaciones\\_para\\_sistematizar\\_experiencias.pdf](https://cepalforja.org/sistem/documentos/orientaciones_para_sistematizar_experiencias.pdf)
- Dávila, D. S. L. O. (2004, diciembre). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. *Revista Nodos y Nudos*. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/NYN/article/view/1228/1225>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). *The job demands-resources model of burnout*. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- FONDEP – Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana. (2014). *En el corazón de la escuela palpita la innovación: Manual para sistematizar experiencias*. <https://www.fondep.gob.pe/wp-content/uploads/2013/09/Manualpara-sistematizar.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
- Holliday, O. J. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Centro de Recursos Alboan.  
[https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6\\_JAR\\_ORI.pdf](https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf)
- Intensificación de la carga de trabajo y bienestar entre los docentes de primaria en Escocia. (2024, diciembre). Taylor & Francis Online.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004279.2024.2448509>
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education: Social contexts*. David Fulton Publishers.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Nájjar, A. (2017, noviembre 14). *¿Por qué el apellido Godínez se convirtió en una etiqueta para discriminar a algunos oficinistas en México?* BBC News Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-41952749>
- News.com.au. (2019, diciembre 1). *Entire industry grappling with burnout*.  
<https://www.news.com.au>

- News.com.au. (2024, abril 4). *Teacher job outlook bleak, with 82% expressing negative views on the current state of education; 40% considering leaving profession*. <https://www.news.com.au>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. OMS. <https://www.who.int/publications/i/item/world-report-on-disability>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- ¿Qué es la pedagogía? (2022, diciembre 16). Issuu. [https://issuu.com/academiaaesculapmx/docs/12\\_diciembre\\_2022\\_vf/s/17701234](https://issuu.com/academiaaesculapmx/docs/12_diciembre_2022_vf/s/17701234)
- Silva, J. C. (2024). *Job demands and resources as predictors of well-being in teachers* [Estudio sobre demandas laborales y bienestar docente].
- Suárez, D. H. (2019). *Relatos de experiencia, redes pedagógicas y prácticas docentes: Documentación narrativa de experiencias escolares en el nivel inicial. En Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 89–114). CLACSO. <http://fediap.com.ar/administracion/pdfs/La%20Documentaci%C3%B3n%20Narrativa%20de%20Experiencias%20Escolares%20%20Manual%20de%20Sistematizaci%C3%B3n.pdf>
- Suárez, D. H., & Ochoa, L. (2005, mayo). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Biblioteca Nacional de Maestros. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004074.pdf>
- UNESCO. (2019). *El bienestar docente: Un informe mundial*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371147>