

REFLEXIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE MI IDENTIDAD COMO PROFESORA DE MATEMÁTICAS MUJER

Laura Viviana Cárdenas Bautista

Proyecto presentado para optar al título de Magíster en Docencia de las Matemáticas

Asesora: Paola Alejandra Balda Álvarez

Doctora en Educación



Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Ciencia y Tecnología

Departamento de Matemáticas

Maestría en Docencia de las matemáticas

Bogotá D.C., Colombia

2025

Citar/How to cite (Cárdenas, L., 2025)

Referencia/Reference Cárdenas, L. (2025). Reflexión y transformación de mi identidad como profesora de matemáticas mujer

Estilo/Style: [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional Bogotá.

APA 7ma ed. (2020)

Dedicatoria

Para ellas, mis estudiantes mujeres, quienes me recuerdan que las matemáticas no tienen género, y a la vez, que la sensibilidad y la razón van de la mano...

Agradecimiento

A la vida, que me ha dado tanto.

A mi mamá, mi papá, hermanas y hermanos, quienes durante este proceso y toda mi vida han sido mi bastón, mi guía y mi motivación.

A mis sobrinas y sobrinos, quienes con sus sonrisas y abrazos me llenaban de energía en los momentos donde ya no podía más.

A mis padrinos, quienes desde la distancia me han acompañado y han sido un gran reflejo.

A mis amigas, quienes con sus palabras y experiencias me han ayudado a nutrir esta experiencia.

A mis estudiantes, que me hicieron crecer como maestra y creer en un mundo diferente para ellas

A mi querida asesora, la profesora Paola Balda, por su interés en mí y en este trabajo, por su acompañamiento infinito.

A la profesora Claudia Salazar y el profesor Edgar Ángulo, por ponerme en este camino y permitirme darme cuenta de quién soy.

A todas y todos, los que hicieron parte de esta maestría, sin duda, sus aportes, comentarios y complicidad hicieron de este espacio un lugar de refugio, un espacio seguro y lleno de aprendizaje.

Tabla de contenido

Resumen	8
Introducción.....	11
Capítulo 1. El punto de partida de la sistematización de mi experiencia de formación	14
1.1. ¿Quién soy y cómo llegue a este espacio de formación?	15
1.2. Escenarios de formación en la maestría	18
1.2.1.Seminarios cursados en la maestría	18
1.2.2. Tareas propuestas en los seminarios.....	20
1.2.3. Asesorías de trabajo de grado.....	23
1.2.4. Reflexiones desde mi hacer	23
1.3. Relatos que me permitieron definir mi interés de sistematización	23
1.3.1 .Mi primer día en la maestría.....	24
1.3.2. Aunque siempre estuvo presente, no me di cuenta sino hasta ese momento.....	39
1.3.3. Mi devenir como profesora de matemáticas feminista.....	43
Capítulo 2. La sistematización de la experiencia	48
2.1. ¿Para qué quiero hacer esta sistematización?	50
2.2. ¿Qué experiencia quiero sistematizar?	51
2.3. ¿Qué aspectos de mi experiencia me interesan más?	51
2.4. ¿Qué fuentes de información voy a utilizar?	52
2.5. ¿Qué procedimientos voy a seguir?.....	54
Capítulo 3. Recuperación del proceso vivido.....	57
3.1. La hija niño qué habitó dos mundos.....	63
3.2. Mi destino escrito en tiza.....	73
3.3. De la ilusión al desencanto, del desencanto a la resistencia	81
Capítulo 4. Las reflexiones de fondo: ¿por qué paso lo que paso?	95

4.1 Análisis y síntesis	95
4.1.1.	99
4.1.2. La refiguración de la identidad de una profesora de matemáticas	118
4.2. Interpretación crítica.....	128
Capítulo 5. Los puntos de llegada	131
5.1. Conclusiones teóricas.....	132
5.2. Conclusiones prácticas - Acciones de transformación:	136
5.3. Aprendizajes	137
5.4. Opciones de productos de comunicación.....	140
5.5. Próximos estudios	144
ANEXOS	¡Error! Marcador no definido.
BIBLIOGRAFIA	145

Lista de tablas

Tabla 1. distribución de créditos académicos por semestre, ámbito y dimensión en la MDM. Tomado del plan de estudios de la maestría (2023)	20
Tabla 2. Elaboración de tareas por seminario. Fuente. Elaboración propia	22
Tabla 3. Relación de ejes y categoría teóricas. Fuente. Elaboración propia	52
Tabla 4. Tareas seleccionadas para la elaboración de la sistematización. Fuente. Elaboración propia.....	60
Tabla 5. Relatos iniciales a partir de las tareas seleccionadas. Fuente. Elaboración propia	60
Tabla 6. Tareas seleccionadas para la elaboración de la sistematización convertidos en relatos. Fuente. Elaboración propia	62
Tabla 7. Relación de los objetivos con los ejes y las categorías teóricas. Fuente. Elaboración propia.....	98

Resumen

En el presente trabajo muestro la sistematización de mi experiencia de formación, la cual surge en el tránsito por la Maestría de Docencia de las Matemáticas en la Universidad Pedagógica Nacional (MDM-UPN). La maestría tiene como propósito la refiguración de la identidad del profesor de matemáticas a partir de sus dimensiones del ser, el hacer y el saber, en los ámbitos del sí mismo, del otro, de la comunidad escolar y la comunidad académica.

Para lograr dicha sistematización realicé un estudio profundo sobre mi identidad como profesora de matemáticas, a través de diversas actividades propuestas en los seminarios en los que surgieron algunos detonantes que le dieron vida a la experiencia presentada. Los detonantes surgen al analizar específicamente las dimensiones del ser y del hacer como profesora de matemáticas, que ha ejercido su profesión mayormente con estudiantes mujeres.

Dicha sistematización me permitió analizar y reflexionar sobre mis comportamientos y acciones como profesora de matemáticas para lograr una transformación de mi identidad desde una perspectiva crítica de género que aporte a la construcción de saberes en la educación matemática.

Para este trabajo se empleó un enfoque metodológico cualitativo donde se articuló a la sistematización de la experiencia, la estrategia investigativa en primera persona (Camargo, 2021) la cual permite analizar el fenómeno a fondo, desde dentro, donde el investigador es a la vez el sujeto investigado. Teniendo en cuenta lo anterior, se recopilaron las actividades realizadas en los seminarios de la MDM, las cuales pasaron por un proceso de organización, reducción, depuración y fragmentación e integración de la información, lo que llevó a tres relatos narrativos que se conformaron como los datos investigativos de este trabajo. A partir de estos, se realiza el análisis y la interpretación crítica que me lleva a plantearme la transformación de mi identidad como profesora de matemáticas.

Dentro de los hallazgos y conclusiones, se evidencia como la identidad esta permeada por las trayectorias personales y profesionales de cada persona. Cómo los

estímulos, roles y estereotipos forman y a la vez limitan cada ser humano y, como seguimos limitando por seguir implementando las mismas conductas. Además, cómo la relación de las estudiantes mujeres con la clase de matemáticas se ve afectada por las sensaciones, sentimientos que ellas experimentan en dicha clase.

Palabras clave Identidad, profesora, matemáticas, género, mujer.

Abstract

In this paper, I present the systematization of my training experience, which arose during my time in the Master's Degree in Mathematics Teaching at the National Pedagogical University (MDM-UPN). The purpose of the master's degree is to redefine the identity of the mathematics teacher based on the dimensions of being, doing, and knowing, in the spheres of self, others, the school community, and the academic community.

To achieve this systematization, I conducted an-in-depth study of my identity as a mathematics teacher through various activities proposed in the seminars, in which some triggers emerged that gave life to the presented experience. The triggers emerged from a specific analysis of the dimensions of being and doing as a mathematics teacher, who has worked mostly with female students.

This systematization allowed me to analyze and reflect on my behaviors and actions as a mathematics teacher to achieve a transformation of my identity from a critical gender perspective that contributes to the construction of knowledge in mathematics education. For this work, a qualitative methodological approach was used, combining the systematization of experience with the first-person research strategy (Camargo, 2021), which allows for an-in-depth analysis of the phenomenon from within, where the researcher is simultaneously the subject of the research. With this in mind, the activities carried out in the MDM seminars were compiled, which underwent a process of organization, reduction, refinement, fragmentation, and integration of information, leading to three narrative accounts that constituted the research data for this work. Based on these, the analysis and critical

interpretation led me to consider the transformation of my identity as a mathematics teacher.

Among the findings and conclusions, it is evident how identity is permeated by each person's personal and professional trajectories. How stimuli, roles, and stereotypes simultaneously shape and limit each human being, and how we continue to limit ourselves by continuing to implement the same behaviors. Also, how the relationship of female students with the mathematics class is affected by the sensations, feelings they experience in said class.

Keywords: Identity, teacher, mathematics, gender, woman.

Introducción

La formación de los y las¹ profesoras de matemáticas ha estado tradicionalmente concebido como un proceso centrado en el dominio disciplinar y en el aprendizaje de teorías didácticas, que como teorías se asumen que funcionan en todos los casos. No obstante, actuales investigaciones han señalado la importancia de comprender la docencia como un proceso de construcción y transformación de la identidad, es así, como la Maestría en Docencia de las Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional (MDM-UPN) respondiendo a las exigencias actuales propone el énfasis de la refiguración de la identidad docentes a través de las dimensiones del ser, del saber y del hacer en los ámbitos del sí mismo, del otro, de la comunidad escolar y la comunidad académica.

En este escenario formativo se analizan y se reflexiona sobre las experiencias vividas en las trayectorias personales, formativas y laborales, que hemos atravesado como docentes y que a la vez permite reconocernos desde nuevas perspectivas. En mi caso, como profesora de matemáticas mujer, la maestría constituyó una serie de detonantes y acontecimientos que me permitieron reconocer-me y resignificar mi identidad, particularmente al confrontarme con las tensiones derivadas de enseñar en un campo tipificado tradicionalmente como masculino y permeado por estereotipos de género que limitan la acción y la participación de las mujeres.

La presente investigación se enmarca en el proceso de sistematización de experiencias propuesto por Oscar Jara, entendiendo la experiencia desde los planteamientos de Jorge Larrosa. Esta estrategia investigativa permite recuperar, ordenar y analizar críticamente lo vivido, con el propósito de generar aprendizajes y nuevos conocimientos

Dicho proceso se organiza en cinco capítulos. El capítulo 1, muestra el punto de partida de la sistematización de mi experiencia de formación, cómo fue la participación en esa experiencia, cuál fue el escenario de dicha experiencia y los relatos que presentan los detonantes de dicha experiencia.

¹ Para el presente estudio y a partir de este momento, se empleará un estilo de escritura a doble género, empleando los artículos “los y las” para nombrar a los y las profesoras o los y las estudiantes. Esta decisión hace alusión a la misma investigación que pretende darle protagonismo a la mujer que históricamente ha estado invisibilizada, situación que surge desde el lenguaje.

El capítulo 2, presenta la sistematización de la experiencia, respondiendo a interrogantes como ¿para qué quiero hacer esta sistematización?, ¿qué experiencia(s) quiero sistematizar?, ¿qué aspectos de la(s) experiencia(s) me interesan más?, ¿qué fuentes de información voy a utilizar?, ¿qué procedimientos voy a seguir? y ¿qué fuentes empleé para el análisis?

El capítulo 3, expone la recuperación del proceso vivido, en este capítulo se reconstruye la historia, para esto se realiza un proceso de organización, reducción, depuración y fragmentación e integración de la información, con el fin de obtener los datos investigativos.

El capítulo 4, revela las reflexiones de fondo, respondiendo a la pregunta ¿por qué pasó lo que pasó?, a partir del análisis, síntesis e interpretación crítica.

El capítulo 5, plantea los puntos de llegada de la sistematización de la experiencia. Esto es el alcance del objetivo propuesto, las conclusiones tanto prácticas como teóricas, los aprendizajes obtenidos, el producto a través del cual se dará a conocer este estudio y finalmente los posibles estudios a seguir.

Donde la unión de cada uno de estos capítulos busca comprender cómo mi experiencia formativa en la Maestría en Docencia de las Matemáticas me permite refigurarme como una profesora de matemáticas que se posiciona críticamente ante las desigualdades de género para transformar sus prácticas profesionales e incidir en la construcción de una educación más justa y equitativa.

CAPÍTULO 1



“No se trata precisamente de posibilidades teorizadas sino de posibilidades vívidas”

María Lugones

Capítulo 1. El punto de partida de la sistematización de mi experiencia de formación

En este capítulo relato dos asuntos, quién soy y el punto de partida de la sistematización de mi experiencia de formación, esto es, cómo surgió mi interés central de sistematización en el marco de los diferentes escenarios en los cuales, como estudiante de la Maestría en Docencia de las Matemáticas he vivido. Como lo menciona Jara (2018) el punto de partida surge desde la propia experiencia, y esta comienza en gran medida cuando decido cursar la Maestría en Docencia de la Matemática que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, la cual está pensada desde la refiguración de la identidad del profesor de matemáticas, en las dimensiones del ser, del saber y del hacer; y los ámbitos de sí mismo, el de las relaciones con el otro, el de la comunidad escolar y el del campo académico (plan de estudios 2023)

Dicha refiguración se da a través de procesos reflexivos sobre las trayectorias formativas y laborales como lo explica Cacho, (2004) que se convierten en experiencias que permiten la reconstrucción de la identidad. La reflexión sobre dichas trayectorias se logra gracias a la activación de unos detonantes en las diversas dimensiones y ámbitos de la identidad profesional. En mi caso, la experiencia surge mayormente en la dimensión del ser y del hacer, en el ámbito del sí mismo, del otro y de la comunidad, sin dejar de lado la dimensión del saber y el ámbito de la comunidad académica; para lo cual presentaré tres relatos.

Los relatos que presento sobre mi interés surgieron de las tareas de los seminarios y de las asesorías de trabajo de grado que me permitieron reconocermé como profesora mujer de matemáticas. Estos relatos parten de momentos de mi trayectoria formativa, especialmente en mi familia y en las experiencias escolares que tuve. Además de mi trayectoria personal y profesional que me permitieron reconocermé como protagonista de esta sistematización.

Reconozco el punto de partida de mi experiencia desde estos tres relatos porque como menciona Larrosa, (2009) la experiencia exige un acontecimiento, el pasar de alguna cosa que no soy yo. Y el paso por la maestría hizo que me diera cuenta de que soy una profesora mujer de matemáticas. Me hizo encontrarme con una Laura que no conocía, pero

que siempre había estado allí. Es así como me posiciono desde el punto de interés del género y su relación con las matemáticas.

Participar en la experiencia, en mi experiencia, requiere dos momentos. Primero, describir quién soy yo y como llegué al espacio de formación en la maestría; segundo, describir qué pasó durante mi caminar por los seminarios de la maestría, el trabajo de grado, las actividades propuestas y la reflexión sobre las mismas. Con estos dos asuntos, finalmente me centro en tres relatos que fueron el detonante para la respectiva sistematización, titulados: Mi primer día en la maestría; Aunque siempre estuvo presente, no me di cuenta sino hasta ese momento; y, Mi devenir como profesora de matemáticas feminista.

1.1. ¿Quién soy y cómo llegue a este espacio de formación?

Intentar responder a la pregunta ¿quién soy?, no es una tarea sencilla, pues muchas veces creemos saber quiénes somos, pero solo hasta que nos lo preguntamos y vemos que no tenemos una respuesta clara, entendemos que quizá no sabemos quiénes somos.

Responder a ese quién soy implica darme cuenta de que no me conozco, o más bien, que no me reconozco. Que el afán de vivir, de pasar por la vida, de estar para los demás, no me ha dado el tiempo y el espacio para mí. Ahora, que he tenido el tiempo de detenerme y ser más consciente de quien soy, puedo decir que soy un compendio de muchos pedazos, soy un rompecabezas compuesto por fichas de hija, de hermana, de tía, de amiga, de profesora de matemáticas y de mujer. Permeada por espacios y acciones de un hogar, una escuela, un trabajo y una sociedad; que se agrupa en un ser humano que habita, que siente, que piensa, que actúa. Soy Laura Viviana Cárdenas Bautista.

Nombrarme en todas las esferas de mi vida me permite definir quién soy y entender porque soy lo que soy, pues, aunque pareciera una composición de diferentes identidades, todo se compila en un único ser, en ser esa persona, profesora mujer de matemáticas.

Aunque suene redundante, nombrarme profesora mujer tiene una intención, pues no fue hasta mi paso por la maestría que fui consciente de que era mujer, y no mujer desde una

visión biológica, tampoco desde una visión social y cultural impuesta que asigna roles específicos, sino mujer desde una visión más amplia, desde darme cuenta de que hacía tareas y me desenvolvía en espacio establecidos para hombres, siendo mujer. Era una mujer, con actitudes y comportamientos definidos como masculinos. Tal vez porque durante muchos años de mi vida compartí más con hombres, que con mujeres.

Al darme cuenta de que siendo mujer me había podido desempeñar en un campo establecido para hombres, hablando del campo de las matemáticas, me surgieron interrogantes como ¿por qué yo, siendo mujer tuve una experiencia diferente y más bien “exitosa” con las matemáticas, mientras que para otras mujeres la experiencia fue opuesta? ¿qué tenía yo de diferente para lograr esa relación? ¿por qué mi relación con las matemáticas se había dado en un ambiente en el que no me sentí apartada, ni extraña? Con estos interrogantes y sabiendo que soy profesora en un colegio femenino, me nace la necesidad, el interés y el compromiso de aportar a una formación de estudiantes mujeres, que se sientan tranquilas, que no tengan temor de aprender matemáticas y que las puedan ver con ojos diferentes a los que indican que esa materia es difícil, que no es para niñas. Sino que es una asignatura que brinda muchas habilidades para el desarrollo en la vida y es para todas y todos.

En mi desempeño como profesora siempre he procurado ser una profesora que exige, pero concede; que corrige, pero exalta; que motiva, que escucha, que guía, que aconseja, que aprende y que está comprometida con la formación de ciudadanos porque cree ciegamente que la educación es un aspecto clave en el desarrollo de la sociedad.

He sido una profesora que intenta realizar las clases en diferentes espacios, con diversos materiales, con juegos, con movimientos corporales, con retos; todo esto con el propósito de interesar más genuinamente a mis estudiantes en la clase y que su aprendizaje vaya más allá de la reproducción, la repetición y la memorización. Sin embargo, en estos tiempos a veces siento que me quedo corta, que las exigencias diarias me dejan sin recursos, y llegan los momentos donde ya no sé qué hacer porque pareciera que nada funciona.

En la búsqueda de estrategias que me permitiera llegar de otras maneras a mis estudiantes, de poder brindar una ayuda más significativa, de buscar respuestas a las situaciones que encontraba en colegio, llegué a cursar la maestría, pues volver al aula después de pandemia y encontrarme con una variedad de estudiantes con características y necesidades particulares me dejaba sin herramientas; además, ver que las estudiantes que tuve durante la pandemia y los que tenía en clase, que aparentemente eran las mismas, mostraban resultados tan diferentes y es que claro, al colegio volvieron sin sus padres, por lo que ahora la tarea era el doble de difícil, no era solo volver al colegio sino recuperar esos años que académicamente habían quedado perdidos.

Con esta intención decidí empezar la maestría, esperando encontrar respuestas a preguntas como ¿cómo enseñar matemáticas a estudiantes con necesidades educativas especiales? ¿cómo incluir en la clase de matemáticas algún material didáctico que permita la enseñanza y aprendizaje de x o y objeto? ¿cómo enseñar un concepto matemático que se ha tornado difícil a lo largo de la historia? Pues haber cursado la licenciatura en la misma universidad me hacía pensar que la maestría tendría de fondo la misma línea de la licenciatura, es decir, centrada en qué y cómo enseñar. Sin embargo, desde la primera clase en la maestría supe que todo sería diferente, no lograba comprender cuál era la importancia o el propósito de centrarse en quién es el enseñante.

Estaba un poco desanimada porque sabía que no iba a encontrar las respuestas que buscaba. Aun así, decidí continuar con mis estudios, pues ya había tomado la decisión de iniciar, ya había pagado el semestre, y quería volver a estudiar, por lo que le di la oportunidad a la maestría y es así como comienza un viaje que no tiene fin. Un viaje que cada vez que pueda volvería a escoger, un viaje que me demostró que hay que partir y saber quiénes somos para entender qué hacemos, cómo lo hacemos y por qué lo hacemos. Un viaje que sin saberlo me dio respuestas a todas las preguntas que tenía y me sigue dando respuestas a preguntas que aún no me había hecho. Un viaje que me ayudó a comprender la riqueza de generar conocimiento a través de la experiencia y la práctica y, que me mostró la importancia de la transformación de mi identidad.

1.2. Escenarios de formación en la maestría

Cuando inicie la maestría, tenía otras expectativas, asumía que la maestría iba a tener el enfoque que tiene la licenciatura, que se iba a centrar mayormente en la enseñanza y aprendizaje de la matemática como disciplina, que íbamos a estudiar objetos y conceptos matemáticos y profundizar en cómo poderlos llevar al aula. Pero para mi sorpresa, que inicialmente no fue muy grata, me encontré con una maestría totalmente opuesta, donde la discusión se centraba en quién era ese profesor o profesora que se enfrentaba a un aula, con los muchos o pocos saberes que tenía, qué hacía, cómo lo hacía y por qué lo hacía de determinada manera y no de otra, es decir, su interés estaba en la refiguración de la identidad de la profesora de matemáticas, la cual se da a través de procesos reflexivos sobre las trayectorias personales, formativas y profesionales que lo determinan como profesional

Aunque yo creía que después de haber cursado la licenciatura, ya tenía mi identidad completa y bien definida, es decir, que sabía quién era, que iba a enseñar y como lo iba a enseñar, lo cierto es que cuando ingresé al aula como la profesora oficial me di cuenta que mi formación no era suficiente y aunque decía que mi identidad estaba definida, la maestría me hizo dar cuenta que hay que conocerse y reconocerse primero como persona y como profesora, para poder conocer y reconocer a quien se le enseña, qué se le enseña y cómo se enseña, porque solo así se logran cambios significativos en la noble labor de enseñar. Y bueno, la verdad es que yo me reconocí en el desarrollo de las actividades de la maestría y eso hizo que me posicionarse desde un punto de vista que rescata y reconoce a la mujer.

1.2.1. Seminarios cursados en la maestría

La maestría se desarrolló en cuatro semestres académicos que articularon las dimensiones y los ámbitos de la identidad del profesor de matemáticas así:

Dimensiones	Ser	Saber	Hacer	Sistematización de experiencia de formación
Semestre (Ámbitos)				

Semestre I (sí mismo)	Aproximación narrativa a la experiencia profesional (Básico – 3 créditos)	Profundización en matemáticas escolares (Básico – 3 créditos)	Diseño y desarrollo curricular en matemáticas (Básico – 3 créditos)	Trabajo de grado I (Investigación – 3 créditos)
Semestre II (el otro)	Discurso matemático y corporeidad (Electivo I – 2 créditos)	Intersubjetividad en el aula de matemáticas (Electivo II – 2 créditos)	Procesos de la matemática escolar (Electivo III – 2 créditos) <hr/> Tecnología en Ciencias y matemáticas (Electivo IV – 2 créditos)	Trabajo de grado II (Investigación – 3 créditos)
Semestre III (Comunidad escolar)	El profesor de matemáticas y la comunidad escolar (Electivo V – 2 créditos)	Las matemáticas y la interdisciplinariedad (Electivo VI – 2 créditos)	Mundo digital y educación matemática (Electivo VII – 2 créditos) <hr/> Elementos de la matemática crítica (Electivo VIII – 2 créditos) <hr/> La evaluación regulada en un sistema institucional (Electivo IX – 2 créditos)	Trabajo de grado II (Investigación – 3 créditos)

Semestre IV (Comunidad académica)	Producción de material audiovisual (Actividades complementarias de profundización - 3 créditos)	Trabajo de grado IV
	Publicación en memorias de una ponencia, participación en un grupo de investigación (Actividad complementaria de investigación -3 créditos)	(Investigación – 3 créditos)

Tabla 1. Distribución de créditos académicos por semestre, ámbito y dimensión en la MDM. Tomado del plan de estudios de la maestría (2023)

Para el primer semestre se analizaron las dimensiones en el ámbito del sí mismo a través de los seminarios Aproximación narrativa a la experiencia profesional, Profundización en matemáticas escolares, Diseño y desarrollo curricular en matemáticas y Trabajo de grado I; para el segundo semestre se analizaron las dimensiones en el ámbito del otro a través de los seminarios Discurso matemático y corporeidad, Intersubjetividad en el aula de matemáticas, Procesos de la matemática escolar, Tecnología en Ciencias y matemáticas, Trabajo de grado II ; para el tercer semestre se analizaron las dimensiones en el ámbito de la comunidad escolar a través de los seminarios El profesor de matemáticas y la comunidad escolar, Las matemáticas y la interdisciplinariedad, Mundo digital y educación matemática, Elementos de la matemática crítica, La evaluación regulada en un sistema institucional, Trabajo de grado III y, para el cuarto y último semestre se analizaron las dimensiones en el ámbito de la comunidad académica a través del seminario Trabajo de grado IV y los actividades realizadas en los créditos electivos correspondientes.

1.2.2. Tareas propuestas en los seminarios

En cada uno de los seminarios planteados anteriormente se propusieron tareas que propendieron por la refiguración de la identidad docente, tales como:

	Ser	Saber	Hacer
Semestre I (sí mismo)	Aproximación narrativa a la experiencia profesional	Profundización en matemáticas escolares	Diseño y desarrollo curricular en matemáticas
	- Historia de vida.	- Actividad GeoGebra	- Quién soy

-
- | | | |
|--|--|---|
| - Materialidad de la escuela. | - Construcción de una vivienda digna | - Mi lugar en el diseño y desarrollo curricular |
| - Los tres palitos. | - Representación de quién soy como profesora de matemáticas. | - Los cuadernos de mis estudiantes |
| - Taller performático de las emociones. | - Exposición del documento “Un proyecto político para la educación de mujeres a través de prácticas con las matemáticas escolares” | - Qué piensan mis estudiantes de mí |
| - Película de mi vida | - Representación de la casa y la escuela | - Cómo es un profesor de matemáticas |
| - Video: el peligro de la única historia | - Actividad propuesta en la escuela. | - Carta a un miembro de la comunidad |
| - Mis determinación e indeterminaciones (puntos de fuga) | | - Regalos día del profe |
| - Poema | | - Video: un crimen llamado educación |
| - Qué debo cambiar | | - Conferencia red de egresados |
-

Semestre II (el otro)	Discurso matemático y corporeidad	Intersubjetividad en el aula de matemáticas	Procesos de la matemática escolar
	- El cuerpo docente	- Mi buena alumna	- Desigualdad social
	- Relato de mis hermanas	- Metáforas de adquisición y la participación	- Video: ojos azules, ojos marrones
	- Manual de convivencia	- Jardín botánico	
	- El cuerpo del estudiante	- Teorías pedagógicas	Tecnología en Ciencias y matemáticas
	- Frankenstein docente, construcción conjunta		- GeoGebra
	- Exposición cuerpos docentes		composición de isometrías
	- Exposición cuerpos docentes.		- Herramientas tecnológicas

			- Unidad didáctica con inteligencia artificial
Semestre III (Comunidad escolar)	El profesor de matemáticas y la comunidad escolar	Las matemáticas y la interdisciplinariedad	Mundo digital y educación matemática
	- Pertenecer a una comunidad	- Matemática y arte	- Página web
	- Comunidad STEAM	- Educación STEAM	- Herramientas tecnológicas
	- Carta al futuro	- Actividad riqueza en el mundo	
	- Video: cultura japonesa		Elementos de la matemática crítica
	- Películas: el hombre que conocía el infinito, el club de los petas muertos		- Áreas video y propuesta de clase
			- Video: azar
			La evaluación regulada en un sistema institucional
			- Qué me dicen mis estudiantes
			- Análisis instrumento de evaluación
Semestre IV (Comunidad académica)		Cátedra Doctoral Interinstitucional en Educación Matemática	
		- Conferencia Luz Valoyes Chávez	
		- Conferencia de Filipe Santos Fernandes y Claudia Salazar Amaya	

Tabla 2. Elaboración de tareas por seminario. Fuente. Elaboración propia

Cada una de estas tareas fueron registros de la experiencia vivida, que posteriormente se convierten en relatos, los cuales se evidenciarán en el capítulo tres y son los que dan cuenta de la reflexión en la transformación de mi identidad como profesora mujer de matemáticas.

1.2.3. Asesorías de trabajo de grado

Cuando se inicia una maestría, esta tiene como propósito profundizar en los conocimientos y habilidades de un profesional, así como la formación de investigadores. Para esta formación se hace necesario desarrollar un trabajo de grado que dé cuenta de la investigación realizada, la cual se realiza bajo la sistematización de la experiencia propuesta por Oscar Jara, para este caso es importante aclarar que, quien investiga es el mismo sujeto, por lo que los espacios de asesoría son el pilar y el puente fundamental para el desarrollo de este trabajo, pues permitieron aterrizar las diversas actividades propuestas en los seminarios y relacionarlos entre sí en la figuración de la identidad.

Fue a través de estos espacios que entendí la sistematización de la experiencia, las actividades realizadas en los seminarios, lo que es ser profesora de matemáticas y la importancia que tiene en la formación de niñas, también fue el camino para llegar al feminismo y pude entender mi posición en el mundo y mi compromiso con la sociedad.

1.2.4. Reflexiones desde mi hacer

Como he mencionado en apartados anteriores, al inicio de la maestría no tenía muchas expectativas o más bien, expectativas muy diferentes. Aunque no comprendía el propósito ni el enfoque de la maestría, finalizado el primer día y recordando las sensaciones con las que terminé, decidí vivir a profundidad, disfrutar y hacer cada actividad con una actitud de compromiso, entrega y consciencia profunda, una actitud reflexiva que me permitiera redescubrirme.

1.3. Relatos que me permitieron definir mi interés de sistematización

A continuación, se presentan los relatos que muestran los detonantes que permitieron la sistematización de la experiencia de formación en relación con la reflexión de mi identidad como profesora de matemáticas mujer. Se presentan tres relatos que intentan hilar la sistematización de la experiencia vivida que le dieron sentido a mi experiencia. El primer relato narra el día que inicié la maestría, una maestría a la que inicialmente no le encontré mucho sentido, la que llegué a ver como terapéutica, y la que

hasta de la que llegué a comentar que era una maestría “muy fumada²” pues no veíamos matemáticas puras, como creí iba a ser. El segundo relato, narra el darme cuenta de que era una profesora, aunque siempre había sido profesora, no era tan consciente de ello, pues siempre había tenido comportamientos muy masculinizados y eso no permitía examinar mis palabras y acciones o ver la desigualdad que se vive entre hombres y mujeres. El tercero relata el significado de ser una profesora de niñas y la importancia que tiene para mí, que ellas vean las matemáticas con una perspectiva de mayor cercanía, de apropiación, de que es importante aprenderla porque desarrolla diversos procesos y habilidades que ayudan al desenvolvimiento en la vida cotidiana.

1.3.1. Mi primer día en la maestría

Sin saberlo y sin entenderlo todo comenzó el 10 de febrero de 2024 en los seminarios de Aproximación narrativa a la experiencia profesional y Profundización en matemáticas elementales. Cuando ingresé a la primera sesión del seminario de Profundización en matemáticas elementales el profesor me entregó una ficha bibliográfica, yo no entendía para qué era, y me daba pena preguntar, apenas era la primera clase y yo había llegado tarde. Veía a todos mis compañeros escribiendo, dibujando y pintando y yo, tenía angustia, pensaba que había iniciado con el pie izquierdo. Con ese temor, no me atreví a preguntar, quizás porque durante el pregrado tenía muy arraigada la idea de que a la clase se llega a la hora en punto o antes, que el profesor daba la indicación una vez y se trabajaba, y era como si yo hubiera incumplido dos reglas a la vez, reglas que, para mí, estaban implícitas por ser clases del departamento de Matemáticas. Sin embargo, y en cierta medida me sentía afortunada porque no me había quedado por fuera de la clase, como me había pasado en algunos momentos durante el curso de la licenciatura.

Tuve la intención de preguntarle a mis compañeros, pero no quise interrumpirlos, pues se veían muy concentrados cada uno en su trabajo y, además, al ser la primera clase apenas reconocía algunos rostros. El profesor comenzó a preguntar si ya habíamos terminado, con la intervención de cada compañero empecé a entender lo que teníamos que

² Expresión utilizada para referirse a que la maestría no incluía matemática disciplinar, sino a educación matemática u otras matemáticas y eso al parecer era más fácil.

hacer. Adicionalmente, el profesor reforzó la idea de que debíamos presentarnos y responder a la pregunta, ¿quiénes éramos como profesores de matemáticas? En ese momento sentí un poco de tranquilidad porque ya sabía que debía hacer, pero al mismo tiempo, sentía ansiedad e incomodidad ya que, aunque parecía que era una pregunta sencilla y a la que aparentemente le tenía una respuesta, lo cierto es que no sabía que iba a escribir y que iba a presentar, además, la presión del tiempo jugaba en contra y, no entendía que tenía que ver esa actividad con lo que íbamos a estudiar o con el nombre del seminario; para mí, no había relación alguna.

Tenía incomodidad porque la actividad me tomó de sorpresa y no acostumbro a escribir sobre mí, tampoco había pensado quién soy como profesora de matemáticas, aun cuando ya llevo un par de años siendo profesora de matemáticas, no me había detenido a pensar específicamente quién soy, pues durante la licenciatura y la ejecución de mi profesión todo se había centrado en lo que sabía. Sin embargo, casi sin pensarlo y como una idea fugaz que atravesó mi mente, dibujé un triángulo, empecé a tener muchas ideas y decidí utilizar los vértices para describir alguna idea que me permitía responder a la pregunta. Elegí un vértice para describir a mis estudiantes, un vértice para expresar mi quehacer como profesora y el otro vértice para ponerme yo, lo decidí así pensando que no podía establecer una jerarquía (ver Figura 1), no podía determinar qué aspectos de esos tres era más importante porque para mí, funcionan como un engranaje, si alguno no funciona todo se paraliza, además se podía rotar y no iba a cambiar nada. Luego de realizar la creación, socializamos los trabajos, intentando establecer algunas semejanzas o diferencias.

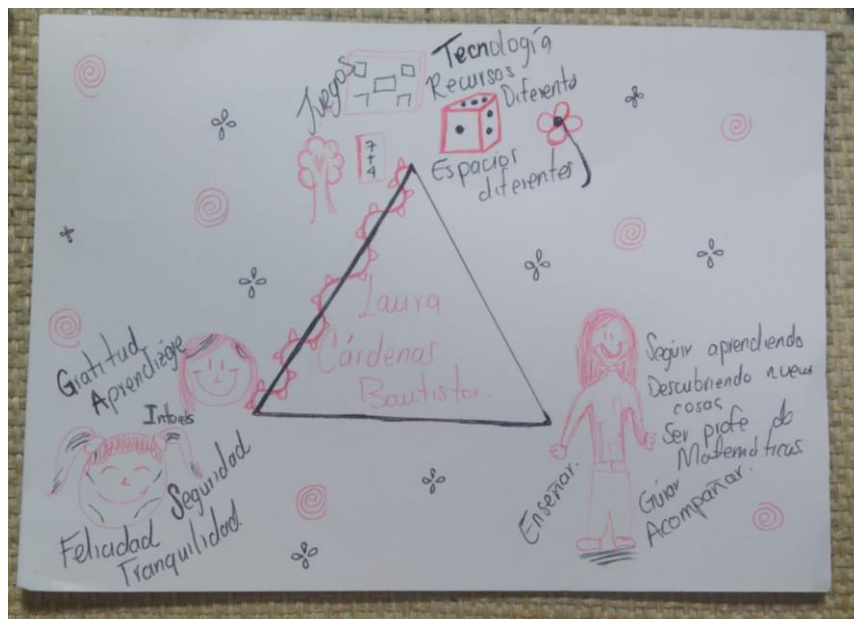


Imagen 1. ¿Quién soy como profesora de matemáticas?

