

PASAJES NARRATIVOS DE SITUACIONES INESPERADAS EN LA PRÁCTICA  
DOCENTE DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS

SILENI MARCELA CARRANZA CANTOR  
SAMUEL ALBERTO CRISTANCHO RINCÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICAS  
MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LA MATEMÁTICA  
BOGOTÁ, D.C.

2022

PASAJES NARRATIVOS DE SITUACIONES INESPERADAS EN LA PRÁCTICA  
DOCENTE DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS

SILENI MARCELA CARRANZA CANTOR

CODIGO 2021185004

C.C. 1019090187

SAMUEL ALBERTO CRISTANCHO RINCÓN

CÓDIGO 2021185005

C.C. 1071630181

Trabajo de grado realizado como requisito parcial para optar al título de  
Magister en Docencia de la Matemática

Directora

Claudia Salazar Amaya

Doctora en Educación

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICAS  
MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LA MATEMÁTICA  
BOGOTÁ, D.C.

2022

## ***Dedicatoria***

El presente trabajo de grado lo dedicamos a nuestros padres, familiares y amigos, que han sido pacientes, comprensivos en este proceso de nuestra formación. Ellos han sacrificado tiempo de compartir con su hijo o hija, hermana o hermano, sobrina, prima. Pero con gran cariño nos han brindado las mejores energías, nos han apoyado, nos han acompañado y han dado su ayuda con consejos en los momentos de más angustia. A todos ellos dedicamos este trabajo.

## ***Agradecimientos***

Agradecemos a nuestros padres que nos apoyaron en todo momento, a nuestros profesores de la Maestría en Docencia de las Matemáticas, en especial a la profesora Elizabeth Torres, por sus consejos y motivaciones; a la profesora Paola Balda, por escucharnos y apoyarnos con sus enseñanzas y experiencia; al profesor Édgar Guacaneme por guiarnos a conocer las situaciones inesperadas. Con todo nuestro cariño, queremos hacer un reconocimiento especial y agradecer desde lo más profundo de nuestro corazón, a nuestro ángel terrenal, la profesora Claudia Salazar a quien escuchábamos con atención y hacía que nos enamoráramos de nuestro trabajo, quien siempre nos apoyó, quien nos motivaba y animaba con sus consejos y regaños; ¡gracias a ella, nuestro crecimiento y florecer fue posible! Por último, pero no menos importante, agradecer a los profesores Gabriel Sánchez, Paola Sánchez y Paola Balda quienes nos compartieron sus vivencias y parte de su experiencia como profesores de matemáticas. A todos ellos mil y mil gracias.

*Sileni & Samuel*

## CONTENIDO

|           |                                                                                                      |           |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1.</b> | <b>Introducción .....</b>                                                                            | <b>6</b>  |
| <b>2.</b> | <b>Antecedentes.....</b>                                                                             | <b>9</b>  |
| 2.1.      | Situaciones contingentes.....                                                                        | 10        |
| 2.1.1.    | <i>Situaciones contingentes y conocimiento del profesor [SC-CPM] .....</i>                           | <i>10</i> |
| 2.1.2.    | <i>Situaciones contingentes y formación del profesor de matemáticas [SC-FPM]... ..</i>               | <i>12</i> |
| 2.2.      | Incidentes críticos.....                                                                             | 14        |
| 2.2.1.    | <i>Incidente crítico en la formación de profesores [IC-FP].....</i>                                  | <i>14</i> |
| 2.2.2.    | <i>Incidentes críticos que modifican la identidad profesional del profesor .....</i>                 | <i>18</i> |
| 2.2.3.    | <i>Incidentes críticos en conflicto intercultural .....</i>                                          | <i>20</i> |
| 2.2.4.    | <i>Incidentes críticos con metodología narrativa.....</i>                                            | <i>21</i> |
| 2.3.      | Narrativa y experiencia profesional del profesor .....                                               | 22        |
| <b>3.</b> | <b>Planteamiento del problema .....</b>                                                              | <b>24</b> |
| 3.1.      | Motivaciones personales .....                                                                        | 25        |
| 3.2.      | Tensiones referentes al profesor de matemáticas.....                                                 | 27        |
| 3.2.1.    | <i>Primera tensión. Idealización sobre el profesor de matemáticas.....</i>                           | <i>27</i> |
| 3.2.2.    | <i>Segunda tensión. Formación del profesor centrada en saberes disciplinares y pedagógicos .....</i> | <i>30</i> |
| 3.2.3.    | <i>Tercera tensión. Resistencia al cambio por parte de los profesores.....</i>                       | <i>34</i> |
| 3.3.      | A modo de síntesis y pregunta problema .....                                                         | 35        |
| <b>4.</b> | <b>Objetivos .....</b>                                                                               | <b>38</b> |
| 4.1.      | Objetivo general.....                                                                                | 38        |
| 4.2.      | Objetivos específicos .....                                                                          | 38        |
| <b>5.</b> | <b>Marco conceptual.....</b>                                                                         | <b>39</b> |
| 5.1.      | Experiencia .....                                                                                    | 39        |
| 5.2.      | Situaciones inesperadas que generan experiencia.....                                                 | 42        |
| 5.3.      | Planos detonantes de situaciones inesperadas que generan experiencia.....                            | 47        |
| 5.4.      | Perpetuando la experiencia: paso de la experiencia al texto .....                                    | 49        |
| 5.5.      | Práctica docente del profesor de matemáticas transformada por las situaciones contingentes .....     | 51        |
| <b>6.</b> | <b>Marco metodológico.....</b>                                                                       | <b>53</b> |
| 6.1.      | Metodología de la investigación.....                                                                 | 53        |
| 6.2.      | Sujetos de investigación, técnicas e instrumentos .....                                              | 55        |
| 6.3.      | Fases de la investigación .....                                                                      | 57        |
| 6.3.1.    | <i>Fase de construcción de los pasajes narrativos .....</i>                                          | <i>58</i> |
| 6.3.2.    | <i>Fase de búsqueda de categorías de análisis .....</i>                                              | <i>61</i> |
| 6.3.3.    | <i>Fase de interpretación de los datos a la luz de las categorías de análisis.....</i>               | <i>65</i> |
| 6.3.4.    | <i>Fase de reflexiones, conclusiones y consideraciones finales .....</i>                             | <i>66</i> |

|            |                                                                                      |            |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>7.</b>  | <b>Conociendo las vivencias reales de profesores de matemáticas en ejercicio ...</b> | <b>67</b>  |
| 7.1.       | Pasaje narrativo – vivencias del profesor Samuel Cristancho .....                    | 67         |
| 7.2.       | Pasaje narrativo – vivencias de la profesora Sileni Carranza .....                   | 85         |
| 7.3.       | Pasaje narrativo – vivencia de la profesora Paola Balda .....                        | 95         |
| 7.4.       | Pasaje narrativo – vivencia del profesor Gabriel Sánchez .....                       | 107        |
| 7.5.       | Pasaje narrativo – vivencia de la profesora Paola Sánchez .....                      | 114        |
| <b>8.</b>  | <b>Análisis de resultados .....</b>                                                  | <b>122</b> |
| 8.1.       | Análisis pasajes narrativos profesor Samuel.....                                     | 123        |
| 8.2.       | Análisis pasaje narrativo profesora Sileni .....                                     | 137        |
| 8.3.       | Análisis pasaje narrativo profesora Paola B. ....                                    | 151        |
| 8.4.       | Análisis pasaje narrativo profesor Gabriel .....                                     | 162        |
| 8.5.       | Análisis pasaje narrativo profesora Paola S. ....                                    | 169        |
| <b>9.</b>  | <b>Reflexiones del trabajo.....</b>                                                  | <b>175</b> |
| 9.1.       | Conclusiones .....                                                                   | 175        |
| 9.2.       | Aportes profesionales e investigativos .....                                         | 185        |
| 9.3.       | Consideraciones finales .....                                                        | 187        |
| <b>10.</b> | <b>Referencias .....</b>                                                             | <b>188</b> |
|            | <b>Anexos.....</b>                                                                   | <b>198</b> |

## 1. Introducción

En el marco de la reflexión de la práctica docente, consideramos las situaciones inesperadas que acontecen en la vida de los profesores. Inicialmente nuestras motivaciones estaban enfocadas en comprender qué sucedía con los profesores en acontecimientos imprevistos, como lo fue la pandemia. Posteriormente y con los seminarios cursados en la Maestría en Docencia de las Matemáticas, fuimos comprendiendo que las situaciones inesperadas tenían el potencial de convertirse en experiencia y por ende podían modificar o tener huella en la práctica docente de los profesores de matemáticas. Es por ello, que nace nuestro interés y este trabajo de grado.

El presente documento inicia con los antecedentes que brindaron soporte al trabajo que realizamos. Tales antecedentes son investigaciones en las que se relacionan las situaciones inesperadas con el conocimiento del profesor o la formación docente. En estas investigaciones encontramos voces como las de Rowland (2005) que relaciona la contingencia con la capacidad que tiene el profesor de matemáticas para responder a acontecimientos inesperados, ocurridos dentro del aula y que suelen emerger por la pregunta de un estudiante, o porque un recurso no funciona, o por las interacciones entre los estudiantes. Por otro lado, nos encontramos con la teoría de los incidentes críticos de Monereo (2010b), en la cual se pueden relacionar las situaciones inesperadas con los incidentes críticos, entendidos estos como “un suceso que pone en crisis o desestabiliza la acción del profesor, superando un determinado umbral emocional como consecuencia de una disonancia entre una situación que emerge y las intencionalidades” (Weise & Monereo, 2011, p. 17); estos incidentes suelen detonarse por la interacción entre profesores, estudiante-profesor, estudiante-estudiante, entre otras.

Basados en nuestros antecedentes diseñamos y planteamos nuestro problema. Al iniciar este apartado hablamos de las motivaciones personales que nos llevaron a investigar sobre lo inesperado; luego ponemos de manifiesto las tensiones que

consideramos relevantes para fundamentar la pregunta problema que fue el eje de esta investigación. Apartado seguido, presentamos los objetivos tanto generales como específicos, lo cuales fueron el motor y la guía de este trabajo.

Capítulo siguiente, construimos nuestro marco conceptual, basados en varios autores importantes para la investigación. La primera parte de esta sección, trata sobre la experiencia analizada desde la perspectiva de Jorge Larrosa (Skliar & Larrosa, 2009); en segundo lugar se mencionan autores que abordan las situaciones inesperadas, principalmente la teoría “el cuarteto del conocimiento del profesor de matemáticas” y la teoría de “incidentes críticos”, algunos documentos que se tuvieron en cuenta son: Rowland (2005), Rowland y Zazkis (2013), Rowland et al. (2015), Monereo (2010a), Monero (2010b), Weise y Monereo (2011), entre otros. En tercer lugar se presenta la comprensión de la noción de plano detonante para una situación inesperada, para tal fin, nos basamos en el trabajo propuesto por la profesora Paola Valero (Valero, 2012). En seguida, hablamos sobre la narrativa y cómo los pasajes narrativos aportan a perpetuar la experiencia de profesores en ejercicio. Después nos centramos en que comprenderíamos por práctica docente, a luz del trabajo realizado por Lozano y Morón (2009). En la última parte de este capítulo se encuentra la noción que proponemos para la investigación sobre situaciones inesperadas.

Seguidamente se encuentra todo lo relacionado con la metodología de esta investigación y los momentos que vivimos en el desarrollo de este trabajo. Momento que están impregnados por nuestros miedos, errores, frustraciones y aciertos a lo largo del trabajo. Brindamos una especial relevancia al análisis narrativo, puesto que este es nuestro principal recurso para comprender las situaciones inesperadas.

Posteriormente se muestran los pasajes narrativos tanto de nosotros los investigadores como sujetos de la investigación, como los de tres colegas que aportaron con sus vivencias y tiempo al presente trabajo. En el capítulo subsecuente, se realiza un

análisis narrativo con base a la teoría expuesta en el marco conceptual y se indican las categorías que emergieron en el desarrollo de este trabajo.

Por último, se encuentran las reflexiones finales del presente trabajo, en las cuales se detallan las conclusiones en relación con el objetivo general y con el planteamiento del problema y se brindan los aportes que tuvo el trabajo a la formación de los investigadores y consideraciones finales.

## 2. Antecedentes

La finalidad principal de este capítulo es comprender a profundidad el objeto de investigación de este trabajo grado. Para lograrlo se realizó una revisión detallada y consciente de documentación sobre investigaciones que establecían algún tipo de relación entre las situaciones de incertidumbre que se presentan en el vivir del profesor en relación con: el conocimiento disciplinar del profesor, la formación del profesor, la identidad del profesor, o la importancia que tienen estos acontecimientos en el crecimiento profesional del profesor de matemáticas.

Respecto a lo mencionado se comienza a decantar toda la documentación encontrada e inicialmente se plantean las relaciones entre las situaciones contingentes con: conocimiento disciplinar del profesor de matemáticas [SC-CPM] y la formación del profesor de matemáticas [SC-FPM]. Posteriormente se muestran las conexiones que existe entre los incidentes críticos con: la formación de profesores [IC-FP], el conflicto intercultural [IC-CI] y el impacto en la identidad del profesor [IC-IP]. Investigaciones recientes relacionan los incidentes críticos con las narrativas como metodología [IC-N] y en relación con las emociones [IC-E]. En un tercer momento y guiados por el título del énfasis de la maestría en la cohorte 2021-1, se revisa documentación que aborda la reflexión de la práctica docente, del profesor de matemáticas [RPD] y cómo se podría incorporar la documentación al trabajo; sin embargo, comprendiendo nuestra metodología nos damos cuenta de que las *narrativas* son un recurso importante debido a que permite la aproximación a la experiencia de los profesores y brinda la posibilidad de analizar procesos de transformación de la práctica docente o de la identidad de profesores; por tal motivo, se analizan trabajos de investigadores que conectan las narrativas con la experiencia docente [N-E].

Sensata y consecuentemente, leímos las voces de investigadores que plasmaron sus ideas en artículos de investigación o trabajos de grado, considerando un total de 40

investigaciones de las cuales 35 fueron internacionales y 5 nacionales. Debido a la pertinencia y aporte al móvil principal de estas investigaciones escogimos 17 investigaciones para definir los grupos que se expondrán a continuación.

## **2.1. Situaciones contingentes**

En esta sección se mostrará qué se comprende cómo situación contingente en el marco del Cuarteto del Conocimiento del profesor de matemáticas propuesto por Rowland (2005). Posteriormente analizamos la relación entre las situaciones contingentes y la importancia que tienen en la formación continua del profesor de matemáticas, poniendo en diálogo las voces de diferentes investigadores.

### **2.1.1. Situaciones contingentes y conocimiento del profesor [SC-CPM]**

Para abordar la contribución de las situaciones contingentes al conocimiento del profesor es relevante aclarar que las situaciones contingentes se encuentran enmarcadas en el trabajo escrito por Rowland (2005), el Cuarteto del conocimiento [KQ siglas en inglés que traducen “The Knowledge Quartet”]. Aunque el documento lo escribe y presenta Rowland, el trabajo lo realizó junto con dos colegas del grupo SKIMA (cuya traducción de las siglas en inglés es Conocimiento de la Materia en Matemáticas). Tal trabajo tuvo como método observar la práctica de profesores noveles con el fin de identificar las oportunidades para mejorar el conocimiento del profesor de matemáticas. Una de las conclusiones a la que llegan es que el marco propuesto permite observar y reflexionar las lecciones del profesor, con el fin de contribuir con herramientas útiles a mejorar su quehacer docente; en otras palabras, el trabajo realizado por estos investigadores británicos brindó herramientas que aportan al conocimiento potencial del profesor de matemáticas.

En el trabajo expuesto por Rowland (2005), se propone cuatro categorías en relación con el conocimiento del profesor de Matemáticas, las cuales son: *fundamentos*, la cual se relaciona con el conocimiento teórico y creencias del profesor en relación con las

matemáticas; *transformación*, que se relaciona con los conocimientos pedagógicos del profesor; *conexión*, que explica la relación coherente que el profesor hace del trayecto de los objetos matemáticos que abordará en las sesiones de clase y *contingencia*, entendida como la capacidad del profesor para responder a las situaciones contingentes [SC] .

Para profundizar la comprensión de las SC citaremos el trabajo realizado por Rowland junto con Zazkis (2013) en el que se menciona que las SC permiten al profesor generar conocimiento en relación con su práctica docente, puesto que estas situaciones aparecen en el aula de clase como acontecimientos no planeados ni previstos por el maestro, y ocurren bien sea por la interacción del profesor con los estudiantes (una pregunta no planeada por el profesor), la interacción entre los estudiantes (desacuerdo en relación con los procedimientos para desarrollar un ejercicio), o la falla imprevista de algún recurso. Con lo cual las SC ofrecen la oportunidad al profesor de poner en juego el conocimiento potencial que tiene en relación con el contenido a enseñar y mejorar sus estrategias pedagógicas, es decir, las SC permiten al docente realizar conexiones más profundas entre los objetos matemáticos y adquirir herramientas que le permitan mejorar su proceso de enseñanza (Araneda & Uribe, 2020).

Otro punto de vista, que relaciona la gestión de SC con el conocimiento del profesor es la de Solar y Deulofeu (2014) quienes enfocan su interés en las acciones del docente para promover la comunicación con relación a la gestión de SC. Esas situaciones se pueden generar por un cambio en la agenda o por la gestión de errores de los estudiantes y pueden aportar al discurso y argumentación del profesor en las sesiones de clase.

Por otra parte, podemos relacionar las situaciones contingentes con acontecimientos inesperados que ocurren dentro del aula de clase. Lo anterior permite pensar que el profesor puede encontrar en lo inesperado la posibilidad de construir nuevas perspectivas y acciones educativas. Melgar, Elisondo, Donolo y Stoll (2016), en su trabajo titulado “*El poder Educativo de lo inesperado. Estudio de experiencia innovadoras en la*

*universidad*”, describen un estudio exploratorio con una perspectiva cualitativa, haciendo uso de cuestionarios con preguntas abiertas para los estudiantes y narrativas por parte de los docentes, los autores, establecen la importancia de lo inesperado, dado que esto rompe con la rutina que enriquece las vivencias adquiridas, además concluyen que cierta indisciplina óptima es indispensable para construir nuevas perspectivas y acciones educativas, y que la indisciplina óptima supone vincularse con otros profesionales y campos.

Un último documento que es necesario mencionar en este apartado es la tesis doctoral de Zamorano-Vargas (2015, p. 8), en la cual la investigadora analiza las situaciones de contingencia y la incidencia que estas tienen en el conocimiento docente y cómo el profesor utiliza este conocimiento para la gestión de tales situaciones. Se identifican las situaciones contingentes que surgen en la sesión de clase, se relacionan con los conocimientos disciplinares del docente y se interpreta la gestión realizada a partir de su conocimiento. Para analizar la gestión de las situaciones contingentes la investigadora realizó observaciones de clase (12 episodios de clase) y videgrabaciones de estas, en diferentes centros educativos de Barcelona. Zamorano-Vargas (2015, p. 39) menciona los desencadenantes que plantea Rowland et al. (2015), los cuales están en relación con: ideas de los estudiantes, ideas del profesor y disponibilidad de herramientas. Además, la investigadora analizó cada episodio identificando la situación contingente y el respectivo desencadenante de cada situación, clasificando los episodios en simples y complejos y describiendo los conocimientos implementados por los docentes para gestionar las situaciones contingentes (Zamorano - Vargas, 2015).

### ***2.1.2. Situaciones contingentes y formación del profesor de matemáticas*** ***[SC-FPM]***

Rowland, Tuner y Thawaites (2014), apoyados por la universidad de Cambridge y por profesores de esta, enfocaron parte de la investigación en el potencial que tienen las

situaciones contingentes en la formación de profesores de matemáticas, en especial en la formación inicial. Los investigadores afirman que es muy probable que los profesores solo puedan establecer conexiones mediante el trabajo sostenido en el aula junto con la reflexión sobre la enseñanza y el conocimiento del profesor enmarcados en la teoría del Cuarteto del Conocimiento. Este binomio (trabajo sostenido – reflexión) brinda herramientas que aportan tanto a los profesores en su formación inicial como a los investigadores y formadores docente, de ahí la relevancia de las investigaciones basadas en el cuarteto del conocimiento, en específico en el estudio de la contingencia.

Por otra parte, los investigadores chilenos Araneda y Uribe (2020) presentan en su artículo de investigación el desarrollo de estudio de caso de tipo exploratorio, instrumental y con el paradigma cualitativo; en el cual abordan la conjetura acerca de la gestión que realizan profesores (en este caso en formación inicial) de las situaciones contingentes está en una relación directa con el nivel del conocimiento disciplinar que poseen los docentes. Además, los investigadores establecen que la gestión de situaciones contingentes resulta más difícil para los profesores recién egresados que para los profesores con mayor experiencia. En el documento se plantean los acontecimientos contingentes que suceden en el transcurso de las sesiones de clase y la importancia de una apropiación adecuada del profesor tanto en conocimiento disciplinar como conocimiento pedagógico; también, que a mayor exposición ante la contingencia mejor es la calidad de respuestas improvisadas por el docente. Por otra parte, se establece la relevancia de la reflexión de las situaciones contingentes con el fin de analizar la experiencia durante o posterior a la clase y proponen promover dicha reflexión en la formación inicial con el fin de aproximar la enseñanza a futuros docentes a la investigación educativa.

En este primer apartado del capítulo, hemos evidenciado que las situaciones contingentes, investigadas inicialmente por Rowland (2005) en el desarrollo de la teoría de Cuarteto del Conocimiento, aportan al estudio del conocimiento del profesor de

matemáticas y a la formación inicial de docentes. Además, creemos que los profesores tienen que ser docentes e investigadores de su propia gestión, por lo cual es importante que los propios profesores sean conscientes de sus vivencias en relación con las situaciones inesperadas y puedan reflexionar sobre estas, para mejorar su quehacer profesional. Por otro lado, evidenciamos que en las investigaciones consultadas el detonante de las situaciones contingentes dependen de las interacciones dentro del aula de clase, sin embargo, consideramos que las causas o detonantes de tales acontecimientos inesperados, no solo surgen dentro del aula de clase, sino que pueden ocurrir en diferentes contextos afectando la vida escolar; un ejemplo de esto fue la pandemia (Nella & Ibáñez, 2020), la cual fue detonante de situaciones inesperadas en la cotidianidad de los profesores.

## **2.2. Incidentes críticos**

En este grupo de investigaciones reconoceremos los avances que se han tenido en la comprensión de los incidentes críticos en el conocimiento del profesor y en implicaciones que tienen en la práctica docente. Adicionalmente, en el apartado 2.2.1 mencionamos a grandes rasgos qué se comprenderá por incidente crítico, basados en el trabajo que ha desarrollado Carles Monereo, a partir de tal comprensión se hace referencia a otras investigaciones en las cuales el análisis de incidentes críticos aporta a la formación de profesores, también a la comprensión de la identidad del profesor y a estudios interculturales.

### **2.2.1. Incidente crítico en la formación de profesores [IC-FP]**

El trabajo realizado por Monereo (2010b) tenía como finalidad desarrollar una propuesta, con bases sólidas, para la formación inicial y continua de profesores; tal propuesta se encuentra fundamentada en el estudio y análisis de los incidentes críticos que acontecen en el diario del profesor y llegan a enriquecer la práctica docente. En un primer momento él analiza los pros y contras de los modelos hegemónicos de formación del profesorado. En un segundo momento defiende un modelo de formación que promueve un

cambio en la identidad del profesor. Por último, concluye con una propuesta formativa que trata de equilibrar las carencias de las propuestas mencionadas en el primer momento.

En Monereo (2010b) se afirma que un incidente crítico es un suceso acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su identidad-en-acción, de modo que para recuperar el control de la situación no basta con aplicar una estrategia local, sino que requiere cierta revisión de algunos aspectos de la identidad profesional (Everly y Mitchell 1999, citados por Monereo, 2010b, p. 159).

En un trabajo en conjunto que realizan Valdés y Monereo (2013), identificaron y comprendieron los incidentes críticos más relevantes que vivieron docentes de básica primaria al integrar alumnos con necesidad educativas especiales (NEE) en aulas regulares y las estrategias de estos docentes al abordar tales incidentes. Planearon y analizaron ocho entrevistas semiestructuradas, caracterizando los incidentes prototípicos y estrategias escasamente efectivas. Para el desarrollo de la investigación se plantearon los siguientes interrogantes: ¿Cuáles y cómo son los principales incidentes críticos que identifican docentes que trabajan con niños con NEE permanentes en aulas regulares? ¿Qué estrategias utilizan para abordarlos? ¿De qué modo dichos incidentes se vinculan con la identidad profesional de los docentes que trabajan en aulas inclusivas?

Entre los más importantes descubrimientos se encuentra el reconocimiento de diferentes incidentes conflictivos vinculados a las dificultades en el manejo de aulas inclusivas, debido a la falta de conocimiento para el trabajo con alumnos NEE. También, mencionan la estrecha relación que existe entre la identidad del profesor con las maneras en que los docentes viven, analizan, abordan y reflexionan los incidentes críticos. Además, concluyen que: los incidentes críticos “orientan acerca de necesidades -contextualizadas y significativas- de formación docente” (Valdés & Monereo, 2013, p. 206).

Otra investigación enfocada en los incidentes críticos es la desarrollada por Ruskana Mohammed (2016), quien menciona que un incidente no tiene que ser un evento dramático, sino uno que haga pensar o que genere preguntas en el actuar docente. Menciona que este tipo de incidentes son habituales en la vida del profesor, es por ello la relevancia de analizarlos y estudiarlos a la luz de una teoría. La investigadora se centra en un incidente particular del contexto pedagógico, muestra la forma de pensar y actuar del formador, y en su investigación aplica el enfoque propuesto por Tripp (Mohammed, 2016), el cual resulta útil en la formación docente, ya que proporciona categorizaciones del incidente y diferentes análisis en términos de estrategias de pensamiento (Ahluwalia 2009, citado por Mohammed, 2016).

Las estrategias que plantea Tripp es un interrogatorio a los propios pensamientos. Se basa en una técnica, que en inglés se denomina *plus, minus and interesting*. Esta técnica se refiere a aclarar lo que tiende a ser bueno (plus) o malo (minus) sobre el incidente; y aquellos pensamientos que no encajan en alguna de las categorías pero que se encuentran en algún lugar (interesting), en el medio. Por lo general, cuando ocurre un incidente, los sentimientos y los pensamientos se enfocan en lo negativo (minus), pero al realizar la reflexión crítica y consciente permite ampliar los pensamientos y sentimientos para no enfocarlos en lo negativo (Mohammed, 2016).

La investigación permitió a la profesora Mohammed (2016, p. 29) repensar y reflexionar sobre su práctica docente. Mediante el análisis pudo visualizar su experiencia, crisis, conflictos y dilemas que experimentaba como formadora de profesores. Además, devela que el rol de los formadores debe estar en constante cambio, con el fin de atender a las demandas que enfrentarán los futuros profesores, con los cambios constantes en la sociedad. Al final del documento, destaca la idoneidad de los estudiantes que van a emprender programas de formación docente y los desafíos que se abordan en la formación pero que hacen parte de contextos más amplios al propio de la enseñanza.

Por otra parte, en Latinoamérica se han desarrollado trabajos referentes a los incidentes críticos, uno de estos es el trabajo de Holguin, Oyague, Samame, Villa y Pariona, quienes desarrollaron un estudio que tenía como finalidad “determinar la capacidad de abordaje de incidentes críticos, entre docentes expertos y principiantes en contextos vulnerables y describir el progreso de la convivencia escolar” (Holguin-Alvarez et al., 2020, p. 151). Una de las conclusiones o síntesis a las que llegan estos investigadores es la relevancia que tienen los incidentes críticos en la auto-formación de la identidad y conciencia docente.

La limitación que tuvo la investigación desarrolla por Hoguin y su equipo fue la de incentivar la narración en los sujetos de estudio con mayor experiencia, puesto que muchos lo interpretaron como una sobrecarga en su asignación académica, aunque más adelante estos mismos sujetos lo analizaron como una autoevaluación para la mejora continua (Holguin-Alvarez et al., 2020).