La representación realizada apuntó a responder la pregunta ¿quién soy como profesora de matemáticas? En cada uno de los vértices de este triángulo, representé lo que soy como profesora de matemáticas. En un vértice puse a mis estudiantes, también lo que yo intento que ellas sientan y lo que les quiero transmitir durante las clases de matemáticas, por eso se mencionan las palabras seguridad, felicidad y tranquilidad ya que considero que así fue mi sentir durante mi paso por la escuela y eso fue determinante para seguir mi carrera como licenciada, pero también para ver en la educación y el aprendizaje un camino bonito que transforma la vida.

Como profesora siempre espero que mis estudiantes tengan un espacio en el cual puedan aprender para su vida, sientan interés y tranquilidad, se puedan equivocar y a la misma vez dar cuenta del error, sin temor a ser juzgadas. Dibujé dos caritas pensando en la diversidad de mis estudiantes, en aquellas que les gusta su cabello largo y lo mantienen recogido y en aquellas que les gusta corto y suelto, tengo estudiantes con todo tipo de gustos e intereses, desde la que les encanta la clase de matemáticas, como quienes la detestan, pasando por las que se esfuerzan para entender, tengo estudiantes que les gusta estar muy bien peinadas y maquilladas, como las que no les importa tener su cabello suelto o no saber nada sobre maquillaje, tengo estudiantes que hablan de hablan de ropa y música,

como quienes solo hablan de fútbol y todo esto es, que tengo estudiantes que son personas, y no porque biológicamente sean mujeres, se tiene que encasillar socialmente como tales, cumpliendo un rol y siguiendo unos parámetros específicos..

En otro vértice intenté especificar cómo me gustan y cómo me gustaría las clases, haciendo uso de recursos diferentes, de juegos, empleando la tecnología, con material didáctico. Además, dibujé un árbol y una flor que representaban la naturaleza y la vida, pues es importante tomar la clase en espacios diferentes al aula de clase donde precisamente se pueda apreciar y respetar el entorno que nos rodea (tengo la fortuna de trabajar en un colegio rodeado de jardines y con un bosque). Finalmente, empleé el otro vértice para mostrar que, me hace muy feliz ser profesora de matemáticas, que me gusta enseñar, que sé que tengo que seguir aprendiendo, que el participar en la formación de otras personitas es una responsabilidad y compromiso muy grande, que dependen de un apoyo, una guía y un acompañamiento constante. Cuando me gradué de la licenciatura, pensé que estaba lista para ejercer mi profesión, que sabía que tenía que hacer, qué debía enseñar y cómo hacerlo, creí que, con seguir paso a paso los contenidos propuestos en la malla curricular, y enseñando como me habían enseñado a mí, era suficiente, que era bueno para matemáticas quien demostraba saber resolver un ejercicio. Pero cuando empecé mi experiencia laboral me di cuenta de que no tenía tanta claridad respecto al como enseñar, ni que enseñar, esto porque me di cuenta de que la repetición y trasmisión de los contenidos no permitía un aprendizaje y sí, estaba haciendo que las estudiantes mostraran mayor apatía y no lograran entender la importancia de las matemáticas. Sin embargo, a medida que iba transcurriendo el tiempo iba modificando mis practicas asumiendo que tenía todo bajo control nuevamente.

Luego de las presentaciones, el profesor nos compartió el texto La tinta indeleble – Escuela y sociedad en el espacio autobiográfico y leímos el apartado El respeto por el 8 hecho en casa. Fue un texto muy lindo que nos evocó varios sentires, primero, desde la postura como estudiantes cuando estábamos en la etapa del colegio, cómo era esa relación de trabajar un concepto en la escuela y llegar a la casa y que nuestros padres nos lo explicaran de otra forma, eso nos hacía pensar que nuestros padres no sabían lo que en la escuela nos enseñaban, era como si nuestros padres no supieran. Segundo, desde la postura

de profesores, la lectura no hizo reflexionar que muchas veces les exigimos a nuestros estudiantes hacer las cosas exactamente cómo se las enseñamos, sin permitirle explorar otras posibilidades u otros caminos y con la queja que no son críticos, ni deciden por ellos mismos. Con la presentación en este seminario, la lectura de este texto y los comentarios de los compañeros, comencé a pensar y ver mi práctica de otra manera, entendí que no tenía todo bajo control, sino que simplemente veía lo que quería ver, y veía que todo iba “bien”. Me bastaba con que algunas pocas entendieran, con unas pocas que participaran y aunque me esforzaba para que las estudiantes que presentaban dificultades las superaran, sino lo lograban avanzaba en los contenidos de la malla curricular, porque también tenía unos compromisos por cumplir. Por lo que, para mí, era suficiente.

En un tercer momento de la clase el profesor nos propuso trabajar de forma individual y luego en parejas en una construcción en GeoGebra que él había hecho. Para ello, el profesor nos solicitó establecer el concepto u objeto de las matemáticas que estaba en juego allí. En el trabajo individual propuse que la construcción trataba sobre el concepto de área, decidí proponer eso porque la actividad consistía en realizar una circunferencia y realizar polígonos inscritos para luego determinar su área. Cuando trabajamos en parejas se amplió el panorama y se estableció hasta área bajo la curva, esto porque en las discusiones un compañero propuso esa idea. Cuando lo socializamos surgieron más ideas muy relacionadas pero abarcadas de diferentes maneras. Por ejemplo, un grupo dijo que se podía trabajar sobre figuras geométricas, otro sobre áreas de figuras planas, otro sobre la apotema. Fue sorprendente todo el potencial de una sola actividad. Sin embargo, la sorpresa mayor fue cuando el profesor nos dijo que la idea de las matemáticas para la cual él había creado esa construcción era el infinito. Para mí fue muy interesante ver el potencial de una sola actividad y poder ver el provecho que tenía pues era una construcción que se podía adaptar a muchos temas y una variedad de edades. Además, fue asombroso que, aunque todos los presentes éramos licenciados, ninguno se acercó a la idea de infinito, y claro, es apenas obvio, pues no es un concepto explícito de la malla curricular que se plantea en las escuelas. En ese momento me pregunté ¿en qué momento vamos a ver las matemáticas que se enseñan en la escuela?

Durante la presentación inicial y la socialización del último trabajo propuesto, pensé que todo en mi vida como profesora de matemáticas estaba claro, pues ya me había formado como licenciada y con eso asumía que ya tenía las herramientas necesarias para afrontar una clase, además mi experiencia laboral, que en ese momento sumaba cuatro años en cierta medida me daba la seguridad que me faltaba. Sin embargo, al escuchar a mis compañeros y las preguntas que salieron a la luz como: ¿Qué son las matemáticas?, ¿qué creo que son las matemáticas?, ¿cómo se relacionan las matemáticas con la escuela?, y ¿cómo se relacionan las matemáticas con las estudiantes? me generaron apatía. Yo no entendía muy bien estas preguntas, y no concebía por qué el profesor nos preguntaba eso, no las entendía porque para mí las respuestas eran claras, quizá porque desde mi formación inicial como profesora de matemáticas aprendí que las matemáticas eran las matemáticas, la ciencia formal, única, absoluta que estudia las relaciones entre números, figuras, etc., que se organizan en pensamientos y procesos que definen una serie de contenidos. Después de ver confusión en el ambiente y de que mis compañeros tampoco respondían a dichos interrogantes, me perdí en la conversación, y me puse a decorar mi ficha bibliográfica (ver Figura 1.) me puse a hacer espirales, flores y el borde con espinas en uno de los lados del triángulo. No entendía el punto al cual el profesor quería llegar, era como si intentara inventar cosas donde no tenían cabida. Así que con un poco de sinsabor decidí no prestarle mayor atención y quedarme con mi idea de las matemáticas, preguntando ¿cuándo íbamos a profundizar en las matemáticas escolares? En esas matemáticas que habíamos trabajado a partir de la construcción de GeoGebra.

De camino a almorzar surgió una conversación con mi compañero, a quien conocía desde la licenciatura, le comenté mi preocupación, pues no entendía en qué momento durante el seminario se había profundizado en las matemáticas escolares, que no entendía las matemáticas de las que había hablado el profesor, y que en cambio nosotros sí teníamos claro cuáles eran las matemáticas que se enseñan en el colegio. Con esa conversación y esas ideas entramos al seminario Aproximación narrativa a la experiencia profesional, esta sesión inició con algunas afirmaciones que la profesora iba poniendo en el tablero, tales como:

1. ¡Hay que saber quién es el maestro para ver y/o saber cómo enseña!

2. Para comprender algo tan inmensamente personal como la enseñanza, debemos saber quién es el maestro.
3. Hacemos cosas con lo que decimos y decimos cosas con lo que hacemos
4. Somos historia
5. Somos lo que narramos, somos identidad narrativa

Luego de que la profesora escribiera las afirmaciones, se adentraron en mí, la frase 1 y 2. Esas frases quedaron resonando en mi ser, me hacían cuestionar quién era yo, y no podía dar una respuesta certera, porque me di cuenta de que no la tenía. Y haciendo énfasis en la importancia de la narrativa dibujó en el tablero una línea del tiempo, donde fue resaltando los siguientes aspectos:

- Los profesores memorables que marcaron de forma positiva o no tan positiva nuestra vida.
- Los excedentes de visión. ¿Qué ven los demás de mí? Lo que yo no alcanzo a ver.
- Los acontecimientos que marcan.
- Encuentros con otros que marcan.
- Propósitos y sentidos de ser profes. ¿Qué nos tiene siendo maestros?
- Instituciones por las que hemos pasado

Con estos ítems, ella nos contó la historia de su vida, creando así, un ambiente cálido y cercano, donde nos animó a contar nuestras historias. Luego de escuchar a algunos compañeros, recuerdo con precisión la historia de mi compañero, quien, entre lágrimas, nos contaba la muerte de su papá, fue un momento de profundo dolor, donde la sensibilidad estaba a flor de piel. Luego de esta historia, había llegado mi turno, me tocaba contar mi historia...

Mi nombre es Laura, considero que llegué al mundo de ser profesora porque al parecer ese era mi destino y desde siempre pareciera que me fui formando para ello.

Todo comienza en mi casa con mis padres, quienes decidieron tener 6 hijos, y quienes se encargaron de nuestra educación entregándose a ella de la mejor manera, con todo el amor y dedicación posible...

Ellos siempre procuraron crear en nosotros un cariño hacia la escuela y el estudio. Su propósito era, que todos fuéramos profesionales, situación que no era tan sencilla en términos económicos, sociales y culturales, pues hasta el momento no había profesionales en la familia, por lo que era algo que se veía lejano, y más aún, con seis hijos. Pero ellos, con su propósito en firme persistieron en la tarea desde el primer momento. Cada tarde cuando llegábamos de estudiar, después de almorzar y descansar, nos poníamos todos a hacer tareas y a alistar lo del día siguiente, situación que hacía que después de la escuela, hubiera otra escuela, siempre nos explicaron con amor, paciencia, comprensión, nos hacían actividades divertidas, nos ponían a competir entre nosotros, hacían concursos. Etc. Siempre mostramos habilidades diferentes y algunos eran mejores que otros para determinada tarea. Sin embargo, es curioso como tiempo después, todos terminamos desenvolviéndonos en el ámbito de la educación.

Mi hermano Esteban es maestro en artes plásticas y visuales, mi hermana Giovanna es licenciada en educación comunitaria con énfasis en derechos humanos, mi hermana Jully es licenciada en educación infantil, mi hermano Santiago es licenciado en educación física, y por último mi hermano Tito está estudiando Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés y Francés, por supuesto con las condiciones, todos orgullosamente hijos de la universidad pública. Y es por lo que digo que pareciera que desde siempre fuimos formados para ser docentes, no es pura casualidad que todos seamos licenciados...

Esta historia continua en mi caso, cuando en tercer grado conocí a la profesora Nidia Velásquez Aragón, quien siempre reconoció en mí, más de lo que yo misma veía y siempre estuvo pendiente de mi formación. Cuando estaba en tercer grado, me desarrollé muy bien en la asignatura de matemáticas y lo recuerdo muy bien, porque en la primera clase entendí el algoritmo de la división, algoritmo que considero no es muy fácil de enseñar y tampoco fácil de aprender. Sin embargo, yo no tuve mayor dificultad y saber este algoritmo y poderlo explicar a mis compañeras me hizo sentir muy especial. Desde ahí empezaron mis primeros pines como profesora. Cuando me gradué de quinto, tuvieron que cambiarme de Colegio, pues

en mi escuela solo había primaria, y a pesar de que era un Colegio que yo había escogido y del que quería ser parte, cuando inicié grado sexto todo cambió. Cambió inicialmente porque yo escribía en letra cursiva y en este nuevo Colegio me hacían casi que obligada escribir en letra imprenta, desde ahí ya nada fue lo mismo, me quedaba atrasada, los profesores y compañeros no me entendían, tenía que escribir en letra cursiva, pero con las letras separadas, en fin, era un lugar en el que no me sentía cómoda, no quería estar...

En esa incomodidad, había días en los que no iba al Colegio y volvía a mi escuela, a mi lugar seguro a visitar a mi profe Nidia y a acompañar a los niños de tercero en su clase y ahí volvía a confiar en mí, a estar cómoda y tranquila.

Con el apoyo de mis padres, culminé mi bachillerato en ese Colegio, adaptándome a las exigencias y a los requerimientos que se me hacían, y cumpliendo con mis deberes, siempre sobresaliendo a pesar de que en un inicio las cosas no fueron nada fáciles. Sin embargo, ahora reflexiono que en esa etapa no fui tan feliz y aunque hay muchos recuerdos bonitos, es una etapa que personalmente no me gustaría repetir, ni volver a vivir.

Una vez que me gradué de bachillerato, como muchos jóvenes, no sabía con exactitud a qué me iba a dedicar, pero tenía como opciones estudiar Administración de empresas o Licenciatura en Matemáticas. Me presenté a la Universidad Pedagógica Nacional, para estudiar la licenciatura decidiendo por mi primera opción y pensando que ese era mi camino, pero no pasé, entonces pensé que era una señal y que no debía estudiar la licenciatura.

Luego, me presenté a la Universidad Santo Tomás, en el programa de Administración de empresas y allí comencé mi primer semestre, y no me quejo, me iba bien. Cabe aclarar que para poder estudiar en esta Universidad como a la mayoría de las personas que no tienen los recursos, debía tener un crédito con el Icetex y finalizando semestre, se me pasaron las fechas y dicho crédito no quedó formalizado, por lo que perdí la calidad de estudiante. Mientras estudiaba en esta Universidad, recuerdo que cada semana, veía pasar grupos grandes de estudiantes

por la carrera 13, estudiantes que venían marchando desde la Universidad Pedagógica Nacional, estudiantes con exigencias de sus derechos, pero a la vez en el incumplimiento de sus deberes, cuando veía estas marchas me sentía diferente, veía a todos estos estudiantes desde el exterior, pero a la vez queriendo ser parte de ese interior, mi corazón latía con fuerza, era una invitación a unirme, a ver que yo pertenecía a ese mundo. Eran momentos de muchas emociones, de muchas dudas, de muchas preguntas, y de pensar si donde yo estaba, estaba en lugar correcto. Recuerdo arengas como “Amigo, mirón, únase al montón, su hijo es estudiante y usted es trabajador”, “¿Quién es usted? - Soy estudiante No lo escuché - Soy estudiante Una vez más - Soy estudiante Soy, soy estudiante, yo quiero estudiar, para cambiar la sociedad, ¡Vamos’ a la lucha!”

Al final de ese año, en el año 2010 recibo una llamada de mi papá diciéndome que alistara unos papeles que iríamos a averiguar un programa ofrecido por una entidad la cual estaba buscando apoyar a jóvenes que fueran a iniciar su vida universitaria y allí es como comienzo a estudiar Tecnología en Gestión de Mercadeo en la Universidad Minuto de Dios, este programa lo estudié en modalidad nocturna, y en el primer trimestre me destaqué, por lo que un profesor me recomendó en una empresa donde él trabajaba y que se dedica a trabajar con Software estatal, allí comencé mi experiencia laboral. Comenzaba mi día a las 5:00 de la mañana, me organizaba para ir a trabajar, salía del trabajo a estudiar y estaba de regreso a mi casa sobre las 10 u 11 de la noche, mientras comía, hacía tareas y preparaba lo del día siguiente me estaba acostando sobre las 12 o 1 de la madrugada. Fue una experiencia diferente, a mis 18 años me sentía muy “adulta”, me sentía realizada, sentía que tenía todo a mis pies, ganaba mi propio sueldo, tenía reuniones en varias entidades estatales y me dedicaba a las licitaciones, fue un mundo donde aprendí mucho, pero también fue un mundo donde me descuide, descuide mi salud, mi cuerpo.

Con la exigencia de este trabajo y de mi estudio, dejé de lado las horas de sueño, el buen descanso, el estar tranquila, dejé de lado mis tiempos de comer, de hacer otras actividades, de compartir con mi familia, porque el tiempo donde más trabajo había

era en diciembre ya que las entidades tenían que entregar cuentas de su presupuesto y debían gastarlo todo, para que en el siguiente año no les disminuyeran sus recursos, ya ni siquiera podía compartir la novenas familiares por estar trabajando; todo esto terminó con un cáncer de tiroides en mi cuerpo a mis 20 años. Ese año terminé mi tecnología y con todo lo que estaba pasando, quería hacer las cosas diferentes, aunque en mi trabajo y mi carrera era feliz y aprendía muchas cosas, no me sentía satisfecha, me sentía incompleta. Un día en conversaciones con mi jefe, donde él nos contaba su historia de vida, apareció en mi conversación la idea de estudiar la Licenciatura y recuerdo que él, me motivó mucho para presentarme nuevamente a la Universidad Pedagógica Nacional, yo no estaba tan convencida, ya me sentía mayor para presentarme a la universidad. Sin embargo, pensé que no se perdía nada presentándome, tal vez ni iba a pasar, así que era mejor hacerlo. No le conté a nadie y comencé con el proceso de comprar el pin, inscribirme y presentar la prueba de potencialidad pedagógica, la llamada PPP, cuando salieron los resultados había pasado y nuevamente confié en mí, presente entonces la prueba específica, posteriormente la entrevista y tiempo después cuando salieron los resultados obtuve mi credencial de ser admitida a la Universidad Pedagógica Nacional, recuerdo ese día con mucho cariño y cada vez que vuelvo a él siento tantas cosas que no podría explicar, recuerdo que no lo podía creer, que no le había contado a nadie, que no sabía qué hacer, que era volver a iniciar de cero, que no sabía que hacer pero la felicidad y sensaciones que recorrían mi cuerpo eran maravillosas. Le mostré a mis papás la credencial de admitida y ellos no lo podían creer, no sabían, ni entendían en qué momento había hecho todo el proceso. Recuerdo que la PPP se debía presentar un domingo, y dos de mis hermanos también iban ese día a presentar la prueba, yo le dije a mi mamá que tenía que trabajar y ella me creyó, pues había días de horarios de trabajo extraño para cumplir con las licitaciones. Ese día me pude esconder de mis hermanos y así llegamos a presentar la prueba, ellos dos y yo.

Así fue como en el año 2014, comencé a estudiar licenciatura en Matemáticas, afortunadamente no tuve que tomar tantas decisiones, ni hubo tantos cambios, ya que seguí con mis exámenes médicos y mi jefe me dejó seguir trabajando en un horario más cómodo y en el cual pudiera cumplir con mis responsabilidades.

La etapa de la universidad fue y ha sido la mejor etapa de mi vida, conocí personas increíbles, profesores increíbles, otros no tanto, pero igual aprendí muchas cosas, viví situaciones diferentes y me sentía en el lugar que era, en mi lugar.

Vivir la universidad fue un proceso muy diferente para mí, porque me acostumbré a que en el día trabajaba y en la noche estudiaba y estar estudiando en la mañana se sentía raro. Ese año seguí trabajando y estudiando, pero estudiar al rigor que exige la licenciatura y no tener el tiempo suficiente para hacerlo por estar trabajando, empezó a tener sus repercusiones en mis resultados académicos, me desmotivé mucho de la universidad pues durante mi etapa escolar y el paso anterior por la universidad me había destacado académicamente. Sabía que trabajar tenía sus implicaciones y consecuencias, pero a la vez no quería dejar de trabajar pues sentía una independencia económica muy grande y podía seguir aportando en casa. Continué con el trabajo y el estudio, a inicios del año 2015 tuve mi intervención quirúrgica y como pude acomodé los tiempos y responsabilidades para seguir cumpliendo con todo, al parecer no había aprendido la lección. Sin embargo, veía que la universidad me demandaba más y me empecé a sentir mal, pues en el trabajo ya no rendía igual y tampoco quería irme de la universidad por ir a trabajar. Fue así como decidí dejar de trabajar y dedicarme exclusivamente a la Universidad, y esta decisión la tomé porque empecé a dudar y me preguntaba ¿sí tomé la decisión correcta al entrar a estudiar la licenciatura, porque no disfruto en totalidad mi carrera? o ¿por qué empecé a estudiar matemáticas? ¿era por darle gusto a alguien y tal vez no estaba convencida de esa carrera? ¿era para sentirme “inteligente”?

Con todos estos cuestionamientos, a finales del año 2016 me consagré únicamente a la licenciatura y vi como todo empezó a cambiar, mis notas, mis resultados, mi tiempo, mi compartir con mis amigos y me convencí de que eso era lo que tenía que haber hecho desde un comienzo, afortunadamente siempre conté y he contado con el apoyo de mi familia. Así, dediqué todos mis esfuerzos a culminar mi carrera y comencé a soñar con el día de mi graduación. Empecé a buscar cuál iba a ser mi vestido, mi peinado, a quién iba a invitar, como lo iba a celebrar. Llegó el tan esperado 2018, donde se presentó un paro tan grande que género que el cronograma

se corriera, además como en los primeros semestres había perdido materias, no iba en línea, fue así como culminé mis estudios en el año 2019.

Debido a los bloqueos y marchas que se presentaron desde el 2018, las fechas de inicio y fin de semestre, así como las fechas de grados se habían corrido, por lo cual, mi grado quedó programado para marzo del 2020.

En el último cuatrimestre del año 2019, como solo veía trabajo de grado, comencé a trabajar en un Colegio, donde gracias a mi tecnología y, a mi licenciatura fui contratada como docente de Matemática financiera y Emprendimiento. Era profe de todo bachillerato y tenía 38 horas de clase incluyendo dirección de grupo de 8° grado, fue una experiencia muy difícil, tenía niños de todas las edades, era mi primera experiencia, parecía otra estudiante, el manejo de voz y de grupos era complicado, la carga laboral era excesiva, así que nuevamente me desmotivé y renuncié.

A inicios del año 2020, empecé a trabajar en el Instituto, como profesora de Matemáticas, de Emprendimiento y, de Competencias Ciudadanas y aunque la carga parecía mucha, tenía la voluntad de empezar de cero mi labor como docente y tenía el ánimo de mi grado, lo que hizo que empezara a ver con otros ojos ese año.

Con apenas un mes de iniciado el año y mi labor como docente, comienza a circular por redes y por noticias cada vez con más fuerza el virus del COVID, los contagios en China y las primeras apariciones en otros países, con el temor de enfermarnos y la angustia de las muertes, llegó a nosotros el distanciamiento social, el aislamiento y la cuarentena, y con ello el olvido de mi día soñado, mi graduación.

Fue así como me estrené como profe en pandemia, fui profe de matemáticas de grados 3° y 9°. De Emprendimiento de grados 9°, 10° y 11° y de Competencias Ciudadanas de grados 6°, con una carga horaria de 25 horas de clase semanales. Fue un año que trajo consigo sus retos, aprender a trabajar desde casa, mediados por la tecnología, generando actividades para niñas de todas las edades, buscando el equilibrio de mi trato y de mis estrategias para las niñas más pequeñas y a la vez, las

más grandes. Fui un año, de muchos temores, de angustia, de incertidumbre, pero también de aprendizajes.

En el año 2021, fui profesora de matemáticas de grado 3° y 4°, en el año 2022, fui profesora de matemáticas de grado 3° y 4°

En el año 2023, fui profesora de matemáticas de grado 4° y 7° y en el año 2024, fui profesora de matemáticas de grado 6° y 7° y en el año 2025 soy profesora de 6° y 7°.

Mientras contaba la historia de mi vida, cuando llegué a la parte de mi enfermedad, no pude contener el llanto, era la primera vez que lloraba tanto en toda mi vida y más, con un público desconocido, un montón de gente que apenas había visto ese día, ni siquiera mi familia o amigos cercanos podrían decir que habían visto brotar una lagrima de mis ojos, pues siempre me habían visto como la fuerte y yo me lo había creído, y obvio, los fuertes no lloran, ni expresan debilidad. Esa situación me hizo desconocerme, nunca me ha gustado sentirme vulnerable, para mí, era sinónimo de debilidad. Contar mi historia, era permitir que otras personas conocieran mi intimidad, que me vieran con otros ojos, tal vez de pesar y yo siendo profesora de matemáticas no podía permitir tal cosa. Sin embargo, en esta ocasión era algo que no pude evitar, aunque quería callar, las palabras seguían saliendo de mi boca sin cesar. Era una confrontación de dos Laura, la de siempre, la que quería callar y la otra, la que sabía que con ese relato iba a cambiar su forma de estar en el mundo. Hubo un momento, en el que los nudos en mi garganta, la llorada en exceso no me permitieron hablar; pero la profesora me dijo que siguiera hablando y yo, como estudiante obediente no le podía decir que no a la profesora y culminé la historia.

Relatando mi historia, llegué a aspectos sensibles de mi vida, que hasta ese momento había ignorado, a los que no les había dado el espacio pertinente, ni la oportunidad de afrontarlos por el afán de cumplirle a la sociedad, Y es que, ¿quién dijo que el ciclo de la vida es imparible y tiene unos tiempos y/o actividades específicas, que se nace, crece, reproduce y muere y que además se debe tener un desarrollo profesional, laboral, personal, familiar, económico, espiritual y todo al tiempo? Contando mi historia, me di cuenta de que iba cumpliendo con los requisitos exigidos por la sociedad y tal vez,

impuestos por las exigencias familiares, las cuales me repetían, hay que hacer, hay que buscar, usted es inteligente, obvio usted puede, nada le queda grande. En este punto me preguntaba si había valido la pena, claramente recién graduada del colegio, estudiando en la universidad y trabajando, sentía que tenía el mundo a mis pies y que ya cumplía con todo, y a esa pequeña niña no la reprocho porque ella podía con todo y más, pues así la habían enseñado. Pero también me preguntaba a qué costo había ocurrido todo esto, valía la pena, tenía sentido, en realidad yo quería eso o era por agradar y cumplirle a los demás ¿qué quería demostrarme a mí, que quería demostrarle a los demás, para qué? Qué necesidad de llenarme con compromisos innecesarios que no me corresponden...

Finalizando mi relato, terminó la clase y yo seguía sin entender que era todo lo que había pasado, camino a casa intentaba responder muchas preguntas ¿qué pasó, por qué les conté a un montón de extraños mi vida, por qué había llorado, porque, aunque quería no pude callar?

Cuando llegué a mi casa, seguía sin entender muchas cosas. Solo entendía que no le había dado el lugar que le corresponde a mi enfermedad, que cuando supe, tal vez fue tal difícil que decidí ignorarlo, asumirlo y superarlo. Me preguntaba por qué a mí me había pasado eso si siempre había sido una hija juiciosa, una estudiante ejemplar, una niña que no daba problemas y que resolvía todo. Con todos los interrogantes que me atormentaban, a la vez me sentía como si me hubieran quitado un gran peso de encima, me sentía tranquila, descansada, era como si volviera de terapia, pero a la vez, me sentía viviendo con una desconocida. Sin embargo, recuerdo que esa noche dormí plácidamente.

Después de esta actividad y con las sensaciones que me dejó esa sesión, decidí vivir cada una de las actividades propuestas en los seminarios, en las que seguí profundizando en mi ser, entendí lo enriquecedor que fue haber contado mi historia, me pareció lindo verme como mujer, reconocer que eso que me hacía sensible ante mi realidad y que había intentado ocultar por temor a quedar expuesta ante la sociedad solo hacía parte de mis comportamientos masculinizados, el sentir, de no expresarse, de mostrarse siempre fuerte, que se puede con todo, que ser frágiles no es sinónimo de débiles sino de ser seres humanos que entienden al otro y construye en comunidad, profundizar en mi historia de

vida y comprender muchas de las situaciones me hicieron verme a mí misma con otros ojos, entender que las exigencias de la sociedad no se deben cumplir como un ciclo riguroso, me hicieron disfrutarme a mí sin tener que estar complaciendo a los demás y empezar a tejer otros rumbos, rumbos que determinen lo que yo quiero.

A causa de reconocer la historia de mi vida y los trayectos recorridos, fue que empecé a entender por qué soy **PROFESORA** de matemáticas y que me hace ser profesora. Pues este reconocimiento fue el primer y principal detonante para la reflexión en la maestría. Hasta ese momento no me había dado el tiempo de reconocermé, hasta que empecé a confrontar mi historia de vida personal con mi vida profesional fue que empecé a entender por qué había llegado al punto donde me encontraba.

1.3.2. Aunque siempre estuvo presente, no me di cuenta sino hasta ese momento

Era la última sesión de los seminarios aproximación narrativa a la experiencia profesional y profundización en matemáticas elementales, cuando encontré la respuesta a la pregunta que durante un semestre me había hecho ¿por qué soy profesora de matemáticas?

En el transcurso del seminario de aproximación narrativa a la experiencia profesional realizamos un trabajo fuerte y profundo sobre nuestro ser. Iniciamos reconstruyendo la historia de vida personal intentado responder a la pregunta ¿cómo y/o por qué llegué a ser profesora? tratando de responder a esta pregunta, volvieron a la memoria recuerdos de personas y situaciones que de alguna manera fueron significativas, aunque solo hasta el momento de narrar la historia cobraron sentido. Así, rememore profesoras que de manera positiva o negativa marcaron mi vida.

También empecé a entender los acontecimientos que habían ocurrido en ese trayecto de los encuentros con otros, de los excedentes de visión, aquello que los demás ven de mí, que yo no alcanzo a ver. Con esto comencé a comprender los propósitos y el sentido de ser profesora.

Cuando llegó ese interrogante a mi vida, asumía que tenía una respuesta clara y concreta respecto a ¿por qué soy profesora de matemáticas? Pues pensaba que yo era

profesora de matemáticas porque me gustaba la materia y siempre me había ido bien. Sin embargo, profundizando en esta respuesta también encontré que había sido por la influencia de una profesora que me marcó significativamente de una manera positiva, fue mi profesora de tercero, cuarto y quinto de primaria, quién me enseñó a dividir, quien me enseñó con tanto amor como el de una madre a su hija, de la que aprendí tanto y tan rápido que me llevó a encontrar mi vocación al ayudar y explicar a mis compañeros algunos temas que eran retadores y muy difíciles para todos. Ella, la profesora Nidia Velásquez Aragón hizo que me encantara la clase de matemáticas y por tanto me llevó a considerar convertirme en profesora.

Otro asunto es que en mi casa parecía que todo estuviera planeado por el universo y que se hubiese dispuesto para mis hermanos y para mí ser docentes. Mi mamá y mi papá, aunque no cursaron una carrera profesional, tenían muy claro su proyecto de vida juntos y lo que querían para nosotros. De manera inconsciente nos fueron guiando a ser docentes y es que ellos son y han sido los maestros más excepcionales que la vida nos pudo dar, siempre nos enseñaron con amor, con paciencia, con sabiduría y mucha escucha, entregándolo todo por nosotros y esperando que todo esto que recibíamos, a la misma vez se lo pudiéramos dar a la sociedad.

Todo lo anterior, me hacía sentir segura de mí misma y de las razones por las cuales escogí esta carrera, además cuando entré al aula, sentí que ese era mi lugar en el mundo. Sin embargo, con la llegada de otras tareas en el marco de la maestría, empecé a reflexionar en torno a las respuestas que, según yo, había respondido de manera bastante clara a la pregunta ¿por qué soy profesora de matemáticas? Tal y como presente, mis respuestas iniciales, aunque eran convincentes para mí, carecían de fundamento al darme cuenta que durante mi formación escolar no solo era buena en matemáticas, también había otras materias que me gustaban y para las cuales era buena; además durante mi escolaridad conocí a muchas profesoras maravillosas y no todas eran de matemáticas; por ejemplo mis profesoras de biología, química e inglés, quienes clase a clase me recordaban lo buena que era para sus materias, lo rápido que entendía y aprendía y la facilidad que mostraba en la academia.

Respecto a la influencia de mis padres, esta no sirvió mucho, ya que, al inicio de mi formación profesional, primero estudié una carrera asociada a Mercadeo. Desmentidas estas posibilidades volví a la pregunta ¿por qué soy profesora de matemáticas? Pero esta vez, sin una respuesta o con una respuesta incompleta, soy profesora de matemáticas porque me creí el cuento que era buena para la asignatura, que era “inteligente” y me iba bien.

Llegó el 13 de abril de 2024, el último día de las sesiones de los seminarios aproximación narrativa a la experiencia profesional y profundización en matemáticas elementales, y como una epifanía lo entendí todo, todo lo vivido en el seminario de narrativas y la profundización sobre mi ser se entrelazo perfectamente con la última actividad que tenía preparada el profesor para el seminario de profundización. Ese día debía exponer el documento “Oliveros, E. J. A., Amaya, C. S., & Espitia, J. E. S. (2020). Un proyecto político para la educación de mujeres a través de prácticas con las matemáticas escolares” La exposición que presenté fue la siguiente:

Es un texto presentado por los profesores Edgar Oliveros, Claudia Salazar y Jorge Solano donde se presenta una experiencia de investigación llevada en cabo en grado noveno con estudiantes entre los 14 a 16 años de una institución educativa privada, femenina y católica de la ciudad de Bogotá-Colombia, en un sector socioeconómico alto.

El propósito de esta experiencia de investigación se enmarcó en considerar las relaciones entre educación matemática y género para resignificar y comprender las prácticas escolares con las matemáticas (Oliveros et al. (2017), para ello, se realizaron unos ambientes de aprendizaje con las matemáticas que contribuyera al desarrollo del pensamiento crítico de las mismas. Sin embargo, y de acuerdo con la formación de la institución, y a partir de que las estudiantes ya habían empezado a definir su proyecto de vida, se evidenció que las estudiantes se proyectaban como mujeres compasivas, con deseos de participar en actividades caritativas o de servicio en comunidades consideradas en condiciones de pobreza y en la ejecución de estos ambientes, dicho propósito pasó a un segundo plano después de observar que el proyecto de formación institucional y los propósitos de formación desde una perspectiva crítica y sociopolítica eran opuestos, por lo

que de allí surgieron tres aspectos fundamentales que son los que se vuelven el propósito de este estudio, los cuales son:

I. La consideración de que las esferas de acción de las mujeres se configuran en lo privado y no en lo público.

II. La configuración de las identidades y los deseos generalizados de las mujeres asociadas a prácticas de servicio y caridad, en detrimento de proyectos de vida que impliquen considerar su participación en la esfera de lo público-político y sus posibles roles en instancias de decisión.

III. Las prácticas con las matemáticas para hacer el tránsito de la caridad a la justicia social. Estos temas (o asuntos) deben ser considerados al repensar las prácticas con las matemáticas al interior de las aulas con estudiantes femeninas.

Esta lectura y preparación de la exposición me confrontaron como mujer, como estudiante y como profesora. Pues se evidenciaba el perfil de formación para una estudiante mujer, alineado a estereotipos. Además, me posicionaba en el rol de profesora de mujeres y veía como la formación de mis estudiantes estaba en el mismo camino, delineado bajo el mismo perfil.

Luego de varias actividades realizadas en los seminarios de aproximación narrativa a la experiencia profesional y profundización en matemáticas elementales y de preparar el documento mencionado anteriormente, fue en esta sesión que lo entendí todo, todo encajo en engranajes perfectamente contruidos. Entendí que era profesora de matemáticas porque siempre había sobresalido en la materia; y había sobresalido en la materia porque el acompañamiento de mis padres y la guía de mis maestros me habían hecho creer en que efectivamente yo era buena para las matemáticas, que eran fáciles.

Además, comprendí que a diferencia de muchas mujeres mi experiencia había sido opuesta y yo tenía una historia diferente por contar, una historia de “éxito”, una historia de una relación sana, donde me sentía tranquila, cómoda y segura en las clases de matemáticas.

Terminé entendiendo esto al exponer el documento de Oliveros, Amaya y Espitia. Aunque había escuchado el desafortunado relato de otras mujeres y su relación con las matemáticas no me había dado cuenta de que mi relato era opuesto y mucho menos, me preocupaba saber por qué esto era así, en mi subconsciente asumía que uno nacía bueno para determinada cosa y no tan bueno para otras. No obstante, el documento mencionado hablaba de como la formación de las mujeres se inició desde una esfera privada, es decir, centrada en el hogar, mientras que los hombres estaban, hablaban y decidían desde una esfera pública, es decir, en pro o no tanto, de toda la sociedad. Al mismo tiempo, el documento trataba de la formación de niñas mujeres, y cómo las enseñaban desde el servicio y el cuidado, haciendo que estuvieran para otros y pasando encima de sí mismas, es decir, formándolas desde estereotipos fuertemente creados.

Todo lo anterior, me permitió ver lo que afortunada que fui, en mi relación con las matemáticas, en la guía y acompañamiento de mis padres y maestros, en analizar que quiero con mis estudiantes, pues actualmente trabajo en una institución femenina, y como quiero hacer parte de su historia, de una historia diferente, donde sean ellas quienes puedan elegir, que sean libres, que tengan una visión de las matemáticas las cuales les permita tomar decisiones, ser críticas, no quedarse calladas, luchar e incomodar y no, siguiendo las exigencias y la imposición de la sociedad. Que se puedan reconocer como seres humanos en igual de condiciones y capacidades de los hombres, sin llegar a actuar como uno de ellos para encajar en la sociedad.

Asimismo, me hizo sentir identificada pues yo soy profesora de un colegio femenino y haciendo un paralelo veía como la formación de niñas tiene una línea determinada enfocándose en los roles de género que impone la sociedad.

1.3.3. Mi devenir como profesora de matemáticas feminista

Cuando finalicé el primer semestre de la maestría tenía clara una parte sobre qué iba a hacer mi trabajo de investigación. Sin embargo, no entendía cuál era el fondo de esta investigación o su importancia. Pues para mí, aunque el tema me llamaba la atención, no lo veía cualificado dentro de una investigación de un trabajo de grado. Entendía, que había la necesidad de sistematizar la experiencia narrando ese algo que nos pasó durante la maestría.

Yo, ya había entendido que era una profesora de matemáticas mujer y comprendía por qué llegué a serlo y para qué a partir de reconocirme como mujer y ver la carga social y la genética cultural que como mujeres heredamos. Además, entendiendo que soy profesora de niñas, de las que intento vivan una realidad distinta. A pesar de tener esto claro, no sabía cómo eso podía aportar a una investigación. Si bien es cierto que me ayudó a profundizar en mi ser y a cambiar mi hacer, seguía sin entender cuál era el propósito de esta.

Iniciando las asesorías del segundo semestre me encontré con un maravilloso profesor como asesor, él mismo que había escrito, investigado y analizado sobre el documento del relato anterior, y además para mi gran sorpresa, un hombre catalogado a sí mismo como feminista. Él me empezó a mostrar otras perspectivas, lo profundo e importante de esta investigación para lo cual empezamos hablando de género. Inicialmente no entendía muy bien el tema. Pues en mi desconocimiento no me permitía diferenciar entre género y sexo, pues para mí, solo era diferenciar entre hombre y mujer. Pero y entonces ¿era lo mismo, hombre que mujer, mujer que hombre, había diferencias? No veía allí una situación problemática, pues para mí, sin duda era diferente los hombres de las mujeres y viceversa. Y si hablábamos de la clase de matemáticas para mí, los hombres tenían una relación diferente con la disciplina, eran mejores, se destacaban y participaban mucho más, mientras que a las mujeres les costaba, y debían esforzarse un poco más y esto no era cuestionable ni discutible, pues con solo ver que la participación en este campo era mayoritariamente masculina, reforzaba mi idea inicial. Por lo que, hablar de género y matemáticas parecía que era algo que queríamos inventarnos para justificar este trabajo de investigación.

Hasta este momento de la maestría yo entendía que era una profesora mujer y que eso tenía un gran peso. Pero, además, ese darme cuenta de que yo era mujer, me hizo percatar de que yo era mejor que muchos chicos, lo que me llevaba a una contradicción pues no en todos los casos, los chicos eran mejores. Esto me hizo repensar muchas cosas, aunque no fui brillante en mi licenciatura, considero que no tuve mayores dificultades o dificultades diferentes a las de mis compañeros hombres pues finalmente logré culminar mi carrera.

Con esta contradicción en mente iniciamos a buscar artículos que pudieran explicarnos sobre género y la relación con las matemáticas ¿Cómo estaba este vínculo? y ¿cómo se había formado este vínculo desde tiempos atrás? En esta búsqueda, el primer documento que encontré fue género y ciencia términos contradictorios, un análisis sobre la contribución de las mujeres al desarrollo científico escrito por van den Eynde, Ángeles. (1994).

Este documento presenta un primer acercamiento a la relación de las mujeres y las matemáticas y cómo esta se fue formando, para esto hace un barrido histórico desde el siglo XVI, donde presenta los avances y aportes de las mujeres a las ciencias.

En la lectura de este documento entendí que el estudio del género y el aporte de las mujeres a la ciencia y cómo se han formado estas a partir de la historia, es un tema de investigación profundo e importante. Pues es un documento que me ha mostrado cómo la comunidad masculina con su vista androcéntrica ha dejado de lado a las mujeres y aunque han sido muchos los aportes y muy importantes el adoptar una visión occidental, colonialista y de las matemáticas hegemónicas ha hecho que perdamos el punto de vista de las mujeres. Pues al centrarse en la teoría de Aristóteles y en su método científico, se establece que los hombres son los racionales y objetivos, mientras que las mujeres son hombres imperfectos e incompletos. Leer este documento me generó un sinfín de emociones: rabia, indignación, malestar, enojo, odio, pues pensar en cómo las mujeres han sido relegadas y cómo se ha reforzado esta idea a lo largo de la historia me parece injusto y más que sigamos reforzando esas construcciones sociales con las nuevas generaciones. Pero a la vez, me aportó esperanza ver que, en unos tiempos tan difíciles, las mujeres tuvieron su participación, aportes y avances; hace que en estos tiempos que, aunque no están tan fáciles, podamos seguir con ese mismo ideal.

Yo nunca me imaginé que ese primer día en la maestría fuera a confrontarme en tantos aspectos, el primero en preguntarme que estoy haciendo acá, aquí no enseñan matemáticas, segundo, quizá que no ha visto más allá de ese quien soy yo y tercero, quién era ese yo.

Por otro lado, ver el reflejo y sentirme identificada con el trabajo presentado por los profesores Oliveiros, Amaya y Espitía me llevaba a preguntarme como es mi participación en la formación de niñas, que estoy haciendo yo o dejando de hacer para perpetuar los estereotipos impuestos en la sociedad.

Intentado buscar respuesta a esos interrogantes, me encontré con el feminismo, el cual me empezó a ayudar a entender mi posición en el mundo, mis actitudes y cómo debía empezar a actuar. El conjunto de todo esto, me dejó con la pregunta **¿QUÉ SIGNIFICA SER UNA PROFESORA MUJER DE MATEMÁTICAS PARA NIÑAS?**

CAPÍTULO 2



**El feminismo es una forma de vivir
individualmente y de luchar
colectivamente.**

Simone de Beauvoir

Capítulo 2. La sistematización de la experiencia

A continuación, se relatan los aspectos metodológicos que se tuvieron en cuenta para la sistematización de la experiencia. Para ello, se implementó la propuesta de Jara (2018) adoptando el plan de sistematización en cinco tiempos: El punto de partida: la experiencia, formular un plan de sistematización, la recuperación del proceso vivido, las reflexiones de fondo y los puntos de llegada. En estos cinco tiempos se sugieren las siguientes indicaciones.

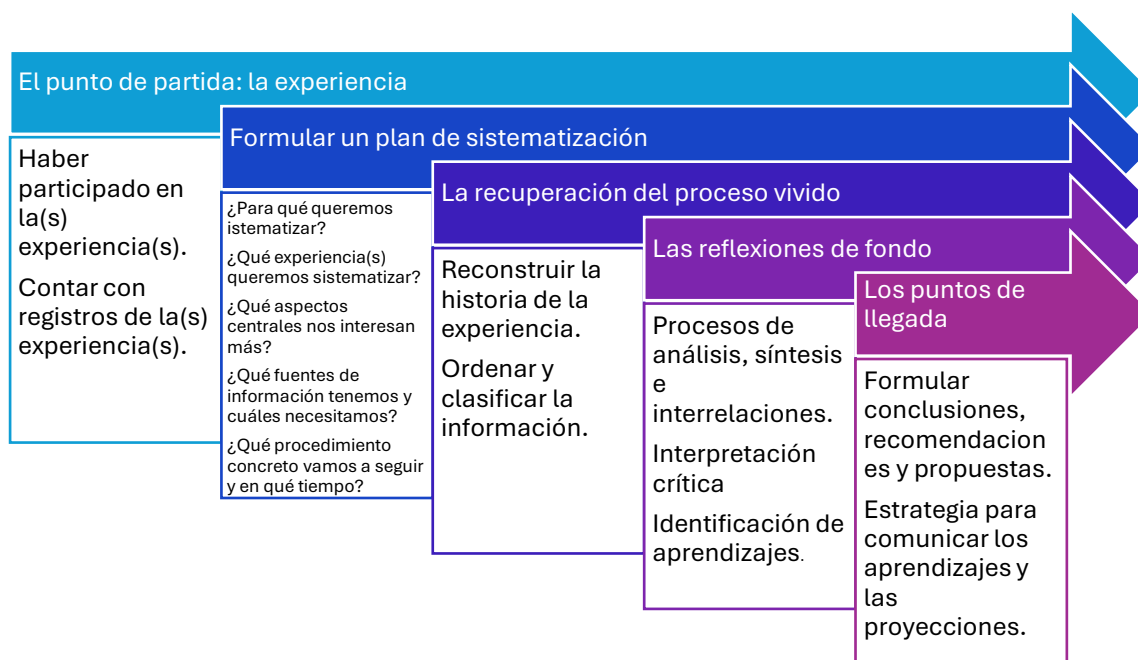


Figura 1. Propuesta metodológica para sistematizar experiencias. Oscar Jara.

Para Jara (2018) la sistematización de la experiencia se trata de una forma de producción de conocimiento a partir del estudio de la práctica o de una experiencia vivida donde se construyen nuevos saberes, sensibilidades y capacidades, que nos permite apropiarnos de nuestras acciones para transformarlas.

Sistematizar una experiencia requiere de unas condiciones, pues es diferente a sistematizar información. Dichas condiciones pueden ser personales o institucionales. Dentro de las condiciones personales que son las que aplican para este estudio, se tiene: el interés en aprender de la experiencia, la sensibilidad para dejarla hablar por sí misma y la habilidad para hacer análisis y síntesis. Es por ello por lo que el primer momento consiste

en la experiencia, como punto de partida, pues sin experiencia no habría sistematización, pero, además, quién es el protagonista de la experiencia, debe ser protagonista de la sistematización. Ya que nadie podrá compartir una experiencia ajena, pues las experiencias serían distintas. Para iniciar la sistematización, se deben contar con registros que den cuenta del camino transcurrido de la experiencia en el tiempo. Es importante que estos registros sean descritos lo más cercanos posible al momento en el que ocurrieron, ya que con el paso del tiempo se pueden perder detalles importantes.

Con los registros recopilados, se formuló un plan de sistematización, lo que implica la definición del objetivo de la sistematización, la delimitación del objeto a sistematizar, la precisión del eje de sistematización, la ubicación de las fuentes de información a utilizar y la planificación del procedimiento a seguir. La definición del objetivo de la sistematización responde a la pregunta ¿para qué queremos sistematizar?, es decir, cual es el sentido, utilidad o resultado que se espera de dicha sistematización; la delimitación del objeto a sistematizar se centra en la pregunta ¿qué experiencia queremos sistematizar? delimita el campo de la experiencia, en tiempo y espacio (donde se realizó y en qué periodo); la precisión del eje de sistematización con la pregunta ¿qué aspectos centrales de esta experiencia nos interesan más?, es decir, cuáles son los aspectos centrales que servirán como hilo conductor ya que atraviesan el trayecto de la experiencia; la ubicación de las fuentes de información a utilizar o ¿qué fuentes de información se tienen o se necesitan? Y, finalmente la planificación del procedimiento a seguir, ¿qué procedimientos se van a seguir?

Teniendo un plan de sistematización establecido, sigue la recuperación del proceso vivido, para este momento se presenta un ejercicio descriptivo y narrativo teniendo en cuenta los registros recopilados. En este momento, se reconstruye la historia de la experiencia y se ordena y clasifica la información, sin caer en el error de caer en la interpretación, simplemente se describe de la manera más detallada posible los acontecimientos teniendo en cuenta su orden cronológico, sin entrar a entender por qué pasó lo que pasó, o por qué pasó así y no de otra manera.

Con la reconstrucción del proceso vivido y el ordenamiento y clasificación de la información, procedemos con las reflexiones de fondo que permiten a través de procesos de análisis y síntesis, construir interpretaciones críticas sobre lo vivido y desde la riqueza de la propia experiencia. En este momento si se da respuesta a la pregunta por qué pasó lo que pasó y no pasaron otras cosas, o de otro modo. Además, es el momento para reflexionar por qué lo hicimos así, que es lo que se rescata de lo realizado, en qué sentido la experiencia dejó su huella, y finalmente, cual es el cambio que este proceso ha generado.

Cuando se entiende la experiencia, se le da sentido y significado, se alcanzan los puntos de llegada, que es el momento que permite formular conclusiones y comunicar aprendizajes orientados a la transformación de la práctica.

2.1. ¿Para qué quiero hacer esta sistematización?

Comprender cómo mi experiencia formativa en la Maestría en Docencia de las Matemáticas me permite refigurarme como una profesora de matemáticas que se posiciona críticamente ante las desigualdades de género para transformar sus prácticas profesionales e incidir en la construcción de una educación más justa y equitativa.

Objetivos específicos

- Analizar mi trayectoria personal y profesional, identificando los momentos significativos que contribuyen a la refiguración de mi identidad como profesora de matemáticas desde mi ser y hacer.
- Reflexionar críticamente sobre la incidencia de mi trayectoria de formación en la maestría, reconociendo los aportes y resignificaciones que este ha generado en mi ser y hacer docente.
- Develar las transformaciones en torno a mi identidad docente, comprendiendo cómo la reflexión y la sistematización de la experiencia fortalecen mi reconocimiento como profesora mujer de matemáticas, especialmente en la construcción de una docencia que cuestione y enfrente desigualdades.

2.2. ¿Qué experiencia quiero sistematizar?

La experiencia para sistematizar es el paso por la Maestría en Docencia de las Matemáticas que se dio entre los años 2014 y 2025 y los acontecimientos en los diferentes espacios y seminarios vistos durante este periodo, que apuntaron a la reflexión y a la transformación de mi identidad como profesora mujer de matemáticas.

Cuando se habla de experiencia, se alude a Larrosa (2009) quien propone una serie de tres elementos clave para garantizar una experiencia, estos son: primero, exterioridad, alteridad y alienación; segundo, subjetividad, reflexividad y transformación y, por último, pasaje. *Estos elementos propuestos por Larrosa son los que dan cuenta de la experiencia, la que se reúne en la frase “eso que me pasa”*

- a.** El primer elemento es eso que pues para que la experiencia ocurra debe existir un acontecimiento, debe aparecer un algo o un alguien que es externo, otro o ajeno a mí.
- b.** El segundo elemento lo asocia con el me. se toma a uno mismo como el lugar de la experiencia, me pasa a mí, pasa en mí. En este caso el lugar de la experiencia es el sujeto, lo que hace que la experiencia sea subjetiva. Pero es un sujeto expuesto, abierto, sensible, vulnerable, un sujeto que permite que algo le pase. Para transformar sus ideas, palabras, sentimientos y acciones.
- c.** Finalmente llama pasaje, pasión al eso que me pasa es la salida de la experiencia de mí, hacia otra cosa, pero que deja una huella.

2.3. ¿Qué aspectos de mi experiencia me interesan más?

A continuación, se presentan los ejes de sistematización de este trabajo los cuales precisan en el enfoque de esta sistematización, es decir, serán los ejes los aspectos centrales los cuales atravesarán el trayecto de la experiencia, estos son:

Ejes	Categorías teóricas	Subcategoría	Asuntos por resolver
La identidad docente como profesora de matemáticas.	La identidad de la profesora de matemáticas	Trayectoria formativa Trayectoria laboral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocimiento de mi propia historia de género ▪ Resistencia a estereotipos de género en matemáticas ▪ Reafirmación feminista o de género
La transformación como proceso de refiguración entorno a mi ser, saber y hacer	La refiguración de la identidad de una profesora de matemáticas	Mi ser: identidad docente y de género Mi saber: conocimiento disciplinar y conocimiento situado Mi hacer: practica resignificada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconstrucción de mi hacer pedagógico ▪ Participación equitativa de las estudiantes ▪ Lenguaje y simbología en el aula

Tabla 3. Relación de ejes y categoría teóricas. Fuente. Elaboración propia

2.4. ¿Qué fuentes de información voy a utilizar?

En este apartado se determinan y se detallan los registros con los que se cuenta para esta sistematización. Para ello recurrimos a Camargo (2021) quien presenta una propuesta para registrar información y construir datos investigativos.

Para la captura de información se tiene en cuenta el escenario experimental, pero además se debe decidir sobre la información que conviene recoger. Camargo propone tener en cuenta los siguientes aspectos: Escenario investigativo ¿dónde?, los informantes ¿a quién?, eventos ¿cuándo?, procesos ¿haciendo qué? Y recursos ¿cómo?

- Escenario investigativo ¿dónde?, es el lugar donde se hace el registro de la información. Estos escenarios pueden ser impresos o digitales y físicos o virtuales. Para este caso como medio impreso o digital, se toman los 3 diarios donde se

sistematizaron cada una de las clases de los seminarios de la maestría, uno por semestre. Además, se recopilan 17 de las tareas propuestas en estos seminarios. Para el escenario físico y virtual, teniendo en cuenta que la experiencia es propia e inició durante el transcurso de la maestría, los escenarios que se retoman son: la clase de los seminarios Aproximación narrativa a la experiencia profesional, Profundización en matemáticas escolares, Diseño y desarrollo curricular en matemáticas, Discurso matemático y corporeidad, Intersubjetividad en el aula de matemáticas, Procesos de la matemática escolar, El profesor de matemáticas y la comunidad escolar, Mundo digital y educación matemática, Elementos de la matemática crítica, trabajo de grado y la Cátedra Doctoral Interinstitucional en Educación Matemática. Además, la clase de matemáticas de sexto y séptimo grado de una institución privada.

- Los informantes ¿a quién?, entendiéndose como los individuos clave que participaran en la sistematización. En este caso, como protagonista yo misma. Pero también las profesoras y los profesores; mis padres, hermanos y hermanas y, finalmente las estudiantes de grado sexto y séptimo de la institución donde laboro actualmente.
- Eventos ¿cuándo?, en este apartado se decide que partes del material se va a revisar. Para este caso se tomará de las clases de los seminarios, las clases en el colegio cuando las estudiantes respondieron a alguna tarea generada desde los espacios de la maestría y las tareas desarrolladas sobre todo aquellas partes relacionadas con la identidad de la profesora de matemáticas, género, violencia simbólica y equidad de género.
- Procesos ¿haciendo qué? El interés en este apartado es registrar las practicas, actuaciones, interacciones y diálogos. El sentir y los pensamientos encontrados a la hora de realizar una tarea de la maestría, la socialización de las estudiantes frente a las actividades propuestas desde la maestría.

- Recursos ¿cómo? Se refiere a lo que los participantes, dicen, hacen o escriben. Para este caso se llevó un formato de sistematización que pretendía recolectar la fecha, la actividad o descripción del momento, los participantes, las inquietudes presentadas y las reflexiones a partir de lo ocurrido. También se grabaron en audio y video algunas situaciones de participación de las estudiantes, o situaciones que se presentaban después de una reflexión de una actividad de los seminarios.

2.5. ¿Qué procedimientos voy a seguir?

La estrategia investigativa de este trabajo obedeció a la estrategia investigativa en primera persona propuesta por Ball (2000, referenciado en Camargo, 2022). Bajo esta perspectiva se reconoce que el trabajo consiste en “el estudio de un fenómeno investigativo accediendo a este a partir de su explicitación directa por parte de quienes lo experimentan, tienen conciencia de él y quieren estudiarlo. Se busca capturar su riqueza y profundizar en sus detalles significativos” (Ball, 2000, referenciado en Camargo, 2021, p. 63).

Se emplea esta estrategia ya que va de la mano con la sistematización de la propia experiencia ya que permite describir o interpretar el significado que las personas dan a fenómenos de su vida al relacionarlos con situaciones vividas ya sean individuales o colectivas, permite adentrarse en la práctica capturando aspectos determinantes de la misma.

En esta estrategia al igual que en la sistematización, el investigador indaga en y sobre su propia práctica, él es a su vez el sujeto investigado. Se encuentra una relación entre investigador-investigado, lo que exige un proceso disciplinado y reflexivo, además de una fundamentación teórica que le permita obtener los mínimos detalles y así comprender las situaciones experimentadas.

La estructura esquemática de la estrategia se presenta a continuación

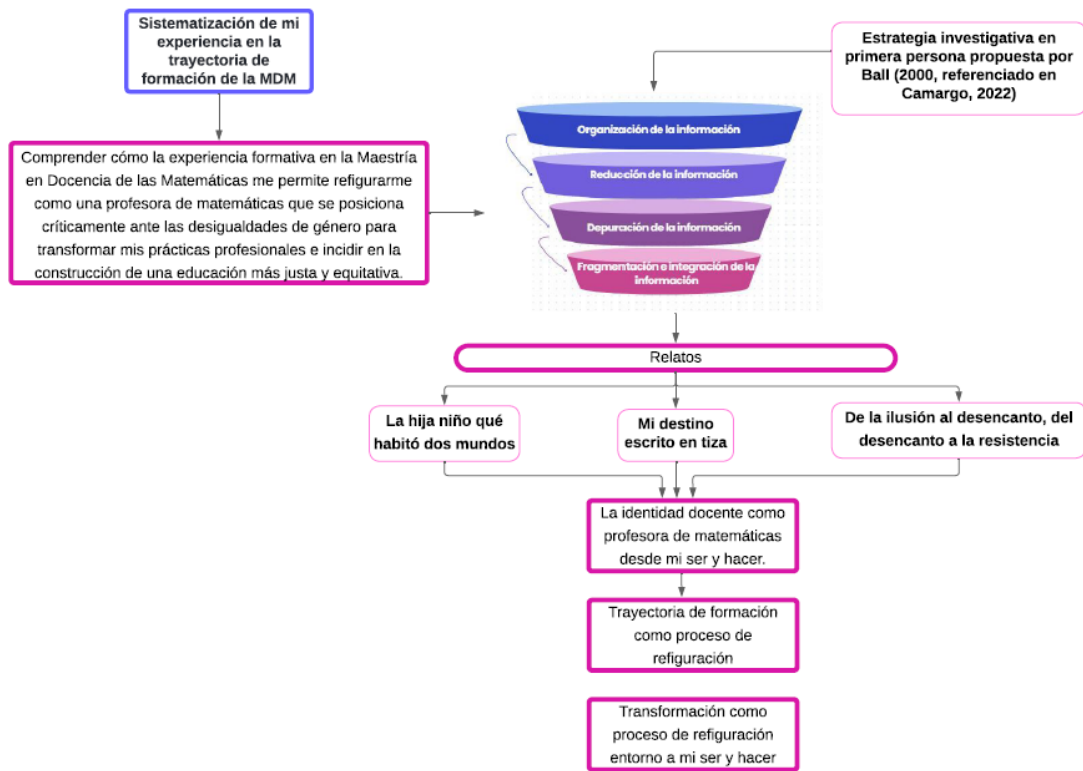


Figura 2. Estrategia investigativa. Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 3



El feminismo no se estudia, se hace.

Adriana Guzmán Arroyo

Capítulo 3. Recuperación del proceso vivido

La recuperación del proceso vivido como lo menciona Jara (2018) consiste en hacer un recorrido por la experiencia, de tal manera que sea posible objetivarla, examinando sus distintos elementos desde lejos. Dicho recorrido se realizó de forma descriptiva y narrativa. En la reconstrucción de la historia de mi proceso de formación como estudiante de la Maestría en Docencia de las Matemáticas se identificaron etapas y momentos significativos que hicieron alusión al asunto de interés de la sistematización. Estas etapas y momentos surgieron a partir de las actividades y tareas propuestas en cada seminario cuyo propósito siempre fue ahondar en la identidad de la profesora de matemáticas, teniendo en cuenta las dimensiones del ser, saber y hacer.

Para la recuperación del proceso vivido, se agruparon los seminarios por dimensión (ser, saber y hacer), se enumeraron las tareas de cada seminario y se seleccionaron las que apuntaban al ser mujer, ser profesora y hacer como profesora. Teniendo en cuenta esos tres grupos, se elaboraron tres pasajes narrativos que dieran cuenta de una visión más global, pero a la vez más detallada del objeto de estudio.

A continuación, se desglosa el proceso que dio lugar a la producción de los datos investigativos. Para este proceso se siguió la estrategia propuesta por Camargo (2021) quien propone tener en cuenta los siguientes pasos para convertir la información en dato: la organización, reducción, depuración y fragmentación e integración de la información.

- Organización de la información, se pasó toda la información física a digital, se creó una carpeta con el nombre “maestría”, luego subcarpetas con cada semestre y un documento general que sistematiza cada sesión de clase y en cada una de esas carpetas se generan subcarpetas con los nombres de los seminarios. Finalmente se crearon carpetas con el material de la clase y las tareas realizadas.

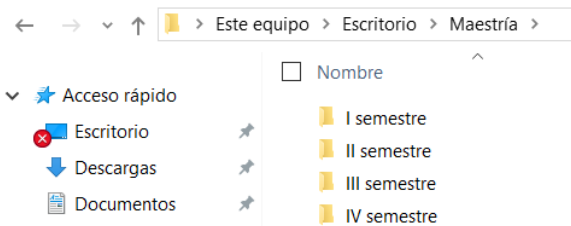


Imagen 2. Organización de la información primera parte

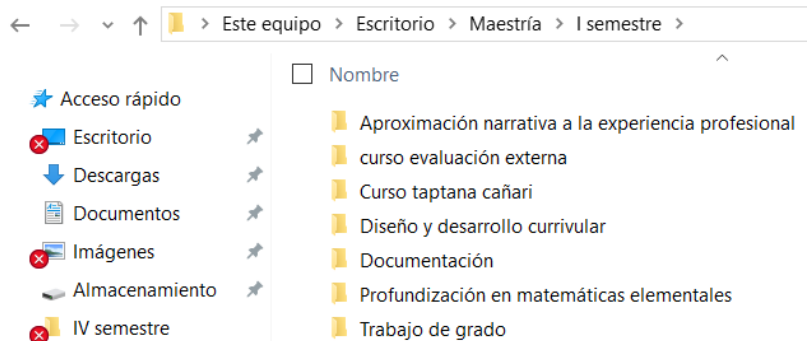


Imagen 3. Organización de la información segunda parte

- Reducción de la información, mediante un archivo en Word, se organizaron los seminarios de la maestría dependiendo la dimensión y el ámbito y se enlistaron las tareas que apuntaban al objeto de estudio (capítulo 1).

	Ser	Saber	Hacer
Semestre I (sí mismo)	Aproximación narrativa a la experiencia profesional	Profundización en matemáticas escolares	Diseño y desarrollo curricular en matemáticas
	- Historia de vida. - Materialidad de la escuela. - Los tres palitos.	- Representación de quién soy como profesora de matemáticas.	- Mi lugar en el diseño y desarrollo curricular

	<ul style="list-style-type: none"> - Película de mi vida 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición del documento “Un proyecto político para la educación de mujeres a través de prácticas con las matemáticas escolares” - Representación de la casa y la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> - Los cuadernos de mis estudiantes - Qué piensan mis estudiantes de mí
Semestre II (el otro)	Discurso matemático y corporeidad	Intersubjetividad en el aula de matemáticas	Procesos de la matemática escolar
	<ul style="list-style-type: none"> - Relato de mis hermanas - Manual de convivencia - Frankenstein docente, construcción conjunta 	<ul style="list-style-type: none"> - Mi buena alumna 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad en aula sobre Desigualdad social
Semestre III (Comunidad escolar)			Elementos de la matemática crítica
			<ul style="list-style-type: none"> Áreas - video y propuesta de clase
			La evaluación regulada en un sistema institucional

- Qué me dicen mis estudiantes

Tabla 4. Tareas seleccionadas para la elaboración de la sistematización. Fuente. Elaboración propia

- Depuración de la información, teniendo en cuenta que, en la fase anterior, se dejaron 17 actividades que apuntaban al objeto de estudio, a partir de estas se generaron 17 descripciones teniendo en cuenta su orden cronológico.

Relato	Escenario	Fecha	Descripción	Nombre
1	Profundización en matemáticas escolares	06-04-2024	Actividad dibujos casa y escuela	Entre el comedor, el parque y el pizarrón: trazos de una vocación
2	Aproximación narrativa a la experiencia profesional	02-03-2024	Materialidad de la escuela libro	Memorias de una profesora en construcción
3	Aproximación narrativa a la experiencia profesional	10-02-2024 17-02-2024 24-02-2024	Los palitos	Entre vértices y vínculos: la forma del ser docente
4	Aproximación narrativa a la experiencia profesional	24 de febrero	Taller performático	Un taller, muchas batallas: cuando el cuerpo recuerda
6	Diseño y desarrollo curricular		Mi lugar en el diseño y desarrollo curricular	Pensé que tenía voz... hasta que hablé en voz alta
7	Diseño y desarrollo curricular		Cuadernos de mis estudiantes	Mi retrato dibujado con lápiz de colegio
8	Diseño y desarrollo curricular		Qué piensan mis estudiantes de mí	La profe que habita en sus palabras

Tabla 5. Relatos iniciales a partir de las tareas seleccionadas. Fuente. Elaboración propia

- Fragmentación e integración de información, con las 17 actividades descritas, se generaron 3 pasajes narrativos donde se integraron las actividades teniendo en cuenta si apuntaban a respondían al ser mujer, la elección de ser profesora de matemáticas o mi hacer como profesora de matemática.

Para dicha fragmentación e integración se empleó el enfoque holístico, el cual permite organizar las partes como un todo y así se crearon tres unidades grandes de análisis.

A continuación, se presentan las tareas o actividades que dieron lugar a cada pasaje narrativo. Donde se muestran las actividades que activaron mi memoria y me ayudaron a entender mi experiencia. Estos pasajes narrativos son: La hija niño qué habitó dos mundos, Mi destino escrito en tiza, De la ilusión al desencanto, del desencanto a la resistencia.

La hija niño qué habitó dos mundos, <i>Ser mujer</i>	
Seminario	Tarea
Aproximación narrativa a la experiencia profesional	Historia de vida. Crecer <i>acompañada</i> de mi papá, y <i>a la vez de</i> las herramientas
Aproximación narrativa a la experiencia profesional	Historia de vida. No gustarme el color rosa, el maquillaje, el peinado, la presentación
Aproximación narrativa a la experiencia profesional	Historia de vida. <i>Cursar bachillerato en su mayoría</i> con hombres
Aproximación narrativa a la experiencia profesional	Historia de vida. <i>Cursar una carrera tipificada</i> para hombres
Aproximación narrativa a la experiencia profesional	Historia de vida. <i>Cursar la licenciatura en su mayoría</i> con hombres
Seminario trabajo de grado	<i>Las mujeres y la ciencia</i>
Seminario trabajo de grado	La invisibilización de las mujeres en el mundo
Seminario trabajo de grado	Vivencias de las mujeres en otros espacios como lo académico
Seminario trabajo de grado	Disminución de las capacidades por ser mujeres
Mi destino escrito en tiza, <i>Ser profesora</i>	
Seminario	Tarea
Aproximación narrativa a la experiencia profesional	Historia de vida. Profesora <i>memorable</i>
Aproximación narrativa a la experiencia profesional	Materialidad de la escuela. <i>Mi primer libro de matemáticas</i>
Profundización en matemáticas escolares	Representación <i>a través de un triángulo que describe</i> quién soy como profesora de matemáticas.

Profundización en matemáticas escolares	Representación de la casa y la escuela La familia y la educación <i>como base para la vida</i> - Crecer en casa como en la escuela
Aproximación narrativa a la experiencia profesional	Película de mi vida. Historia de <i>mis estudiantes</i>
Discurso matemático y corporeidad	Relato de mis hermanas
La evaluación regulada en un sistema institucional	Qué dicen mis estudiantes <i>de mí</i>
De la ilusión al desencanto, del desencanto a la resistencia, Hacer <i>como profesora</i>	
Seminario	Tarea
La evaluación regulada en un sistema institucional	Análisis instrumento de evaluación
Intersubjetividad en el aula de matemáticas	Mi buena alumna
Discurso matemático y corporeidad	Frankenstein docente, construcción conjunta. <i>El cuerpo del docente</i>
Discurso matemático y corporeidad	Manual de convivencia y <i>su normatividad</i>
Diseño y desarrollo curricular en matemáticas	Los cuadernos de mis estudiantes
Diseño y desarrollo curricular en matemáticas	Qué piensan mis estudiantes de mí

Tabla 6. Tareas seleccionadas para la elaboración de la sistematización convertidos en relatos. Fuente.

Elaboración propia

Para este estudio, la recuperación el proceso vivido se resumió en tres relatos que surgieron de la reconstrucción ordenada de lo que fue sucediendo en la experiencia, en

estos relatos se narra tal como sucedieron las cosas. En estos relatos se produce una visión general de los acontecimientos de estudios tales como son el ser mujer, ser profesora y el hacer de la profesora que se agrupan en los siguientes relatos: La hija niño qué habitó dos mundos, Mi destino escrito en tiza, De la ilusión al desencanto, del desencanto a la resistencia.

3.1. La hija niño qué habitó dos mundos

[1R1]³ En el seminario de Aproximación narrativa a la experiencia profesional no solicitaron escribir nuestra biografía, por tanto, sabiendo que era una tarea larga, pero con mucha aventura me senté a hacerla. Lo primero que quise resaltar fue mi infancia, pues para mí, mi familia es parte fundamental de la mujer que soy ahora. Sin saberlo, la historia que escribí de mí tenía el germen de una lucha que muchas mujeres han defendido con su vida.

[1R2] Nací tercera en una familia con seis hijos, tres hombres y tres mujeres. Hijos de una pareja que a una tierna edad se juntó para construir un proyecto de vida. Ambos, provenientes de familias numerosas. [1R3] Crecí en una familia con ajustados recursos económicos pero grandes ideales, proyecciones, visiones y con mucho amor.