Otra investigación realizada en Latinoamérica es la de Ramalho de Almeida (2009), quien utilizó los incidentes críticos como alternativa, de gran potencial, para analizar sentimientos, emociones, representaciones y concepciones de profesores de Brasil. Resalta de manera sustancial dos modalidades de incidentes críticos:

1. Descripción del detonante de incidentes, cuya interpretación queda libre para el lector.
2. Acontecimiento decisivo, con la consideración del propio sujeto que lo conlleve a analizar los cambios o transformaciones en su identidad.

La profesora Ramalho de Almeida concluye en su investigación que el análisis de los incidentes críticos permite a los profesores recordar sus vivencias, expresar con libertad sus emociones, sentimientos, concepciones y representaciones; permitiendo entrever algunas características de la subjetividad del profesor. Los participantes de la investigación corroboran que reflexionar sobre los incidentes críticos les permite potenciar su formación

al mejorar en la toma de decisiones en su práctica docente. Para la investigadora escuchar y analizar los incidentes críticos de los participantes genera aportes en comprender al otro en el otro, y en mirarse a ella misma en el otro, formándose en conjunto tanto participantes como investigadora.

En lo concerniente a Colombia, se encontró una investigación de un licenciado en Diseño Tecnológico de la Universidad Pedagógica Nacional, quien, en su trabajo de grado, desarrolló una sistematización de los incidentes críticos presentados por estudiantes del programa en el desarrollo de sus prácticas. Él muestra la relevancia de reflexionar sobre estos acontecimientos en la formación inicial de los estudiantes inscritos a la Licenciatura en Diseño Tecnológico (Duran, 2018).

Duran (2018) encuentra que las causas de los incidentes críticos para los estudiantes de la Licenciatura están relacionadas con problemas de motivación escolar, con habilidades comunicativas dentro del proceso de enseñanza o con conocimientos previos de los estudiantes. Además, los futuros profesores a su vez delegan la responsabilidad o las afectaciones de los incidentes críticos a otros actores del proceso de formación como lo son los docentes o tutores. De manera similar a Holguín et al. (2020), Duran (2018) evidencia que la teoría de incidentes críticos encuentra limitaciones en el proceso de registrarlos, debido a que los sujetos de investigación interpretan este proceso como una asignación adicional.

### ***2.2.2. Incidentes críticos que modifican la identidad profesional del profesor***

El primer documento que trataremos en este apartado es la investigación de Otondo-Briceño, Mayor-Ruiz, Hernández-de la Torre (2021), quienes muestran la complejidad del término “identidad profesional”, debido a la subjetividad y pluralidad de este concepto, además de lo cambiante que puede llegar a ser la profesión docente. Es por ello que dan una caracterización de la identidad, mostrándola como “un procedimiento evolutivo, de significación de uno mismo perteneciente a un contexto” (p.27).

La población de estudio de esta investigación fueron 23 profesoras principiantes, procedentes de distintos establecimientos de Chile. Usando entrevistas semiestructuradas los investigadores permiten a los sujetos de investigación describir episodios que condicionan las trayectorias individuales y profesionales, a la vez que hacen uso de la técnica de análisis de incidentes críticos. Con lo cual concluyen que la formación futura de profesores (en el caso particular de la investigación, en educación especial) se puede enriquecer con el análisis de los aspectos que han desarrollado la identidad profesional docente.

Un segundo documento que explícitamente relaciona los incidentes críticos con la identidad docente es el de Contreras y Monereo (2013), en la investigación ellos diseñan, aplican y evalúan el impacto de un programa de formación para el profesorado universitario, basado en el trabajo con incidentes críticos, como medio para la transformación de la identidad profesional docente. Se plantearon los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo definen su identidad profesional los docentes universitarios que forman a futuros maestros?, ¿Cuáles son los incidentes críticos que con mayor frecuencia deben afrontar y qué contenidos de estos incidentes críticos pueden resultar significativos para la formación de los docentes universitarios? ¿Cómo es atendida la identidad profesional docente en un espacio de desarrollo profesional? ¿Qué forma adopta un programa de formación docente basado en incidentes críticos, cuyo propósito apunta a la transformación de la identidad del docente universitario?

Ese trabajo de grado es de carácter exclusivamente cualitativo, en la perspectiva de acercarse a conocer una realidad social, compleja y dinámica como es la identidad docente, el afrontamiento de incidentes críticos en el aula y la formación continua del profesorado universitario de magisterio. Fue planteado desde un enfoque cualitativo (descriptivo-interpretativo), desarrollando un proceso investigativo de intercambio y construcción compartida entre la investigadora y los participantes.

Una de las conclusiones a las que llegan este grupo de investigadores en relación directa entre incidentes críticos y la identidad profesional del profesor es la posibilidad de pensar los incidentes críticos como medio de entrada al trabajo con la dimensión afectiva y la actuación docente, reflexionando sobre las reacciones del profesor cuando un acontecimiento tiene un alto impacto en las emociones y sentimientos del docente. Lo cual abre nuevas oportunidades para una formación de profesores auténtica, contextualizada y transformadora.

### **2.2.3. Incidentes críticos en conflicto intercultural**

El investigador español Ramos-Vidal (2011) proporciona información sobre el estudio de los incidentes críticos como medio para el estudio de elementos estructurales de los conflictos interculturales. Él divide la investigación en dos contextos, en el primer contexto tuvo como sujetos de investigación a profesionales del ámbito de la intervención social (trabajadores sociales, educadores sociales y orientadores laborales) quienes atienden a colectivos minoritarios; entretanto sus sujetos de investigación en el segundo contexto fueron alumnos de dos carreras universitarias de corte jurídico-social.

Ramos et al. (2011) destacó que los incidentes críticos permiten analizar las áreas culturalmente sensibles que actúan como detonantes de los conflictos interculturales, como ejemplo propone que un gesto (para contextualizar al lector imaginemos a alguien haciendo el gesto de manotear al aire) puede resultar como una falta de respeto. Al relacionar lo planteado por Ramos et al. (2011) un ejemplo en el ámbito escolar resulta cuando un estudiante contesta con un tono desafiante, lo cual puede ser generador de un incidente crítico porque el profesor reconocerá esto como una falta de respeto del estudiante y ofenderse hasta tal punto de airarse.

Otra investigación relacionada con la interculturalidad es la desarrollada por Figueroa, Arevalo, Yáñez y Muñoz (2021), quienes plantean los incidentes críticos de la participación en el aula: explorando la voz de estudiantes del programa de integración

escolar. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo con alcance descriptivo, cuyos resultados evidenciaron incidentes críticos relacionados con la desconsideración docente, es decir, actitudes que tienen los profesores con los estudiantes, relacionadas con la indiferencia, la invisibilización, o la restricción de diálogo; exclusión territorial por apoyos terapéuticos o académicos; prácticas pedagógicas poco sensitivas a la diversidad del estudiantado (aulas homogenizadas); por último, las disputas entre estudiantes.

#### **2.2.4. Incidentes críticos con metodología narrativa**

Muchas investigaciones abordan su perspectiva metodológica desde el análisis de narrativas, utilizan las narrativas como instrumento de reflexión o como instrumento de recolección de datos.

Una de las primeras que encontramos para el análisis de este apartado es el artículo de investigación de Hernández (2013) quien estudió y analizó los incidentes críticos, relacionando la historia de vida, escolar y social de dos jóvenes en situación de riesgo. Ella usó una metodología de investigación biográfica-narrativa, comprendiendo los significados y sentidos específicos de los relatos de los dos jóvenes con el fin de identificar los incidentes que conllevan a la exclusión social. Las narrativas son usadas tanto como medio de recolección de datos como herramienta de reflexión y análisis. Los instrumentos usados por la investigadora fueron: la autopresentación, entrevista biográfica, entrevista focalizada, biograma y la fotografía. Esta investigación resulta relevante debido a la variedad de instrumentos que se utilizan para recolectar información y que se asocian a una metodología narrativa.

Los investigadores Pámies García y Sánchez Huarcaya (2018), plantean su investigación en relación con los incidentes críticos con la finalidad de “analizar cómo construyen la identidad docente profesores sin formación inicial en educación a partir de los incidentes críticos ocurridos en la práctica” (p. V). Para tal fin, el estudio fue abordado

desde un enfoque cualitativo, haciendo uso del método fenomenológico y usando como técnica las narrativas y como instrumento la entrevista semiestructurada.

Ellos buscaban indagar mediante las narraciones personales y autobiográficas características de los profesores en relación con la formación inicial, historia profesional e incidentes críticos acontecidos en la práctica. Con las entrevistas semiestructuradas buscaban profundizar en aspectos muy puntuales de la identidad del profesor.

Como conclusión mencionan que la reflexión enmarcada en los incidentes críticos resulta una buena estrategia para comprender la identidad del profesor, y que la identidad está permeada por factores personales sociales e institucionales que acontecen en la práctica docente.

Para finalizar, reconocemos que los incidentes críticos están asociados a la idea de incertidumbre que desde este trabajo se desea abordar. Como se evidencia, la mayoría de las investigaciones delimitadas por el marco de los incidentes críticos habla de manera general de la formación de profesores. Además, se reconoce las potencialidades de las narrativas como metodología de investigación, debido a que la narrativa permite comprender las particularidades que ocurren en la vida de los propios sujetos de investigación, reflexiones y cambios en la manera de pensar y actuar (Hernández, 2013). Ahora bien, creemos que podemos hacer uso de algunas ideas de la teoría de los incidentes críticos en la formación continua de profesores de matemáticas y cómo el estudio de estos acontecimientos puede aportar a los docentes de matemáticas.

### **2.3. Narrativa y experiencia profesional del profesor**

Para este apartado comprendemos que la mayoría de las investigaciones con enfoque narrativo biográfico relacionan implícitamente la experiencia con las narrativas, aunque el objeto de investigación sea otro diferente al de analizar la experiencia. Por tal motivo en esta sección buscamos mostrar dos documentos que relacionan explícitamente

las narrativas con experiencia docente. Por consiguiente, nos centramos en el texto de Souza (2020) y la investigación de los PhD's Porta y Aguirre (2020).

El documento escrito por Souza (2020) muestra “los modos como vida-formación y profesión se entrecruzan y desdoblan en tanto opción epistemológica y política de trabajo en el campo de la indagación (auto)biográfica” (Souza, 2020, p. 16). En otras palabras, Souza (2020) muestra cómo las investigaciones con enfoque narrativo (auto)biográfico permite entrever cuestiones de la vida, de la profesión y de la experiencia de los profesores, estos como sujetos políticos, que están en constante adquisición de conocimiento, modificación de sus creencias, concepciones y emociones, lo cual permite reconocer la subjetividad de los profesores.

La investigación de Porta y Aguirre (2020) está enmarcada en las perspectivas cualitativas de investigación social, con un enfoque biográfico – narrativo. Ellos buscan recuperar, resignificar y reinterpretar la experiencia de investigadores en formación y de docentes de la Universidad Nacional de Mar de Plata haciendo uso de las narraciones, en donde muestran la complejidad de la red que entreteje la vida, la profesión y formación.

En las reflexiones finales, los investigadores mencionan la relación explícita que existe entre la experiencia y la narrativa, porque al realizar el ejercicio de narrarse el sujeto puede enriquecerse puesto que resignifica la experiencia y trastoca las temporalidades en ese tejido textual que realiza de sus vivencias.

Por ende, tanto Souza (2020) como Porta y Aguirre (2020) mencionan que las narrativas (auto) biográficas permiten a los participantes e investigadores volver reflexivamente sobre las experiencias vitales, formativas y profesionales, objetivándolas y resignificándolas en pos de construir conocimiento a partir de los relatos sobre nosotros mismos. El enfoque narrativo y biográfico, por tanto, “posibilita ir trazando, discontinuas pero enriquecedoras travesías de vida, de docencia y de investigación...” (Ramallo y Porta 2020 citados por Porta & Aguirre, 2020, p. 85).

Porta y Aguirre (2020) y Souza (2020) presentan las narrativas como instrumento para aprender y reflexionar sobre acontecimientos del “mundo de vida” de cada individuo (profesor) que se narra, y tener la posibilidad de encontrarse con el otro a partir de las vivencias narradas (Porta & Aguirre, 2020; Souza, 2020). Es decir, Las narrativas permiten volver real la experiencia para los otros. Al tener de manera tangible (figurativamente) la experiencia y reflexionar sobre ella, potencia el aprendizaje propio y del otro.

Para sintetizar el apartado de los antecedentes, en este capítulo hemos relacionado dos teorías con lo incierto, las situaciones contingentes y los incidentes críticos. Las situaciones contingentes surgen a partir de rupturas de la “normalidad” que se presentan en el aula de clase. Los incidentes críticos están acotados por el tiempo y el espacio, y llevan a un umbral emocional al profesor, pero no necesariamente tienen que ser dramáticos. La reflexión de las situaciones contingentes aporta al conocimiento disciplinar y pedagógico del profesor de matemáticas y a su formación (inicial o continúa). El estudio de los incidentes críticos brinda información sobre la identidad en acción del profesor y contribuye a la formación de los docentes. Las narrativas potencian las investigaciones de carácter cualitativo debido a que permiten analizar las subjetividades y transformaciones de sujetos que se narran.

### **3. Planteamiento del problema**

Este capítulo se encuentra dividido en tres secciones. En la primera sección mostramos las motivaciones personales que nos permitieron pensar en nuestro problema de investigación. La segunda sección contiene las tensiones que teóricamente consideramos relevantes para el planteamiento del problema. Por último, la tercera sección es una síntesis del capítulo con la cual se concluye el apartado y se da a conocer la pregunta problema de nuestra investigación.

### **3.1. Motivaciones personales**

En el transitar de esta investigación nosotros, los profesores Sileni Carranza y Samuel Cristancho, tuvimos motivaciones personales que nos llevaron a consultar, leer y trabajar en conjunto en pro de comprender nuestro asunto problema. Una de nuestras primeras motivaciones se relaciona con las experiencias vividas en el desarrollo profesional. La profesora Sileni al ser parte de un grupo de investigación sintió curiosidad por un trabajo en específico, que tal grupo estaba desarrollando, relacionado con la caracterización de acciones del profesor de matemáticas en situaciones no previstas, que acontecen en la práctica docente y cómo, al caracterizar estas acciones, se construyen estrategias para que el profesor pueda reaccionar a dichas acciones.

El profesor Samuel quiso analizar las reacciones del profesor de matemáticas, cuando vivenciaba situaciones para las cuales su formación inicial no le brindaba conocimiento de cómo enfrentar, que hacen parte de la vida del docente y de las cuales no tuvo algún acercamiento antes. En especial, aquellas situaciones que experimentó por el acontecimiento de la pandemia (generada por el Covid -19 causando confinamientos generales y parciales) y conllevaron a los docentes a realizar modificaciones metodológicas, adaptándose al uso de herramientas tecnológicas, flexibilizando el currículo y reinventándose los procesos de formación y evaluación escolar. Además, el espacio en el cual se llevaban a cabo las prácticas docentes cambió, lo cual generó una reinención de los profesores y nuevos aprendizajes (en el manejo de tecnologías, en el desarrollo de metodologías – aulas invertidas, etc.) que aportaron a la experiencia de cada docente y modificaron la identidad del profesor de matemáticas o afectaron su quehacer docente.

El segundo momento se desarrolló a partir de la reflexión entre pares académicos y con profesores de la Maestría en Docencia de la Matemática de la Universidad Pedagógica Nacional, cuando mencionábamos nuestras inquietudes y motivaciones en relación con el trabajo investigativo que queríamos desarrollar. En este momento identificamos y

denominamos las *situaciones inesperadas* al constructo fundamental de nuestro problema de investigación, identificando que:

- Algunas de estas impactan la dimensión afectiva del profesor y experiencia docente, a tal punto de enriquecer su quehacer o su vida profesional.
- Pueden ocurrir las mismas situaciones a profesores diferentes, pero, dependiendo de la perspectiva pueden ser inesperadas para algunos y esperadas para otros.
- Puede presentarse un contraste entre las *situaciones inesperadas* y aquellas situaciones contingentes o incidentes críticos (Rowland et al., 2014; Bilbao & Monereo, 2011).

De acuerdo con lo anterior, las inquietudes que nos surgieron en relación con lo mencionado hasta ese momento fueron:

1. ¿Será que las situaciones inesperadas o esos eventos no previstos hacen parte de la normalidad de la práctica docente o del quehacer del profesor de matemáticas?
2. Existirán diversas situaciones inesperadas a las cuales se debe enfrentar cada docente de matemáticas, y serán subjetivas para el profesor, si es así será posible categorizarlas y analizar el impacto que tienen estas en la formación del profesor!
3. Existirán situaciones inesperadas que no se abordan en la teoría del cuarteto del conocimiento (KQ), ni en los incidentes críticos (IC).
4. ¿Cómo se pueden clasificar las situaciones inesperadas acontecidas en la vida de los profesores?

A partir de las preguntas descritas anteriormente y en diálogo con la asesora se vislumbra nuestro interés de investigación, enfocado en las situaciones que no se planearon, ni se tuvieron en cuenta previo a la gestión de clase y labor docente, es decir,

emergieron espontáneamente (Araneda & Uribe, 2020), y cómo afectan la vida del profesor impactando su labor profesional.

### **3.2. Tensiones referentes al profesor de matemáticas**

Para el planteamiento del problema, hemos analizado cuáles son los asuntos que se relacionan con las situaciones inesperadas que enfrentamos como profesores y los cambios que estas nos implican. Hemos identificado que algunos de estos asuntos son: los principios que se asumen sobre la formación y conocimiento del profesor de matemáticas; las características de las prácticas pedagógicas perfiladas en la formación y la poca relevancia que se da como objeto de estudio a las situaciones inesperadas, los incidentes críticos, la contingencia; la necesidad de apertura hacia nuevos ámbitos en los que se producen situaciones inesperadas que impactan el ámbito del aula escolar y la práctica pedagógica del profesor; la importancia de la experiencia y la reflexión para identificar los cambios en la práctica del profesor y las (re)configuraciones de su identidad.

Pensar en todos estos asuntos nos conduce a identificar las tensiones que se producen entorno a ellos y que pueden ayudarnos a comprender y plantear el problema que pretende abordar esta investigación.

#### **3.2.1. Primera tensión. Idealización sobre el profesor de matemáticas**

En nuestra práctica profesional es común que a nosotros como profesores de matemáticas nos cataloguen como los profesores que más saben, que piensan más rápido, que somos calculadoras humanas, etc. Es normal escuchar comentarios o inquietudes que nos formulan, como: “¿cuánto es...?” “Usted debe ser muy inteligente...” “Ayúdeme con este problema...” “Explíqueme cómo se hace esto...”. Parece ser que el profesor de matemáticas puede aclarar cualquier duda o inquietud en relación con cuentas u operaciones numéricas.

De acuerdo con el equipo liderado por Caballero et al. (2007), existen concepciones sobre las personas que les gustan o sienten placer por las matemáticas, [la gente a la que le

gusta las matemáticas suele ser un poco rara; las matemáticas son para cabezas inteligentes y creativas; la gente que es buena en matemáticas no tiene que gastar tiempo pensando] (p. 9). Pareciera ser que el profesor de matemáticas es una persona extremadamente inteligente o racional, que por tener el gusto por las matemáticas no invierte el tiempo pensando en cuestiones diferentes a las matemáticas o tiene mayor rapidez en solucionar problemas, ya sean matemáticos o de la vida cotidiana.

Por otra parte, existe la concepción sobre el profesor de matemáticas, quien debe tener una buena comprensión del conocimiento disciplinar a enseñar en este caso las matemáticas (Godino, 2009); es decir, el profesor que enseña matemáticas debe tener una excelente comprensión de las matemáticas y de muchas ramas que conforman esta ciencia, con el fin de poder resolver cualquier inquietud en relación con estas.

Es por ello por lo que los estudiantes generan una dependencia a verificar sus procedimientos o buscar la aprobación del profesor en el desarrollo de algún ejercicio pronunciando frases como: “¿voy bien?” “¿Me quedó correcto?” “Profe me dio esto, pero no sé si está bien”, o que en los descansos se acerquen y pregunten: “profe, ¿cómo se hace este ejercicio?” o “¿Profe me ayuda a resolver este ejercicio?”. También, hemos reconocido estas creencias de nuestros compañeros de trabajo que nos preguntan o nos piden ayuda en el desarrollo de algún problema, que de acuerdo con los conocimientos que ellos poseen no encuentran la respuesta con facilidad y por ello acuden en busca de nuestra ayuda.

De acuerdo con lo anterior, nos atrevemos a decir que en las personas (estudiantes, padres de familia, compañeros de trabajo, amigos, conocidos, en general la gran mayoría de personas) existe la creencia que los profesores de matemáticas son objetivos, es decir no permite que factores emocionales intervengan en la toma de decisiones, pueden resolver cualquier problema, poseen una verdad absoluta, entienden los números y no se equivocan (Llinares, 2013). Por lo cual se llega a pensar que los profesores de matemáticas tienen un gran sentido de racionalidad y pensamiento lógico.

Pero nuestras vivencias van en contraposición a tales creencias que se tienen sobre la figura del profesor de matemáticas; por citar un ejemplo, hemos experimentado miedos y angustias, referentes a si tenemos el conocimiento completo para enseñar matemáticas. Muchas veces nos equivocamos y en ocasiones se nos olvidan procedimientos en la solución de algún ejercicio. Nos han ocurrido acontecimientos que afectan nuestra memoria y nos llevan en ocasiones a sumar mal o realizar multiplicaciones erróneas. Incluso en la vida cotidiana nos hemos perdido al buscar una dirección o al viajar por una nueva ruta, mostrando que nuestra ubicación geoespacial no es tan buena como se cree. También nos hemos frustrado cuando no podemos corroborar un resultado o una propiedad, nos hemos sentido alegres cuando los estudiantes comprenden, hemos sentido mal genio cuando los jóvenes no quieren prestar atención, en otras palabras, hemos experimentado un sinfín de emociones, algunas veces positivas y en otras ocasiones negativas (García Gonzales & Pascual Martín, 2017) , e incluso nos hemos dejado llevar por la dimensión afectiva, dejando de lado la racionalidad y la lógica en la toma decisiones.

En ocasiones no somos tan objetivos y evaluamos teniendo presente otros factores aparte de los resultados en instrumentos de medición, por ejemplo, la dedicación que muestra un estudiante por aprender, el esfuerzo que realiza un joven por su formación a pesar de que se le dificulte el aprendizaje de las matemáticas. Hemos estado vulnerables cuando no tenemos el control sobre lo que acontece, llegamos a pensar que no somos buenos profesores, nos criticamos y juzgamos severamente. Al reflexionar sobre estas vivencias en nuestra práctica, podemos afirmar que los profesores, en particular los de matemáticas, no somos perfectos, podemos equivocarnos, no somos los entes objetivos y lógicos que no les afectan acontecimientos del aula.

Recapitulando, al recordar nuestras prácticas como docentes de matemáticas evidenciamos que existe una coyuntura o tensión entre el ideal del profesor de matemáticas y lo que realmente acontece en la práctica docente, es decir, observamos que

*existen creencias sobre el profesor de matemáticas como un sujeto netamente racional, idealizado, hasta el punto de pensar que él está preparado para resolver cualquier situación, ya sea matemática o no, sin ser afectado emocionalmente en la toma de decisiones.*

### **3.2.2. Segunda tensión. Formación del profesor centrada en saberes disciplinares y pedagógicos**

Trascendiendo las creencias sobre el profesor de matemáticas, nos proponemos cuestionar a *los programas de formación inicial de profesores de matemáticas, debido a que tienen sus raíces hegemónicas en los saberes disciplinares y pedagógicos, pero nada o poca atención ha prestado a las vivencias del profesor en sus prácticas profesionales y cómo esas vivencias se encuentran permeadas por lo inesperado.* En otras palabras, la formación inicial de profesores se centra en comprender de manera extensa y profunda las matemáticas, y en aplicar conocimientos pedagógicos que le permita a los futuros profesores enseñarlas en la escuela; no obstante, reconocen de manera mínima que en las prácticas profesionales en el aula existe un alto grado de incertidumbre, por la interacción social que se presenta, y no basta con el conocimiento que tiene el docente para hacer frente a un acontecimiento inesperado y para el que no está preparado, sino que requiere de un conocimiento más enfocado a una verdadera reflexión del actuar de los profesores que evidencie la constitución de otras identidades docentes del profesor de matemáticas. Conocimiento que complementa esos saberes disciplinares y pedagógicos y que será de gran utilidad en la práctica docente de los futuros profesores.

Las recomendaciones que hacen Rowland (2013) y Araneda y Uribe (2020) en sus investigaciones están enfocadas en el potencial que tienen las situaciones contingentes o inesperadas en la formación inicial de los profesores de matemáticas y cómo los programas de formación deberían incentivar la reflexión sobre estas como parte del conocimiento del profesor. Por otra parte, Monereo (2010a) pone en discusión el estudio y análisis de los

incidentes críticos en la formación de profesores, con el fin de fortalecer la identidad profesional del docente.

Sintetizando las recomendaciones y sugerencias que realizan los autores mencionados, nos damos cuenta de que los programas de formación deben preparar a los futuros profesores o a los profesores en ejercicio para reconocer sus acciones en situaciones en las que no tienen el control, con el fin de enriquecer su (auto)conocimiento y fortalecer su accionar en futuros eventos similares.

Desde otra perspectiva, Llinares (2012) comenta que la formación del profesor y por ende su conocimiento se ha especializado por la consideración de los saberes de referencia, la naturaleza del conocimiento profesional y las características del uso del conocimiento en el desarrollo de la actividad de la enseñanza de las matemáticas, es decir, los profesores son formados en conocimiento teórico - práctico en: pedagogía, didáctica y matemáticas, las cuales les permitirán desarrollar estrategias objetivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Sin embargo, como lo han mencionado Rowland (2013) Monereo (2010a) hay otras cuestiones que valen la pena tratarlas en la formación inicial de profesores, como lo es las acciones o reacciones frente a eventos inesperados.

Bishop (1991) menciona que “la racionalidad es el corazón de las matemáticas” (p. 62), también alude a que culturalmente se ha creado la ideología de que el racionalismo es una idea potente y que la sociedad aprecia los argumentos lógicos, las personas que no actúan bajo esta perspectiva se les considera ilógicas. Es por ello por lo que la creencia de que las personas que saben las matemáticas deben actuar lógica y objetivamente, por consiguiente, los profesores de matemáticas deben ser seres racionales y sumamente lógicos. Por lo anterior, la formación de profesores de matemáticas se ha centrado en que los futuros profesores sean racionales y lógicos en la comprensión de las matemáticas y del mundo (volviendo un poco sobre nuestra primera tensión y enlazándola con esta segunda).

El profesor de matemáticas hace parte del desarrollo y enculturación matemática de la sociedad, por tal motivo, su formación y comprensión de las matemáticas está impregnada por el racionalismo y el control, valores que hacen parte de los tres binomios de valores que categoriza Bishop (1991), ideología-racionalismo, ideología-objetivismo y sentimiento-control.

A partir de los binomios ideología-racionalismo y sentimiento-control, se identifica porqué la formación de profesores es permeada por las ideas de racionalismo y control. Los avances y los expositores matemáticos han estado impregnados por la idea racionalidad, razón por lo cual, la formación del profesor de matemáticas está contagiada por la idea de formar personas racionales, lógicas, y que no incurren en algún error.

Esencialmente la idea de control es una de las ideas que la sociedad aprecia, por ejemplo, la importancia del conocimiento y control (prevención) de fenómenos físicos (Bishop, 1991), reconocer el clima o las estaciones para la agricultura, entre otros ejemplos. El sistema educativo actual, al ser una micro sociedad, evidencia deseo de fomentar esta idea, al tratar de controlar a los estudiantes, los profesores y por ende las situaciones que se pueden presentar en el aula (incluidas las contingentes), esto hace que al profesor de matemáticas le inculquen (ya sea en la formación inicial o en su práctica como docente) esa necesidad de controlar todo lo que acontece en el aula. Desde nuestra experiencia cuando ocurre algún evento inesperado, experimentamos emociones como la frustración, miedo, enojo, congoja y por tal motivo no deseamos salir de nuestra zona de confort.