[1R4] Para ellos, su familia era el centro de la vida, lo era todo. Mis padres se encargaron de criarnos con amor, siempre fuimos y hemos sido su prioridad, ellos siempre han dado todo por nosotros. [1R5] Mi papá dice que, siempre quiso tener seis hijos. En cambio, mi mamá, decía que no quería tener hijos. Pero cuando llegó cada uno de nosotros el proyecto en conjunto era claro, tener una vivienda para darles seguridad y comodidad y, lograr que cada uno se formara como profesional; situación que ni ellos, ni sus familiares habían logrado hasta ahora. [1R6] Las cosas no fueron fáciles. Siempre tuvieron que escoger entre sus proyectos, sus pasiones, sus gustos, sus necesidades por darnos todo a nosotros, porque estuviéramos bien y no nos hiciera falta nada.

³ Está notación se emplea para fragmentar las narraciones construidas, con el fin de obtener apartados que apunten a una categoría para el análisis,

[1R7] Así llegó cada uno de nosotros. Mi hermano mayor se llama Esteban, aunque él es Maestro en Artes Plásticas, es un apasionado por el fútbol, él podría vivir solo para jugar fútbol. Al año siguiente nació mi hermana Giova, quién es Licenciada en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos. El siguiente año, yo, Licenciada en Matemáticas y, dos años después, mi hermana Jully, Licenciada en Educación Infantil.

[1R8] Para Esteban, tener tres hermanas mujeres seguidas, no fue muy grato ya que él quería un hermano con el que pudiera compartir su pasión por el fútbol, con el que pudiera jugar y patear el balón cada segundo de su vida. Sin embargo, tener tres hermanas mujeres nunca fue un impedimento, pues desde muy pequeñas él nos entrenaba, cual entrenador de la selección, siempre estábamos en la calle jugando fútbol y a las tres nos enseñó a jugar muy bien. [1R9] Dos años después de Jully, nació mi hermano Santiago, Licenciado en Educación Física y allí todo mejoró, pues Esteban ya tenía su cómplice del deporte. Igual todos seguimos jugando y no solo fútbol, jugamos a que teníamos una banda de música, al profesor, a carreras con carros; rara vez jugábamos con muñecas, y cuando lo hacíamos, éstas tenían su propia mansión hecha con bloques de ladrillo, piscina y carros. Siempre había dinámicas en las que pudiéramos participar todos.

[1R10] Mientras que mi padre trabajaba, mi mamá se encargaba de la casa, estaba pendiente de nuestro alimento, de nuestras tareas, de nuestra ropa. [1R11] Recuerdo que después de nuestra jornada escolar nuestra casa se convertía en una segunda escuela, nos sentábamos todos a almorzar y luego a hacer tareas. El comedor y la pared se convertían en el pizarrón y los pupitres; era como seguir en clase y era bonito porque no era una forma de castigo, a todos nos gustaba, competíamos en hacer tareas, compartíamos cosas que habíamos aprendido durante la jornada y finalizando el día, llegaban los momentos de juego, de risas y así terminaba nuestro día, siempre inculcándonos un amor hacia el estudio, una forma de verlo diferente. [1R12] Para todos nosotros el estudio siempre fue importante, siempre se nos hizo fácil y siempre tuvimos una sed de aprendizaje. Yo creo que, en esos primeros momentos de juegos, como el de la profesora, el tener una rutina de escuela durante toda la jornada, sin darnos cuenta, nos estaba formando a la vez, para nuestros proyectos de vida pues todos nos volvimos licenciados.

[1R13] Crecer en la compañía de otros niños como si estuviéramos en la escuela nos daba a nosotros una ventaja y otra forma de ver la vida pues siempre estuvimos en comunidad, recuerdo que mi papá siempre nos repetía mucho la frase: “todos para uno y uno para todos” siempre dispuestos a ayudarnos, a escucharnos, a estar para el otro. Obviamente y como en todos los casos había peleas, desacuerdos, pero siempre eran situaciones que con el diálogo se solucionaban.

[1R14] Cuando mis hermanos mayores y yo, terminamos primaria, llegó una gran noticia a nuestras vidas, mi mamá tendría su último hijo, Tito, quien ahora está estudiando Licenciatura en español y Lenguas Extranjeras. [1R15] Para esos tiempos, mi mamá tuvo que empezar a trabajar, así que después de terminar la jornada escolar, mis hermanos mayores deberían estar a cargo de la casa, fue curioso como mi hermana asumió el rol de mamá, aunque mi mamá nos dejaba el almuerzo preparado, era ella quien llegaba del colegio calentaba y servía. Yo me preguntaba por qué eso no lo hacía mi hermano mayor, siendo el mayor, cómo hubiera sido o qué hubiese cambiado si él hubiera asumido dicha tarea.

[1R16] Esa responsabilidad se impuso sobre mi hermana como si hubiese sido por el hecho de ser mujer, y ella muy dispuesta, como sabiendo que esa era su tarea, asumió dicho rol. Quizá ella asumió dicho rol porque era lo normal, se creía que las niñas pertenecían a la cocina, así como le había tocado a mi madre y a mi abuela, y como era la costumbre y norma en otros muchos hogares, pues es muy usual la frase “los hombres en la cocina huelen a feo”. [1R17] Es muy evidente como se empiezan a gestar los espacios para los niños y otros para las niñas, espacios que se van naturalizando y que se replican sin ser conscientes de ello.

[1R18] En la casa todos teníamos nuestras tareas, organizar nuestras camas, nuestra ropa, teníamos un horario detrás de la puerta de la sala donde día a día se especificaba quién debía arreglar qué lugar; la cocina, el patio, la sala, el comedor, el baño, los cuartos y así entre todos manteníamos nuestro hogar. Sin embargo, mi hermana tenía su tarea adicional y era estar a cargo de la comida. Nunca fuimos consciente de que ella ya tenía su tarea, de igual manera ella debía cumplir con las demás actividades.

[1R19] Mientras que estábamos cursando la primaria compartíamos mucho en familia, mis hermanas siempre le ayudaban a mi mamá con el almuerzo, con la ensalada, con el jugo, con la mesa, pero yo, no hacía parte de ese grupo, por alguna razón que sigo desconociendo no me gustaba ni un poquito estar en la cocina, sentía que no era un lugar para mí, sencillamente no me gustaba, tal vez porque veía la diferencia entre mis hermanos mayores y yo no quería asumir lo que le tocaba a mi hermana, quizá y por el contrario, prefería las tareas de mi hermano, quien no tenía tanta responsabilidad en casa y sí, debía enfocarse en sus estudios.

[1R20] Mientras que mi mamá se encargaba del almuerzo, mi papá como muchos padres colombianos y con poco presupuesto económico era el todero de la casa. Era plomero, electricista, maestro de obra, artesano etcétera. Esto, también, era una forma de rebusque o de un ingreso adicional, pues en el barrio sabían que él podía arreglar muchas cosas y lo llamaban. En un principio, mis hermanos eran los que lo acompañaban, cargaban las herramientas y ayudaban con las reparaciones; después, ellos entre se quejaron porque ya no querían ayudarle más, que él los regañaba mucho. [1R21] Entonces mi papá empezó a pedir mi compañía y ayuda. Me convertí en la hija que cumplía con los deberes que usualmente hacían los niños, pues crecí viendo cómo eran los niños los que ayudaban a los padres y las niñas las que ayudaban a las madres, pero yo, era una niña que ayudaba a su padre, lo que socialmente me catalogo como la hija niño. [1R22] Yo empecé a trabajar con él, a conocer las herramientas, a saber, cómo se usaban, para qué se usaban, cuándo se usaban y eso me llamó mucho la atención. [1R23] Me gustaba desarmar cosas, me gustaba entender cómo arreglarlas. Andando con mi papá él me empezó a decir que era importante aprender estas cosas para no depender de nadie, pero sobre todo para no depender de un hombre. [1R24] Empezó a mostrarme que ese tipo de tareas las podía hacer cualquier persona, que simplemente era entender que se había dañado y cómo repararlo. Yo me lo tomé muy enserio y así se ayudé por muchos años.

[1R25] Cuando mis padres se dieron cuenta de mi descontento con la cocina, el rol de mi hermana mayor en el apoyo del almuerzo pasó a mi hermana menor, haciendo un salto por mí, era muy rara la vez que me tocaba a mí calentar o servir el almuerzo. [1R26] Recuerdo con un poco de descontento y a la vez con un poco de gracia, las veces que yo debía servir

el almuerzo, pues mis hermanos se quejaban mucho porque servía poquito y esa era otra razón para que a mí no me dejaran esa tarea, tal vez lo hacía con esa intención, si se quejan, no lo debo hacer yo.

[1R27] Cuando mis padres compraron su casa y decidieron arreglarla para arrendar y para vivir; yo les ayudaba a estucar, a lijar, a pintar, a enchapar, a cambiar los cables, era algo que me gustaba. Mientras más me gustaban este tipo de actividades, menos me gustaban las actividades que estaban asignadas a las mujeres, no me gustaba la cocina, el maquillaje, el estar peinadita, arregladita, el color rosado. Aunque a mis hermanas tampoco, estos temas no fueron relevante para nosotras.

[1R28] Nosotros éramos unas niñas “todo terreno”, yo creo que a mi papá le causaba un poco de preocupación esta situación así que él empezó a depilarnos las cejas, a mantener las uñas arregladas y es curioso resaltar que esas fueron preocupaciones de mi papá y no de mi mamá. Claramente, mientras estuvimos al cuidado de mi mamá, siempre estábamos impecables. [1R29] Yo siempre les he dicho a mis padres, que en nuestra casa parece que las cosas funcionarán al contrario pues mi mamá tampoco tiene dentro de sus prioridades estar perfectamente arreglada, ella por ejemplo disfruta con todo su ser el fútbol.

[1R30] Digo que parece que todo fuera al revés porque lo que tenía que exigir aparentemente la mamá, lo hacía el papá y los gustos que debería tener el papá eran los de la mamá es curioso como ahí teníamos un choque fuerte con la sociedad, pero a mí me encantaba. [1R31] Mi papá siempre fue un hombre muy pendiente del hogar, cuidó las dietas y cirugías de mi mamá, cuando descansaba, hacía el almuerzo, nos ayudaba con las tareas. Fueron y han sido unos padres que asumieron muy bien roles, de esposos y de padres, demostrando que con esfuerzo y amor se logra todo.

El bachillerato

[1R32] En mi paso por el bachillerato, en los cursos por los que pasé, la mayoría de los estudiantes eran niños, de unos 35 estudiantes sólo 7 éramos niñas. [1R33] Ahora que pienso en esa etapa, veo cómo ello configuró en mí una forma de relacionarme con los demás: se me hacía difícil la relación con las niñas, solo tuve una amiga; en cambio, con los

niños fluían más las conversaciones, la amistad, las actividades, era como si tuviera más en común con ellos que con ellas. [1R34] Llegó entonces a mi vida un momento de confusión, no entendía porque si era niña, había muchas cosas que no compartía, ni me gustaban. Pero fue algo a lo que no le preste mucha atención, me gustaba competir contra mis compañeros.

[1R35] Recuerdo que durante el paso por mi bachillero siempre era dos compañeros y yo, quienes competíamos por el primer puesto, generalmente yo quedaba en esa posición. Cuando estábamos en la última entrega de informes de grado noveno, el papá de uno de esos compañeros, un hombre alto, grande, de bigote espeso, que inspiraba un poco de miedo, con una voz fuerte y un tono de decepción le dijo a su hijo: “y finalmente se dejó ganar de una niña” fue un momento bastante incómodo, recuerdo su mirada de rabia, tristeza y desilusión; después de eso su cabeza cabizbaja. Pensé que después de ese momento perdería un amigo. Sin embargo, cuando cursamos los dos últimos años, todo volvió a ser igual. Nunca hubo rencor, ni resentimiento, por el contrario, siempre estuvimos para ayudarnos.

[1R36] Cuando me gradué de bachillerato, me presenté a la UPN, pero no aprobé la primera prueba, mis padres en su afán de hacer que hiciéramos una carrera me inscribieron a la universidad, gracias a un programa de la secretaria de Educación, comencé a estudiar en una carrera en modalidad nocturna.

[1R37] Mis padres hicieron que yo creciera muy independiente, de alguna manera la relación con mi padre hizo que yo tuviera una responsabilidad sobre la casa, así que cuando me gradué y a la vez que empecé a estudiar, también comencé a trabajar.

Una vida ajetreada: la rutina del trabajo y la nocturna

[1R38] Comencé a estudiar en jornada nocturna y así trabajaba en el día, apenas tenía 18 años, en ese momento sentía que yo había logrado todo en la vida, que tenía el mundo a los pies, que podía manejarlo con la palma de mi mano. [1R39] Estudiaba, trabajaba, ayudaba en la casa. Como estudiaba de noche, todos mis compañeros eran adultos, yo, también me sentía una adulta. Pensaba que ya lo había logrado todo en la vida. Sin embargo, me embriagaron momentos donde me sentía incompleta, no me sentía feliz, veía como se me

pasaba la vida entre los dedos, llegaba a trabajar al último piso de un edificio en la séptima con 30, veía cómo se ponía el sol y cómo se ocultaba mientras pasaba mi jornada laboral frente a una pantalla, frente a carpetas armando proyectos para las licitaciones con compañías del estado.

[1R40] Recuerdo con algo de nostalgia que salía con la oscuridad de un día que se estaba acabando y me desplazaba en un pequeño colectivo en el que aprovechaba para dormir mientras que llegaba al lugar en el que estudiaba. [1R41] Después, al finalizar la jornada, salía y ya casi sin ruido pues todos estaban en sus casas descansando y disfrutando, llegaba yo a mi casa y no veía ni a mis padres, ni a mis hermanos, pues ellos ya también estaban descansando para la jornada de su siguiente día, mientras eso, yo llegaba a comer, hacer tareas y alistar lo correspondiente para el otro día. Así, en ese ir y venir, pasaron tres años y me di cuenta de que esa no era la vida que yo quería.

[1R42] En una conversación con mi jefe de ese entonces, hablamos de los sueños, de los anhelos más profundos de nuestro corazón y como si la conversación hubiera sido apenas ayer, en ese instante por mi cabeza solo pasaba la idea de que siempre había querido ser profesora, mi jefe contándonos la historia de su vida, nos dijo en conclusión que debemos luchar por nuestros sueños, que deberíamos hacer lo que nos hiciera feliz. [1R43] Me sentí en ese momento tan motivada, quería cambiar mi vida y me iba a atrever a hacerlo. Pues después de todo, desde mi casa me formaron como una mujer independiente.

Siguiendo mi sueño: Una profesora de matemáticas

[1R44]... motivada por esas palabras y sin decirle a nadie, decidí presentarme nuevamente a la Universidad Pedagógica Nacional. No me decidía entre matemáticas o biología, eran las dos carreras que me llamaban mucho la atención. Después de mucho pensarlo, de haber estudiado una carrera administrativa, de considerar tener buena relación con los números, me inscribí a la carrera de Matemáticas,

[1R45] En ese momento aprobé, iba a empezar mi carrera como Licenciada en Matemáticas, no lo podía creer, sentía mucho temor, sentía miedo, sentía angustia, pero a la vez, una alegría infinita pues era lo que siempre había querido, lo había logrado, lo había

conseguido. Sin embargo, otros pensamientos se apoderaban de mi cabeza... y qué tal si no puedo y, si es difícil, cómo voy a hacer para mantenerme económicamente, cómo voy aportar en mi casa, tendría que dejar de trabajar, [1R46] Además, me sentía un poco mayor para empezar una carrera desde ceros, no sabía qué hacer con estos temores latentes, mi jefe me dio la tranquilidad y me dijo que podía conservar mi trabajo que dependiendo el horario de la universidad podíamos organizar el horario laboral y así casi durante la mitad de la carrera estudié y trabajé.

[1R47] Cuando empecé a estudiar fue muy difícil, siempre me había caracterizado por ser buena estudiante, por tener buenos resultados, pero mi primer semestre fue un choque para mí y para mi vida, casi pierdo calidad de estudiante por el promedio, no sabía qué hacer, nunca se me había hecho tan difícil el estudio, pero claro, si no tenía el tiempo para dedicarle no iba a tener buenos resultados por arte de magia.

[1R48] Durante ese primer semestre me preguntaba si eso era lo que quería para mi vida o si me presenté a la universidad para demostrarle algo a alguien, si esa era la decisión por seguir, si ese era el camino, a veces pensaba que esa fue la decisión para seguir demostrando que yo podía, que yo era inteligente y no, que era lo que quería.

[1R49] Afortunadamente fueron pensamientos que se fueron disipando, gracias al grupo de amigos que tenía en la universidad los cuales siempre estuvieron para mí, me ayudaban, me explicaban una y otra vez, cabe resaltar que en esta carrera y con las relaciones que yo había tenido antes, en este caso todos mis compañeros y amigos eran hombres, así que motivada por ellos decidí afrontar toda mi carrera universitaria hasta superarla y graduarme. [1R50] En muchos momentos, tuve inquietudes durante las clases, había espacios en los cuales no le entendía a los profesores, pedirles una explicación nuevamente era difícil, parecía que todos debíamos entender a la primera, de lo contrario era casi una contradicción haber elegido esa carrera o eso sentí en algunas clases.

[1R51] Al haberme criado mayoritariamente por mi padre, compartir actividades que parecían para niños, pasar por la escolaridad con amigos hombres y luego la universidad también con amigos hombres, hizo que mi relación con las mujeres fuera cada vez más lejana, había allí un abismo impresionante, al parecer tenía más comportamientos asociados

a los hombres que a las mujeres. [1R52] Sin embargo, esto jamás fue un elemento de exclusión, nunca me juzgaron por mis comportamientos y por el contrario siempre fui un apoyo y ayuda para todas las personas a mi alrededor.

Ingreso a la vida profesional: Una paradoja

[1R53] Al iniciar mi vida profesional, me di cuenta de las paradojas de la vida, esas que le ponen un poco de picante a lo que narramos de nuestras experiencias. De esas que dicen que se le da doble porción al que no quiere.

[1R54] Cuando ingresé a trabajar como profesora, me encontré con un panorama opuesto al que había vivido siempre, pues la mayoría de las profesoras eran mujeres. Aquello fue un primer obstáculo en el desenvolvimiento de mi carrera, no entendía cómo iba a ser trabajando solo con mujeres, sentía que el ambiente era incómodo, que ellas podían desvestirlo a uno con la mirada, que juzgaban el cabello, las uñas, la forma de hablar, la forma de caminar, la forma de vestirse. [1R55] Yo me sentía desnuda, pues mi cabello no tiene forma y me encanta llevarlo así, en cambio muchas de ellas, perfectamente arregladas, con su cabello y uñas perfectas, yo sentía que no encajaba, sentía que no estaba en el lugar que era adecuado para mí.

[1R56] Esta situación vino a enseñarme lo que antes por mis prejuicios, no me atrevía a conocer, para rematar era un colegio femenino, lo que significaba, que mis estudiantes eran niñas. Yo no sabía cómo iba a ser esta situación, sentía angustia y preocupación, pues durante mi poca experiencia y mis prácticas había trabajado con niñas y niños. [1R57] Y tenía en mi imaginario que a los niños les gustaba más las matemáticas, siempre fueron más participativos, más atentos, más competitivos. [1R58] Mientras que a las niñas solo les escuchaba frases como yo no puedo, es que esa materia es difícil, no me gusta, y su actitud generalmente de indisposición no permitía que la clase fluyera. [1R59] A ese punto, no era consciente que el problema era yo, y tal vez mi forma de tratarlos a ellos en comparación de mi trato hacia ellas, tal vez mis actitudes reforzaban lo que yo pensaba.

[1R60] Respecto a mis compañeras de trabajo, después de un tiempo, y de habernos encontrado al finalizar la jornada escolar en una tienda para compartir unas cervezas; me

hice un grupo de amigas maravillosas, con las que encontraba que tenía muchas cosas en común.

[1R61] Me parece curioso porque la paradoja de la que hablo me ayudó a conocer al otro, o debo decir a la otra. Por lo general, se dice que lo otro de las mujeres son los hombres, pero lo cierto es que para mí las mujeres también era parte de lo otro, de lo que no terminaba de comprender, y ahora me doy cuenta de que venimos en moldes tan variados y diversos, que cada una somos lo opuesto de las otras.

La historia no contada: la de las mujeres

[1R62]... Lo anterior lo vine a comprender más profundamente en las asesorías de trabajo de grado, cuando comencé a desmentir muchas de las ideas que tenía arraigadas. La primera, que eran mejor los niños que las niñas para las clases de matemáticas; bastó con leer algunos artículos que hablaban de los resultados en pruebas estandarizadas donde comparaban niños con niñas y ver que las niñas se desenvolvían mucho mejor. [1R63] A la vez, eso hizo darme cuenta de una contradicción, pues no podía tener fuerza esa idea siendo yo, una niña y notar que me había ido mejor que muchos niños.

[1R64] Otra idea, es que las mujeres debían encargarse de la casa, de los hijos y su preocupación mayor debía ser su apariencia física. [1R65] También, que las mujeres estaban lejos de la ciencia y la academia. No eran ideas difíciles de entender, bastaba mirar a mi alrededor y comprobarlas, mis profesores de la universidad mayormente eran hombres.

[1R66] Recordé a Chimamanda Adichie, en su conferencia “El peligro de la historia única” pues el haber compartido mi vida mayoritariamente con hombres, me hizo escuchar, vivir y reproducir la versión de la historia de ellos, tanto para hombres como para mujeres. Es decir, ellos imponían qué es y cómo se comporta un hombre y qué es y cómo se comporta una mujer. [1R67] Y la mujer siempre había sido el opuesto del hombre. Solo hasta el seminario de trabajo de grado, empecé a escuchar la historia de ellas, escrita por ellas, y empecé a desmentir la historia de ellas, escrita por ellos.

3.2. Mi destino escrito en tiza

[2R1] Llegué al mundo de ser profe porque sin saberlo, al parecer ese era mi destino y desde siempre pareciera que me fui formando para tal. [2R2] Retomando la historia de mi vida y la tarea de los tres palitos realizada en el seminario de aproximación narrativa a la experiencia profesional Todo comienza en mi casa, con mis padres, quienes decidieron tener 6 hijos, y quienes se encargaron de nuestra educación y se entregaron a ella de la mejor manera, con todo el amor y dedicación posible...

[2R3] Ellos siempre procuraron crear en nosotros un cariño hacia la escuela y el estudio. Su propósito era, que todos fuéramos profesionales, situación que no era tan sencilla en términos económicos. [2R4] Pero ellos con su propósito en firme persistieron en la tarea desde siempre. Cada tarde cuando llegábamos de estudiar, después de almorzar y descansar, nos poníamos todos a hacer tareas y a alistar lo del día siguiente, situación que hacía que después de la escuela, hubiera otra escuela, siempre nos explicaron con amor, paciencia, comprensión, nos hacían actividades divertidas, nos ponían a competir entre nosotros, hacían concursos. Etc. [2R5] Siempre mostramos habilidades diferentes y algunos eran mejores que otros para determinada tarea. Pero es curioso como tiempo después, todos terminamos desarrollándonos en el ámbito de la educación, todos orgullosamente hijos de la escuela pública. Y es por lo que digo que pareciera que desde siempre fuimos formados para ser docentes, no es pura casualidad que todos seamos licenciados...

[2R6] Esta historia continua en mi caso, cuando en tercer conocí a la profesora Nidia Velásquez Aragón, quien siempre reconoció en mí, más de lo que yo misma veía y siempre estuvo motivándome y acompañándome. [2R7] Recuerdo, gracias a la actividad de Representación de la casa y la escuela en el seminario de Profundización en matemáticas escolares que cuando estaba en tercero, me desarrollé muy bien en la asignatura de matemáticas y lo recuerdo muy bien, porque en la primera clase entendí el algoritmo de la división, algoritmo que considero no es muy fácil de enseñar y tampoco fácil de aprender. [2R8] Era una mañana calorosa cuando la profesora mencionó que nos iba a enseñar a dividir y así comenzó, “como tengo una cifra en el divisor, separa una en el dividendo, y busco un número en la tabla del divisor que cuando los multiplique me dé, el dividendo o

un número muy cercano” ese algoritmo para mí, fue tan fácil como escribir mi nombre, a la vez, haberlo entendido tan rápido me hizo sentir especial y más cuando veía la cara de confusión de mis compañeros, para esa clase, la profe me pidió que trabajara con algunos compañeros para poder explicarles o aclarar sus dudas, yo me sentía como una mini profesora. [2R9] En algunas clases, la profesora me pasaba al tablero a resolver alguna operación, decía que a veces era más fácil entendernos entre pares, cuando yo pasé no estaba resolviendo un ejercicio, sino que estaba escribiendo mi destino con tiza.

[2R10] Matemáticas siempre fue una de mis materias favoritas, y creo que en mi familia todos lo sabían. [2R11] Cuando estaba en grado quinto, en el listado de útiles escolares se pedía un libro para matemáticas. Por el costo de los libros en aquella época y teniendo 5 hijos en la escuela, había objetos que se debían recortar de las compras, entre esos los libros. La prioridad eran los cuadernos, los lápices, los colores y los uniformes así que a mí no me pudieron comprar el libro de matemáticas. Sin embargo, esa situación no fue un problema para mí, siempre que se iba a trabajar en el libro, yo me hacía con una compañera que tuviera el libro y trabajábamos en él o yo copiaba la teoría y los ejercicios en mi cuaderno, si quedaba alguna página como tarea, pedía prestado el libro y sacaba las fotocopias necesarias.

[2R12] Tenía la ventaja de que me iba bien en matemáticas y muchas compañeras querían trabajar conmigo. Sin embargo, y como no era mi libro yo no lo podía rayar como yo quisiera sino como la dueña me dijera. A veces, ni lo podía tocar, solo estaba explicando que tocaba hacer, y como hacerlo, lo que me desmotivaba porque yo no podía escribir. Para un fin de semana nos dejaron de tarea resolver algunas páginas, entonces yo le pedí prestado el libro a mi amiga Natalia que vivía cerca a mi casa. Ese viernes llegue a transcribir todo para presentar mi tarea el lunes siguiente y para devolver el libro en la noche como habíamos acordado.

[2R13] Ese día, mientras yo transcribía todo, llegó un tío de visita, el hermano mayor de mi papá, mi tío Miguel, él al ver que yo estaba copiando la teoría y actividades del libro preguntó que por qué hacía eso si todo estaba en el libro, a lo que respondí que el libro no era mío, pues mis papás no habían podido comprarlo, él al ver el compromiso, interés y

dedicación, decidió coger el libro y llevárselo, me dijo que lo iba a fotocopiar, pero que me lo traía al día siguiente, yo casi no dejo que se lo llevara pues mi compromiso había sido entregarlo el mismo día. Sin embargo, él se lo llevó argumentando que lo traería al otro día muy temprano. [2R14] Ese sábado casi no llega, pareció una eternidad, no sé si fue por la angustia que tenía por entregar el libro o de la emoción de que ya tendría mi propio libro.

[2R15] Finalmente, el momento llegó, mi tío llegó, mi libro llegó. Recuerdo que mi libro no se veía tan bonito como el original, no tenía pasta, ni estaba a color, pero no importaba, era mi libro y aunque inicialmente me daba un poco de pena sacarlo en el salón aprendí que mi libro tenía exactamente lo mismo que los otros libros, que de ahora en adelante podía rayarlo como yo quisiera, que podía ir haciendo otras actividades o adelantando otros temas porque ya los tenía todos, que podía estar un paso delante de la clase porque podía ir trabajando por mi cuenta y aprendiendo más. [2R16] Ese gran gesto incentivo aún más mi gusto por las matemáticas, ese fue otro recuerdo vivido por la actividad Materialidad de la escuela en el seminario Aproximación narrativa a la experiencia profesional donde se pedía escribir una anécdota teniendo como referente elementos como una regla, un transportador, un borrador, material didáctico, una calculadora y un libro.

[2R16] Cuando me gradué de quinto, tuvieron que cambiarme de Colegio, pues en mi escuela solo había primaria, y a pesar de que era un Colegio que yo había escogido y del que quería ser parte, cuando inicié grado sexto todo cambió. [2R17] Cambió inicialmente porque yo escribía en letra cursiva y en este nuevo Colegio me hacían casi que obligada escribir en letra imprenta, desde ahí ya nada fue lo mismo, me quedaba atrasada, los profesores y compañeros no me entendían, tenía que escribir en letra cursiva, pero con las letras separadas, en fin, era un lugar en el que no me sentía cómoda, no quería estar...

[2R18] En esa incomodidad, había días en los que no iba al Colegio y volvía a mi escuela, a mi lugar seguro a visitar a mi profe Nidia y a acompañar a los niños de tercero en su clase y ahí volvía a confiar en mí, a estar cómoda y tranquila.

[2R19] Con el apoyo de mis padres, culminé mi bachillerato en ese Colegio, adaptándome a las exigencias y a los requerimientos que se me hacían, y cumpliendo con mis deberes.

[2R20] Tuve que cogerle el ritmo al colegio, recuerdo mis clases de algebra, especialmente los casos de factorización, y por supuesto la infaltable álgebra de Baldor me encantaba sentarme a hacer aquellos ejercicios y repetir y repetir, no me cansaba y este caso volvía a ser la profesora de mis compañeros, ellos solo me decían que me entendían más a mí, que a la profesora. [2R21] Además, no les gustaba preguntarle a la profesora ya que decían que era muy regañona, le apodábamos “tronchatoro” pues era una profesora que se veía gigante a nuestro lado, siempre con su cara seria, inspirando temor, nunca le veíamos una sonrisa, era muy exigente y todo tenía que salir perfecto, afortunadamente yo le entendía sus explicaciones, lo que me permitía de alguna manera una cercanía diferente con ella. [2R22] Una vez que me gradué de bachillerato, como muchos jóvenes, no sabía con exactitud a qué me iba a dedicar, pero tenía como opciones estudiar Administración de empresas o Licenciatura en Matemáticas. [2R23] Me presenté a la Universidad Pedagógica Nacional, para estudiar la licenciatura decidiendo por mi primera opción y pensando que ese era mi camino, pero no pasé, entonces pensé que era una señal y que no debía estudiar la licenciatura.

[2R24] Posteriormente, me presenté en la Universidad Santo Tomás, en el programa de Administración de empresas y allí comencé mi primer semestre, y no me quejo, me iba bien. [2R25] Cabe aclarar que para poder estudiar en esta Universidad como a la mayoría de las personas que no tienen los recursos, debía tener un crédito con el Icetex y finalizando semestre, se me pasaron las fechas y dicho crédito no quedó formalizado, por lo que perdí mi calidad de estudiante. [2R26] Mientras estudiaba en esta Universidad, recuerdo que cada semana, veía pasar grupos grandes de estudiantes por la 13, estudiantes que venían marchando desde la Universidad Pedagógica Nacional, estudiantes con exigencias de sus derechos, pero a la vez en el incumplimiento de sus deberes, cuando veía estas marchas me sentía diferente, veía a todos estos estudiantes desde el exterior, pero a la vez queriendo ser parte de ese interior. Eran momentos de muchas emociones, de muchas dudas, de muchas preguntas, y de pensar si donde yo estaba, estaba en lugar correcto, sentía como internamente mi cuerpo me empujada hacia ellos mientras escuchaba arengas como “amigo mirón, únase al montón, su hijo es estudiante y usted trabajador” estas frases retumbaban en mi ser y no salían de mi cabeza. [2R27] Cuando llegaba a clase, sentía que era un mundo diferente, un mundo donde yo no tenía cabida, mientras mis compañeros hablaban de

viajes, compras y marcas, yo iba con la misma ropa y los mismos zapatos. [2R28] Para esos momentos, esa situación no era un impedimento para mí, pues desde la escuela había aprendido el valor de las personas se mide porque lo que son y no, por lo que tienen.

[2R29] Aunque mis compañeros me acogían sin mayor problema, en el fondo sentía que yo no pertenecía allí.

[2R30] Al final de ese año, en el año 2010 recibo una llamada de mi papá diciéndome que alistara unos papeles que iríamos a averiguar un programa ofrecido por una entidad la cual estaba buscando apoyar a jóvenes que fueran a iniciar su vida universitaria y allí es como comienzo a estudiar Tecnología en Gestión de Mercadeo en la Universidad Minuto de Dios, este programa lo estudié en modalidad nocturna, y en el primer trimestre me destaque, por lo que un profesor me recomendó en una empresa donde él trabajaba y que se dedica a trabajar con Software estatal, allí comencé mi experiencia laboral.

[2R31] Comenzaba mi día a las 5:00 de la mañana, me organizaba para ir a trabajar, salía del trabajo a estudiar y estaba de regreso a mi casa sobre las 10 u 11 de la noche. [2R32] Fue una experiencia diferente, a mis 18 años me sentía muy “adulta”, me sentía realizada, ganaba mi propio sueldo, tenía reuniones en varias entidades estatales y me dedicaba a las licitaciones, fue un mundo donde aprendí mucho, pero también fue un mundo donde me descuide, descuide mi salud, mi cuerpo.

[2R33] Con la exigencia de este trabajo y de mi estudio, dejé de lado las horas de sueño, el buen descanso, el estar tranquila, dejé de lado mis tiempos de comer, de hacer otras actividades, de compartir con mi familia, porque el tiempo donde más trabajo había era en diciembre ya que las entidades tenían que entregar cuentas de su presupuesto y debían gastarlo todo, para que en el siguiente año no les disminuyeran sus recursos y todo esto terminó pasándome factura

[2R34] Terminé mi tecnología y con todo lo que estaba pasando, quería hacer las cosas diferentes, aunque en mi trabajo y mi carrera era feliz y aprendía muchas cosas, no me sentía satisfecha, no me sentía completa. [2R35] Un día en conversaciones con mi jefe, donde él nos contaba su historia de vida, apareció en la conversación la idea de estudiar la Licenciatura y recuerdo que él, me motivó mucho para presentarme nuevamente a la

Universidad Pedagógica Nacional, yo no estaba tan convencida, así que no le conté a nadie y comencé con el proceso de comprar el pin, inscribirme y presentar la prueba de potencialidad pedagógica, la llamada PPP, cuando salieron los resultados había pasado y nuevamente confié en mí, presente entonces la prueba específica, posteriormente la entrevista y tiempo después cuando salieron los resultados obtuve mi credencial de ser admitida a la Universidad Pedagógica Nacional, recuerdo ese día con mucho cariño y cada vez que vuelvo a él siento tantas cosas que no podría explicar, recuerdo que no lo podía creer, que no le había contado a nadie, que no sabía qué hacer, que era volver a iniciar de cero, que no sabía que hacer pero la felicidad y sensaciones que recorrían mi cuerpo eran maravillosas.

[2R36] Así fue como en el año 2014, comencé a estudiar mi licenciatura en Matemáticas, afortunadamente no tuve que tomar tantas decisiones, ni hubo tantos cambios, ya que seguí con mis exámenes médicos y mi jefe me dejó seguir trabajando en un horario más cómodo y en el cual pudiera cumplir con mis responsabilidades.

[2R37] La etapa de la universidad fue y ha sido la mejor etapa de mi vida, conocí personas increíbles, algunos profesores increíbles, otros no tanto, pero igual aprendí muchas cosas, viví situaciones diferentes y me sentía en el lugar que era, en mi lugar.

[2R38] Vivir la universidad fue un proceso muy diferente para mí, porque me acostumbré a que en el día trabajaba y en la noche estudiaba y estar estudiando en la mañana se sentía raro. [2R39] Ese año seguí trabajando y estudiando, pero estudiar al rigor que exige la licenciatura y no tener el tiempo suficiente para hacerlo por estar trabajando, empezó a tener sus repercusiones en mis resultados académicos, me desmotivé mucho de la universidad, y a la vez no quería dejar de trabajar pues sentía una independencia económica muy grande. [2R40] Continué con el trabajo y el estudio, ese año tuve mi intervención quirúrgica y como pude acomodé los tiempos y responsabilidades para seguir en las dos cosas al tiempo. Sin embargo, veía que la universidad me demandaba más y me empecé a sentir mal, pues en el trabajo ya no rendía igual y tampoco quería irme de la universidad por ir a trabajar. [2R41] Fue así como en el 2015 decidí dejar de trabajar y dedicarme exclusivamente a la Universidad, y esta decisión la tomé porque empecé a dudar y me

preguntaba si tome la decisión correcta al entrar a estudiar la licenciatura, por qué no disfruto en totalidad mi carrera o ¿por qué empecé a estudiar matemáticas? ¿era por darle gusto a alguien y tal vez no estaba convencida de esa carrera? ¿era para sentirme “inteligente”?