Todo el conocimiento y estrategias que se aprenden en la formación brindan al profesor herramientas útiles para reconocer el contexto de los estudiantes, planear clases en las que se pueda enseñar las matemáticas y tener cierto control y seguridad al momento de enseñar un objeto matemático. Sin embargo, nos hemos encontrado en situaciones en las que nos sabemos cómo afrontarlas, debido a que se escapan de poder ser controladas, previstas o prevenidas.

De acuerdo con Lampert y Ball (1999) (citados por Rowland & Zazkis 2013) los profesores de matemáticas deben estar preparados para situaciones no previstas ni planeadas. Investigaciones como la de Araneda y Uribe (2020) mencionan que la contingencia potencializa el conocimiento disciplinar del profesor, permitiéndole enriquecer su experiencia y brindándole herramientas para anticiparse a errores y dificultades en el aprendizaje de sus estudiantes.

También Rowland & Zazkis (2013) plantean que las situaciones contingentes o inesperadas ponen en evidencia problemas con el conocimiento disciplinar y pedagógico del profesor, es decir, un profesor con un conocimiento vasto y rico de las matemáticas tiene excelentes herramientas para responder a tales situaciones, concluyendo que los profesores con mayor experiencia reaccionan mejor a lo inesperado que los profesores noveles.

Melgar et al. (2016) muestran una relación entre las situaciones inesperadas y el desarrollo de la creatividad tanto en el maestro como en los estudiantes, es por ello que visualizamos el potencial pedagógico que tiene conocer y caracterizar las situaciones inesperadas en el quehacer docente, también Araneda y Uribe (2020) mencionan que reflexionar sobre las situaciones inesperadas permiten a los profesores en formación, reconocer sus fortalezas y debilidades en cuanto al conocimiento disciplinar y pedagógico que posee.

Otros investigadores como lo son Bilbao y Monereo (2011) analizan situaciones similares a las situaciones contingentes, sin embargo, las consideran como *incidentes críticos*, los cuales pueden ser comprendidos como un evento que ocurre en la interacción entre los miembros de la comunidad educativa, en cierto lapso y espacio específico, y pueden llegar a generar cambios en la identidad del profesor.

Todas las ideas de estos autores tienen un punto en común y es que la formación de profesores (inicial o permanente) tendría un mayor impacto si se complementará el

conocimiento de la materia (matemáticas) y el conocimiento didáctico con el conocimiento en relación con las situaciones de incertidumbre que se presentan en la práctica docente. Es decir, si los programas de formación inicial y continuada preparan a los profesores para afrontar, analizar y reflexionar sobre las situaciones inesperadas (situaciones de contingencia o incidentes críticos) pueden fomentar en los profesores estar abiertos a la posibilidad de nuevas experiencias que enriquecerían su formación como docentes de matemáticas (Martínez & Arévalo, 2017; Rowland, 2005).

### **3.2.3. Tercera tensión. Resistencia al cambio por parte de los profesores**

Para Jorge Larrosa (Skliar & Larrosa, 2009) una persona que desee adquirir experiencia debe estar dispuesto a que algo le acontezca, le pase. En efecto la experiencia es consecuencia de un pasar de algo, un pasaje que trae al sujeto cierto grado de vulnerabilidad (Skliar & Larrosa, 2009). Si analizamos ese *pasar de algo* hace referencia al cambio, desde una mirada física, el cambio de posición de ese *algo*. Es decir, que podemos relacionar la experiencia con el cambio. En otras palabras, para que una persona adquiriera experiencia debe estar abierta o dispuesta a posibilidad de que algo cambie.

En consecuencia, los profesores que deseen construir experiencia deben estar preparados para el cambio; sin embargo, encontramos en el estudio de Monereo (2010a), que los profesores presentan cierto recelo a la idea cambio, debido a tres factores: el primer factor es constitutivo a las *emociones*, los profesores pueden experimentar miedo, angustia o congoja al sentirse vulnerables frente al cambio; el segundo factor se encuentra relacionado con las *competencias profesionales*, en el cual las ideas, concepciones y conjunto de teorías que tienen los profesores son invariantes para cada uno de ellos; el último factor, corresponde con la *naturaleza institucional*, la cual se puede evidenciar en el compromiso de los profesores; tal compromiso puede disminuir por agentes institucionales como una reforma educativa.

Lo descrito en los anteriores párrafos pretende situar nuestra última tensión en juego, la cual está en conformidad con esa *resistencia que presentan los profesores al cambio*, resistencia motivada por los obstáculos que los docentes tienen frente a las nuevas vivencias y a los cambios que exige la docencia actualmente (Monereo, 2010a); esto hace que sus creencias y sus maneras de ser sean inflexibles o rígidas, lo que estanca su identidad profesional e impide que algo le pase (Monereo, 2010a). En conclusión, la resistencia al cambio no permite al profesor adquirir experiencia, debido a que no está abierto a que algo le pase (Skliar & Larrosa, 2009).

En el modelo alternativo que propone Monereo (2010a) de formación inicial y permanente del profesorado, se “trata de diseñar itinerarios formativos que promuevan la transición del profesorado hacia cotas más elevadas de autonomía profesional, ajuste situacional y protección emocional, tres antídotos fundamentales para enfrentar la resistencia al cambio” (Monereo, 2010a, p. 584). En tales itinerarios hace uso del análisis de los incidentes críticos con el fin de fomentar el desarrollo de competencias profesionales y de introducir incidentes imprevistos que hacen parte de la cotidianidad de los profesores.

### **3.3. A modo de síntesis y pregunta problema**

En este apartado pretendemos resumir *grosso modo* las tensiones que propusimos y cuál es la pregunta problema a la que nos condujeron las tensiones, las cuales fueron el motivo inicial para adentrarnos en la investigación que realizamos.

Primera tensión. *Idealizaciones sobre el profesor de matemáticas desde las creencias en contraposición con la fragilidad sentida por el profesor en la experiencia.* Tienen que ver con la creencia sobre el profesor de matemáticas como sujeto netamente racional hasta el punto de pensar que él está preparado para resolver cualquier situación, sin ser afectado emocionalmente, pero como profesores de matemáticas hemos vivido situaciones que nos afectan ya sea en nuestras emociones, nuestras creencias o incluso nuestra práctica docente.

Segunda tensión. *Formación del profesor centrada en saberes disciplinares y pedagógicos que desconoce las vivencias significativas del profesor en sus prácticas profesionales.* Esta tensión muestra que la formación y conocimiento del profesor de matemáticas tiene sus raíces hegemónicas en los saberes disciplinares y pedagógicos, sin tener en cuenta que en las vivencias del profesor sus prácticas profesionales están permeadas por lo inesperado, es importante que el docente de matemáticas tenga un conocimiento disciplinar y pedagógico adecuado (Godino, 2009), con el cual pueda llevar su labor docente de manera satisfactoria. Además, su formación debe ser constante y continua con el fin de mejorar su práctica docente (Araneda & Uribe, 2020). Pero es importante que la formación del profesor se complemente con el análisis y la reflexión de acontecimientos imprevistos que tienen lugar en la práctica docente, debido a las interacciones sociales que se presentan en el aula de clase, de modo que lo inesperado es casi habitual porque no se puede prever y planear las actuaciones o reacciones del otro.

Tercera tensión. *Resistencia al cambio por parte de los profesores a pesar de las consideraciones de su práctica docente como obsoleta frente a las necesidades del contexto.* En esta tensión ubicamos cómo la resistencia que tienen los profesores al cambio (Monereo, 2010a) obstaculizan que se adquieran nuevas experiencias y que se vea lo inesperado como una oportunidad de experiencia para el crecimiento profesional.

Como se logra vislumbrar en las tensiones, la vivencia de lo inesperado brinda al profesor la posibilidad de adquirir experiencia, es decir, reconocer sus transformaciones, su subjetividad y reflexividad (Skliar & Larrosa, 2009) a partir de las situaciones inesperadas; además, le permite replantear su conocimiento profesional y tomar conciencia de su hacer, de su ser, de su formación y en general de su práctica docente. Reflexionar sobre los acontecimientos inesperados permite al docente comprender mejor sus maneras de reaccionar frente al cambio, a lo no controlado y a lo incierto. Es por ello, que las situaciones inesperadas tienen el potencial de convertirse en experiencia del

profesor, dejándole una marca en su actuar o accionar. Por este motivo la pregunta problema que proponemos para el desarrollo de esta investigación es: ¿cuáles son las situaciones inesperadas que se constituyeron como experiencia en la práctica docente de algunos profesores de matemáticas y qué transformaciones o cambios generaron en su quehacer docente?

## **4. Objetivos**

### **4.1. Objetivo general**

Interpretar el impacto que tienen las situaciones inesperadas consolidadas como experiencia en la práctica docente de un grupo de profesores de matemáticas en ejercicio, mediante pasajes narrativos.

### **4.2. Objetivos específicos**

- Identificar la reflexividad, la subjetividad y la transformación en un grupo de profesores de matemáticas en ejercicio, quienes presentaron algunas de sus situaciones inesperadas, a partir de pasajes narrativos autobiográficos y biográficos.
- Caracterizar las situaciones inesperadas que se consolidaron como experiencia en las vivencias de cinco profesores de matemáticas, a partir de pasajes narrativos.
- Establecer correspondencias o relaciones entre las situaciones inesperadas y las transformaciones suscitadas en relación con la práctica docente.

## 5. Marco conceptual

Es este capítulo presentamos cuatro apartados que son importantes para abordar el problema que describimos en capítulos anteriores. Comenzamos hablando sobre la experiencia, como un constructo teórico, propuesto por Larrosa (2005). Posteriormente ponemos en diálogo las voces de varios expertos con el fin de construir el concepto de situaciones inesperadas para entenderlas en el marco de este trabajo de grado. En el tercer apartado se dialoga sobre los planos detonantes, que son el contexto donde se generan las situaciones inesperadas. Por último, anunciamos qué se comprende por la práctica docente.

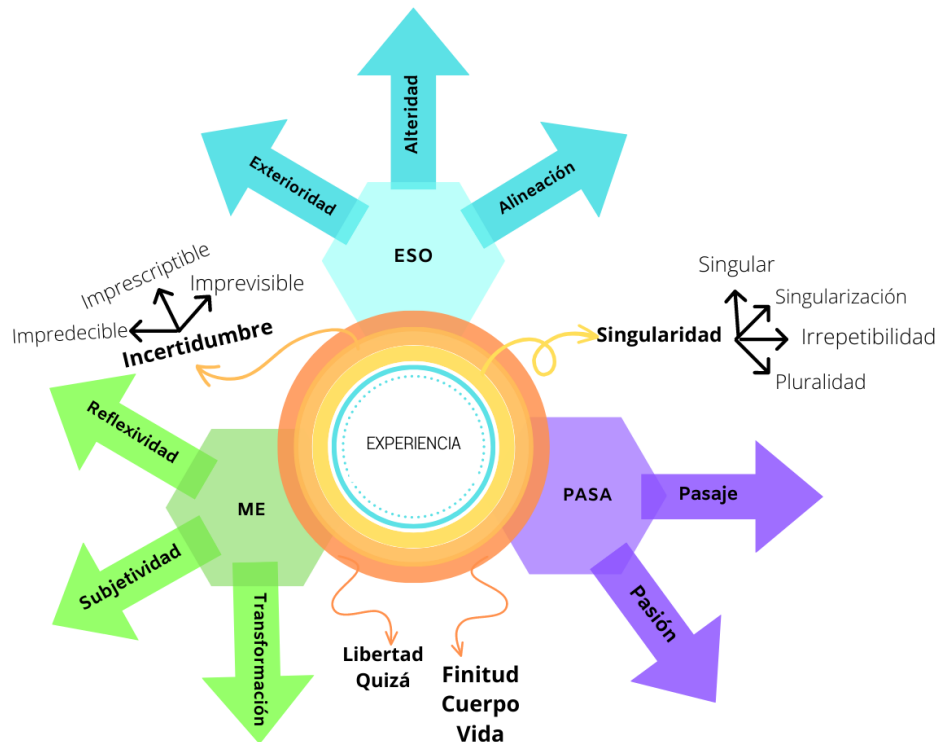
### 5.1. Experiencia

¿Cuántas veces hemos confundido experiencia con simplemente vivir un momento o con el mismo pasar de un momento de la vida? incluso en ocasiones se llega a tergiversar la palabra experiencia con el tiempo en el que se desarrolla un oficio o labor o incluso con experimento. Un ejemplo es en el ámbito laboral o laboral-educativo; por lo general, quienes entrevistan a las personas que se presentan para laborar en un colegio como docente preguntan ¿cuánto tiempo de experiencia tiene?, como si el tiempo determinara si una persona es experimentada en algo o no, como si el tiempo en ejercer una profesión u oficio diera la experiencia a alguien. No queremos que se mal interprete, creemos que el tiempo en el que se desarrolla una práctica brinda la posibilidad a la persona de adquirir experiencia, pero no es un garante de que la persona adquirió la experiencia. Otra idea en el uso común de la palabra experiencia promueve que se confunda con experimento, una de las principales diferencias es que el experimento generaliza, la experiencia singulariza (Skliar & Larrosa, 2009, pp. 26–27).

Desde la perspectiva de Larrosa (2009), la experiencia es “eso que me pasa”, en otras palabras, es un acontecer de algo, que es significativo para la persona a la que le acontece, por lo cual, la experiencia es propia de quien la vive, dicho de otra manera, la

experiencia es subjetiva. Aunque un mismo acontecimiento puede ocurrir a varias personas, el significado para cada uno es totalmente diferente. Por lo que la experiencia no sólo es el acontecer ni la subjetividad de ese acontecer sino también lo que puede llegar a significar.

Esquema 1. Interpretación de la experiencia de Jorge Larrosa



*Nota:* Creación propia de los autores

Para entrar a profundidad de lo que plantea Larrosa (2009) nos basaremos en el esquema 1, en el cual se relacionan los principios y los sentidos en los que se pueden interpretar, enfocándonos en aquellos que interactúan con “eso que me pasa”. Los principios son: principio de *exterioridad*, principio de *alteridad*, principio de *alineación* relacionados con ese *eso*; principio de *reflexividad*, principio de *subjetividad*, principio de *transformación* concerniente a ese *me*; principio de *pasaje* y principio de *pasión*, referente

a ese *pasa* de la afirmación que plantea Larrosa (2009). A continuación, profundizaremos en cada uno de los principios mencionados.