[2R42] Con todos estos cuestionamientos me consagré únicamente a la licenciatura y vi como todo empezó a cambiar, mis notas, mis resultados, mi tiempo, mi compartir con mis amigos y me convencí de que eso era lo que tenía que haber hecho desde un comienzo, afortunadamente siempre conté y he contado con el apoyo de mi familia. Así, dediqué todos mis esfuerzos a culminar mi carrera y comencé a soñar con el día de mi graduación.

[2R43] Empecé a buscar cuál iba a ser mi vestido, mi peinado, a quién iba a invitar, como lo iba a celebrar y así culminé todo en el año 2019. Debido a los bloqueos y marchas que se presentaron desde el 2018, las fechas de inicio y fin de semestre, así como las fechas de grados se habían corrido, por lo cual, mi grado quedó programado para marzo del 2020.

[2R44] Inicié como profesora en el 2019, asumiendo que estaba más que preparada para enfrentar mi labor, pero entre ese año y el 2023, después de pasar por dos colegios y la pandemia, me di cuenta de que aún me faltaba mucho por saber, por conocer. [2R45] Me faltaban estrategias que pudiera emplear con mis estudiantes que presentaban algún diagnóstico o con las que simplemente no entendían o no les gustaba la clase la clase.

[2R46] Intenté emplear estrategias y herramientas que hicieran la clase más llamativa, más dinámica, más interesante y aunque convencí a algunas de mis estudiantes de que la clase de matemáticas podía ser fácil y divertida, la respuesta que obtenía de parte de ellas era que estudiarían cualquier carrera que no tuviera que ver con las matemáticas.

[2R47] Esta situación trajo a mi memoria la historia de mi hermana Giova, quien, a pesar de haberse formado en la misma casa, con los mismos padres, hermanos y en los mismos Colegios, tenía la misma concepción de mis estudiantes y todo por experiencias vividas con sus profesores de matemáticas. [2R48] No quería que mis estudiantes tuvieran una historia como la de mi hermana, sino más bien una parecida a la mía; donde no tenían que estudiar carreras asociadas a las matemáticas, pero si al menos que no las vieran como lo imposible. Buscando soluciones a esta situación ingresé a la maestría.

[2R49] siempre nos abordaron con dos preguntas ¿quién soy? ¿por qué soy profesora de matemáticas? aunque yo asumía que mis respuestas estaban claras, seminario a seminario y como un rompecabezas fui armando las respuestas, me di cuenta de la influencia de mis padres, de mis vivencias escolares, de lo que yo quería. [2R50] Pero no fui consciente sino hasta que empecé a escuchar las respuestas de mis compañeras y de personas cercanas cuando les hice la misma pregunta. Allí me di cuenta, que mis hermanas, mis compañeras de la maestría, mis compañeras del Colegio no habían tenido buena relación con las matemáticas, lo que puso muchas otras preguntas en mi ser ¿por qué yo no compartía esas experiencias desagradables de una clase de matemáticas? ¿qué me hacía diferente a mí, para que, siendo mujer, tuviera una historia diferente por contar? [2R51] Intentando dar respuesta a estas preguntas, llegué a una conclusión, aunque no puedo determinar las razones de mis vivencias lo cierto es que no quiero que mis estudiantes repitan las historias de mis compañeras, sino que vean en la clase de matemáticas, un lugar tranquilo, de aprendizaje, y no de intranquilidad, temor, donde no se estén cómodas. [2R52] Entonces ¿Qué por qué soy profe de matemáticas? porque es mi vocación, nací para serlo y eso me hace feliz... [2R53] Si volviera a nacer y tuviera que escoger que estudiar, una y mil veces volvería a ser profesora de matemáticas, solo por mis estudiantes.

[2R54] En el último cuatrimestre del año 2019, como solo veía trabajo de grado, comencé a trabajar en un Colegio Parroquial, donde gracias a mi tecnología y, a mi licenciatura fui contratada como docente de Matemática financiera y Emprendimiento. [2R55] Era profe de todo bachillerato y tenía 38 horas de clase incluyendo dirección de grupo de 8° grado, fue una experiencia muy difícil, tenía niños de todas las edades, era mi primera experiencia, parecía otra estudiante, el manejo de voz y de grupos era complicado, la carga laboral era excesiva, así que nuevamente me desmotivé y renuncié,

[2R56] A inicios del año 2020, empecé a trabajar en un Instituto, como profesora de Matemáticas, de Emprendimiento y, de Competencias Ciudadanas y aunque la carga parecía mucha, tenía la voluntad de empezar de cero mi labor como docente y tenía el ánimo de mi grado, lo que hizo que empezara a ver con otros ojos ese año.

[2R57] Con apenas un mes de iniciado el año y mi labor como docente, comienza a circular por redes y por noticias cada vez con más fuerza el virus del COVID, los contagios en China y las primeras apariciones en otros países, con el temor de enfermarnos y la angustia de las muertes, llegó a nosotros el distanciamiento social, el aislamiento y la cuarentena, y con ello el olvido de mi día soñado, mi graduación.

[2R58] Fue así como me estrené como profe en pandemia, fui profe de matemáticas de grados 3° y 9°. De Emprendimiento de grados 9°, 10° y 11° y de Competencias Ciudadanas de grados 6°, con una carga horaria de 25 horas de clase semanales. [2R59] Fue un año que trajo consigo sus retos, aprender a trabajar desde casa, mediados por la tecnología, generando actividades para niñas de todas las edades, buscando el equilibrio de mi trato y de mis estrategias para las niñas más pequeñas y a la vez, las más grandes. [2R60] Fui un año, de muchos temores, de angustia, de incertidumbre, pero también de aprendizajes.

[2R61] En el año 2021, fui profesora de matemáticas de grado 3° y 4°, en el año 2022, fui profesora de matemáticas de grado 3° y 4°. En el año 2023, fui profesora de matemáticas de grado 4° y 7° y en el año 2024, soy profesora de matemáticas de grado 6° y 7°.

3.3. De la ilusión al desencanto, del desencanto a la resistencia

[3R1] Cuando inicié mi proceso laboral, al igual que muchos otros licenciados y licenciadas, tenía un cúmulo de expectativas que parecían infinitas. Creía que con esta profesión se podía cambiar el mundo y que yo sería parte de ese cambio; pensaba que, por medio de la educación, todo era posible. [3R2] Era el año 2019 y con mi título casi en mano, sentía que ya estaba lista para comenzar a ejercer como licenciada en matemáticas, convencida de que los años de estudio habían puesto en mí todos los conocimientos necesarios. Estaba decidida: iba a entregarlo todo, como si la vida entera comenzara en ese instante.

[3R3] Terminé mis estudios a mediados de aquel año. Era una época calurosa, de tardes largas en la universidad que ya se despedía de mí, y aunque anhelaba empezar a trabajar, sabía que en ese periodo era difícil conseguir empleo: los colegios de calendario A estaban cerrando sus ciclos y debía esperar el título que me acreditara como profesora. Aun así, sin

dejar que la espera me venciera envié hojas de vida. [3R4] Recuerdo con nitidez el mes de septiembre, cuando el viento traía un aire de comienzo: fue entonces cuando empecé a trabajar en un colegio cercano a mi casa. Esa cercanía, ese poder caminar por las calles conocidas hasta llegar al lugar de trabajo, se convirtió en mi primera condición de calidad de vida. No estaba dispuesta a sacrificarme en largas horas de transporte.

[3R5] Al cruzar el umbral de mi primera aula sentí que el tiempo se detenía. Después de tantas prácticas y exámenes, de todas las madrugadas y desvelos universitarios, creía estar más que preparada. [3R6] Pero apenas pisé ese espacio cargado de pupitres, pizarras y miradas desconocidas, me descubrí en una verdad inquietante: no sabía cómo empezar. [3R7] No sabía qué enseñar, cómo hacerlo ni mucho menos, a quién. Entre lo que había aprendido en la universidad y lo que demandaba esa clase se abría un abismo, un tiempo roto, como si mi formación hubiera pertenecido a otro mundo y no a aquel en el que debía enseñar.

[3R8] Me asignaron la dirección de curso de octavo, y aquella experiencia se convirtió en un torbellino. Las estudiantes reían, corrían, ignoraban mis palabras; su energía llenaba el espacio y a mí me dejaba sin recursos. [3R9] Recuerdo las miradas de los profesores en los pasillos: silenciosas, inquisitivas, casi lapidarias. Yo me sentía evaluada no por lo que enseñaba sino por el bullicio de mis estudiantes. [3R10] Era como si la escuela, ese espacio que debía ser de formación y encuentro, se transformara en un escenario de derrota anticipada.

[3R11] Mi horario era extenso: dos horas de matemática financiera y una de emprendimiento desde sexto hasta undécimo, en dos cursos por grado. [3R12] Treinta y seis horas semanales que, sumadas a reuniones de área, proyectos, acompañamientos en los descansos y responsabilidades extracurriculares, se volvían interminables. El tiempo parecía estirarse en jornadas agotadoras que apenas me dejaban espacio para planear o calificar; debía hacerlo en las noches, cuando la ciudad ya había bajado su ritmo y yo, con los ojos cansados, seguía sumida en los cuadernos.

[3R13] El peso del trabajo no era solo físico, también era emocional. Cada día me preguntaba si había tomado la decisión correcta al elegir ser profesora. [3R14] El colegio,

con sus paredes llenas de murales coloridos y a la vez de silencios tensos en las reuniones, era como un laberinto sin salida. [3R15] Llegó entonces la fecha de la celebración del Día de la Familia y de la feria empresarial, y con ellas una avalancha de compromisos.

Recuerdo esa semana como un torbellino: el bullicio de los pasillos, las decoraciones a medio terminar, las voces cruzadas de estudiantes y colegas... Fue entonces cuando pensé, con un nudo en el estómago, que quizá no quería seguir siendo profe.

[3R16] En los descansos, cuando otros encontraban un respiro, yo debía vigilar que los niños no se lastimaran, recoger papeles, impedir que dejaran todo tirado. [3R17] Almorzaba a medias, entre carreras y llamados de atención. Odié esos momentos porque me hacían sentir fuera de lugar, como si mi vocación se redujera a tareas que no comprendía como mías. [3R18] La escuela, ese espacio que soñaba como un territorio de aprendizaje y sentido, se me revelaba como un escenario desbordado, sin tiempo para las actividades que demanda y que había al ejercer mi carrera.

[3R19] Por las tardes, el colegio adquiría otro ritmo. Mientras el sol descendía lentamente sobre el barrio y el bullicio del día escolar parecía calmarse, teníamos la llamada escuela abierta para padres. [3R20] Ese espacio, pensado como un puente de comunicación, se transformaba para mí en un escenario de tensiones. [3R21] Los acudientes podían llegar en cualquier momento, sin previo aviso, a preguntar por las notas y el proceso de los estudiantes. Lo hacían con la certeza de quien paga y, por ello, cree tener derecho a decidir cómo y cuándo exigir. Yo, en cambio, me encontraba atrapada entre pupitres vacíos y miradas adultas que reclamaban, a veces con palabras duras, lo que sus hijos no lograban. Sostener esas conversaciones era tan agotador como enfrentar una clase difícil.

[3R22] Los padres no siempre se acercaban en buenos términos, y lidiar con sus inconformidades se sumaba a la ya compleja tarea de orientar a los estudiantes. Sentía, en medio de ese espacio de paredes blancas y voces tensas, que estaba luchando una batalla que no me correspondía: yo no podía educar a los acudientes. Comprendía mejor entonces las actitudes de los estudiantes; sus gestos y comportamientos parecían espejos de lo que sus padres mostraban en esos encuentros. [3R23] El aula, que en las mañanas se llenaba de risas, interrupciones y ejercicios de matemáticas, se transformaba en las tardes en un lugar

donde se hacía evidente que la primera escuela de toda persona es su hogar. Y en esa batalla, yo siempre iba a perder.

[3R24] Recuerdo que, al inicio de mi trabajo, un colega me advirtió sobre un estudiante de décimo: “Con él no se meta, profe, porque afuera puede ser peligroso”. Ese consejo, dado casi como un secreto en los pasillos, me acompañó con miedo en las primeras semanas. Sin embargo, con el tiempo, descubrí que las dificultades no estaban en él, sino en la relación con las niñas de la clase. [3R25] Sentía que para ellas la matemática se volvía una muralla más alta, mientras que los niños participaban y entregaban sus talleres. El estudiante “peligroso” repetía con una sonrisa: “¿Sí ve, profe? Yo sí le trabajo y todo”. El espacio del aula se convertía en un escenario distinto dependiendo de quién lo habitaba y de cómo las relaciones se entretejían en ese tiempo compartido.

[3R26] Con los hombres la interacción era más fluida; con las niñas, en cambio, cada día parecía un reto. [3R27] Siempre pensé que, siendo mujer, los vínculos eran más complejos: el ambiente se llenaba de rumores, pequeñas rivalidades y comentarios que parecían no tener fin. Los niños, en cambio, se concentraban en la tarea, sin darle tantas vueltas a los conflictos. El mismo salón, con su tablero y sus pupitres, se transformaba en dos mundos paralelos según quiénes lo habitaban y cómo se construían las relaciones.

[3R28] El tiempo avanzó más rápido de lo que esperaba, y cuando noviembre llegó —con sus vientos fríos y la inminencia del cierre del año escolar— nos pidieron entregar una carta manifestando si queríamos continuar al año siguiente. Con un nudo en la garganta y la certeza de lo vivido, escribí sin dudar: no quiero continuar. [3R29] Apenas habían pasado tres meses desde mi llegada, y ya no deseaba ser profesora. Tres meses que pesaban más que veinte años de sueños, de anhelos, de la convicción con la que había abrazado esta vocación.

[3R30] Mi conflicto interno se hizo insoportable. No entendía cómo un tiempo tan corto podía poner en duda lo que durante tanto tiempo había sostenido como proyecto de vida.

[3R31] Además, sentía el vacío de una universidad que me había formado para ser otra cosa, para enseñar desde la teoría, pero no para enfrentar lo que implicaba realmente un

aula con todo su desorden vital. Los pasillos, las reuniones, los recreos, los enfrentamientos con acudientes... nada de eso había aparecido en mis clases universitarias.

[3R32] Con el corazón desmotivado y la sombra del arrepentimiento de haber dejado mi carrera anterior, decidí darme otra oportunidad. Reconocí que enseñar me apasionaba, que en medio de todo seguía siendo lo que quería para mi vida. [3R33] Pero también asumí que la docencia era un camino duro, mucho más difícil de lo que jamás me habían contado.

[3R34] El tiempo y los espacios recorridos en esos meses me habían transformado, y entendí que ser profesora significaba aprender a habitar ese desafío cada día, en cada aula y en cada encuentro.

[3R35] En diciembre, cuando la ciudad se vestía de luces navideñas y el aire olía a buñuelos y natilla, empecé a enviar hojas de vida a las ofertas que aparecían. Recuerdo con precisión el 19 de diciembre: esa mañana recibí una llamada de un colegio. El nombre me sonaba como uno de esos centros de “garaje” que proliferan en Bogotá, y además estaba ubicado en Bosa, un sector del que yo tenía referencias poco alentadoras: la inseguridad, las calles complicadas, la lejanía. Nada de eso me daba confianza ni me hacía imaginar buenas condiciones laborales. Aun así, con una mezcla de temor y esperanza, decidí presentarme.

[3R36] El viaje hasta Bosa se sintió eterno. A medida que avanzaba, las calles se volvían más estrechas, algunas cerradas, muchas sin pavimentar. La sensación era la de adentrarme en un laberinto que no terminaba de abrirse. Me perdí varias veces; no encontraba el colegio ni la dirección. Cuando por fin llegué al lugar que marcaba el mapa, me encontré con una fachada sin nombre, sin señales, sin dirección aparente. Dudé. Toqué la puerta y, al abrirse, el mundo cambió por completo: lo que apareció ante mis ojos no se parecía en nada a lo que había imaginado.

[3R37] Era como entrar en otro tiempo y en otro espacio. Tras esa puerta escondida se desplegaba un paisaje inesperado: zonas verdes amplias, árboles que parecían custodiar los caminos, jardines cuidados con esmero, y hasta un lago que brillaba bajo la luz de la tarde.

[3R38] Los salones no eran bloques de ladrillo grises y altos, sino pequeñas casitas individuales, como si cada espacio estuviera pensado para aprender en libertad. Allí se escuchaba el canto de los pájaros y se respiraba un aire distinto, más puro, más vivo.

[3R39] Era un lugar mágico, irreal, que contrastaba con el ruido y el polvo de las calles exteriores. Sentí de inmediato que quería trabajar allí, como si ese lugar me hubiera estado esperando.

[3R40] Una hermana me recibió con un saludo tan cálido que me hizo sentir como en casa. Me condujo por los pasillos y senderos del colegio, mostrándome cada rincón, mientras me explicaba los procesos internos. [3R41] Caminaba entre los jardines con la sensación de estar dentro de un sueño. Sin embargo, la magia se quebró un poco cuando me dijo que era un colegio femenino. En ese instante mi entusiasmo se transformó en duda. Siempre había sentido dificultad para relacionarme con niñas y con mujeres en general; pensaba que no teníamos nada en común. Creía, equivocadamente, que para ellas las matemáticas eran más difíciles y que sus prioridades giraban en torno a la apariencia y el aspecto físico. Aquella revelación me llenó de temor: ¿sería capaz de enseñar en un lugar así?

[3R42] A pesar de esas dudas, continué con el proceso de selección. Recuerdo esos días de diciembre como una maratón: el 19, el 20, el 21 y el 23, presentando un examen, una prueba psicológica, una entrevista con la rectora, otra con psicología. Cada filtro parecía abrir otro. Y fue finalmente el 24 de diciembre, en la víspera de Navidad, cuando sonó mi celular y recibí la noticia: había sido aceptada. Esa llamada fue, sin exagerar, el mejor regalo de Navidad de mi vida adulta. Cerré el año con trabajo, con ilusión y con el corazón agradecido. [3R43] En medio del ambiente festivo de diciembre, comprendí que el año venidero me traería estabilidad, proyectos nuevos y la oportunidad de seguir construyendo mi camino.

[3R44] enero de 2020 marcó un inicio distinto. El primer día, mientras caminaba por los corredores amplios y verdes del colegio, me sentí algo incómoda: éramos alrededor de cincuenta profesores, la mayoría mayores, que se saludaban entre sí como viejos amigos. Sus conversaciones fluían con naturalidad, como si compartieran un pasado común. Yo, en cambio, me sentía forastera. Aun así, las directivas, los docentes y las hermanas —pues el colegio era católico— nos dieron la bienvenida con hospitalidad. [3R45] Nos explicaron los protocolos, los espacios, los salones y hasta la manera en que debíamos vestirnos. Me sorprendió ese detalle: en el colegio donde había trabajado antes, nunca se habían

preocupado por el vestuario, solo pedían “estar bien presentada”. Aquí, en cambio, cada aspecto parecía tener su lugar, como si la vida escolar se rigiera por un orden cuidadosamente tejido entre normas, espacios y tiempos.

[3R46] En este colegio, a diferencia de mi experiencia anterior, nos indicaron desde el inicio que debíamos asistir a la eucaristía y que, para estas ocasiones —así como para las izadas de bandera y las entregas de boletines—, existía un uniforme tipo sastre. Recuerdo con nitidez cómo recalcaban que debía llevarse con camisa azul pastrana. Cada vez que me lo ponía, sentía que no era yo misma: parecía vestida como una estudiante del Sena, una cajera de banco o incluso una azafata que se movía en pasillos impersonales. [3R47] Era extraño vivir ese ritual de vestuario, sobre todo porque no podíamos usar colores llamativos, faldas, jeans, tenis, sacos ni chaquetas con capota. Aquella directriz, que limitaba la expresión personal en algo tan cotidiano como la ropa, me parecía incomprendible, como si la institución intentara moldear incluso la manera en que habitábamos el tiempo y el espacio del colegio.

[3R48] Ese presente me devolvía al pasado. Evocaba, como si fuera ayer, los días de mi niñez en los que llegaba al colegio con tenis que no eran completamente blancos. Esa falta de blancura —tan mínima y absurda— me impedía participar en las clases, y a veces ni siquiera podía entrar al colegio. Mi papá, al enterarse, estallaba de indignación. Preguntaba una y otra vez: “¿Cómo es posible que pase esto? ¿Acaso quienes aprenden son los tenis?”. Y con firmeza les decía a los profesores: “Díganme que no la dejan entrar porque no tiene cerebro, pero no por unos tenis”. Yo, entonces una niña que apenas empezaba a comprender el mundo no entendía del todo sus palabras, solo me avergonzaba ver cómo discutía. Él se marchaba, pero yo debía quedarme, seguir viviendo día tras día en ese espacio donde lo accesorio parecía más importante que lo esencial.

[3R49] Con el paso del tiempo entendí que esa lucha cotidiana de mis padres era, en realidad, un intento de marcar otro horizonte. En casa, sus palabras se repetían como un eco: lo importante eran los resultados, el esfuerzo y el aprendizaje, no la superficialidad de un uniforme. Así, casi sin darme cuenta, se fue instalando en mí un modo distinto de mirar la educación, una manera de resistir a lo que parecía inmutable.

[3R50] En el nuevo colegio, además del uniforme tipo sastre, había también días de sudadera. Lo particular era que cada profesor debía costear su propio sastre y sudadera, aunque esta última debía llevar el escudo institucional. Ese detalle me parecía contradictorio: si la prenda tenía la marca del colegio, ¿no debía este asumir al menos parte del gasto? Resistiendo un poco a esa imposición, pasé un tiempo sin sudadera y sin sastre, hasta que finalmente tuve que ceder. El tiempo cotidiano me fue empujando a adquirirlos, como quien acepta los códigos de un lugar para poder habitarlo.

[3R51] Después de la inducción recibí mi carga académica: matemáticas de tercero y noveno, emprendimiento en noveno, décimo y undécimo, y competencias ciudadanas en sexto grado. Además, sería codirectora de un curso de sexto. Esa primera distribución de materias me generó una mezcla de ansiedad y desconfianza. Sentía que nada había cambiado respecto a mis experiencias previas: la carga seguía siendo alta, y el nombre mismo de “competencias ciudadanas” me sonaba extraño, ajeno. [3R52] Con el tiempo comprendí que la razón era más pragmática: conmigo se ahorran dos profesores, pues mi título en Mercadeo respaldaba que pudiera dictar emprendimiento dentro de la técnica que ofrecía el Sena, en un colegio que, además de lo académico, formaba en patronaje y cocina.

[3R53] El horario, sin embargo, me trajo un respiro. Aunque en papeles la carga sumaba solo 25 horas, implicaba pertenecer a tres áreas distintas, diseñar planeaciones diversas y calificar múltiples actividades. Pero lo fundamental era que ahora podía planear en la misma jornada laboral, algo que me permitía reconciliarme con mi oficio. [3R54] Dentro de ese entramado semanal también estaban los acompañamientos en los almuerzos. Este detalle, aparentemente menor, transformó mi percepción del tiempo escolar: ya no tenía que correr ni vigilar mientras intentaba comer; ahora podía sentarme con calma y vivir el almuerzo como un acto digno, humano, incluso sagrado. Ese cuidado del tiempo y de la vida cotidiana me reveló otra manera de ser docente, menos sacrificada y más plena.

[3R55] Cuando llegaron las clases, la temporalidad se bifurcó. Con las niñas de tercero, todo fluía: eran pequeñas que irradiaban entusiasmo y sed de aprender. Sus risas llenaban los salones y sus voces dibujaban un espacio vibrante, fresco, donde las matemáticas se convertían en juego y descubrimiento. Sentía que habitaba un presente luminoso con ellas.

[3R56] En cambio, con las de noveno, el tiempo se volvía espeso, denso, casi inmóvil. Sus miradas distantes, sus espejos y encrespadores escondidos en los pupitres, me hacían sentir que lo que yo proponía no alcanzaba a cruzar la frontera entre mis palabras y sus intereses. Ese curso era único, diverso en edades y experiencias, y ninguna estrategia lograba abrir un puente real. Entre nosotras se instalaba un muro invisible que hacía que cada clase pareciera un tiempo suspendida en la frustración.

[3R57] Mientras la vida escolar encontraba un ritmo propio, el mundo comenzó a tambalear. Desde lejos llegaban noticias de un virus en China, de un contagio veloz que parecía confinado a aeropuertos lejanos. Al inicio no lo tomamos en serio: la distancia geográfica nos daba seguridad, como si el espacio mismo fuera una muralla protectora. Pero pronto el rumor se transformó en certeza. [3R58] En marzo, el tiempo se quebró abruptamente: se anunciaron cierres, primero por dos semanas, luego de manera indefinida. El aula, que hasta entonces era un espacio tangible, se trasladó a pantallas de Meet y Zoom, y mi labor, que apenas empezaba, tuvo que reinventarse en la virtualidad. [3R59] El colegio reaccionó con rapidez, organizó capacitaciones y buscó estrategias, pero en las casas aparecieron otras fronteras: estudiantes que compartían un único dispositivo con sus hermanas, familias que no podían conectarse. [3R60] La normalidad se desvanecía y, con ella, nuestra forma de vivir el tiempo y el espacio escolar. Era como si la historia nos hubiera arrojado, de repente, a un nuevo escenario que todavía no sabíamos habitar.

[3R61] Para mí, todo volvió a empezar de cero, como si la vida se hubiera detenido y reiniciado en un nuevo calendario. Había iniciado mi carrera profesional y no me había gustado; sin embargo, al llegar ese nuevo año, sentía que algo podía recomenzar. [3R62] Me propuse habitar ese tiempo con otra disposición, aunque pronto descubrí que el vínculo con las estudiantes se me escapaba entre las manos. Justo cuando el ritmo comenzaba a tomar forma, el tiempo se quebró: nos enviaron a casa, y lo que parecía un inicio prometedor se convirtió en una pausa inesperada.

[3R63] El espacio también cambió de manera abrupta. Las aulas de ladrillo y pupitres se disolvieron, sustituidas por pantallas, cámaras y habitaciones familiares improvisadas como salones de clase. [3R64] Ya no era posible salir ni siquiera a la panadería de la esquina; el

afuera se convirtió en un lugar prohibido, y la casa, en el único escenario posible. Desde ese encierro obligado, debíamos encender la cámara y exigir a las estudiantes que hicieran lo mismo, invadiendo sin querer la intimidad de sus hogares: salas convertidas en pupitres, cocinas como escritorios, camas como pupitres.

[3R65] El tiempo de las clases se mezclaba con el tiempo doméstico. Escuchábamos discusiones familiares, el sonido de las ollas, las voces cruzadas, los silencios pesados. Ese roce constante generaba tensiones: violencia, falta de convivencia, cansancio. Era un año que se estiraba como un hilo frágil, cargado de dificultades que marcaban la cotidianidad.

[3R66] En mi caso, la tecnología no fue un obstáculo: tenía las herramientas y las conocía. Pero, aunque el espacio digital parecía ofrecer infinitas posibilidades, se sentía vacío a la hora de evaluar o retroalimentar. [3R67] Calificar desde una pantalla era como dialogar con un eco: distante, impersonal. Un mes entero se nos fue en capacitaciones y ajustes, hasta que, por fin, la rutina volvió a instalarse bajo otra forma: las niñas conectadas a la misma hora, las clases con igual duración, las izadas de bandera y boletines trasladados a una dimensión virtual. El tiempo “normalizado” corría, pero era un tiempo extraño, marcado por la nostalgia de lo presencial.

[3R67] Ese nuevo escenario abrió también posibilidades de encuentro inesperadas. Recuerdo claramente —como si el reloj se hubiera detenido— el día en que una estudiante de sexto me escribió en el chat al finalizar la clase. Sus palabras, “me voy”, interrumpieron la continuidad de la jornada y me lanzaron a un tiempo de urgencia. En mi mente, “irse” significaba cambiar de casa o mudarse a la finca de los abuelos, pero pronto entendí que hablaba de otra partida: no quería seguir viviendo. En ese instante el tiempo se congeló; me sentí paralizada, sin palabras, atrapada en la distancia de la pantalla y la inmediatez del mensaje.

[3R68] Mientras intentaba persuadirla, las palabras surgían torpes, pero buscaban mantenerla anclada al presente: le repetía que había cosas maravillosas esperándola, que el dolor era pasajero. Ella, apenas con 11 años, insistía en renunciar a la vida. Mi angustia era un tiempo dilatado, segundos que parecían eternos. Finalmente, la psicóloga intervino, y

poco después la niña recuperó algo de alegría. Ese momento quedó inscrito en mi memoria como un llamado de atención: el tiempo escolar no podía separarse del tiempo vital.

[3R69] Durante esos años, el colegio trató de encarnar su misión en el espacio social: entregó dispositivos, recogió alimentos, acompañó a familias. La pandemia obligó a repensar qué era enseñar: ¿qué sentido tenían los números y las funciones frente a hogares que apenas lograban sostenerse? La escuela se volvió un lugar de resistencia y de cuidado, un refugio en medio del aislamiento.

[3R70] La transición no fue corta. En 2021 vivimos la alternancia, con la mayor parte del tiempo aún en casa; en 2022 los días en el colegio aumentaron; y solo en 2023 pudimos habitar de nuevo el espacio escolar sin temor. Tres años de tiempo fragmentado, de rutinas interrumpidas, de un reloj que parecía no avanzar y, al mismo tiempo, de un aprendizaje acelerado.

[3R71] El regreso a las aulas en 2023 abrió un nuevo capítulo. Sin pantallas ni voces familiares de fondo, me encontré con estudiantes distintas: desconectadas, dispersas, incapaces de retomar lo básico. El aula, antes lugar de certezas, se convirtió en un territorio extraño, donde el silencio no era concentración sino vacío. Comprendí que el verdadero temor no era la enfermedad, sino la pérdida de tres años de aprendizaje. El 2023 fue un año condensado, un intento por recuperar en doce meses lo que se había diluido en mil días.

[3R72] El espacio familiar seguía pesando: varias estudiantes volvieron con duelos, con padres separados, con historias fragmentadas. Y aunque se hablaba de un regreso a la “normalidad”, lo que se encontraba era un presente distinto, donde la escuela parecía no haber aprendido nada y seguía exigiendo contenidos como si nada hubiera ocurrido.

[3R73] Fue entonces cuando conocí más de cerca a mis estudiantes. Entre ellas, llegó una niña con un diagnóstico severo. La escuela, en su lógica habitual, la asignó a mi salón, sin mayores explicaciones. Su presencia transformó de inmediato el espacio: salía corriendo, se golpeaba contra las paredes, dejaba regados sus cuadernos, se escondía en baños, armarios y hasta en el depósito de basura. El aula, que debía ser un lugar de aprendizaje, se convertía

para ella en un territorio hostil del que había que escapar. Su desconcierto era también el mío: yo misma debía reconstruir el sentido de ese espacio y de ese tiempo compartido.

[3R74] Esa situación marcó una nueva etapa en mi vida, un antes y un después que puedo ubicar con claridad en aquellos días de inicio de año escolar. El aula, que hasta entonces había sido un espacio relativamente predecible, de repente se transformó en un territorio incierto y lleno de preguntas: yo no sabía qué hacer ni cómo manejar lo que estaba ocurriendo. Cada jornada comenzaba con la misma inquietud: ¿dónde estaría ella?, ¿qué pasaría si volvía a esconderse?

[3R75] Al principio, el tiempo parecía dilatarse en cada episodio en que la niña desaparecía. Los minutos de búsqueda se convertían en horas de angustia. Su ausencia llenaba de silencio los pasillos, los baños, los salones de sistemas, incluso los rincones menos pensados, como los armarios o el área de basuras. Esos espacios, que antes no significaban nada para mí, empezaron a adquirir un peso existencial: eran testigos de su huida, pero también de mi responsabilidad. Cada vez que ella se escondía yo sentía una mezcla de malestar general, angustia y enojo, pues recaía en mí la carga de su cuidado, y con ella la pregunta persistente: ¿por qué el colegio la había recibido sin garantizarle el acompañamiento adecuado?

[3R76] El paso de los meses fue también un proceso de transformación. Con el tiempo, mientras recorríamos juntas los días de cuarto grado, empecé a conocerla más de cerca. Aprendí a entender sus gestos, a reconocer sus silencios, a apoyarla con pequeñas estrategias que se fueron convirtiendo en rutinas: guías adornadas con muñequitos, palabras de aliento, felicitaciones sinceras por los más mínimos avances. Poco a poco, la relación se fue tejiendo en el espacio del aula, y aquel salón numeroso dejó de ser únicamente un lugar de sobrecarga para convertirse en un escenario donde ella lograba, por instantes, confiar.

[3R77] Aun así, hubo momentos en que el tiempo se volvió pesado y repetitivo. Las estrategias que al inicio funcionaban dejaron de tener efecto, y me encontré frente a la sensación de no tener más recursos. Ese vacío pedagógico me llevó a cuestionar mi propia formación y a reconocer que necesitaba otros horizontes. Fue allí, en esa temporalidad marcada por la impotencia y el deseo de transformar, cuando decidí iniciar la maestría. No

se trataba solo de formarme más, sino de buscar herramientas para responder a las necesidades que cada día me interpelaban desde el aula, en especial después de la pandemia, cuando tantas niñas arrastraban dificultades invisibles.

[3R78] Siempre tuve la convicción de que el aula debía ser un espacio diferente, un lugar en el que las estudiantes con más temor o resistencia a las matemáticas pudieran sentirse incluidas. En esa geografía cotidiana del tablero, del cuaderno abierto, del murmullo de la clase, buscaba que enfrentaran sus miedos y, con ayuda, empezaran a confiar en sí mismas. El tiempo de la enseñanza, entonces, ya no era lineal ni homogéneo: se abría en pequeños instantes de descubrimiento, en segundos de confianza ganada, en horas de lucha contra el desaliento. [3R79] Así, entre los lugares concretos de la escuela y los tiempos internos que marcaron la experiencia, comprendí que la docencia era un tejido de permanencias y rupturas, de espacios cargados de sentido y de temporalidades que dejan huella.

CAPÍTULO 4



**Las mujeres deben encontrar su propia voz
y su propia fuerza.**

Betty Friedan

Capítulo 4. Las reflexiones de fondo: ¿por qué paso lo que paso?

4.1 Análisis y síntesis

Se inicia el proceso de análisis y síntesis e interpretación crítica, sobre lo que se ha narrado en la reconstrucción del proceso vivido. Para el análisis y síntesis se llevaron a cabo dos procesos. El primero, se realizó de forma intencionada al agrupar las tareas que se relacionaban con el ser mujer, ser profesora y hacer de la profesora y a partir de allí surgieron los tres relatos que se presentaron en el capítulo anterior los cuales se pudieron analizar como un todo, de forma holística. Para el ser mujer, se agruparon las trayectorias formativas relacionadas en mayor medida con la familia y las experiencias escolares. Para el ser profesora, se unificaron las tareas asociadas a las experiencias docentes y la formación continua y para el hacer profesora se reunieron las tareas asociadas a las experiencias docentes, la formación continua y la relación con la comunidad en general (docentes, familias y estudiantes), además las experiencias vividas en las instituciones.

El análisis de datos constituye una de las tareas más atractivas dentro del proceso de investigación. Los datos recogidos por el investigador resultan insuficientes por sí mismos para arrojar luz acerca de los problemas o las realidades estudiadas, situando al analista frente al reto de encontrar significado a todo un cúmulo de materiales informativos procedentes de fuentes diversas. (Rodríguez, Gil Flores, & García, 1999, p. 197)

Con el fin de profundizar en el proceso analítico y sintético, se llevó a cabo un segundo proceso de análisis en el cual, se dividió cada relato en pequeños fragmentos de tal manera que se pudieran analizar a detalle. Cada fragmento de información depurado o constituido por la integración de porciones de esta se interpretó a la luz del marco de referencia para producir explicaciones que busquen la lógica que subyace a la experiencia. Se confrontan las reflexiones surgidas de la práctica con planteamientos teóricos.

A partir de esta integración y depuración, se generaron dos escritos, el primero que habla de la identidad de la profesora de matemáticas donde se tiene en cuenta su trayectoria

formativa y laboral; y el segundo, la refiguración de la identidad de una profesora de matemáticas, donde se resaltan las dimensiones del ser, el saber y el hacer.

Es importante mencionar que, he decidido narrar en tercera persona, para salirme de mí misma y poderme mirar-me y analizar-me a través de mis relatos. Esto se constituye como una narración en tercera persona omnisciente, donde todo lo sé, ya que, por el tipo de investigación, puedo decir los pensamientos y sentimientos tanto pasados como futuros del personaje.

OBJETIVOS	EJE	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	SITUACIONES	
<p>Analizar mi trayectoria personal y profesional, identificando los momentos significativos que contribuyen a la refiguración de mi identidad como profesora de matemáticas.</p>	<p>La identidad docente como profesora de matemáticas</p>	<p>La identidad de la profesora de matemáticas</p>	<p>Trayectoria formativa</p>	<p>La familia y la profesión docente</p>	<p>Hace referencia a cómo influye la familia en la decisión de elegir la docencia como profesión</p>
				<p>Las experiencias escolares</p>	<p>Hace referencia a los referentes que van generando el deseo o la posibilidad de acceder a una profesión</p>
				<p>La formación docente inicial</p>	<p>Hace referencia al proceso vivido como licenciada en matemáticas</p>
				<p>Las primeras experiencias docentes</p>	<p>Hace referencia al primer acercamiento real con la escuela y sus desafíos</p>
				<p>El proceso de formación continua</p>	<p>Hace referencia a la formación continua que permite estar actualizado.</p>
			<p>Trayectoria laboral</p>	<p>El recorrido por las escuelas</p>	<p>Hace referencia al recorrido en diferentes instituciones y la forma cómo son entendidos estos espacios</p>
				<p>La relación con los estudiantes</p>	<p>Hace referencia al vínculo que construye la profesora con los estudiantes</p>

				La relación con los colegas	Hace referencia a la interacción entre docentes
				La relación con los acudientes	Hace referencia a la comunicación que construye la profesora con las familias de estudiantes
<p>Reflexionar críticamente sobre la incidencia de mi trayectoria de formación en la maestría, reconociendo los aportes y resignificaciones que este ha generado en mi ser, saber y hacer docente.</p> <p>Develar las transformaciones en torno a mi identidad docente, comprendiendo cómo la reflexión y la sistematización de la experiencia fortalecen mi reconocimiento como profesora mujer de matemáticas, especialmente en la construcción de una docencia que cuestione y enfrente desigualdades.</p>	<p>La transformación como proceso de refiguración entorno a mi ser, saber y hacer</p>	<p>La refiguración de la identidad de una profesora de matemáticas</p>	<p>Mi ser: identidad docente y de género</p>	<p>Los estereotipos de género y de rol</p>	<p>Hace referencia a las creencias sociales y culturales que establecen estereotipos masculinos y femeninos</p>
			<p>Mi saber: conocimiento disciplinar, conocimiento situado</p>	<p>El saber puesto en juego en el aula de matemáticas</p>	<p>Hace referencia a los conocimientos que tiene una profesora de matemáticas.</p>
			<p>Mi hacer: practica resignificada</p>	<p>Las acciones que limitan la participación en el aula de matemáticas</p>	<p>Hace referencia a la diferencia entre resultados obtenidos por hombre y mujeres en pruebas de matemáticas que traen a colación factores sociales, culturales y de contexto.</p>

Tabla 7. Relación de los objetivos con los ejes y las categorías teóricas. Fuente. Elaboración propia

4.1.1. La identidad del o la profesora de matemáticas a partir de las trayectorias formativas y laborales

Cuando se habla de la identidad del o la profesora de matemáticas, es necesario recurrir a las trayectorias personales, formativas y laborales, pues son estas las que influyen en la construcción de dicha identidad. (Cacho, 2013; UPN, 2023-2). En la trayectoria formativa se hace referencia a experiencias vinculadas con la familia, la profesión docente, las experiencias escolares, la formación docente inicial, la(s) primera(s) experiencia(s) docente(s) y la formación continua. Mientras que cuando se habla de trayectorias laborales, se hace referencia al recorrido por las escuelas y a la relación con la comunidad en general (las estudiantes, los colegas, los acudientes).

El propósito de la MDM-UPN obedece a la refiguración de la identidad del profesor, la cual se da a través de procesos reflexivos sobre las diferentes trayectorias. Teniendo en cuenta lo anterior, se profundizará en algunas experiencias propias de cada trayectoria revividas dentro del proceso formativo de la maestría, pues son estas experiencias las que dan cuenta de la identidad de cada ser y, a la vez, las que permiten la diferenciación de otros. Es por ello, por lo que es importante reconocer y analizar dichas experiencias, pues esto permite caracterizar cada ser humano, además, la reflexión sobre las mismas esclarece las conductas y posicionamientos de cada persona y responde la pregunta ¿quién soy?

El reconocimiento de estas trayectorias permite darle sentido a la identidad profesional. Pero ¿cómo influyen las experiencias de las trayectorias en esta construcción? Para darle respuesta a esta pregunta, primero nos centraremos en la trayectoria formativa y luego en la laboral. Inicialmente se abarcará la trayectoria formativa desde la familia, la profesión docente, las experiencias escolares, la formación docente inicial, la(s) primera(s) experiencia(s) docente(s) y la formación continua.

La familia al ser la primera comunidad a la que pertenece una persona termina influyendo sobre esta, pues su capital⁴ y habitus familiar en términos de Pierre Bourdieu, influencia el futuro o la proyección de cada miembro. Dependiendo de los recursos a su

⁴ Se emplea el término capital habiendo énfasis en la clasificación realizada por Pierre Bourdieu (1986), quien establece que el capital se divide en económico, social, cultural y simbólico.

disposición, se generan accesos o limitaciones a determinados espacios, lo que incide en la escogencia de su proyecto de vida. Además, como lo menciona Núñez et al. (2021), el perfil demográfico también repercute en la elección profesional. Características como edad, género, estrato socioeconómico son factores que determinan la profesión. Estudios han demostrado que una proporción mayor de mujeres de estratos socioeconómicos bajos, eligen la profesión docente para su desarrollo profesional.

Retomando la idea de que las decisiones están normadas por asuntos de tipo familiar, en las siguientes cláusulas se evidencia cómo, al parecer, se cumplen estos presupuestos, pues la docencia como profesión era una opción viable para una familia numerosa, con proyección profesional, pero con pocos recursos. [1R2] *Nací tercera en una familia con seis hijos, tres hombres y tres mujeres. Hijos de una pareja que a una tierna edad se juntó para construir un proyecto de vida. Ambos, provenientes de familias numerosas.* [1R3] *Crecí en una familia con ajustados recursos económicos pero grandes ideales, proyecciones, visiones y con mucho amor.*

Aunque el perfil demográfico, es apenas una condición del contexto, existen otros factores relacionados con la familia que tienen que ver con la elección profesional [1R11] *Recuerdo que después de nuestra jornada escolar nuestra casa se convertía en una segunda escuela, nos sentábamos todos a almorzar y luego a hacer tareas, mi mamá nos acompañaba y nos explicaba si teníamos alguna duda o mi papá nos enseñaba por medio de diversos juegos, siempre convencido de que era la mejor forma de aprender. El comedor y la pared se convertían en el pizarrón y los pupitres; era como seguir en clase y era bonito porque no era una forma de castigo, a todos nos gustaba, competíamos en hacer tareas, compartíamos cosas que habíamos aprendido durante la jornada y finalizando el día, llegaban los momentos de juego, de risas y así terminaba nuestro día, siempre inculcándonos un amor hacia el estudio, una forma de verlo diferente.* Como lo presenta Nitsch, et al. (2023) “muchos adolescentes son influidos, directa o indirectamente, por sus padres a la hora de elegir su carrera universitaria” en las cláusulas anteriores se muestra como los padres hacen lo posible y participan creando espacios donde el estudio, la escuela y el aprendizaje son fundamentales para la vida, se ve en el rol de los papás a la vez un rol de maestros donde presentan el momento de la tarea como una oportunidad para descubrir

cosas nuevas, más no, como tortura o amenaza. Se comienza a ver, cómo en estos espacios de aprendizaje cotidiano se va gestando un gusto por la enseñanza.

Se debe agregar que, si bien es cierto que la familia influye, también lo es que cada miembro se apropia de ciertas características para elegir su proyecto de vida, tal como es la vocación y el trabajar con niños y niñas para el caso de la profesión docente como lo menciona Núñez et al. (2021) la vocación y el gusto por trabajar con los niños y niñas son factores de decisión a la hora de elegir la profesión docente. [2R52] *Entonces ¿Qué por qué soy profe de matemáticas? porque **es mi vocación, nací para serlo y eso me hace feliz...*** Aunque se reconoce la influencia de la familia, según la RAE, la vocación es la inclinación a un estado, una profesión o una carrera. En este caso es evidente como el ser profesora se presenta como un proyecto determinado casi desde el nacimiento, y cómo a partir de diversas experiencias, se fue consolidando [1R42] *En una conversación con mi jefe de ese entonces, hablamos de los sueños, de los anhelos más profundos de nuestro corazón y como si la conversación hubiera sido apenas ayer, en ese instante por mi cabeza solo pasaba la idea de que **siempre había querido ser profesora**, mi jefe contándonos la historia de su vida, nos dijo en conclusión que debemos luchar por nuestros sueños, que deberíamos hacer lo que nos hiciera feliz. [1R9] ...todos seguimos jugando y no solo fútbol, jugamos a que teníamos una banda de música, **al profesor** ... lo que parecía un juego de niños era mi llamamiento de vida.*

Veamos ahora las experiencias escolares. Se considera a la escuela como segundo ámbito social, donde se hace referencia a cómo lo vivido en la escuela repercute o no, en la elección de determinada carrera. Durante el recorrido escolar, los y las estudiantes van mostrando un interés o una inclinación por determinada área, pero además del área, para el caso de la docencia como profesión, se analiza el protagonismo de los y las profesores memorables, las actividades, las tareas, los trabajos o los ejercicios que repercuten en dicha elección. Estas situaciones tienen que ver con la teoría del valor de las expectativas (Eccles et al., 1983; Wigfield & Eccles, 2000 citados por Sevilla & Madero, 2023) la cual dice que la motivación de una persona para lograr un objetivo depende de la expectativa para lograr una tarea y el valor que se atribuye a la misma. Si se compara dicha teoría con las situaciones presentadas en el contexto escolar se evidencia como el logro y el reconocimiento de otros, aportan a la decisión de un proyecto de vida. Además, se

evidencia el encuentro con maestras inspiradoras, que inciden en la determinación de un camino profesional (Huberman, 1993) [2R6] ... *cuando en tercero conocí a la profesora Nidia Velásquez Aragón, quien siempre reconoció en mí, más de lo que yo misma veía y siempre estuvo motivándome y acompañándome.* [2R7] ...*cuando estaba en tercero, me desarrollé muy bien en la asignatura de matemáticas y lo recuerdo muy bien, porque en la primera clase entendí el algoritmo de la división, algoritmo que considero no es muy fácil de enseñar y tampoco fácil de aprender.* Hay un segundo encuentro con la docencia cuando se reconocen las actitudes, palabras, comportamientos que tenía la profesora que configuraron en mí un modo de ser o de quererme parecer a ella. Sin saberlo, el gesto de manejar el algoritmo de la división contribuyó al que sería su destino.

Adicional a la visión de la maestra, en el ámbito escolar, también se resalta la visión de los compañeros de clase. [2R8] ...*ese algoritmo para mí fue tan fácil como escribir mi nombre, a la vez, haberlo entendido tan rápido me hizo sentir especial y más cuando veía la cara de confusión de mis compañeros, para esa clase, la profe me pidió que trabajara con algunos compañeros para poder explicarles o aclarar sus dudas, yo me sentía como una mini profesora.* Mientras cursaba octavo grado [2R20] *recuerdo mis clases de álgebra, especialmente los casos de factorización, y por supuesto la infaltable álgebra de Baldor me encantaba sentarme a hacer aquellos ejercicios, repetir y repetir, no me cansaba y en este caso volvía a ser la profesora de mis compañeros, ellos solo me decían que me entendían más a mí, que a la profesora.* El reconocimiento de otras personas, en este caso profesor y compañeros, genera expectativas y seguridad sobre el futuro, son situaciones que van moldeando una carrera profesional como profesora. Como lo indica Bolívar (2006) “la identidad profesional se inicia con la biografía personal y escolar, con las experiencias previas de socialización en la cultura institucional”

Considerando ahora la formación docente inicial. Sin duda elegir el futuro profesional trae consigo muchas dudas e incertidumbre, ya que no es fácil estar convencido de lo que se quiere, por lo que es importante tener algunas claridades a la hora de hacer dicha elección. Elegir ser docente se puede dar por varias razones, entre ellas, el buen desempeño en las asignaturas, el gusto por la profesión y el trabajo con niños. Pero también razones por las cuales no escoger dicha profesión, por ejemplo, la dificultad para encontrar

trabajo o el pago recibido por el mismo. Sin embargo, en áreas asociadas a las ciencias hay más opción de encontrar vacantes.

[1R45] ... iba a empezar mi carrera como Licenciada en Matemáticas, no lo podía creer, **sentía mucho temor, sentía miedo, sentía angustia, pero a la vez, una alegría infinita** pues era lo que siempre había querido, lo había logrado, lo había conseguido. Sin embargo, otros pensamientos se apoderaban de mi cabeza... y **qué tal si no puedo y, si es difícil; tenía la certeza que una vez logrado no iba a tener mayores dificultades para conseguir trabajo** ... Sentir temor, miedo, angustia era apenas lógico para el inicio de la vida profesional. Sin embargo, había tranquilidad porque como lo menciona Rico (2015) hay un campo profesional bien definido en la docencia de las ciencias, que plantea ofertas de trabajo permanentes y, a su vez, demanda conocimientos profesionales.

El área de las ciencias es un campo que no presenta mayores dificultades para desempeñarse o conseguir trabajo, una de las razones puede ser, la importancia que se le da a la asignatura, otra, que, a diferencia de áreas como artes o deportes, los colegios para matemáticas solicitan más de un docente, por la intensidad horaria. Sin embargo, es un área que plantea exigencia y rigurosidad. Una vez iniciado el semestre, relucieron las dificultades tanto con el saber, como con los docentes. [1R47] **Cuando empecé a estudiar fue muy difícil, siempre me había caracterizado por ser buena estudiante, por tener buenos resultados, pero mi primer semestre fue un choque para mí y para mi vida, casi pierdo calidad de estudiante por el promedio, no sabía qué hacer, nunca se me había hecho tan difícil el estudio.** Se evidencia un abismo entre la formación escolar y la formación profesional, esta situación como la llama contreras (2010) se describe como la formación inicial, donde se negocia la identidad entre el idealismo y la confrontación con el conocimiento especializado, pues se llegan con unos ideales que confrontados con la realidad están lejanos, se hace mayor énfasis en el saber como si fuera lo primordial. Como se mencionó anteriormente, aunque se encuentren maestros inspiradores, también es posible encontrarse con maestros o situaciones de clase desmotivadoras. Así como se menciona en la cláusula [1R50] **En muchos momentos, tuve inquietudes durante las clases, había espacios en los cuales no le entendía a los profesores, pedirles una explicación nuevamente era difícil, parecía que todos debíamos entender a la primera, de lo contrario era casi una contradicción haber elegido esa carrera o eso sentía en algunas clases.** Se

evidencia como se ve al maestro cómo una figura superior, con máxima autoridad, incuestionable, cómo aquel que posee el conocimiento, donde sus explicaciones, argumentos y notas no se ponen en duda, eran así y punto, muy de la mano de un enfoque tradicional.

La tendencia tradicional se caracteriza por la exposición de contenidos preestablecidos y rígidos por parte del profesor, en los cuales el estudiante no tiene participación activa, pues el profesor tiene como único material curricular el uso de libros y su finalidad radica en que los estudiantes memoricen contenidos para luego evaluarlos; de esta manera el único instrumento para medir el aprendizaje es la evaluación sumativa y no formativa, es decir, se asigna un valor numérico dependiendo de la habilidad que posean los alumnos (Porlán, 1989; citado por Jiménez et al., 2016)

Las clases que se desarrollan desde un enfoque netamente tradicional tienen como centro al profesor, los estudiantes adquieren un papel pasivo, con énfasis en la memorización y repetición, en estudiar y reproducir los ejercicios de los libros, donde lo que vale es el resultado de la evaluación “la calificación”. Con estas formas de aprendizaje se gestan las primeras semillas para llevar a cabo el proceso de enseñanza, es así como se empiezan a reproducir modelos sin cuestionarlos, porque parece lo natural, ya que así fue la enseñanza, ese fue el proceso cómo se aprendió, pareciendo ser que así se debe enseñar (Jiménez et al., 2016). Como se expone en la siguiente cláusula [2R44] *Inicié como profesora en el 2019, asumiendo que estaba más que preparada para enfrentar mi labor, pero entre ese año y el 2023, después de pasar por dos colegios y la pandemia, me di cuenta de que aún me faltaba mucho por saber, por conocer.* Al parecer, después de una preparación exhaustiva, de trabajar cada libro de matemáticas propuesto, de haber cursar prácticas y con muchos ideales puestos en la educación, se asume que se cumple con la preparación necesaria para ejercer. Además, el profesor a lo largo de su formación académica construye conocimientos, significados, creencias e ideas con base en las experiencias vividas. (Jiménez et al., 2016)

Asumir que el paso por la formación inicial es suficiente y en todo caso funcional, perfectamente reproduce lo aprendido. Sin embargo, se evidencia como el ingreso al primer colegio, generan una serie de tensiones, la asignación de un curso para dirección de curso,

la carga académica, la participación en reuniones, la elaboración de planeaciones, el trato con los acudientes, el manejo de diversas situaciones con los estudiantes, los acompañamientos, la participación en actividades extraescolares... permiten comprender como el saber está limitado y más aún, no se reduce al saber disciplinar, se gesta una duda sobre la preparación para enfrentar la profesión. Como se manifiesta en las siguientes cláusulas, inicia un cuestionamiento sobre la formación, pues había un gran abismo entre lo que había ofrecido la universidad y la realidad en la escuela [2R55] ***Era profe de todo bachillerato y tenía 38 horas de clase incluyendo dirección de grupo de 8° grado, fue una experiencia muy difícil, tenía niños de todas las edades, era mi primera experiencia, parecía otra estudiante, el manejo de voz y de grupos era complicado, la carga laboral era excesiva, así que nuevamente me desmotivé y renuncié.*** [2R56] A inicios del año 2020, ***empecé a trabajar en un Instituto, como profesora de Matemáticas, de Emprendimiento y, de Competencias Ciudadanas...*** pareciera que lo vivido no tenía relación con la formación en la licenciatura, todas estas situaciones se generan como momentos de duda al escoger ser profesora, pues falta una consciencia sobre las responsabilidades y compromisos que recaen sobre el docente, que no tienen que ver con su gestión de aula. [3R12] ***Treinta y seis horas semanales que, sumadas a reuniones de área, proyectos, acompañamientos en los descansos y responsabilidades extracurriculares, se volvían interminables. El tiempo parecía estirarse en jornadas agotadoras que apenas me dejaban espacio para planear o calificar; debía hacerlo en las noches, cuando la ciudad ya había bajado su ritmo y yo, con los ojos cansados, seguía sumida en los cuadernos.*** [3R13] ***El peso del trabajo no era solo físico, también era emocional. Cada día me preguntaba si había tomado la decisión correcta al elegir ser profesora.*** [3R15] Llegó entonces la fecha de la ***celebración del Día de la Familia y de la feria empresarial***, y con ellas una avalancha de compromisos. Recuerdo esa semana como un torbellino: el bullicio de los pasillos, las decoraciones a medio terminar, las voces cruzadas de estudiantes y colegas... Fue entonces cuando pensé, con un nudo en el estómago, que quizá no quería seguir siendo profe. [3R16] En los descansos, cuando otros encontraban un respiro, yo debía ***vigilar que los niños no se lastimaran, recoger papeles, impedir que dejaran todo tirado.*** [3R17] Almorzaba a medias, entre carreras y llamados de atención. Odié esos momentos porque

me hacían sentir fuera de lugar, como si mi vocación se redujera a tareas que no comprendía como mías.

[3R18] La escuela, ese espacio que soñaba como un territorio de aprendizaje y sentido, se me revelaba como un escenario desbordado, sin tiempo para mí, ni para el oficio que había imaginado. Efectivamente la excesiva carga laboral, el cúmulo y la diversidad de actividades que se deben cumplir como profesora, terminan afectando la salud fisiológica y mental (Castilla, et al., 2021 & Mamani, et al., 2014), a tal punto que estaba dispuesta a no seguir ejerciendo dicha profesión.

Uno de los refugios docente es el aula, pues la formación inicial pareciera que da las herramientas para actuar dentro de ella, es un espacio que queda dominado. Pero cuando la responsabilidad se extiende a otros espacios se comienzan a generar las tensiones y las dudas de la elección de la carrera. Finalmente, la formación disciplinar había sido muy buena. Pero ese fue otro choque, un choque aún mayor. Como lo manifiestan las siguientes cláusulas:

*[3R6] Pero apenas pisé ese espacio cargado de pupitres, pizarras y miradas desconocidas, me descubrí en una verdad inquietante: **no sabía cómo empezar.***

*[3R7] **No sabía qué enseñar, cómo hacerlo ni mucho menos, a quién.** Entre lo que había aprendido en la universidad y lo que demandaba esa clase se abría un abismo, un tiempo roto, como si mi formación hubiera pertenecido a otro mundo y no a aquel en el que debía enseñar.*

En esos instantes, la vida demuestra que no se está preparada, que la formación universitaria apenas era un abre bocas de lo que pedía esta profesión. Se evidenciaba lo inexperta y la falta de experiencia, relucía que era de las primeras veces que se ingresaba a un aula de clase, como aquella profesora novel (Cisternas & Lobos, 2019).

Adicional a esto, también surge un cuestionamiento respecto a la formación disciplinar, aunque se estudió la teoría, se podían realizar casi que cualquier ejercicio, las exigencias de la institución, de los estudiantes y de la misma educación pedía mucho más que eso. Esto conlleva al mismo punto de partida, no se sabe nada, ni qué hacer, ni cómo hacerlo, mucho menos para quien. Como lo presenta Mateus & Rodríguez (2022), los docentes carecen de elementos teórico-prácticos que les permita ofrecer una formación de calidad a sus estudiantes. Aunque se considere tener una formación teórica sólida, lo cierto

es que la puesta de práctica, trasladar ese conocimiento al aula, no es tan fácil. Escuchar frases de los estudiantes como “¿eso para qué sirve?” y limitarse a responder: - “para aprender”, cuestiona el papel del docente en el aula. Evidenciar por otro lado, que los estudiantes no poseían un mínimo de lenguaje matemático, que presentaban dificultades para las operaciones, conlleva a preguntarse qué les han enseñado en cursos anteriores.

La primera experiencia había sido una experiencia de apenas tres meses, y había puesto en jaque lo que se había creído que era un proyecto de vida; un proyecto de vida, de esfuerzos, de trabajo y que se había logrado. Aunque se generen situaciones que pongan en duda la lección, también hay situaciones que demuestran la certeza de esta. Es aquí como se evidencia la intención de “darse una segunda oportunidad”, teniendo más experiencia y decidiendo empezar de nuevo. Hubo un nuevo comienzo para el cual, todo fue diferente y en todo caso, ya había una serie de estrategias adquiridas y experiencia laboral. Sin embargo, se pueden seguir presentando situaciones que no se pueden controlar como fue el comienzo del aislamiento y la cuarenta por el llamado COVID. En este punto, todo volvió a comenzar, pues fue un nuevo aprendizaje, una nueva forma de enseñar y muchos retos por superar. En este punto se comprende que la docencia es una profesión que trasciende fronteras, que no se limita a la enseñanza de un área específica, que tiene incidencia en la vida de los estudiantes, que como lo menciona (Méndez & Mondragón, 2023) la labor docente exige vocación, profesionalismo, responsabilidad y compromiso.

Después de una segunda experiencia, es posible considerar y asegurar si se quiere o no, seguir con la profesión docente. En este caso, la certeza era definitiva, ser profesora. No obstante, también está la certeza y la consciencia de que es una profesión que exige formación constante para llegar a ser la profesora que se quiere ser. A diario, el aula presenta nuevos retos que se deben afrontar, de una u otra manera hay que sortearlos. Sin embargo, se llega a un punto donde parece que se agotan los recursos, llegan situaciones para las cuales no hay una respuesta, por lo que es importante continuar la formación.

Se inicia la MDM-UPN, buscando respuestas, herramientas, estrategias, formas nuevas de enseñar y es importante resaltar como la formación continua genera más preguntas que respuestas, pues permite una visión más amplia de las exigencias de la educación. La formación continua en el caso de los docentes, generalmente apuntan a la

mejora de la practica o del saber, para poder atender las necesidades de las estudiantes y las exigencias de la escuela, se hizo evidente que no todas las estudiantes aprendían igual, que las matemáticas eran mucho más que repetir operaciones con diversos conjuntos de números, tratamiento con formas, tablas y gráficos, se veía la necesidad de que las estudiantes asumieran la importancia de las matemáticas para su vida.

Desde la graduación, se tiene el ideal de hacer las cosas diferentes, de enseñar de otras formas. Sin embargo, es importante admitir que, la labor docente tiene un sinnúmero de exigencias y pocos recursos; y segundo, generalmente se termina enseñando de la forma en que se aprende. Aunque se empleen diversas alternativas, en muchos casos se regresa al punto inicial, como si nada funcionara. Debido a lo anterior, surge la importancia de continuar la formación, pues solo esta permitirá estar en constante actualización para ejercer la práctica. Aunque el saber y hacer docente conforman una parte importante del ser profesora, en muchas ocasiones se deja de lado el ser, pasando por alto ¿quién es el o la profesora de matemáticas? A partir de este interrogante, la visión docente tiene una nueva arista y es donde llega la identidad docente en sus diferentes ámbitos (UPN, 2023) entendiendo que la relación de enseñanza aprendizaje no es solo el maestro, el estudiante y el saber, sino que además de contenerlos y estudiarlos a fondo, también incluye la escuela, los acudientes y los colegas. Además, entendiendo la importancia de la formación continua, pero acompañada de la práctica y de la experiencia pues como lo expresa Margot (2017) un proceso de formación continua de profesores debe considerar no solo el conocimiento disciplinar matemático, sino también el conocimiento de su enseñanza y aprendizaje, y la reflexión sobre la práctica pedagógica, pues solo de esta manera es posible lograr cambios significativos en la formación de los estudiantes y el aporte a la sociedad, como o menciona Villalobos (2023) La teoría, la práctica y la experiencia hacen del profesor un conocedor de su quehacer docente, lo que influye en el desempeño de los estudiantes, desarrollando capacidades y un pensamiento crítico y reflexivo.

La trayectoria laboral amplía el panorama de la identidad docente. Cada institución con su cultura, sus normas y relaciones, ofrece un escenario que ayuda a redefinir el sentido de ser profesora. Es así cómo se analizará el paso por las escuelas e instituciones y las interacciones con estudiantes, directivos y acudientes aportan a la construcción de dicha identidad. El recorrido por las escuelas no solo enriquece la

experiencia pedagógica, sin que también permite comprender la diversidad de contextos en los que se desarrolla la educación. El recorrido por las escuelas ha sido también un recorrido por las múltiples formas de entender y habitar el espacio educativo y la docencia. En cada institución, la escuela se ha revelado como un territorio distinto, con sus propias reglas, silencios y modos de configurar la vida cotidiana. Al inicio de la trayectoria docente, [3R18] *la escuela, ese espacio que soñaba como un territorio de aprendizaje y sentido, se me revelaba como un escenario desbordado, sin tiempo para mí, ni para el oficio que había imaginado*. Ese contraste entre la escuela idealizada y la realidad institucional marcó una de las primeras rupturas en la identidad profesional: comprendiendo que enseñar no siempre ocurre en el espacio armónico que se imagina, sino en medio del caos y las limitaciones que también hacen parte del oficio.

La experiencia en diferentes colegios permite reconocer cómo cada espacio tiene una cultura escolar propia, una manera particular de ordenar los cuerpos, los tiempos y las emociones. Por ejemplo, se presenta la llegada a un colegio ubicado en Bosa: [3R36] *El viaje hasta Bosa se sintió eterno. A medida que avanzaba, las calles se volvían más estrechas, algunas cerradas, muchas sin pavimentar. La sensación era la de adentrarme en un laberinto que no terminaba de abrirse. Me perdí varias veces; no encontraba el colegio ni la dirección. Cuando por fin llegué al lugar que marcaba el mapa, me encontré con una fachada sin nombre, sin señales, sin dirección aparente. Dudé. Toqué la puerta y, al abrirse, el mundo cambió por completo: lo que apareció ante mis ojos no se parecía en nada a lo que había imaginado. Pero al cruzar esa puerta [3R37] **Era como entrar en otro tiempo y en otro espacio**. Tras esa puerta escondida se desplegaba un paisaje inesperado: zonas verdes amplias, árboles que parecían custodiar los caminos, jardines cuidados con esmero, y hasta un lago que brillaba bajo la luz de la tarde. [3R39] **Era un lugar mágico, irreal, que contrastaba con el ruido y el polvo de las calles exteriores**. Sentí de inmediato que quería trabajar allí, como si ese lugar me hubiera estado esperando*. Esa descripción no solo habla de un entorno físico, sino de una experiencia simbólica: la escuela aparece como un umbral entre el afuera y el adentro, entre el desorden de la ciudad y el intento de construir un espacio de calma, de conocimiento y de encuentro. Michel de Certeau (1990) sostiene que los espacios no existen por sí mismos, sino que se constituyen en el acto de ser habitados: “el espacio es un lugar practicado”.

Con el paso por otras instituciones, se comprende que la escuela no solo forma a los estudiantes, sino también a sus maestros. En algunos espacios, esa formación se traduce en control y normatividad. [3R45] *Nos explicaron los protocolos, los espacios, los salones y hasta la manera en que debíamos vestirnos. Me sorprendió ese detalle: en el colegio donde había trabajado antes, nunca se habían preocupado por el vestuario, solo pedían “estar bien presentada”. Aquí, en cambio, cada aspecto parecía tener su lugar, como si la vida escolar se rigiera por un orden cuidadosamente tejido entre normas, espacios y tiempos.* [3R46–3R47] *El uniforme obligatorio, camisa azul pastrana, sin colores llamativos ni jeans,* simbolizaba la intención de homogeneizar la identidad docente. ES así como la escuela también es un espacio de poder, donde los cuerpos se regulan y las subjetividades se moldean, incluso en detalles tan simples como la ropa o la forma de saludar. Desde la mirada de Freire (1997), la educación debe ser un acto liberador, un proceso de humanización y no de domesticación.

El recorrido continuó con la irrupción de la pandemia, que transformó por completo la noción misma de escuela. [3R63] *Las aulas de ladrillo y pupitres se disolvieron, sustituidas por pantallas, cámaras y habitaciones familiares improvisadas como salones de clase. En ese contexto,* [3R70] *la escuela se volvió un lugar de resistencia y de cuidado, un refugio en medio del aislamiento”. Lo que antes era un espacio físico pasó a ser un vínculo emocional.* [3R73] *El aula, antes lugar de certezas, se convirtió en un territorio extraño,* donde la docencia se sostuvo más por la presencia simbólica, que por la cercanía material.

La relación con las estudiantes constituye en gran medida la práctica docente. Es en ese encuentro cotidiano donde la enseñanza cobra sentido y donde las experiencias personales, las emociones y los saberes se entrelazan para dar forma a los aprendizajes. El vínculo que se construye en el aula va más allá del contenido disciplinar: implica una relación humana y ética que se renueva cada día, en cada gesto y en cada palabra compartida.

En los primeros años de experiencia laboral, se evidencia como se perciben grandes diferencias entre la actitud de los niños y las niñas frente a las matemáticas. [1R57] *Y tenía en mi imaginario que a los niños les gustaba más las matemáticas, siempre fueron más participativos, más atentos, más competitivos.* [1R58] *Mientras que a las niñas solo les*

*escuchaba frases como yo no puedo, es que esa materia es difícil, no me gusta, y su actitud generalmente de indisposición no permitía que la clase fluyera. Aquella observación, aparentemente inocente, reflejaba también mis propios prejuicios. [1R59] A ese punto, **no era consciente que el problema era yo**, y tal vez mi forma de tratarlos a ellos en comparación de mi trato hacia ellas, tal vez **mis actitudes reforzaban lo que yo pensaba**. En estos momentos es notorio como las relaciones pedagógicas no son neutras: están atravesadas por expectativas, afectos y representaciones que moldean las dinámicas del aula.*

La toma de conciencia invita a revisar cada acción con más detalle, es así como surge la comparación de la historia propia con la de las demás, [2R47] *Esta situación trajo a mi memoria la historia de mi hermana Giova, quien, a pesar de haberse formado en la misma casa, con los mismos padres, hermanos y en los mismos Colegios, **tenía la misma concepción de mis estudiantes y todo por experiencias vividas con sus profesores de matemáticas***. Esa toma de conciencia pone sobre la mesa cómo las experiencias educativas dejan huellas profundas en la forma en que las niñas se relacionan con el conocimiento, [2R48] *No quería que mis estudiantes tuvieran una historia como la de mi hermana, sino más bien una parecida a la mía; donde no tenían que estudiar carreras asociadas a las matemáticas, pero si al menos que **no las vieran como lo imposible**. Buscando soluciones a esta situación ingresé a la maestría. A partir de entonces, mi relación con ellas se transformó en una búsqueda constante por generar confianza y cercanía. [2R51] Intentando dar respuesta a estas preguntas, llegué a una conclusión, aunque no puedo determinar las razones de mis vivencias lo cierto es que **no quiero que mis estudiantes repitan las historias de mis compañeras, sino que vean en la clase de matemáticas, un lugar tranquilo, de aprendizaje, y no de intranquilidad, temor, donde no se estén cómodas**. Esa intención implicó asumir la enseñanza como un acto de acompañamiento y respeto por los ritmos individuales, donde el error no es fracaso, sino parte esencial del proceso. En palabras de Paulo Freire (1997), “enseñar exige respeto a los saberes de los educandos” (p. 31). Reconocer las voces de las estudiantes es un primer paso para construir una relación educativa verdaderamente dialógica.*

El aula se convirtió así en un espacio de encuentro entre subjetividades diversas. En algunos momentos, esa relación estuvo marcada por la dificultad. [3R8] *Me asignaron la*

dirección de curso de octavo, y aquella experiencia se convirtió en un torbellino. Las estudiantes reían, corrían, ignoraban mis palabras; su energía llenaba el espacio y a mí me dejaba sin recursos. Se muestra como no existe una única forma de vincularse con las estudiantes, sino múltiples modos de interacción que dependen de sus edades, intereses y contextos. [3R55] *Cuando llegaron las clases, la temporalidad se bifurcó. Con las niñas de tercero, todo fluía: eran pequeñas que irradiaban entusiasmo y sed de aprender. Sus risas llenaban los salones y sus voces dibujaban un espacio vibrante, fresco, donde las matemáticas se convertían en juego y descubrimiento. Sentía que habitaba un presente luminoso con ellas.* [3R56] *En cambio, con las de noveno, el tiempo se volvía espeso, denso, casi inmóvil. Sus miradas distantes, sus espejos y encrespadores escondidos en los pupitres, me hacían sentir que lo que yo proponía no alcanzaba a cruzar la frontera entre mis palabras y sus intereses. Ese curso era único, diverso en edades y experiencias, y ninguna estrategia lograba abrir un puente real. Entre nosotras se instalaba un muro invisible que hacía que cada clase pareciera un tiempo suspendida en la frustración.* Como sostiene Ant3nio Bol3var (2015), la relaci3n pedag3gica se construye en el cruce entre la identidad del docente y la identidad del estudiante, y su calidad depende de la capacidad para reconocer al otro como sujeto de experiencia. Desde esa comprensi3n, se procuran generar espacios donde las matem3ticas son una oportunidad para pensar, crear y compartir, no una fuente de miedo o des3nimo.