**Principios de exterioridad, alteridad y alineación**, estos principios se centran en *eso*, de la idea de experiencia que plantea Larrosa (2009). La *exterioridad* es el principio que corresponde a lo externo que es la experiencia, lo ajeno que es el acontecimiento que se padece, al sujeto que lo padece [Entenderemos como sujeto de experiencia, al sujeto donde se da la experiencia, en un sentido figurativo, puesto que la experiencia es un pasar de algo y ese algo necesita un lugar por donde pasar]. La *alteridad* es el principio que concierne a indicar que la experiencia es otra cosa distinta o diferente al sujeto que vive la experiencia. La *alineación* es ese principio que explica que el sujeto por más que vive la experiencia, no la puede capturar, ni apropiarse previamente, ni planear, solo la puede vivir, padecer o sufrir.

**Principios de reflexividad, subjetividad y transformación**, estos principios están en concordancia con el *me* del “Eso que me pasa”. El principio de *reflexividad* alude a la experiencia como un movimiento de exteriorización e interiorización o de salida y entrada, de salida de sí mismo (del sujeto de experiencia) a encontrarse con eso que pasa, y entrada porque afecta al sujeto o tiene efectos en el sujeto, en lo qué es y en cómo es. El principio de *subjetividad* refiere que el lugar donde la experiencia se da o acontece, es en el sujeto de experiencia; quiere decir que no hay dos sujetos que tengan la misma experiencia, aunque puedan vivir el mismo acontecimiento, no padecen la misma experiencia; incluso el mismo sujeto puede vivenciar el mismo acontecimiento dos veces y sus experiencias ser distintas, diferentes, solo de él y de nadie más. El principio de *transformación* menciona que el sujeto debe estar abierto a la transformación, al cambio que se da al padecer la experiencia, es decir, el sujeto en donde se da tal experiencia es marcado, formado o deformado, en otras palabras, la experiencia transforma al sujeto (Skliar & Larrosa, 2009).

**Principios de pasaje y pasión**, estos principios corresponden a *pasa*, dado que la experiencia es una entrada y una salida, un movimiento de ida y vuelta, un pasar a otra cosa que no es el sujeto de experiencia pero que afecta a tal sujeto. El principio de *pasaje* es ese pasar de la experiencia, un pasar colmado de peligro, de riesgo, que hace sentir al sujeto vulnerable e indefenso, un pasaje que no es controlado por el sujeto, pero sí vivido por el sujeto, un pasaje donde lo incierto prevalece, donde lo inesperado aparece, un pasaje donde el padecer o el sufrir tienen un sentido positivo, un sentido enriquecedor, un sentido de transformación. El principio de *pasión* alude a que el sujeto de experiencia la vive de forma paciente, pasiva, es decir, no es activo en la experiencia, no es artífice de su experiencia, no es un agente que genera su experiencia, es un sujeto que “padece la experiencia” (Skliar & Larrosa, 2009).

Con lo cual, la experiencia que yo padezco no la tiene otra persona, así viva el mismo acontecimiento, porque el acontecimiento me afectó a mí de manera diferente a la que pudo afectar a la otra persona, esa experiencia paso en mí, me afectó a mí y me transformó a mí.

## **5.2. Situaciones inesperadas que generan experiencia**

Pareciera que en ocasiones la normalidad en las sesiones de clase y en general en la vida del profesor es que acontezcan situaciones no previstas, ni planeadas por el maestro. Situaciones que se pueden alejar del objeto de enseñanza y que se enmarcan en la interacción social o en relación con el buen funcionamiento de un recurso.

Al finalizar este apartado pretendemos dar a conocer qué entendemos por situaciones inesperadas, por lo cual, en nuestro camino para tal fin, hemos identificado dos perspectivas importantes para este trabajo en relación con lo inesperado e incierto dentro de la práctica docente, estas son las situaciones contingentes e incidentes críticos. Además, se detalla qué comprendemos por incertidumbre e impermanencia, dos ideas centrales para el acercamiento a nuestra noción de situaciones inesperadas.

### **5.2.1. Situación contingente**

Lampert y Ball (1999, citados por Rowland y Zazkis 2013, p. 139) mencionan que el profesor debe estar preparado para afrontar lo impredecible. Teniendo presente esta idea, Rowland y su equipo, en el 2005, proponen en su modelo para el estudio del conocimiento del profesor de matemáticas, que traducido del inglés se puede nombrar como “cuarteto de conocimiento”, un componente denominado *contingencia*. ¿Qué es la contingencia? Es la capacidad y habilidad que tiene el profesor para responder ante situaciones contingentes, las cuales tienen como característica ser imprevistas y no planeadas (Rowland, 2005). Estas situaciones se presentan en la clase, por ejemplo, por una pregunta que realice un estudiante en relación con el contenido matemático que se está abordando y el profesor no estaba preparado para tal intervención, o sobre una discusión que tengan los estudiantes, o por qué un recurso no funciona como debería. Estos acontecimientos requieren que el profesor las aborde de manera ipso facto, poniendo en juego su conocimiento disciplinar y pedagógico (Araneda & Uribe, 2020, p. 180).

Para Melgar et al. (2016) lo inesperado tiene un potencial en lo educativo, porque rompe con los esquemas tradicionales en cómo se desarrollan las sesiones de clase y permite al profesor y a los estudiantes adquirir habilidades y destrezas con la creatividad, impactando las emociones y mejorando su afinidad por el conocimiento; es decir, para colectividad de investigadores es deseable y potenciador lo inesperado. Complementando, lo imprevisto tiene un potencial en la formación continua del profesor y en su conocimiento profesional, debido a que las situaciones contingentes permiten enriquecer el conocimiento disciplinar, pedagógico y emocional del profesor de matemáticas.

### **5.2.2. Incidente crítico [IC]**

Existe otra perspectiva epistemológica y ontológica en relación con algunas situaciones no previstas, diferente a la propuesta por Rowland (2005), es la de incidentes críticos. Aunque estas perspectivas no son equivalentes, tampoco disyuntas, puesto que

pueden existir acontecimientos dentro del aula de clase en la interacción docente – estudiante, se pueden catalogar como situación contingente e incidente crítico, un ejemplo puede ser que un estudiante dañe un recurso que para el desarrollo de la sesión de clase era imprescindible, haciendo que el profesor tenga que modificar su clase, generando en el docente frustración o congoja.

¿Qué es un incidente crítico? En palabras de Weise y Monereo (2011) “Un IC es una situación que nos interpela, es un evento que nos provoca algún tipo de disonancia, que nos hace sentir incómodos o incómodos o que nos obliga a proponer un desempeño no previsto” (p.71). La causa para estos incidentes es de naturaleza variada pero enmarcada en la interacción humana e incluso social que un profesor puede tener en su práctica docente (Holguin-Alvarez et al., 2020, p. 152).

Para Everly y Mitchell (1999) citados por Monereo (2010b) un IC es un acontecimiento delimitado por el tiempo y el espacio que lleva al profesor a un umbral emocional. Este ocurre mediante la interacción social entre distintos participantes de la comunidad educativa, entiéndase participantes como: directivos, padres, profesor y estudiantes (Holguin-Alvarez, et al., 2020). Puede acontecer en el aula o fuera de esta y reflexionar sobre lo acontecido aporta al profesor mejorar su práctica docente y fortalecer su identidad (Otondo-Briceño et al., 2021).

Los IC ocurren desde lo inesperado, genera emociones positivas o negativas en el profesor, y lo que para una persona puede ser un IC para otra no (Weise & Monereo, 2011). Pareciera que el profesor debe estar atento a la ocurrencia de estos eventos, para su posterior reflexión y análisis con el fin de mejorar su identidad profesional. Estos eventos al parecer hacen parte de lo cotidiano de la vida del profesor, pero no de la deseabilidad de que ocurra en la práctica docente por la vulnerabilidad que generan en el docente a pesar del potencial que tienen.

### **5.2.3. Incertidumbre**

En el camino que hemos trazado hasta al momento, la experiencia, lo inesperado, lo contingente, está permeado por lo incierto, por el no control sobre los acontecimientos, por lo imprevisible de la vida o lo impredecible del vivir o lo imprescriptible de la experiencia. Tanto es que desde la propuesta de experiencia de Larrosa (2009), hay un principio denominado “Principio de incertidumbre” el cual refiere a que la experiencia es imprevisible, impredecible e indescriptible, permeada por lo inesperado o lo incierto, mostrando lo azaroso que puede ser la vida y la experiencia misma.

Interpretando a Rowland (2005) la incertidumbre está en relación con la insuficiencia del conocimiento disciplinar de la materia que tiene el profesor o con el no funcionamiento de un recurso o con el desarrollo imprevisto de la clase. Por otra parte, la contingencia hacer referencia a la acción del profesor frente a las intervenciones de los estudiantes, el uso y pertinencia de un recurso y la planificación de su clase; para ello el conocimiento del profesor debe ser el adecuado para contestar todas las inquietudes, que él prevé pueden emerger en la clase de matemáticas, o para que los recursos tecnológicos tengan un uso adecuado, o para que la estructura de la clase se mantenga como se planeó. Queremos mostrar la diferencia sutil entre la incertidumbre y la contingencia, en nuestra interpretación la incertidumbre es la no certeza de que ocurra lo previsto, la contingencia es la capacidad del profesor de manejar ese acontecimiento que se desmarca de lo previsto.

Por lo tanto, comprenderemos la incertidumbre como categoría de vida, en que lo incierto permea la vivencia e interacción humana, tal es el caso que los profesores no podemos tener la certeza del cumplimiento del plan trazado para abordar la clase, porque la vida está invadida por acontecimientos inesperados, lo cual, hace incierto nuestro camino y nuestro vivir.

#### 5.2.4. Impermanencia

Analizando desde planteamientos filosóficos, la impermanencia es el continuo cambio que acontece en las distintas prácticas sociales, desde Rorty citado por deTar (2020) la contingencia, vista desde un enfoque político, puede ser la impermanencia de lo social en el desarrollo histórico cultural de la humanidad. Para lo cual deTar (2020) menciona lo siguiente:

“Esta forma de comprender la contingencia [enfoque político] enfatiza en una profunda impermanencia de las creencias y todos los demás aspectos de la sociedad; una impermanencia que no es exactamente inmediata (las creencias y las instituciones no están en peligro de disolución abrupta), pero que debería ayudar a condicionar la autoridad que asignamos a nuestras creencias e instituciones. La teoría de la contingencia de Rorty ubica este constructo en el lado de la impermanencia, en términos de una relación binaria: permanencia-impermanencia” (pp. 54–55).

Desde esta perspectiva comprenderemos la impermanencia como el cambio continuo que existe en todos los aspectos sociales y culturales, aunque no sean inmediatos e impuestos pueden condicionarnos en nuestras prácticas sociales, cambios que se pueden dar en el pensamiento de los jóvenes, en el lenguaje usado, en los recursos utilizados, entre otros aspectos.

De acuerdo con lo planteado, hasta acá, del marco conceptual, comprendemos las *situaciones inesperadas* que generan experiencia como aquellos acontecimientos causados por la ruptura de la continuidad debido a la impermanencia o incertidumbre (categorías propias de la vida y características de las interacciones humanas que son inherentes al individuo), que desencadenan en el profesor cierto grado de vulnerabilidad y permiten que este se transforme y reflexione sobre su ser, hacer y saber, lo cual enriquece su práctica docente.

### 5.3. Planos detonantes de situaciones inesperadas que generan experiencia

Inspirados en el trabajo de Paola Valero (2012) planteamos planos en los que pueden emerger las situaciones inesperadas o son detonantes para estas situaciones. Valero (2012) menciona que la educación matemática analizada desde la red de prácticas sociales “permite evidenciar la complejidad de las dimensiones social, cultural, económica, política e histórica” (Valero, 2012, p. 319). Además, posiciona tres lugares en los cuales se pueden centrar las investigaciones en Educación Matemática enfocadas en la red de prácticas. El primero de ellos es el *significado*, que esta relación no solo con el significado de los contenidos matemáticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje sino con la “significancia otorgada a la racionalidad matemática dentro de diversas prácticas sociales que constituyen las practicas educativas en un tiempo histórico dado” (Valero, 2012, p. 316). En el segundo lugar se encuentra la *red*, Valero (2012, p. 318) relaciona este lugar con una red de prácticas sociales en las cuales se puede dar la educación matemática y se entiende por esta red, el conjunto compuesto por los sitios de práctica o *burbujas*, sus participantes, organización, reglas y discursos. En el tercer lugar se encuentra la *apertura*, Valero (2012) permite interpretar este lugar como una expansión donde no solo interactúa la triada didáctica (conocimiento-profesor-estudiantes), sino que entran otros sitios de red (podría entenderse como contextos) a los cuales ella denomina *Arenas*.

La investigación que estamos desarrollando se sitúa en ese tercer lugar, *apertura*, debido a que, pretendemos categorizar situaciones inesperadas que se desarrollaron en diferentes *Arenas* como las denomina Valero e interpretadas por nosotros como el marco contextual en donde se sitúan las burbujas (sitios de práctica). No obstante, en el marco de la investigación denominaremos *los planos* como la base contextual de las situaciones inesperadas (lo que Valero denomina Arenas) y que algunas de estas llegan a afectar al profesor de Matemáticas generándole una experiencia.

Los planos que abordaremos y que permitirán analizar a profundidad las situaciones inesperadas, categoría importante de la investigación, son: plano del aula, plano institucional, plano social – territorial y plano global. Como se ha mencionado con anterioridad estos planos son importantes, debido a que son el fundamento y dan sentido a las situaciones inesperadas, dado que en estos surgen tales situaciones.

Las situaciones inesperadas [SI] que se desarrollan en el plano del aula, son las que han estudiado Rowland (2005), Rowland y Zazkis (2013), Rowland, Thwaites y Jared (2015), Rowland, Turner y Thwaites (2014) como situaciones contingentes o las estudiadas por Monero(2010b), Bilbao y Monereo (2011) Valdés y Monereo (2013) como incidentes críticos (analizados con anterioridad) y, en relación con lo planteado por Valero (2012), son aquellos acontecimientos no planeados por el profesor y que surgen en la relación de la triada didáctica (Saber-Estudiente-Profesor) dentro del aula de clase.