Tener en el aula estudiantes con diagn3sticos severos marca profundamente la manera de establecer la relaci3n con las estudiantes. [3R75] *Fue entonces cuando conoc3 m3s de cerca a mis estudiantes. Entre ellas, lleg3 una ni1a con un diagn3stico severo. La escuela, en su l3gica habitual, la asign3 a mi sal3n, sin mayores explicaciones. Su presencia transform3 de inmediato el espacio: sal3 corriendo, se golpeaba contra las paredes, dejaba regados sus cuadernos, se escond3a en ba1os, armarios y hasta en el dep3sito de basura. El aula, que deb3a ser un lugar de aprendizaje, se convert3a para ella en un territorio hostil del que hab3a que escapar. Su desconcierto era tambi3n el m3o: yo misma deb3a reconstruir el sentido de ese espacio y de ese tiempo compartido.* En esos momentos, se descubre que el v3nculo con las estudiantes no se limita a la ense1anza del contenido, sino que implica tambi3n sostener emocionalmente, acompa1ar desde el cuidado y abrir posibilidades para que cada una encuentre su lugar. Catherine Walsh (2010)

recuerda que una educación situada reconoce la diferencia y construye conocimiento desde la relación, el contexto y la experiencia vivida.

En la práctica, esa relación se ha convertido en una red de significados compartidos, un espacio donde enseñar y aprender se confunden. [2R53] *Si volviera a nacer y tuviera que escoger que estudiar, una y mil veces volvería a ser profesora de matemáticas, solo por mis estudiantes.* Esa afirmación sintetiza lo que representa dicho vínculo: la certeza de que la enseñanza cobra sentido solo en el encuentro con las otras, con sus historias, sus resistencias y sus sueños.

Otro aspecto importante de la trayectoria laboral en la identidad del o la profesora de matemáticas es la relación con los colegas, pues en conjunto con los ideales y las exigencias de la institución se lleva a cabo el proyecto formativo de los estudiantes, creando así una comunidad escolar, que consiste en un conjunto de personas unidas por un mismo objetivo o interés.

Es natural que, en los primeros años de docencia, las relaciones con los colegas estén marcadas por la observación silenciosa y la búsqueda de reconocimiento. [3R9] *Recuerdo las miradas de los profesores en los pasillos: silenciosas, inquisitivas, casi lapidarias. Yo me sentía evaluada no por lo que enseñaba sino por el bullicio de mis estudiantes.* Con el tiempo se comprende que más allá de los intercambios formales, es necesario construir lazos de confianza y cooperación. Como sostiene Hargreaves (1999), “la cultura profesional de la enseñanza puede ser una fuente de apoyo o de aislamiento; depende de si los docentes construyen relaciones de colaboración o de competencia”. En los espacios donde ha prevalecido la colaboración, se hayan oportunidades para crecer, reflexionar y reinventar la práctica.

Las conversaciones informales en los pasillos, las planeaciones conjuntas y las reuniones pedagógicas se han convertido en escenarios de aprendizaje compartido. Siguiendo a Jara (2018), sistematizar también implica “reconocer los saberes colectivos que emergen en los procesos de interacción y práctica” (p. 48). En ese sentido, cada encuentro con los colegas permite descubrir otras formas de enseñar, de acompañar y de entender a las estudiantes. Cuando el trabajo docente se vive desde la apertura, se transforma en una experiencia de comunidad, donde cada uno aporta su mirada y su historia.

[3R44] enero de 2020 marcó un inicio distinto. El primer día, mientras caminaba por los corredores amplios y verdes del colegio, me sentí algo incómoda: éramos alrededor de cincuenta profesores, la mayoría mayores, que se saludaban entre sí como viejos amigos. Sus conversaciones fluían con naturalidad, como si compartieran un pasado común. Yo, en cambio, me sentía forastera. Aun así, las directivas, los docentes y las hermanas —pues el colegio era católico— nos dieron la bienvenida con hospitalidad. En esos contextos, la docencia se siente fragmentada, solitaria. Como advierte Bolívar (2015), “la identidad profesional se debilita cuando los docentes se desconectan de la comunidad educativa y de sus pares” (p. 90). La construcción de vínculos sólidos entre colegas no ocurre de manera espontánea; requiere voluntad, escucha y reconocimiento mutuo.

Pensarse en que la educación establece una relación únicamente entre profesoras, profesores y estudiantes, es un grave error, pues los acudientes y las familias son parte importante de este proceso, no se pueden desvincular, pues al ser la primera comunidad a la cual pertenece un sujeto se empieza a determinar características y comportamientos de este. Y es otro de los factores a tener en cuenta cuando se inicia la práctica, ya que es posible encontrarse con estudiantes con actitudes altivas, con su interés puesto en otros objetos, menos en la clase. En estos casos, es posible pensar que, es posible que quizá los y las estudiantes no entiendan las explicaciones, o que no cuenten con las bases que soportaran nuevos temas, o tal vez, que tengan alguna dificultad en el aprendizaje hasta que se conocen a sus padres. Y es que como lo mencionan las siguientes cláusulas [3R21] *Los acudientes podían llegar en cualquier momento, sin previo aviso, a preguntar por las notas y el proceso de los estudiantes. Lo hacían con la certeza de quien paga y, por ello, cree tener derecho a decidir cómo y cuándo exigir.* Yo, en cambio, me encontraba atrapada entre pupitres vacíos y miradas adultas que reclamaban, a veces con palabras duras, lo que sus hijos no lograban. Sostener esas conversaciones era tan agotador como enfrentar una clase difícil. [3R22] *Los padres no siempre se acercaban en buenos términos, y lidiar con sus inconformidades se sumaba a la ya compleja tarea de orientar a los estudiantes. Sentía, en medio de ese espacio de paredes blancas y voces tensas, que estaba luchando una batalla que no me correspondía: yo no podía educar a los acudientes.* Se entiende que las actitudes de los estudiantes; sus gestos y comportamientos son espejos de sus familiares.

En definitiva, como lo plantea Marulanda (2015) existe una correlación y una corresponsabilidad entre la familia y la escuela para la formación de los estudiantes, es claro y se evidencia que, se conoce a la familia por el comportamiento de los y las estudiantes. Pero sumado a esto, está la intención de la familia respecto a la educación, que se reduce únicamente a obtener buenos resultados, dejando de lado si se evidenciaba un aprendizaje o no. Desconociendo que los resultados de los y las estudiantes se deben en cierta medida al apoyo y acompañamiento de sus familias, pues, así como lo menciona Cardozo (2023) el apoyo de la familia desempeña un papel fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje, al propiciar un impacto positivo en el logro de conocimientos, destrezas, habilidades y competencias. El apoyo visto como la compañía constante y no, limitada al cumplimiento de sus obligaciones y responsabilidades. Así se evidencia otro asunto que le compete al profesor o profesora, las familias, pues es claro que estas hacen parte de lo que se llama escuela y cumplen una función principal en el desempeño y desarrollo del proceso de formación de cada estudiante.

La pregunta ¿quién soy o por qué soy profesora de matemáticas? jamás me había cuestionado, no me había interpelado sino hasta que comencé la MDM ya que la intención de la maestría es la refiguración de la identidad del profesor de matemáticas. Pero... ¿a qué hace referencia la refiguración?, ¿qué se entiende por identidad? Cuando empezamos con las preguntas quién soy o por qué soy profesora de matemáticas, no les veía mucha trascendencia a esas preguntas. Asumía que tenía una respuesta clara, era profesora por gusto y era profesora de matemáticas porque desde siempre pensé que era buena para las matemáticas, no había mucho más en lo que se debiera o fuera necesario profundizar. No tenía dificultad en repetir un ejercicio una y otra vez con un grado de dificultad cada vez mayor, siempre me había destacado en la clase de matemáticas y me gustaba la repetición de los ejercicios. Como era buena para ello, asumí que era buena para las matemáticas o eso era lo que se me había repetido durante mi vida.

Por otro lado, durante la licenciatura esa pregunta no fue significativa, se suponía que quien llegaba allí, sabía el por qué, tenía bien determinados sus intereses. Por esto, no eran preguntas que aparecieran en los discursos, lo importante y el énfasis siempre consistía

en lo que sabía el profesor de matemáticas, sus conocimientos disciplinares, didácticos. Si quedaba tiempo la discusión se transfería a los sujetos cognitivos, pues esta era la visión del estudiantado, entonces la discusión giraba en torno a qué es lo que se va a enseñar, a quién se le va a enseñar, cómo se le va a enseñar. Pero nunca nos preguntamos quién va a enseñar.

La identidad del profesor de matemáticas es vista como la articulación entre las dimensiones del ser, el saber y el hacer, que a su vez se componen de las trayectorias formativas y laborales. Esto lo empecé a comprender en el seminario de aproximación narrativa a la experiencia profesional, cuando la profesora citó a (Goodson, 1981, p. 69) en el documento de (González, 2016) “para comprender algo tan inmensamente personal como la enseñanza debemos saber quién es el maestro” aunque fue una frase que asumí en un primer momento, si fue una frase que quedó retumbando dentro de mí cabeza, pues era muy cierto que los intereses del o la profesora de matemáticas se había enfocado en los objetos, los conceptos, los estudiantes, las herramientas y estrategias en el aula, dejando a un lado quién era la persona que cargaba con todo esto, y para completar este enseñante sin cuestionar, seguía reproduciendo modelos que terminó aceptando y naturalizando sin considerar las consecuencias u otras formas, simplemente asumiendo que debía ser así y punto.

Iniciada la MDM, mi identidad quedó tambaleando, me di cuenta de que no tenía una respuesta clara y determinada para responder las preguntas: ¿quién soy? o ¿por qué soy profesora de matemáticas? Lo que consideraba como respuesta dentro en un escenario de polémica, pues era suficiente decir que soy profesora, porque me consideraba buena para las matemáticas, acaso esa era la única condición para ser profe de matemáticas. Lo que estaba enseñando era la mejor forma de hacerlo. Las herramientas empleadas eran las que sustentaban las necesidades de mis estudiantes. Enseñaba lo que creía que era importante enseñar o lo que imponía el meso y el macro currículo. Estaba aportando algo como profesora a la construcción de vida de mis estudiantes, o seguía limitada a lo que exige el sistema y a la vez limitándolas a ellas a seguir cumpliendo dicho modelo, asumiendo que porque funciono conmigo debe funcionar con todas y para todas.

Estos nuevos cuestionamientos llegaron a mi vida quitando una venda que había tenido durante años, que solo comprendí cuando partí de quien era yo, cual era mi historia y

cuál la historia de las personas a mí alrededor; allí entendí que los modelos impuestos no funcionan como se ha hecho ver desde siempre y podemos entrar en diálogo y construcción con los mismos. Esta situación increpó mi vida entera, cuestionado lo que siempre había hecho, puso todo en una cuerda floja. Tal vez, que la licenciatura sea de carácter matemático la limita a lo disciplinar, lo cual deja de lado preguntas que al parecer le competían más al campo filosófico, parecía que dichas preguntas no aplicaban para nosotros al ser una ciencia tan exacta, donde todo se tiene claro, sus pasos determinados y su proceso riguroso. Inicialmente, por el mismo carácter de la disciplina, pensaba que tenía claro quién era y por qué era profesora.

Sin embargo, hasta que empecé a abordar la identidad de la profesora a partir de las trayectorias que dan sentido a las dimensiones comencé a entender por qué en realidad soy profesora de matemáticas. En ese momento encontré respuesta a todas esas preguntas que me había hecho, pero también encontré respuesta a preguntas que no me había hecho. Empecé a ver cómo influían o afectaban las trayectorias formativas y laborales y a la vez como hacían parte de la construcción de la identidad, que vale recalcar no se constituye nunca completamente pues esta edificada a partir de pequeñas vivencias que vamos adquiriendo a lo largo de la vida, vivencias a las que no le damos sentido sino hasta que las reconstruimos con un propósito claro, como fue la de constituir mi identidad.

Retomar las situaciones con mi familia, las experiencias escolares, la formación docente inicial, mis primeras experiencias docentes, mi proceso de formación continua, el recorrido por las escuelas y la relación con la comunidad en general me permitió armar el rompecabezas total de mi identidad pues fueron estas vivencias las que permitieron que me formara como profesora y me siguiera formando. Además, que pudiera posicionarme desde un punto en el que pudiera abordar todo lo que le compete a una profesora de matemáticas, pues entendí que no es suficiente el saber disciplinar, el saber didáctico, sino que la composición de una profesora de matemáticas parte de quién la profesora con sus vivencias, seguido de qué hace, cómo lo hace, cuándo lo hace, por qué lo hace y con quién la hace, esto quiere decir, no solo es que enseña y a quien, sino todas las tareas que competen y componen la labor docente. Al entender y engranar estas situaciones es que podemos encontrar el posicionamiento de cada profesor y porque hace o deja de hacer, pues está en constante reflexión de su identidad.

4.1.2. La refiguración de la identidad de una profesora de matemáticas

La identidad profesional de una profesora de matemáticas, siendo mujer, es un constructo articulado en la intersección de las experiencias vividas. Una forma de construir y reconstruir dicha identidad es partir de un proceso de narración autobiográfica donde se entrelazan y reinterpretan a la luz de nuevas comprensiones las memorias, las vivencias, las relaciones, los valores, las creencias, la interacción con la cultura y la sociedad y por supuesto e inevitablemente la condición de género.

A partir de la metáfora de la “refiguración” –tomada del concepto de Paul Ricoeur (1995) sobre cómo la identidad personal se configura a través de la narrativa–, este ensayo explora la transformación de la identidad como profesora de matemáticas mujer, en un viaje que atraviesa tres dimensiones fundamentales: el ser (identidad y estereotipos), el saber (conocimiento situado) y el hacer (práctica resignificada).

La refiguración de esta identidad implica una profunda reflexión sobre el propio ser, el saber puesto en juego, y la resignificación del hacer docente que se realiza a partir del proceso narrativo, el cual revela cómo las experiencias personales, la confrontación de arraigados estereotipos de género y la búsqueda de conocimiento situado han impulsado una práctica docente resignificada, orientada hacia la inclusión y la resistencia.

El ser: La intersección entre la identidad docente y de género

La pregunta “¿quién soy?” como profesora de matemáticas no puede responderse sin antes confrontar la pregunta “¿qué se espera que sea?”. En este estudio se evidencia cómo la identidad se forja en la encrucijada de dos campos tradicionalmente masculinizados: la autoridad docente y el conocimiento matemático. Simone de Beauvoir (1949) sentenció que “No se nace mujer: se llega a serlo”. Del mismo modo, no se nace profesora de matemáticas, se llega a serlo a través de un proceso de internalización de normas y expectativas. Los estereotipos de género asignan características como la racionalidad, la lógica y la objetividad al ámbito masculino, mientras que lo femenino suele asociarse con

la emotividad y la intuición. Esta dicotomía crea una tensión inicial: ¿cómo ejercer una autoridad basada en la razón sin traicionar una identidad de género socialmente construida en torno a la empatía?

Pierre Bourdieu, con su concepto de habitus, nos ayuda a entender cómo estos esquemas de percepción se incorporan hasta naturalizarse. El habitus del campo matemático ha estado históricamente moldeado por figuras masculinas, lo que genera lo que Bourdieu llamaría una “dominación simbólica”. La identidad de la profesora de matemáticas se ve tensionada por la necesidad de negociar constantemente su lugar en un espacio que culturalmente ha sido definido por y para hombres. La identidad, por tanto, no es un punto de partida, sino un campo de batalla donde los estereotipos de rol –la “profesora estricta” versus la “mujer comprensiva”– pugnaban por definirlos. La reflexión es el primer acto de resistencia: reconocer que el “ser” no es una esencia fija, sino un performance, en términos de Judith Butler (1990), que podía ser subvertida.

Para este estudio se evidencia como la configuración inicial del ser de la profesora estuvo fuertemente marcado por dinámicas familiares las cuales desafiaron inconscientemente de algún modo los roles de género. [1R1] En el seminario de Aproximación narrativa a la experiencia profesional no solicitaron escribir nuestra biografía, por tanto, sabiendo que era una tarea larga, pero con mucha aventura me senté a hacerla. Lo primero que quise resaltar fue mi infancia, pues para mí, mi familia es parte fundamental de la mujer que soy ahora. Sin saberlo, la historia que escribí de mí tenía el germen de una lucha que muchas mujeres han defendido con su vida. [1R17] Es muy evidente como se empiezan a gestar los espacios para los niños y otros para las niñas, espacios que se van naturalizando y que se replican sin ser conscientes de ello.

Creció en un hogar donde las dinámicas de género no eran estrictas, disfrutando de juegos que involucraban a todos, como el fútbol o la música, y rara vez jugando con muñecas [1R5] ...tener una vivienda para darles seguridad y comodidad y, lograr que cada uno se formara como profesional; situación que ni ellos, ni sus familiares habían logrado hasta ahora. [1R9] ... Igual todos seguimos jugando y no solo fútbol, jugamos a que teníamos una banda de música, al profesor, a carreras con carros; rara vez jugábamos con muñecas, y

cuando lo hacíamos, estás tenían su propia mansión hecha con bloques de ladrillo, piscina y carros. Siempre había dinámicas en las que pudiéramos participar todos.

Se catalogó como la "hija niño" al ver que compartía más actividades con su papá en tareas asociadas socialmente a los hombres [1R21]Entonces mi papá empezó a pedir mi compañía y ayuda. Me convertí en la hija que cumplía con los deberes que usualmente hacían los niños, pues crecí viendo cómo eran los niños los que ayudaban a los padres y las niñas las que ayudaban a las madres, pero yo, era una niña que ayudaba a su padre, lo que socialmente me catalogo como la hija niño. pues ayudaba a su padre en tareas de plomería, electricidad y reparación. [1R20] Mientras que mi mamá se encargaba del almuerzo, mi papá como muchos padres colombianos y con poco presupuesto económico era el todero de la casa. Era plomero, electricista, maestro de obra, artesano etcétera... En un principio, mis hermanos eran los que lo acompañaban, cargaban las herramientas y ayudaban con las reparaciones; después, ellos se quejaron porque ya no querían ayudarle más, ya que él los regañaba mucho. [1R24] Empezó a mostrarme que ese tipo de tareas las podía hacer cualquier persona, que simplemente era entender que se había dañado y cómo repararlo. Yo me lo tomé muy en serio así se ayudé por muchos años. Se evidencia esta experiencia como clave ya que su papá le inculcó la importancia de aprender una variedad de habilidades, sin distinguir si se trataba de un hombre o una mujer, cualquier persona que entendiera que se debía hacer, lo podía hacer; para no depender de nadie [1R23] Me gustaba desarmar cosas, me gustaba entender cómo arreglarlas. Andando con mi papá él me empezó a decir que era importante aprender estas cosas para no depender de nadie, pero sobre todo para no depender de un hombre. Vale la pena hacer énfasis en el no depender de un hombre, no se hace referencia a no depender de otra persona.

En contraste y a la vez paradójico, observar cómo otras responsabilidades recaían sobre su hermana mayor. [1R15] Para esos tiempos, mi mamá tuvo que empezar a trabajar, así que después de terminar la jornada escolar, mis hermanos mayores deberían estar a cargo de la casa, fue curioso como mi hermana asumió el rol de mamá, aunque mi mamá nos dejaba el almuerzo preparado, era ella quien llegaba del colegio calentaba y servía. Yo me preguntaba por qué eso no lo hacía mi hermano mayor, siendo el mayor, cómo hubiera sido o qué hubiese cambiado si él hubiera asumido dicha tarea. [1R16] Esa responsabilidad se

impuso sobre mi hermana como si hubiese sido por el hecho de ser mujer, y ella muy dispuesta, como sabiendo que esa era su tarea, asumió dicho rol. Quizá ella asumió dicho rol porque era lo normal, se creía que las niñas pertenecían a la cocina, así como le había tocado a mi madre y a mi abuela, y como era la costumbre y norma en otros muchos hogares, pues es muy usual la frase “los hombres en la cocina huelen a feo”. se observa cómo la responsabilidad de la comida recaía sobre su hermana mayor, asumiendo un rol que se creía "normal" para las niñas, replicando la costumbre de su madre y abuela.

Desde la infancia, se reconoce la ocupación de un lugar ambiguo frente a las normas de género. Las situaciones descritas, aparentemente cotidianas se convierten en un punto de inflexión en el proceso identitario que tensiona la división simbólica de los roles y abre una posibilidad para reconfigurar su lugar como mujer. Tal como lo plantea Butler (2007), el género no es una esencia sino una práctica reiterada que puede ser subvertida a través de la acción.

Académicamente, su identidad se consolidó a través de la competencia, a menudo destacando frente a sus compañeros hombres [1R35] Recuerdo que durante el paso por mi bachillero siempre era dos compañeros y yo, quienes competíamos por el primer puesto, generalmente yo quedaba en esa posición. Cuando estábamos en la última entrega de informes de grado noveno, el papá de uno de esos compañeros, un hombre alto, grande, de bigote espeso, que inspiraba un poco de miedo, con una voz fuerte y un tono de decepción le dijo a su hijo: “y finalmente se dejó ganar de una niña” fue un momento bastante incómodo, recuerdo su mirada de rabia, tristeza y desilusión; después de eso su cabeza cabizbaja. Y manifestando la dificultad para relacionarse con otras niñas [1R33] Ahora que pienso en esa etapa, veo cómo ello configuró en mí una forma de relacionarme con los demás: se me hacía difícil la relación con las niñas, solo tuve una amiga; en cambio, con los niños fluían más las conversaciones, la amistad, las actividades, era como si tuviera más en común con ellos que con ellas. [1R34] Llegó entonces a mi vida un momento de confusión, no entendía porque si era niña, había muchas cosas que no compartía, ni me gustaban. Pero fue algo a lo que no le preste mucha atención, me gustaba competir contra mis compañeros. La dificultad para relacionarse con los niños o las niñas venía dada por su formación inicial desde su hogar y sus creencias, las cuales parecían opuestas a las exigencias de la sociedad

y la frase “y finalmente se dejó ganar de una niña” pone en evidencia como como la sociedad está construida desde un poder y una superioridad que les corresponde a los hombres por el hecho de ser hombres, donde la mujer no está capacitada y hay que “regarle” el reconocimiento, más no, reconocer que lo merece. [1R66] Recordé a Chimamanda Adichie, en su conferencia “El peligro de la historia única” pues el haber compartido mi vida mayoritariamente con hombres, me hizo escuchar, vivir y reproducir la versión de la historia de ellos, tanto para hombres como para mujeres. Es decir, ellos imponían qué es y cómo se comporta un hombre y qué es y cómo se comporta una mujer.

Al ingresar al ámbito profesional, la profesora se encontró con la paradoja de trabajar en un ambiente predominantemente femenino, lo cual inicialmente sintió como un obstáculo y una incomodidad [1R54] Cuando ingresé a trabajar como profesora, me encontré con un panorama opuesto al que había vivido siempre, pues la mayoría de las profesoras eran mujeres. Aquello fue un primer obstáculo en el desenvolvimiento de mi carrera, no entendía cómo iba a ser trabajando solo con mujeres, sentía que el ambiente era incómodo, que ellas podían desvestirlo a uno con la mirada, que juzgaban el cabello, las uñas, la forma de hablar, la forma de caminar, la forma de vestirse. Se evidencia como a pesar de que su formación no estuvo atravesada por los roles de género “habituales” a su sexo, creció apoderándose de los estereotipos de género asociados a las mujeres, lo que generó un abismo entre quien era y su actuar, estableciendo prejuicios asociados a las mujeres y hombres lo que facilitaba o dificultaba sus relaciones.

El saber: El conocimiento disciplinar como conocimiento situado

El “saber” matemático ha sido tradicionalmente presentado como un corpus de verdades abstractas, universales y objetivas, desprovistas de contexto y de la huella de quien las produce. Esta visión encubre la naturaleza situada de todo conocimiento. La transformación identitaria implica desmontar este mito y reconocer que el saber no es solo el dominio de algoritmos y teoremas, sino una comprensión situada de cómo ese conocimiento se produce, se reproduce y es recibido en un aula concreta, con estudiantes concretos, donde el género es un factor que media en la experiencia.

Para enseñar, no se deberían presentar los problemas como ejercicios abstractos, sino contextualizados en situaciones que reflejen diversas realidades, evitando así reforzar sesgos de género (como problemas que perpetúan roles tradicionales). Este enfoque se alinea con la epistemología feminista que defiende el “conocimiento situado” (Haraway, 1988). El saber cómo profesora deja de ser un mero depósito de contenidos para convertirse en una herramienta de interpretación del mundo. Como afirma Ricoeur, la comprensión de un texto (y la matemática puede leerse como un texto del mundo) implica una fusión de horizontes entre el horizonte del texto y el horizonte del lector. La labor, entonces, es facilitar esa fusión, reconociendo que los horizontes de los y las estudiantes están marcados por género, clase y cultura. El saber disciplinar, así, se enriquece al dialogar con el saber pedagógico y el saber experiencial, creando un conocimiento más potente y emancipador.

La dimensión del saber de la profesora se construye inicialmente a partir de una inclinación natural y un temprano éxito en matemáticas [2R7] Recuerdo, gracias a la actividad de Representación de la casa y la escuela en el seminario de Profundización en matemáticas escolares que cuando estaba en tercero, me desarrollé muy bien en la asignatura de matemáticas y lo recuerdo muy bien, porque en la primera clase entendí el algoritmo de la división, algoritmo que considero no es muy fácil de enseñar y tampoco fácil de aprender. [2R10] Matemáticas siempre fue una de mis materias favoritas, y creo que en mi familia todos lo sabían.

Desde pequeña, su habilidad para entender rápidamente el algoritmo de la división la hizo sentir especial y la posicionó como una "mini profesora" entre sus compañeros. [2R8] Era una mañana calorosa cuando la profesora mencionó que nos iba a enseñar a dividir y así comenzó, “como tengo una cifra en el divisor, separa una en el dividendo, y busco un número en la tabla del divisor que cuando los multiplique me dé, el dividendo o un número muy cercano” ese algoritmo para mí, fue tan fácil como escribir mi nombre, a la vez, haberlo entendido tan rápido me hizo sentir especial y más cuando veía la cara de confusión de mis compañeros, para esa clase, la profe me pidió que trabajara con algunos compañeros para poder explicarles o aclarar sus dudas, yo me sentía como una mini profesora. [2R9] En algunas clases, la profesora me pasaba al tablero a resolver alguna operación, decía que a veces era más fácil entendernos entre pares, cuando yo pasé no estaba resolviendo un

ejercicio, sino que estaba escribiendo mi destino con tiza. Desde la infancia, el gusto por las matemáticas emerge por experiencias significativas que trascienden en su vida, se evidencia el reconocimiento que recibe por parte de los otros (profesora y compañeros).

Este conocimiento disciplinar se consolidó con la pasión por el álgebra y la dedicación al estudio [2R20] Tuve que cogerle el ritmo al colegio, recuerdo mis clases de álgebra, especialmente los casos de factorización, y por supuesto la infaltable álgebra de Baldor me encanta sentarme a hacer aquellos ejercicios y repetir y repetir, no me cansaba y este caso volvía a ser la profesora de mis compañeros, ellos solo me decían que me entendían más a mí, que a la profesora. A este punto se evidencia cómo el saber de la profesora se había reducido al propio de la disciplina, asumiendo que dicho conocimiento era absoluto y exacto y se complementaba con la mecanización de los ejercicios. El éxito en estos procesos reforzó la idea de ser competente para la signatura y poder visualizar un proyecto de vida relacionado a esta área.

No obstante, el ingreso a la Licenciatura en Matemáticas representó un "choque" a su identidad de buena estudiante, donde cuestiono si su decisión fue genuina o fue presión social [1R47] Cuando empecé a estudiar fue muy difícil, siempre me había caracterizado por ser buena estudiante, por tener buenos resultados, pero mi primer semestre fue un choque para mí y para mi vida, casi pierdo calidad de estudiante por el promedio, no sabía qué hacer, nunca se me había hecho tan difícil el estudio...

La exigencia de la carrera llevó a cuestionar si había tomado la decisión correcta o si solo buscaba sentirse "inteligente" [1R48] Durante ese primer semestre me preguntaba si eso era lo que quería para mi vida o si me presenté a la universidad para demostrarle algo a alguien, si esa era la decisión por seguir, si ese era el camino, a veces pensaba que esa fue la decisión para seguir demostrando que yo podía, que yo era inteligente y no, que era lo que quería.

Aunque superó la carrera, se dio cuenta al iniciar su vida profesional de un abismo entre lo aprendido en la universidad (la teoría) y lo que demandaba la realidad del aula [3R6] Pero apenas pisé ese espacio cargado de pupitres, pizarras y miradas desconocidas, me descubrí en una verdad inquietante: no sabía cómo empezar. [3R7] No sabía qué enseñar, cómo

hacerlo ni mucho menos, a quién. Entre lo que había aprendido en la universidad y lo que demandaba esa clase se abría un abismo, un tiempo roto, como si mi formación hubiera pertenecido a otro mundo y no a aquel en el que debía enseñar. Tal distancia revela lo que Schön (1992) denomina el “saber en la acción”, es decir, la necesidad de reconstruir el conocimiento profesional a partir de la experiencia concreta del aula.

Esta crisis del saber puesto en juego en el aula de matemáticas la llevó a buscar el conocimiento situado y cuestionar el saber adquirido. La profesora reconoció que le faltaban estrategias y herramientas para trabajar con estudiantes con diagnósticos o con aquellos que simplemente no entendían o no disfrutaban la clase [2R44] Inicié como profesora en el 2019, asumiendo que estaba más que preparada para enfrentar mi labor, pero entre ese año y el 2023, después de pasar por dos colegios y la pandemia, me di cuenta de que aún me faltaba mucho por saber, por conocer. [2R45] Me faltaban estrategias que pudiera emplear con mis estudiantes que presentaban algún diagnóstico o con las que simplemente no entendían o no les gustaba la clase la clase. La insatisfacción de ver que, a pesar de sus esfuerzos, los estudiantes seguían decidiendo no estudiar carreras relacionadas con matemáticas.

El hacer: La práctica resignificada en el aula

La brecha de género en los resultados matemáticos, ampliamente documentada, no es un reflejo de capacidades innatas, sino el resultado de “factores sociales, culturales y de contexto” que se activan en el aula. El “hacer” docente esta, sin saberlo, reproduciendo estas estructuras. Acciones aparentemente neutras –como a quién se dirige la mirada para confirmar una respuesta, quién recibe más tiempo para pensar, o qué ejemplos se eligen– pueden limitar la participación y la autoeficacia de los y las estudiantes.

La transformación de la identidad requiere una resignificación de la práctica. Esto significa pasar de un modelo de transmisión a un modelo de facilitación, donde el error es una oportunidad de aprendizaje y no un estigma. Implementar estrategias de agrupamiento heterogéneo que fomentaran la colaboración por encima de la competencia, una dinámica que suele alienar a las estudiantes. Convertirse en una observadora activa de las

interacciones en el aula, desafiando lo que Bourdieu denominaría la “violencia simbólica” de unas dinámicas aparentemente naturales que, sin embargo, marginan.

Butler diría que el poder del performance reside en su repetición. Al repetir de manera constante un nuevo “hacer” –uno que llama por igual a niños y niñas, que valora diferentes formas de razonar, que visibiliza a mujeres matemáticas–, se performa una nueva realidad para los y las estudiantes al igual que para los y las docentes. La práctica resignificada es el acto corporeizado de la identidad refigurada.

El hacer docente experimentó un ciclo de ilusión, desencanto y, finalmente, resistencia y resignificación [3R1] Cuando inicié mi proceso laboral, al igual que muchos otros licenciados y licenciadas, tenía un cúmulo de expectativas que parecían infinitas. Creía que con esta profesión se podía cambiar el mundo y que yo sería parte de ese cambio; pensaba que, por medio de la educación, todo era posible. [3R2] Era el año 2019 y con mi título casi en mano, sentía que ya estaba lista para comenzar a ejercer como licenciada en matemáticas, convencida de que los años de estudio habían puesto en mí todos los conocimientos necesarios. Estaba decidida: iba a entregarlo todo, como si la vida entera comenzara en ese instante. [3R32] Con el corazón desmotivado y la sombra del arrepentimiento de haber dejado mi carrera anterior, decidí darme otra oportunidad. Reconocí que enseñar me apasionaba, que en medio de todo seguía siendo lo que quería para mi vida.

Su primera experiencia profesional en 2019 fue abrumadora: una carga horaria excesiva, responsabilidades extracurriculares interminables, y la sensación de derrota ante el desorden vital del aula. [3R8] Me asignaron la dirección de curso de octavo, y aquella experiencia se convirtió en un torbellino. Las estudiantes reían, corrían, ignoraban mis palabras; su energía llenaba el espacio y a mí me dejaba sin recursos. [3R11] Mi horario era extenso: dos horas de matemática financiera y una de emprendimiento desde sexto hasta undécimo, en dos cursos por grado. [3R12] Treinta y seis horas semanales que, sumadas a reuniones de área, proyectos, acompañamientos en los descansos y responsabilidades extracurriculares, se volvían interminables. El tiempo parecía estirarse en jornadas agotadoras que apenas me dejaban espacio para planear o calificar; debía hacerlo en las

noches, cuando la ciudad ya había bajado su ritmo y yo, con los ojos cansados, seguía sumida en los cuadernos. [3R15] Llegó entonces la fecha de la celebración del Día de la Familia y de la feria empresarial, y con ellas una avalancha de compromisos. Recuerdo esa semana como un torbellino: el bullicio de los pasillos, las decoraciones a medio terminar, las voces cruzadas de estudiantes y colegas... Fue entonces cuando pensé, con un nudo en el estómago, que quizá no quería seguir siendo profe. Esto la llevó a la desmotivación y al deseo de renunciar a la docencia en solo tres meses. [3R29] Apenas habían pasado tres meses desde mi llegada, y ya no deseaba ser profesora. Tres meses que pesaban más que veinte años de sueños, de anhelos, de la convicción con la que había abrazado esta vocación.

Una de las acciones que limitan la participación en el aula de matemáticas que la profesora confrontó fue la manifestación de sus propios prejuicios de género. [1R59] A ese punto, no era consciente que el problema era yo, y tal vez mi forma de tratarlos a ellos en comparación de mi trato hacia ellas, tal vez mis actitudes reforzaban lo que yo pensaba. Inicialmente, encontró que la interacción con los hombres era más fluida y que ellos participaban más y entregaban sus talleres, mientras que con las niñas el ambiente se volvía un "reto" y la matemática "una muralla más alta" [3R25] Sentía que para ellas la matemática se volvía una muralla más alta, mientras que los niños participaban y entregaban sus talleres. El estudiante "peligroso" repetía con una sonrisa: "¿Sí ve, profe? Yo sí le trabajo y todo". El espacio del aula se convertía en un escenario distinto dependiendo de quién lo habitaba y de cómo las relaciones se entretejían en ese tiempo compartido. [3R26] Con los hombres la interacción era más fluida; con las niñas, en cambio, cada día parecía un reto. La práctica docente en matemáticas es un espacio en el que se manifiestan, reproducen y transforman las construcciones sociales de género. Las acciones pedagógicas, muchas veces naturalizadas, pueden limitar la participación de las niñas en el aula, reproduciendo estereotipos que vinculan a los hombres con la racionalidad y la lógica, y a las mujeres con la emotividad o la pasividad (Walkerdine, 1998). Sin embargo, estos patrones no son inmutables: se transforman en la medida en que la docente asume una actitud reflexiva y crítica frente a su propio hacer.