Las SI que emergen en el plano institucional son aquellas situaciones que el profesor no planea, que acontecen fuera del aula de clase y dentro del marco institucional, en la institución educativa en la que el profesor labora. Estas SI están relacionadas con factores, los cuales están basados en las burbujas que plantea Valero (2012), como lo son: interacción entre distintos miembros de la comunidad educativa, relación con compañeros o equipo de trabajo, mercado de trabajo, cultura juvenil, liderazgo escolar, entre otros.

Las SI que fueron detonadas en el plano social – territorial, son aquellas que emergen de problemáticas sociales, culturales, políticas que acontecen en el contexto nacional en el que está involucrado el alumno o el docente. En relación con lo propuesto por Valero (2012), estas situaciones pueden estar directamente relacionadas con: cultura juvenil, creencias sociales, coyunturas socio – políticas, desarrollos técnico-científicos, políticas educativas, entre otras.

En el plano global, las SI son aquellas que se derivan de problemas internacionales que afectaron a gran parte de la población mundial, estos problemas pueden estar

asociados a emergencias sanitarias (el caso del Covid 19), decisiones políticas (el caso de las guerras mundiales), agencias internacionales (el caso de la prueba PISA).

#### **5.4. Perpetuando la experiencia: paso de la experiencia al texto**

La perspectiva narrativa, en especial la autobiográfica, permite comprendernos como sujetos en un contexto social, político y filosófico. Puesto que, cada persona vive vidas que merecen ser relatadas y contadas (Connelly & Clandinin, 1995, p. 11), somos organismos que viven historias y relatan historias, por lo cual, somos personas que experimentamos el mundo y que merecemos contar esas experiencias. Por lo cual “La narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana” (Connelly & Clandinin, 1995, p. 12)

Connelly y Clandinin (1995) mencionan que “la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales” (p.12). Esta idea resalta la importancia que los profesores narren sus vidas, brindando información de fenómenos y acontecimientos que ocurren en la escuela y que es formativa y transformativa en la labor docente, permitiendo analizar la experiencia adquirida por el profesor.

Labov y Waletzky (1967, 1997, citados por Lozano y Moron, 2009, p. 109) consideran que la narración tiene dos funciones que sirven como análisis de las experiencias vividas de las personas, *función referencial* y *función expresiva*. La función referencial da cuenta del contexto y de la organización de la información de una manera adecuada, es decir, cómo se organiza la información de acuerdo con el orden temporal de los acontecimientos. En relación con la función expresiva, permite al narrador expresar sus actitudes y sentires, y hacer evaluaciones de sus reacciones en las vivencias experimentadas.

Pretendemos mostrar la importancia de las narrativas en un carácter autobiográfico porque permite al narrador referenciar acontecimientos que los transformaron, expresando su subjetividad y mostrando su posicionamiento frente al

mundo que lo rodea. Posicionamiento filosófico, político, epistémico, entre otros (Souza, 2020).

Para Klein (2015) narrarse permite traer el pasado al presente y a la vez tener una esperanza del futuro, dando cuenta de la temporalidad como un todo. Klein (2015) citando a Ricoeur (1995) indica que el relato (narrativa) permite “esclarecer la experiencia temporal como dimensión de la existencia humana” (Klein, 2015, p. 16). En consecuencia, el sujeto que se narra busca mediante la narración saber quién es, dándole sentido a su existencia, construyendo sus modos ser en la historia (Klein, 2015). Adicionalmente, la narración posibilita en el sujeto la reinención, es decir, la narración le permite al sujeto acceder al conocimiento del sí mismo y esclarecer el sentido de su vida (Klein, 2015). Es posible afirmar que la identidad se construye a partir de la interpretación que hace el sujeto de su pasado (su historia) al momento de narrarse (figurarse como personaje de su trama) y a partir de esa interpretación el sujeto reconfigura sus modos de ser en el mundo (Klein, 2015)

Es importante aclarar que los *pasajes narrativos* se diferencian de las narrativas autobiográficas o historias de vida, debido a que estas últimas, buscan caracterizar el yo, un yo del pasado a lo que podría ser en el futuro; es decir, pretenden caracterizar la identidad del yo a través de la narrativa (Salazar, 2021). Empero, los pasajes narrativos permiten develar acontecimientos específicos de un momento de la vida de un individuo, acontecimientos que lo han marcado o que fueron significativos para él. La estructura de pasajes narrativos no puede definirse previamente, pues la historia será contada desde la interpretación del sujeto que la vivió y eso le permite organizarla de un modo muy personal. Sin embargo, la investigación narrativa aporta al estudio de estos pasajes puesto que brinda una organización que sirve como “guía” para el análisis de estos. Labov y Waletzky (1967) citados por Lozano y Morón (2009) presentan una estructura básica la

cual está compuesta por seis unidades ordenadas: resumen, orientación, acción que complica, evaluación, resolución y coda.

En Lozano y Morón (2009) se caracterizan las unidades de la siguiente manera: el *resumen* “consta de una información inicial breve que se amplía durante la narración” (p. 110); la *orientación* “indica quienes son los personajes de la historia, dónde y cuándo suceden los eventos narrativos, sirve de antesala (...) para conocer aquella información relevante de la historia” (p. 110); la *acción que complica* “está conformada por eventos organizados en un eje temporal que se constituye como el armazón narrativo (...) punto culminante del proceso que se relata” (p. 109); la *resolución* “se refiere a lo que aconteció desde la perspectiva de un personaje, afectado por los cambios que genera la acción que complica” (p. 109); la *coda* “es un comentario final que relaciona la narración con el presente” (p. 110). La evaluación, desde la perspectiva de Velásquez y Rico (2020, p. 99), “caracteriza la reacción emocional o mental del participante o narrador con respecto al episodio narrado”.

### **5.5. Práctica docente del profesor de matemáticas transformada por las situaciones contingentes**

Lozano y Morón (2009) hacen referencia al trabajo investigativo de Climent y Carrillo (2008) en relación con el desarrollo profesional del profesor visto este, como una línea de investigación, la cual propone al profesor como “un aprendiz adulto cuyo desarrollo es el resultado de cambios de su estructura cognitiva...” (pp.106-107)

Además, Lozano y Morón (2009) inspirados en el trabajo de Climent y Carrillo (2008) dan a conocer la idea de práctica docente enfocada en el desarrollo profesional docente, en lo que proponen:

Esto supone entender que la práctica docente es un ejercicio abierto y flexible que permite incorporar los cambios que se van sucediendo en el aula como sistema, en

el cual concurren una serie de agentes (alumnado-profesor), interrelacionado por los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, es una reflexión crítica de su propio ejercicio, el cual incluye:

- la toma de conciencia de sus concepciones
- de su actuación
- de la manera de entender su profesión
- de su conocimiento y de sus necesidades
- cuestionamiento continuo de su práctica (p. 107)

Con lo cual podemos analizar que la práctica docente está abierta a la transformación, mediante el cambio que puede ser detonado por la incertidumbre o impermanencia de la vida, manifestado por las situaciones inesperadas y que pueden llegar a generar experiencia en el profesor de Matemáticas.

## **6. Marco metodológico**

En el primer apartado de este capítulo dialogaremos sobre el enfoque, diseño y método de la investigación. Posteriormente nos referimos al grupo de participantes de la investigación y a las técnicas e instrumentos; en tercer lugar, cómo se planificó el análisis de los datos y por último los momentos en que se desarrolló esta investigación.

### **6.1. Metodología de la investigación**

Este trabajo se enmarca en el paradigma de investigación cualitativa debido a que “la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades...” (Fernández 2002, citado por Cadena-Iñiguez et al., 2017, p. 1606). En educación, los métodos cualitativos permiten indagar, cuestionar, describir o caracterizar aspectos epistemológicos, metodológicos y ontológicos relacionados con el profesor, estudiando a este como agente activo y transformador de su propia experiencia (Landín & Sánchez, 2019), siendo un sujeto social inmerso en un contexto político y afrontando la realidad desde sus creencias y conocimiento, es decir, desde su subjetividad. Por otro lado, nuestra investigación es de carácter inductivo, quiere decir que a partir de los datos van surgiendo las categorías que nos permiten dar cuenta de los objetivos propuestos para el desarrollo de la investigación.

El enfoque de la investigación es fenomenológico, como menciona Camargo (2018) buscamos “obtener descripciones, explicaciones e inferencias, fundamentadas y suficientemente significativas de los fenómenos en estudio, que permiten establecer relaciones entre eventos, derivar esclarecimientos útiles y convincentes, hacer hallazgos novedosos, etc”. (p,16). En el caso específico de la investigación reconocimos las situaciones inesperadas como el fenómeno de estudio. Se quiso analizar qué las caracteriza a las situaciones inesperadas, en qué contexto surgen, cómo afectan al profesor y cuáles se consolidan como experiencia para el profesor.

Para tal fin, la recolección de los datos se realizó mediante pasajes narrativos en los cuales cinco profesores de Matemáticas narran vivencias experimentadas en su vida profesional. Pretendemos dar significado y sentido a las situaciones inesperadas que impactan la práctica docente. Nos encaminamos por el enfoque fenomenológico porque buscamos, mediante los pasajes narrativos, indagar, interpretar, describir, categorizar y analizar las situaciones inesperadas que acontecieron en la práctica docente de los sujetos de investigación que se convirtieron en experiencia. Es decir, mediante este enfoque tenemos la posibilidad de indagar y analizar sobre la vida - formación - profesión de los sujetos de investigación (Souza, 2020, p. 17).

Nos centramos en la aproximación hermenéutica (Camargo, 2018), porque buscamos rastrear, dentro de los pasajes narrativos, las situaciones inesperadas, analizando el significado que estas tuvieron en la trama narrativa y posteriormente con el uso de la entrevista semiestructurada develar la experiencia y transformaciones en las prácticas del docente que tuvo para cada profesor. Además, este trabajo asume principios de la aproximación narrativa en investigación, dado que los sujetos de investigación no silencian su subjetividad, por el contrario, muestran su posición frente al acontecimiento vivido, siendo narradores de su propia vida, siendo los sujetos y analistas de su propia experiencia, llegando a contradecir el supuesto de objetividad que es hegemónico en las investigaciones tradicionales (Lozano & Morón, 2009, p. 108).

Además, para analizar este fenómeno, no solo seremos investigadores inmersos en el contexto que se desarrolla la investigación, sino que seremos sujetos de investigación. Con lo cual, también abordamos una aproximación de carácter hermenéutico–narrativo (Lozano & Morón, 2009, p. 108). Tal aproximación nos permite profundizar en los pasajes narrativos de acontecimientos de la vida de cinco profesores de Matemáticas en ejercicio, incluidos nosotros dos.

## 6.2. Sujetos de investigación, técnicas e instrumentos

Los *sujetos de investigación* fueron cinco profesores de matemáticas en ejercicio, dos de los cuales somos los investigadores que desarrollaron el presente trabajo. Estos cinco profesores narraron acontecimientos de su práctica docente, mostrando sus vivencias en relación con situaciones inesperadas y cómo estas afectaron sus modos de pensar, ser o actuar.

Las *técnicas* utilizadas para la recolección de datos fueron: los *pasajes narrativos (auto)biográficos [PNA]* y los *pasajes narrativos biográficos [PNB]*. Los PNA fueron escritos por los autores de esta investigación. Los PNB se basaron en las vivencias de tres profesores colaboradores que participaron en este estudio. Estos últimos se construyeron a partir de entrevistas narrativas [EN] realizadas a los tres profesores en ejercicio que participaron.

Los PNA cuentan acontecimientos que ocurrieron en la práctica docente de los profesores, investigadores del presente trabajo. Es decir, los investigadores escribieron las vivencias de acontecimientos que consideraron importantes y que revelan conexión de estas con las situaciones inesperadas. Los momentos presentados en la recolección de los PNA fueron los siguientes: (1) la redacción de los pasajes y (2) revisión y reportabilidad de los acontecimientos.

Por otro lado, los PNB son escritos que revelan los acontecimientos de tres profesores en ejercicio quienes brindaron información de sus prácticas profesionales. La recolección de estos pasajes se presentó en tres momentos, (1) *entrevista narrativa* suscitando la memoria de los profesores y enfocando las preguntas en las situaciones inesperadas, (2) *el paso de la oralidad al texto* a cargo de los investigadores y (3) la *revisión*, corrección o modificación de los textos por parte de los profesores en ejercicio.

La técnica de *entrevistas narrativas* tenía como propósito obtener información en relación con acontecimientos que vivieron los profesores en ejercicio y que estaban

impregnados por la incertidumbre o la impermanencia, para ello se planearon preguntas orientadoras para suscitar el diálogo entre los profesores e investigadores en relación con la finalidad de la entrevista, respetando su subjetividad y la autonomía personal (Landín & Sánchez, 2019).

Otra técnica utilizada en esta investigación fue la ejecución de la *entrevista semiestructurada*, esta tenía como finalidad indagar sobre la subjetividad de la experiencia que los profesores configuraron a partir de las vivencias de los acontecimientos narrados en los pasajes narrativos, la reflexividad en cuanto a lo recordado y al pensar en esa vivencia y que transformó en sus prácticas docentes. Cabe anotar que reconocemos que tanto la experiencia como la transformación es subjetiva y singular, propia de cada individuo (Lozano & Morón, 2009; Skliar & Larrosa, 2009), porque cada uno de los profesores fue quien vivió el acontecimiento y padeció su propia experiencia. Razón por la cual la entrevista semiestructurada se realizó a los cinco profesores que se narraron. En el caso de los investigadores, la entrevista a cada investigador la realizó el otro investigador.

Los instrumentos utilizados para la recolección de información asociados a las entrevistas narrativas fueron las *preguntas orientadoras para evocar la memoria* y *grabaciones* de las entrevistas. En las entrevistas narrativa contamos con el *guion* y las *grabaciones* de estas.