La primera resignificación de su práctica se aceleró con la llegada de la pandemia y, crucialmente, con experiencias que la obligaron a priorizar el cuidado y el ser sobre el contenido. El encuentro con un estudiante con un diagnóstico severo transformó su percepción del espacio y el tiempo escolar. En lugar de ser un lugar de certezas o de sobrecarga, el aula se convirtió en un territorio de preguntas e incertidumbre. La profesora se vio obligada a desarrollar estrategias de apoyo situadas, como guías adornadas y palabras de aliento, que transformaron la relación y generaron confianza, pasando de la angustia al apoyo.

La refiguración de mi identidad como profesora de matemáticas mujer ha sido un proceso narrativo de deconstrucción y reconstrucción continua. Al interrogar mi ser frente a los estereotipos de género, al situar mi saber en un contexto de producción de conocimiento más amplio y humano, y al resignificar mi hacer para crear un aula inclusiva, he emprendido un viaje que va más allá de la didáctica de las matemáticas. Es un viaje ético y político. Como escribió Ricoeur, la identidad es una “historia vivida” que se responde a sí misma. Mi historia ya no es la de una mujer adaptándose a un molde preexistente, sino la de una profesora que, consciente de las estructuras que la condicionan, elige activamente refigurar su identidad para, en ese mismo acto, contribuir a refigurar el rostro de las matemáticas para las generaciones futuras.

4.2. Interpretación crítica

En este apartado, se retoman algunos interrogantes y se establecen las causas que describen por qué lo sucedido, ocurrió así y no, de otra manera. Al estudiar la identidad docente como profesora de matemáticas y la transformación como proceso de refiguración entorno a mi ser, saber y hacer. Se evidencia la experiencia se dio de esta manera debido a tres asuntos: el primero, permitirse vivir la experiencia, el segundo, ver que existían unas prácticas que se asociaban y estaban más cercanas de las mías y el tercero, cuestionar los saberes y las formas de enseñanza.

La experiencia del paso por la maestría se dio de esta manera, porque desde la primera clase, aunque no entendía el propósito de los seminarios, decidí vivir a fondo y

conscientemente cada actividad y cada tarea. Como dice Larrosa (2009) la experiencia exige un acontecimiento, el pasar de una cosa que no soy yo. Y cuando yo participe en la narración de mi historia, yo me desconocí, como si dos personas se hubieran apoderado de mi ser. Una que no quería hablar y otra que no iba a permitir que la callaran. En ese momento, aunque no sabía que este sería el punto de partida de mi experiencia, en definitiva, me desconocía, pero a la vez, permití un nuevo re-conocimiento de mí misma.

El segundo momento que explícita porque la experiencia se dio de ese modo y no de otro, fue cuando trabajé el documento de Oliveros, Amaya, & Espitia, pues allí se presenta la práctica y reflexión de dos profesores en colegios femeninos, donde cuestionan las normas, reglas y estereotipos de la formación de estudiantes mujeres. El estudio de este documento me permitió ver mi práctica y comparar mi diario vivir a través de lo que ellos planteaban. Esto me hizo ser consciente de que pareciera que para las mujeres hay un tipo de formación que las excluye de otros campos de participación y que están normalizadas.

El tercer y último momento, hace alusión a la imposición, no solo de cómo se deben formar niños y niñas. Sino como es la formación en general, cómo seguimos reproduciendo modelos, seguimos enseñando los que nos dicen que se enseña, sin tener una posición crítica, sino creyendo el discurso imperante que nos ha dominado y nos seguirá dominando hasta que no nos demos cuenta de que como los dice Jara (2018) hay otros mundos posibles. Donde se descoloniza el saber, las prácticas y el ser – el género y se proponen modos desde lo propio, lo vivido.

CAPÍTULO 5



**“Uno se vuelve feminista con su historia”:
Florence Thomas**

Capítulo 5. Los puntos de llegada

En este capítulo se plantean dos asuntos, el primero, el alcance del objetivo planteado y el segundo, los puntos de llegada que consisten en la formulación de conclusiones y recomendaciones. Además, se proponen los productos de comunicación. Las conclusiones planteadas son de tipo teórico y práctico, los cuales sirven de partida para nuevos aprendizajes y elaborar productos de llegada. Finalmente se proponen posibles estudios futuros.

El objetivo que se planteó para esta investigación consistía en “comprender cómo mi experiencia formativa en la Maestría en Docencia de las Matemáticas me permite refigurarme como una profesora de matemáticas que se posiciona críticamente ante las desigualdades de género para transformar sus prácticas profesionales e incidir en la construcción de una educación más justa y equitativa”. Mi experiencia formativa en la Maestría en Docencia de las Matemáticas representó un punto de inflexión en mi trayectoria profesional, permitiéndome emprender un proceso consciente de refiguración de mi identidad como profesora que se posiciona críticamente ante las desigualdades. Este proceso formativo me ha dado herramientas teóricas y metodológicas para transformar mi identidad.

Mi trayectoria formativa y laboral está marcada por momentos significativos de los que no era consciente, pero que pude reinterpretar en el paso por la maestría y que me revelaron la refiguración de una identidad más reflexiva y crítica. Siempre supe que, las experiencias formativas por las que había pasado no eran las comunes que correspondían con la formación de una niña. Igual, no les había dado mayor atención porque no las sabía nombrar hasta que llegué a la maestría.

El análisis retrospectivo de mi experiencia como “hija niño” me ayudó a identificar un primer momento de quiebre de los estereotipos de género que me permitió comprender mis experiencias anteriores, pero que, a la vez, me hizo ver, como a pesar de que conmigo fue diferente yo seguí perpetuando estereotipos de género hacia las mujeres, invalidando en algunos casos, su capacidad o habilidad para determinada tarea.

Mi paso por la licenciatura, interiorizo en mí una forma de relación con las matemáticas, al tener en su mayoría compañeros y profesores hombres y al ser un campo tradicionalmente masculino, donde la matemática es considerada rigurosa y determinística. Esto generó una segunda ruptura que se dio en dos momentos; primero, yo era mujer y al igual que otras muchas mujeres estábamos participando de ese campo y segundo, el saber disciplinar es apenas una parte del saber del profesor de matemáticas.

En definitiva, el paso por la MDM, representó para mí un espacio fundamental para configurar y refigurar mi identidad como profesora de matemáticas, lo que me permitió desarrollar como llama Schon (1987) “una reflexión en acción”, es decir, desarrolló en mí, la capacidad de repensar mi hacer en el momento que lo ejecuto, ya que me mostró y me hizo consciente de pequeñas violencias generadas en el aula hasta el cuestionamiento de diversos estereotipos de género que vamos reproduciendo y que limitan la participación de las estudiantes. Ahora, dicha transformación se concreta en mis prácticas pedagógicas más inclusivas, en una relación ética y de cuidado con mis estudiantes (Noddings, 1984) y en un compromiso político con la construcción de una educación matemática más justa y equitativa.

5.1. Conclusiones teóricas

La identidad docente es dinámica: la identidad se va construyendo en diálogo entre historia personal, experiencias escolares, formación universitaria y práctica laboral

La identidad docente no es una esencia estática ni un conjunto de características que se adquieren de una vez y para siempre, sino que se configura como un proceso dinámico, continuo y dialógico donde se encuentran varias experiencias de las trayectorias vividas, es decir, a partir de las experiencias vividas en los diferentes escenarios sociales (Bolívar, 2006). La construcción de la identidad se forja a partir de la historia personal, las experiencias escolares, la formación universitaria y la practica laboral.

La historia personal constituye la semilla inicial sobre la cual se gesta la identidad docente. El relato autobiográfico evidencia como la influencia familiar configuro un habitus educativo (Bourdieu, 1991) que preparaba hacia la práctica docente; en el entorno familiar,

se sentaron las bases de lo que sería su elección profesional. Como menciona Molina (2021) “la identidad profesional se construye sobre una compleja red de identificaciones primarias y de los hechos que el sujeto tiene en sus relaciones tempranas (las experiencias de vida por cuanto entonces, tiene estrecha relación con su identidad personal”.

Un segundo momento fundamental en la construcción de la identidad son las experiencias escolares. Un claro ejemplo, se presenta cuando se nombra su profesora memorable de tercer grado, la cual le permitió experimentar el rol docente, como lo expone Molina (2021) otro factor asociado a la construcción de identidad son los “sujetos significativos”.

La formación universitaria representa el tercer pilar en esta construcción. El paso por la Licenciatura en Matemáticas y la formación en la Maestría en Docencia de las Matemáticas constituyeron un escenario de confrontación entre los ideales iniciales y las exigencias en el contexto del aula y los colegios. Los cuestionamientos cuando se presentan dichas tensiones es lo que Dubar (1991) llama “crisis de identidad” que es un periodo donde se reproducen y transforman las identidades.

Como último factor, se encuentra la practica laboral, se presenta como el espacio donde la identidad se pone a prueba y se redefine constantemente. En este escenario, se compara, comprueba y se cuestiona la formación recibida, con lo que espera la sociedad y exigen las aulas; muchas veces se pone en duda la formación recibida cuando en el aula y la escuela, hay un sinnúmero de asuntos por atender. Como lo manifiesta Contreras et al. (2017) aunque la formación inicial es enriquecedora, a la hora de la práctica se queda corta, pues la cantidad de situaciones presentadas en el aula y en la escuela exceden dicha formación, concluyendo que solo se hace docente aquel que ha ejercido su labor.

El proceso dialógico entre los distintos ámbitos de la experiencia no es lineal, mucho menos está exento de tensiones. Se evidencia como la historia contada a sí misma entra en conflicto con las experiencias vividas en la práctica, experimentando así, lo que Ricoeur (1995) llama “crisis de la identidad narrativa” pero a la vez, como esas tensiones son los momentos para el crecimiento y transformación de la identidad.

En conclusión, la identidad docente se configura y reconfigura en un dialogo permanente entre la historia personal, las experiencias escolares, la formación universitaria y la practica laboral, pues dependiendo cual sea el caso, cada experiencia vivida se verá desde otra perspectiva. La identidad docente no es un todo terminado, es un proceso dinámico que se extiende a lo largo de la carrera profesional y que muta dependiendo de las situaciones.

Los estereotipos de género influyen, pero no determinan: los estereotipos limitan la acción y participación.

La construcción social del género ha sido históricamente determinada por estereotipos que asignan roles, espacios y expectativas tanto a hombres como a mujeres. Como señala Beauvoir (1949) en su obra *El segundo sexo*, “no se nace mujer: se llega a serlo” (p. 19), esta es una clara afirmación de las construcciones de las identidades de género. Los estereotipos, aunque parecen inofensivos, son ideas interiorizadas inconscientemente que limitan la acción y condicionan la participación de las personas en los distintos ámbitos de la vida social. Es así como se establece un espacio público para los hombres, un espacio privado para las mujeres, donde se determina cuáles son los comportamientos que debe tener cada persona, cuáles son las actividades en las que puede operar. Es importante mencionar que, aunque los estereotipos están fuertemente arraigados, no determinan de ninguna manera, las habilidades o capacidades de una persona y mucho menos su participación.

Los estereotipos de género actúan como lo que Bourdieu (1997) llamaría “violencia simbólica”, esto quiere decir, como “es esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas «expectativas colectivas», en unas creencias socialmente inculcadas.” (p.173). Esto quiere decir que es una violencia que se da de forma invisible y que restringe particularmente a las mujeres de aspiraciones, oportunidades y participación, en campos cuya tradición ha sido masculina, porque según el orden social, son espacios donde no hay cabida para las mujeres. Por ejemplo, en el ámbito educativo, los estereotipos pueden manifestarse en la creencia de que los hombres poseen una mayor aptitud para las matemáticas. Sin embargo, diversos estudios, como los de

(Botero & Marín 2022, Hyde, et al. 1990) han demostrado como esta creencia se queda sin fundamento, al estudiar los resultados de pruebas de niños y niñas, encontrando que, las diferencias son mínimas. No obstante, se evidencia como los resultados de las niñas en los primeros ciclos escolares son mejores; mientras que los resultados de los niños en la última etapa escolar sobresalen sobre las niñas. Este conlleva a que muchas niñas no estudien áreas relacionadas con carreras STEM.

En mi caso particular, se evidencia un caso de aparente éxito en relación con las matemáticas, ya que, durante mi formación, de cierta manera se desafiaron dichos estereotipos al ser la hija que ayudaba en labores tipificadas como masculinas lo que amplió mi panorama de participación. Pero, al crecer con estas creencias, es curioso como las fui reproduciendo al limitar la participación de estudiantes mujeres, aun siendo mujer. Es evidente como los estereotipos van marcando cada actuar y es que, aunque yo soy mujer, crecí con la idea, de que dicha participación era únicamente masculina. (Buttler, 1990) aporta una perspectiva interesante al conceptualizar el género como un performance y los estereotipos son aquella norma para ese performance. Aunque los estereotipos ejercen una presión social muy fuerte, la resistencia a los mismos, es un acto de agencia y libertad. Este estudio evidencia que los estereotipos, aunque pueden influir, no son determinantes. La trayectoria formativa y laboral muestran como hubo una reconfiguración de la identidad, pasando de ser una profesora que reproducía inconscientemente prejuicios de género a una profesora consciente que reflexiona críticamente sobre su práctica.

En conclusión, los estereotipos de género son dispositivos que oprimen la acción y limitan la participación, al establecer barreras tanto externas (expectativas sociales) como internas (autopercepción). Sin embargo, como se muestra en este estudio, no son determinantes. La consciencia crítica, la reflexión sobre las experiencias, los escenarios familiares y educativos que fomenten la equidad y la capacidad de agencia de cada persona, permite trascender los estereotipos fijados. Es importante reconocer la influencia de los estereotipos para que, desde ese punto, se puedan construir identidades más libres y diversas, donde la participación no este condicionada por el género.

5.2. Conclusiones prácticas - Acciones de transformación:

A nivel personal-docente: se entiende como la dimensión individual y profesional del ser profesora. En este ámbito se tienen en cuenta los valores, las motivaciones, los comportamientos, las actitudes y las emociones para desempeñarse como profesora. Dentro de estas conclusiones, se encuentran:

1. El diseño de estrategias inclusivas que reconozcan la diversidad de estudiantes (adaptaciones, materiales visuales, juegos)
2. Generar espacios en la clase donde se promueva la confianza de las niñas en su capacidad matemática, evitando reproducir la “historia única” del fracaso; siendo cuidadosa de la llamada violencia simbólica que se da a través del lenguaje verbal o corporal.

A nivel institucional: se refiere a la estructura, funcionamiento y organización del sistema educativo dentro de una institución. Implica normas, políticas, recursos, gestión y coordinación que hacen que las instituciones educativas cumplan con sus objetivos de enseñanza y aprendizaje. Se consideran los aspectos relacionados al hacer de la profesora. Para este caso se propone:

1. Generar espacios de formación en género y educación inclusiva a toda la comunidad que rompa con los estereotipos de género permitiendo así la participación de las mujeres en campos tipificados tradicionalmente como masculinos, mostrando que las capacidades y habilidades se pueden desarrollar y no, están impuestas naturalmente.

A nivel social y comunitario: se entiende como el conjunto de relaciones, influencia, y acciones que vinculan la educación con el ámbito social y cultural de una comunidad. En este nivel se resalta la importancia de que la educación no se da únicamente en el aula, sino que es un proceso participativo y transformador que incluye estudiantes, familias, docentes y agentes en un contexto determinado. Para esto se propone:

1. Visibilizar referentes femeninos en matemáticas en ferias escolares, proyectos comunitarios o medios locales
2. Articular con familias campañas para desmontar estereotipos sobre género y matemáticas

5.3. Aprendizajes

La docencia es ética y política: enseñar matemáticas no es solo transmitir conocimientos, sino también sostener vidas, abrir caminos y generar condiciones de equidad para las niñas

La enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas va más allá de la trasmisión de conocimientos disciplinares para constituirse en una práctica ética y política. Como expone Freire (1997) “enseñar no es transferir conocimiento, enseñar es una especificidad humana” lo que implica que la educación es un acto político porque tiene que ver con personas. En la enseñanza específica de las matemáticas a niñas y jóvenes, esta dimensión ético y política se manifiesta en la posibilidad de incluirlas, generando condiciones de equidad que contrarresten los estereotipos de género que limitan su participación.

Enfrentar el desafío de educar en un ámbito tradicionalmente masculinizado, ejerce lo que Noddings (1984) conceptualiza como “ética de cuidado”, la cual es entendida como una “ética relacional” donde su enfoque se divide en dos: el cuidador y el ser que es cuidado. Este apartado fue uno de los mayores aprendizajes ya que la importancia sobre el otro, sobre las estudiantes, es un factor fundamental de la decisión de ser profesora. Como lo menciona Bárcena (2005) el agente educador debe procurar el cuidado y la preocupación por el sujeto formado.

La dimensión ética y política en la enseñanza de las matemáticas demuestra su importancia ya que va en contra de lo que Bourdieu (1991) denomina “violencia simbólica” ejercida a través de estereotipos de género. Reconocer que reproducía prejuicios como que “a los niños les gusta más las matemáticas” y llegar a una deconstrucción de esas creencias, permitió la participación de las estudiantes en la clase, lo que a su vez me permitió una

transformación personal que refleja un compromiso ético y político con la equidad de género en el acceso al campo matemático.

La enseñanza de las matemáticas como práctica política también implica cuestionar lo que se enseña, los contenidos, las formas, pues los tiempos cambian y enseñar como me enseñaron a mí, no es una opción. Ya que se requiere ser consciente del contexto para así emplear las herramientas y estrategias más eficaces para la participación de las estudiantes que apunten a las necesidades actuales. Crear espacios de clase, donde las estudiantes se sientan tranquilas, seguras, para que, así como lo establece Reinoso, et al. (2024) “se empodera a las estudiantes para que asuman un papel activo en su proceso educativo, lo que contribuye a su desarrollo integral y a la construcción de habilidades para la vida” (p. 10556). Crear ambientes de aprendizaje, donde las estudiantes puedan equivocarse, participar, confiar en sí mismas representa un acto político pues también empodera a las estudiantes en su participación.

Para concluir, la enseñanza de las matemáticas a niñas y jóvenes constituye una práctica ética y política que implica el cuidado del otro, el cuestionamiento de las estructuras impuestas y la generación de espacios que permitan la participación y la deconstrucción de estereotipos de género. Como lo establece Freire, la docencia no es neutral, mucho menos la docencia en matemáticas que nos permite tomar una postura y construir una sociedad más justa donde se cuestione la limitación de participación por su género.

La reflexión y la formación continua son claves: el tránsito por la maestría permitió resignificar experiencias, convertirlas en conocimiento y abrir proyecciones de cambio

El ejercicio docente, no es una práctica determinista, es una práctica que requiere procesos de reflexión y formación continua que permitan resignificar las vivencias en el aula para convertirlas en experiencias significativas y transformadoras tanto para las estudiantes como para la docente. Como lo menciona Schön (1987) la practica docentes requiere de una “reflexión en la acción” que permita aprender haciendo o repensar su quehacer. El proceso de reflexión crítica y sistemática que aprendí en la maestría me permitió la reconstrucción de mi identidad docente y la apertura a nuevas proyecciones.

El tránsito por la maestría me permitió resignificar experiencias a través de la reflexión y la reconstrucción narrativa, pues en estos momentos, pude reescribir mi identidad y dotarla de sentido. Como lo manifiesta Perrenoud (2021) la práctica reflexiva pasa por una reflexión sobre la experiencia que favorece la construcción de nuevos saberes. Por otro lado, me permitió el encuentro con otras narrativas de docentes hombres y mujeres que generó en mí una confrontación al evidenciar que eran narraciones opuestas. Mientras que los hombres, no habían tenido mayores dificultades; las mujeres, habían pasado por momentos humillantes, silenciados y hasta invisibilizados en la clase de matemáticas. Esta situación que, aunque no fue compartida, activaba en mí un proceso de cuestionamiento y de indagación crítica. Aunque no entendía cuáles eran los factores por los cuales la situación había sido diferente, lo que, si era claro, es que no quería que mis estudiantes compartieran las experiencias de las otras docentes, sino más bien tuviesen experiencias cercanas a las mías. Esto hizo que mi reflexión sobre la práctica se agudizara en cada momento de la clase y cuestionara por otro lado, el saber netamente disciplinar de las matemáticas, pues la forma como había enseñado hasta ahora solo creaba un abismo cada vez más grande, entre las matemáticas y las estudiantes, al reproducir la enseñanza la enseñanza de las matemáticas desde la repetición y ejercitación.

El proceso de formación en la maestría, reconfiguro mi identidad docente a partir de la resignificación de mis experiencias por medio de la reflexión crítica y sistemática que me llevó de transmitir conocimiento a transformar realidades educativas, donde las estudiantes mujeres cobran un lugar significativo.

La sistematización y narrativas:

En el estudio de mi identidad docente y los procesos de transformación, la sistematización de experiencias propuesto por Oscar Jara y el análisis de narrativas constituyen metodológicas fundamentales para la investigación en educación. Pues permite pasar de aplicar una teoría impuesta a una práctica descontextualizada; a estudiar la práctica y generar conocimientos que aporten verdaderamente a las situaciones que se plantean. Los modelos propuestos por Oscar Jara y Paul Ricoeur, en el campo de la educación popular y

en la filosofía hermenéutica respectivamente, ofrecen marcos teóricos y complementarios que permiten comprender y potenciar los procesos de reflexión sobre la práctica educativa.

Jara (2018) define la sistematización de experiencias como la interpretación crítica de una o varias experiencias, que a partir de su ordenamiento y reconstrucción explica la lógica del proceso vivido. Este modelo resulta particularmente interesante, para el campo de la docencia pues permite analizar la práctica a la vez que, genera conocimientos sobre la misma, lo que lleva a la transformación de la profesión docente lo que resulta vital tanto para el docente, como para los y las estudiantes y la comunidad en general, aportando a la mejora de la educación.

Por otro lado, es fundamental la comprensión de las narrativas en la construcción de la identidad docente pues estas permiten configurar la identidad personal, entendiendo que somos lo que contamos o construyendo la identidad narrativa (Ricoeur, 1995), siendo a la vez el primer paso para la reconstrucción de la identidad como profesora.

La integración de ambos enfoques fue la que permitió el logro de una investigación narrativa que aportó a una identidad transformada, pues estos enfoques ofrecen fundamentos sólidos para comprender y potenciar los procesos de reflexión a través de la sistematización de experiencias y el análisis narrativo. La aplicación de ambos enfoques posibilitó en mi práctica pasar de una práctica sin cuestionar, a una práctica crítica y reflexiva.

5.4. Opciones de productos de comunicación

Este proyecto, como producto de comunicación propone la realización de un podcast, donde contaré mi historia y transformación de mi identidad a través de los procesos de prefiguración, configuración y refiguración.

Podcast: Ser y reconocirme como profesora mujer de matemáticas

Inicio – Prefiguración

Pausa sonora: ambiente escolar, suave

Durante muchos años, cuando me presentaba, decía simplemente: Soy profesora de matemáticas. Lo decía con orgullo, pero también sin detenerme a pensar qué significaba realmente esa afirmación.

Fue durante mi paso por la Maestría en Docencia de las Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, cuando algo cambió.

En el seminario de narrativa, una clase aparentemente sencilla el primer día de clase, se abrió para mí un espacio de reconocimiento: por primera vez tuve la oportunidad de describirme como profesora, de poner en palabras eso que era, eso que hacía y eso que sabía.

Y en ese ejercicio, comprendí que mi identidad no estaba fija. Que no era solo profesora de matemáticas, sino mujer profesora de matemáticas.

En ese momento comencé a mirar mi historia desde otro lugar.

Desarrollo – Configuración

Pausa sonora: sonido de marcador sobre el tablero

Se lee el relato de la primera clase.

Paul Ricoeur habla del proceso de prefiguración, configuración y refiguración como tres momentos de la narrativa: En la prefiguración, habitamos las acciones sin aún comprenderlas del todo. En la configuración, narramos esas acciones, les damos forma, las organizamos en un relato. Y en la refiguración, ese relato vuelve sobre quien lo cuenta, lo transforma, lo hace otro.

Esa fue mi experiencia: al narrarme, me transformé. En el seminario, mientras escuchaba a mis compañeras y compañeros contar sus historias, me descubrí atravesada por mis propias preguntas: ¿Desde dónde enseño? ¿Qué lugar ocupa mi ser mujer en mi manera de enseñar matemáticas?

Comprendí que en mí habitaban tres dimensiones que no podían separarse: el ser, el hacer y el saber. Ser: la mujer que soy, con mi historia, mis emociones, mis luchas y mis búsquedas. Hacer: las prácticas, las decisiones, los gestos en el aula. Saber: el conocimiento matemático y pedagógico que sustenta lo que enseño.

Hasta entonces, la formación docente me había hecho pensar sobre mi práctica, pero no sobre mí misma. Y fue la narrativa —esa posibilidad de contarme— la que me permitió refigurar mi identidad. En ese proceso comprendí que mi voz, mis experiencias, mis emociones, también eran parte del conocimiento profesional docente.

Pausa sonora: sonido de lápiz escribiendo, fondo musical suave

Ahí empezó mi plan de sistematización, un plan que me llevó a través de relatos y planeaciones contar lo que había vivido en mi proceso de formación en la maestría en docencia de las matemáticas. En total realicé 17 relatos, los cuales luego organicé a la luz de 2 categorías teóricas: La identidad de la profesora de matemáticas y La refiguración de la identidad de una profesora de matemáticas

Las categorías surgieron de los objetivos propuestos: Analizar mi trayectoria personal y profesional, identificando los momentos significativos que contribuyen a la refiguración de mi identidad como profesora de matemáticas desde mi ser y hacer. Reflexionar críticamente sobre la incidencia de mi trayectoria de formación en la maestría, reconociendo los aportes y resignificaciones que este ha generado en mi ser y hacer docente. Y develar las transformaciones en torno a mi identidad docente, comprendiendo cómo la reflexión y la sistematización de la experiencia fortalecen mi reconocimiento como profesora mujer de matemáticas, especialmente en la construcción de una docencia que cuestione y enfrente desigualdades; los cuales daban respuesta a Comprender cómo mi experiencia formativa en la Maestría en Docencia de las Matemáticas me permite refigurarme como una profesora de matemáticas que se posiciona críticamente ante las desigualdades de género para transformar sus prácticas profesionales e incidir en la construcción de una educación más justa y equitativa.

Cierre – Refiguración

Una vez organizados pude descubrir que:

Se lee los ensayos de cada categoría

Recordé entonces las palabras de Guacaneme y Salazar, cuando plantean que el profesor de matemáticas no solo enseña conceptos, sino que habita una forma de ser en el mundo mediada por la relación con el conocimiento, con sus estudiantes y con su propia historia. Ellos me ayudaron a reconocer que mi identidad profesional no se construye en solitario, sino en diálogo con otros, con la institución, con el territorio y con las experiencias compartidas.

Desde una mirada feminista, comprendí que reconocerse mujer profesora de matemáticas era un acto político. Que nombrarme así era también reclamar un espacio de legitimidad para una forma de saber que muchas veces ha sido invisibilizada: la que surge desde el cuerpo, desde la emoción, desde el cuidado, desde la palabra dicha en primera persona.

Narrar mi historia fue también un gesto de resistencia: resistir a la idea de que enseñar matemáticas es solo transmitir conocimiento, y afirmar que enseñar matemáticas también es construir sentido, crear vínculos y reconocerse como sujeto de saber.

Hoy, después de ese recorrido, puedo decirlo con claridad: Soy mujer profesora de matemáticas. Y en esa frase caben mi historia, mis búsquedas y mi compromiso con la educación. No es solo una identidad profesional, es una forma de existir en el mundo, de mirar a mis estudiantes, de pensar la enseñanza como un acto de encuentro y de construcción de sentido. Como diría Ricoeur, al narrarme me volví otra; al escucharme, comencé a reconocarme.

Como dijo Eva Carazo, educadora popular costarricense: “Soy al mismo tiempo la que quiero ser y la que he sido, la que vengo siendo ahora, y, además, soy lo que

hago y en lo que creo... porque lo que hacemos viene de allí, de lo que nos pasa por el cuerpo y la memoria y el corazón y las energías...”.

Con la intención de que dicho estudio trascienda, se propone también a futuro, trabajar en los siguientes productos:

1. Relato pedagógico ilustrado: un cuadernillo con anécdotas y aprendizajes que pueda circular entre estudiantes, colegas y familias.
2. Cortometraje: un video corto que cuente mi historia de transformación y aprendizajes.
3. Cartilla didáctica: Un cuadernillo con estrategias inclusivas y ejemplos de actividades matemáticas libres de estereotipos.
4. Mural o exposición escolar: “Mujeres y matemáticas”, que recoja frases, dibujos y reflexiones de estudiantes sobre mujeres matemáticas.

5.5. Próximos estudios

Finalizado este estudio, y sabiendo que este es apenas un pequeño abrebocas para ahondar en la relación entre género y matemáticas, queda a definición del lector profundizar en investigaciones que den respuesta a preguntas como ¿quiénes son las mujeres profesoras de matemáticas de un ciclo escolar determinada, por ejemplo: primaria, bachillerato, universidad?, ¿cómo influye la relación de las mujeres con las matemáticas, en la relación de mujeres cercanas con las mismas, por ejemplo: mamá – hija?, ¿cuáles son las razones de qué una mujer elija estudiar carreras STEM? o ¿Cuáles son los motivos por los cuales estudiantes mujeres han desertado se carreras asociadas a las ciencias, incluyendo el ámbito educativo?, ¿cuál es el perfil de las profesoras mujeres universitarias que enseñan en áreas asociadas a las ciencias y cuál es su formación, estudio comparativo del perfil con los profesores hombres?

BIBLIOGRAFIA

- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós.
- Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Editorial Siglo XX.
- Bolívar, A. (2006). La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción. *Aljibe*.
- Bolívar, A. (2015). La identidad profesional docente: construcción, desafíos y desarrollo. *Revista Educación XX1*, 18(1), 83–104.
- Botero Guzmán, D., & Marín Díaz, A. (2022). Brecha de género en matemáticas en exámenes estandarizados: el caso de Colombia. *Equidad Y Desarrollo*, 40, e1440.
<https://doi.org/10.19052/eq.voll.iss40.4>
- Bourdieu, P. (1986) The forms of capital. En J. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (Nueva York, Greenwood), 241-258.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Camargo, L. (2021). *Estrategias cualitativas de investigación en educación matemática. Recursos para la captura de información y el análisis*. Universidad Pedagógica Nacional
- Cacho, M. (2004). Profesores, trayectoria e identidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XXXIV

Cardozo, S. (2023). La relación entre el Apoyo Familiar y el Rendimiento Académico en estudiantes del Departamento Central del Paraguay. *Revista Científica De La Facultad De Filosofía*, 18(2), 37–52. <https://doi.org/10.57201/rcff.v18i2.3683>

Castilla-Gutiérrez, S., Colihuil-Catrileo, R., Lagos-Hernández, R., & Bruneau-Chávez, J. (2021). CARGA LABORAL Y EFECTOS EN LA CALIDAD DE VIDA DE DOCENTES UNIVERSITARIOS Y DE ENSEÑANZA MEDIA. Chakiñan, *Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 15, 166-179. <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.11>

Certeau, M. de (1990). *La invención de lo cotidiano I: Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.

Cisternas León, T., & Lobos Gormaz, A. (2019). Profesores Noveles de Enseñanza Básica: Dilemas, Estrategias y Obstáculos para Abordar los Desafíos de una Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 13(1), 37–53. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100037>

Contreras, CS, Garay, JA, & Arévalo, JC (2017). Formación docente y práctica pedagógica|tensiones y apuestas desde una perspectiva reflexiva. Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de Magister en Educación. PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata

Hyde, J. S., Fennema, E., & Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 107(2), 139-155.

Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers*. Teachers College Press.

Jara, O. H. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. Colombia.

Jiménez Espinosa, Alfonso, Limas Berrío, Leidy Johana, & Alarcón González, Jeymy Enerieth. (2016). PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS MATEMÁTICAS DE PROFESORES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA. *Praxis y Sabre*, 7 (13), 127-152. Recuperado el 05 de octubre de 2025, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592016000100007&lng=en&tlng=es.

González, M (2016). Narrar-nos es formar-nos: las historias de vida en la formación de maestros. *Revista NODOSYNUDOS Universidad Pedagógica Nacional*

Larrosa, J. (2004). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Laertes. Barcelona 1996. [Tercera edición ampliada en Fondo de Cultura Económica. México].

Mamani Poma Claudia Melissa, Mamani Churayra Jeyzi Sarai, De Borba William. Carga de trabajo y calidad de vida en docentes universitarios peruanos. 2024;15(3): e4031. <https://doi.org/10.15649/cuidarte.4031>

Margot, Z. (2017). Formación continua de profesores de matemáticas mediante la conformación de colectivos docentes.

Mateus Nieves, E y Rodríguez Rojas, E. (2022). Prácticas pedagógicas docentes en la solución de problemas matemáticos. *Épsilon - Revista de Educación Matemática*, p. 7-24. Disponible en: <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/13781>

Méndez, Griselda & Mondragón, Lucrecia. (2023). *Ser Buen Docente. Retos, posibilidades y perspectivas*.

Molina Valenzuela, P. (2001). Identidad profesional y formación inicial de profesores: Una posibilidad de profesionalización docente. *Enunciación*, 6(1), 80–84. <https://doi.org/10.14483/22486798.2447>

Nitsch Velásquez, M., Sechel Vela, L., Saez, M., & Villatoro de Rodas, M. (2023). Influencia familiar: elección de seguir la carrera de tus padres. *Revista Psicólogos*, 5(17). <https://doi.org/10.59205/rp.v5i17.40>

Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.

Oliveros, E. J. A., Amaya, C. S., & Espitia, J. E. S. (2020). UN PROYECTO POLÍTICO PARA LA EDUCACIÓN DE MUJERES A TRAVÉS DE PRÁCTICAS CON LAS MATEMÁTICAS ESCOLARES. *Revista Paranaense De Educação Matemática*, 6(12), 81–108. <https://doi.org/10.33871/22385800.2017.6.12.81-108>

Prada Nuñez, R, HERNANDEZ SUAREZ, C y Avendaño Castro, W. (2021). Motivaciones para elegir la profesión docente en estudiantes que ingresan a la educación superior. *Redipe*.

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. In *Revista de Tecnología Educativa (Santiago - Chile)*, 2001, XIV, n° 3, pp. 503-523

Reinoso Molina, W. A., Manzaba Alcivar, D. M., García Vera, F. M., Vera Cedeño, S. M., & García Vera, C. J. (2024). El Papel del Docente en la Promoción de la Educación Inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 10550-10568. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10359

Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. Siglo XXI.

Sevilla, MP, y Madero, C. (2023). Factores que influyen en la elección de una carrera docente en escuelas secundarias técnico-vocacionales chilenas. *Archivo de Análisis de Políticas Educativas*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7458>

Schön, D. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Paidós.

Universidad Pedagógica Nacional. (2023-2). Documento base del programa de Maestría en Educación con énfasis en Educación Matemática. Bogotá: UPN

Van den Eynde, Ángeles. (1994). Género y ciencia, ¿términos contradictorios? Un análisis sobre la contribución de las mujeres al desarrollo científico. Revista Iberoamericana De Educación, 6, 79–101. <https://doi.org/10.35362/rie601208>

Villalobos, Ana. (2023). Retos y perspectivas de un buen docente: Formación Docente: Maestro por vocación. SER BUEN DOCENTE: RETOS, POSIBILIDADES Y PERSPECTIVAS. FONEIA

Walsh, C. (2010). Educación situada y reconocimiento de la diferencia. Revista educación y pedagogía, Vol. XIX, núm. 48.