Las *preguntas orientadoras para evocar la memoria* fueron:

- ¿Has vivido alguna situación inesperada que haya afectado o haya marcado tu práctica docente?
- ¿Has vivido alguna situación inesperada en relación con la impermanencia, ya sea en el lenguaje o en la cultura juvenil?
- Por último, ¿Qué título le colocarías a tu narrativa?

El guion de la entrevista semiestructurada que se propuso para indagar la subjetividad de la experiencia y la transformación que pudo ocurrir en cada profesor en su práctica docente, fue:

- ¿Por qué escogió narrar estas situaciones?
- ¿Cree que estas situaciones fueron importantes en su desarrollo profesional o en su práctica docente? ¿Por qué?
- En la situación inesperada puso en juego sus conocimientos.
- Si tuviera que realizar una evaluación de la gestión realizada en la situación inesperada ¿Cómo lo haría y por qué?
- ¿Narrar y leer estas situaciones lo ha llevado a cuestionarse sobre su gestión? ¿Por qué?
- Al realizar la narración de su vivencia ¿considera cambió la percepción de la situación, o la percepción del grupo o la persona con que la vivenció la situación inesperada, o cambió la manera de verse como profesor, sus ideas sobre la enseñanza de las matemáticas o la manera de relacionar el conocimiento disciplinar con la vida cotidiana?
- ¿Qué efectos cree que tuvo narrar esa situación inesperada en usted?
- ¿Cree que reaccionaría del mismo modo?, ¿qué cambiaría?, ¿Por qué?

### **6.3. Fases de la investigación**

Esta investigación, al ser de carácter cualitativo y con una aproximación hermenéutica narrativa busca dar voces a los protagonistas de las vivencias de la práctica docente, profesores de matemáticas en ejercicio. Profesores con creencias, principios, posturas políticas, singularidades, profesores que se encuentran inmersos en contextos sociales y que son permeados por estos. De acuerdo con Salazar (2021) quien cita a Kirk (1986) “... la investigación cualitativa consta de cuatro fases...” (p. 103), siendo

consecuentes con esta declaración, apropiamos las cuatro fases del siguiente modo: (i) construcción de los pasajes narrativos; (ii) búsqueda de categorías de análisis; (iii) interpretación de los datos a la luz de las categorías de análisis; (iv) consideraciones, reflexiones y conclusiones.

### **6.3.1. Fase de construcción de los pasajes narrativos**

Inicialmente comenzamos a escribir lo que nuestra memoria recordaba como importante, sobre nuestra formación, comenzamos redactando cuestiones de nuestra formación inicial; sin embargo, no comprendíamos a profundidad la complejidad de una narrativa. Fue en el transcurso del seminario de “Construcción de categorías para el microanálisis del aprendizaje” cuando comenzamos a redactar nuestras narrativas. Comenzamos escribiendo de todo, de lo que nos había acontecido en nuestros primeros pasos en la docencia porque somos profesores noveles.

Comprender la temporalidad y la espacialidad no fue fácil para nosotros, debido a que nuestros acercamientos a narraciones estaban enmarcados en lo que aprendimos en nuestra formación en el colegio, que una narración es inicio, nudo, desenlace, por ende, el ejemplo más adecuado de una narrativa es el cuento o novela. El cuento y la novela son géneros literarios que nos gusta mucho leer y disfrutar, pero nos surgían inquietudes como: ¿La novela y el cuento qué tiene que ver con la práctica docente, con la vivencia en el aula? ¿Cómo es posible que si hacemos una narración los datos sean válidos? ¿Será posible que existan investigaciones con enfoque narrativo?

Al adentrarnos en el aprendizaje de la identidad narrativa, estudiada en el seminario, escuchando las voces de autores como Torres (2018), Klein (2015) y Hernández y Graterol (2015), las dudas fueron disipándose. Con el apoyo de nuestra asesora, comprendimos que las narrativas son una herramienta poderosa, que permiten dar voz a los profesores quienes son uno de los protagonistas de las vivencias en el aula. Además,

ofrece la oportunidad de reflexionar sobre las vivencias y hacer real para otros la experiencia propia.

Reconocimos que las narrativas permiten darle voz a los sujetos de la investigación y protagonistas de las historias y vivencias, como participantes de una realidad educativa, política y social (Rivas & Herrera, 2010); además las narrativas permiten evidenciar las posturas y los aprendizajes que los participantes tuvieron de sus vivencias; cabe mencionar que “la construcción de relatos podría constituir una forma básica de asimilar nuestra experiencia a estructuras de significación que las transforman en conocimiento” (White, 1987, citado en Rivas y Herrera 2010, p. 21). Además, los pasajes narrativos nos brindan la posibilidad de analizar las marcas de las experiencias de los narradores (Alliaud, 2006).

También comprendimos que la perspectiva narrativa proporciona al narrador la posibilidad de traer del pasado al presente sus vivencias, interpretando los acontecimientos significativos guardados en su memoria de acuerdo con su identidad del hoy, haciendo que resignifique sus experiencias y adquiera nuevos aprendizajes (Connelly & Clandinin, 1995; Rivas & Herrera, 2010).

En la construcción de nuestros pasajes narrativos comenzamos a dejar lo que era reportable, aunque nos enfocamos solo en dejar las vivencias relacionadas con situaciones que creíamos inesperadas. Sin embargo, el constructo formal de narrativas, en especial de narrativas autobiográficas, nos mostró que no desarrollamos narrativas, sino que hicimos narraciones de momentos de nuestra práctica docente, tales narraciones las categorizamos como *pasajes narrativos*. Estos pasajes narrativos describen un pasar por vivencias que para nosotros fueron inesperadas y que las traemos a modo de texto para compartirlas con cualquier persona que desee leerlas.

Quisimos ampliar nuestra perspectiva de la experiencia de los profesores de matemáticas, por lo cual solicitamos a tres colegas que nos colaboraran en este trabajo, a

Gabriel Sánchez, Paola Sánchez y Paola Balda, quienes muy gentilmente aportaron a esta investigación y nos dieron su consentimiento para el uso de sus narrativas y nombres en pro del desarrollo de este trabajo investigativo.

Al iniciar no sabíamos qué preguntar, qué decirles, cómo suscitar su memoria en relación con situaciones inesperadas y con los conceptos de incertidumbre e impermanencia. Es por lo que se plantearon las preguntas guías para que se pudiera desarrollar el diálogo en torno a la práctica docente y a las situaciones inesperadas (Ver sección 6.2.).

Posteriormente, a cada colega se le realizó la entrevista narrativa, buscando indagar sobre acontecimientos inesperados en sus vivencias en relación con las prácticas docente. Con el objetivo de tener la grabación se utilizó la plataforma de Teams, para grabar, guardar y descargar cada entrevista. Luego de tener las grabaciones se usó otro recurso valioso de office 365, Stream esta plataforma permite pasar de la grabación a un texto rústico a modo de diálogo (ver imagen 1).

*Imagen 1. Uso de herramienta Teams y parte del texto que permite Stream*



Los investigadores hicieron limpieza de los textos rústicos, los adecuaron de modo que tuviera coherencia y cohesión. Después se le envió el respectivo texto a cada colega con el fin de dejar en el texto lo que cada uno de ellos consideraba reportable y se siguiera manteniendo la autenticidad de las vivencias y del escrito. Este último proceso se hizo con el fin de respetar la autonomía de nuestros colegas, es por lo que compartimos tales escritos con ellos, para que pudieran modificarlos a su parecer agregando o quitando ideas, de acuerdo con su memoria selectiva, respetando su subjetividad y posturas (Landín & Sánchez, 2019).

### **6.3.2. Fase de búsqueda de categorías de análisis**

Esta fase comenzó en el mismo seminario de “Construcción de categorías para el microanálisis del aprendizaje” en el cual realizamos el trabajo de analizar uno de los objetivos planteados mediante categorías, microcategorías y cláusulas de análisis de los pasajes narrativos (ver imagen 2), que en ese momento seguíamos considerando narrativas. No obstante, y posterior al seminario, conversábamos con nuestra asesora mencionando lo frustrante del trabajo que se había realizado y que a pesar de ello seguíamos sin ver una relación entre análisis de cláusulas y el alcance de los objetivos propuestos, efectivamente este tipo de análisis no nos aportaba a comprender nuestro problema con lo cual tuvimos que abordar los pasajes narrativos con otra estrategia de análisis.

*Imagen 2. Esquema de categorías, microcategorías y cláusulas*

| Planos desencadenantes de la situación                                                                                |                                                                                                                                          |      | Experiencia                                                                                                                                  |                                                                                                                           |      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Social (Territorial)                                                                                                  | Institucional                                                                                                                            | Aula | Eso                                                                                                                                          | Me                                                                                                                        | Pasa |
|                                                                                                                       | 9. sin embargo, en los grados que acompañe en la finalización del año lectivo 2018 estaban conformados con estudiantes de sexo femenino, |      | 11. lo cual fue un reto como profesor puesto que las dinámicas que se implementaban en el colegio referentes a estos grados eran diferentes. |                                                                                                                           |      |
| 20. Pero en el Colegio religioso, no era así, la mayoría de las estudiantes asumían la educación como una obligación, | 25. Dado el caso que el profesor llegara a levantar la voz, las estudiantes podían manifestarse emotivas y comenzaban a llorar           |      |                                                                                                                                              | 26. Por tales motivos, el profesor debía buscar estrategias para motivarlas y mantener el orden en las sesiones de clase. |      |

Aunque el trabajo total del seminario no nos aportó al análisis de nuestros datos, aportó a definir categorías de análisis importantes como lo son aquellas relacionadas con la experiencia:

1. Subjetividad
2. Reflexividad
3. Transformación

Pero estas categorías al estar asociadas con la singularidad y subjetividad de cada profesor, con la información que teníamos no podíamos hablar sobre la experiencia de alguien más, por lo que se diseñó y aplicó otra técnica; con lo cual decidimos realizar entrevistas semiestructuradas con el fin de indagar sobre la experiencia, buscando encontrar apartados relacionados con la subjetividad, reflexividad y transformación que pudo evidenciar cada uno de nuestros colegas al recordar la vivencia contada y leerla en forma de narrativa.

Como base guía para el diálogo en las entrevistas semiestructuradas, realizadas a cada uno de nuestros colegas, decidimos plantear los interrogantes descritos en el apartado anterior.

Por otra parte, el seminario nos permitió comprender y ampliar el concepto de los planos detonantes de situaciones inesperadas que generan experiencia, lo cual consideramos como parte de las categorías de análisis en nuestra investigación. Los planos detonantes que se tienen surgieron en los pasajes narrativos:

- Plano del aula
- Plano institucional
- Plano social – territorial
- Plano global

Con el fin de categorizar y comprender las situaciones inesperadas en los pasajes narrativos de los profesores, se realizó un análisis narrativo, en búsqueda de las

singularidades y particularidades de las vivencias relacionadas con lo incierto o inesperado contadas por los profesores. Para tal fin, se utilizó el método de Lavov y Waletzky (1967) mencionado en Lozano y Moron (2009). Este modelo “considera la narrativa como un modelo de recapitulación de experiencias del pasado, en donde hay una relación entre una secuencia verbal de cláusulas con una secuencia de eventos” (p. 109).

Lozano y Moron (2009) muestran una estructura básica para una narrativa formal, por un modelo compuesto por seis unidades ordenadas: resumen, orientación, acciones que complican, evaluación, resolución y coda. Son ordenadas debido a que el resumen debe aparecer al inicio de la narración y la coda al final, la orientación precede a las acciones que complican y estas preceden a la resolución (Lozano y Moron, 2009).

Las unidades ordenadas, según Rico y Velásquez (2019), se conocen como segmentos narrativos y la descripción de cada uno de ellos es la siguiente:

1) un resumen (opcional), que puede proveer una síntesis de la historia que se contará; 2) una *evaluación*, que señala el valor o punto de la historia, lo que hace que sea digna de ser contada (Thornborrow y Coates 2005), es decir, el medio utilizado por el narrador para indicar el punto de una narrativa; 3) la *orientación* (el quién, dónde y cuándo), los segmentos de la escena situada que ubican la narración en cuanto a tiempo, lugar, personas, situación; 4) una *complicación*<sup>1</sup>, las cláusulas que forman la trama de una narración; 5) la *resolución* de esta última, es decir, la terminación o resultado de la acción que complica; y 6) la *coda*, que como el resumen es opcional, y es la parte de la historia que señala el final de la narración y que forma un puente entre el tiempo de la historia y el tiempo presente de la conversación. (Velásquez & Rico, 2020, p. 99)

---

<sup>1</sup> En Velásquez y Rico (2020) se conoce como *complicación* a lo que en Lozano y Morón (2009) se llama la *acción que complica*

Esta estructura permitió obtener la información de cuáles son las situaciones inesperadas (acciones que complican), en qué contexto se han desarrollado (orientación), reflexiones, singularidades, subjetividades y transformaciones explícitas en los pasajes que se complementó con la información obtenida en las entrevistas semiestructuradas.

En otra perspectiva, los autores Lozano y Morón (2009) nos permitieron reconocer categorías para comprender el impacto que tienen las situaciones inesperadas que se consolidan como experiencia de los profesores en su práctica docente; quienes consideran que “la práctica docente es un ejercicio abierto y flexible que permite incorporar los cambios que se van sucediendo en el aula como sistema, en el cual concurren una serie de agentes (alumnado-profesor), interrelacionado por los procesos de enseñanza-aprendizaje.” (Lozano & Morón, 2009, p. 107).

Lozano y Morón (2009) citando el trabajo de Climent y Carrillo (2008) mencionan ciertos aspectos que ocurren en el docente, que permiten inferir que se ha realizado una reflexión crítica sobre la práctica docente y sobre el propio ejercicio de ser profesor. Estos aspectos están relacionados con la toma de conciencia que hace el profesor de:

- sus concepciones
- su actuación
- su manera de entender la profesión
- su conocimiento y sus necesidades
- cuestionamiento continuo de sus prácticas docente

Estas concepciones serán categorías de análisis para relacionar la incidencia que tienen las situaciones inesperadas que fueron consolidadas como experiencia en la práctica docente, de acuerdo con lo que los profesores mencionaron en el pasaje narrativo y en la entrevista semiestructurada.

### 6.3.3. Fase de interpretación de los datos a la luz de las categorías de análisis

En la fase de análisis e interpretación de datos narrativos, utilizamos las categorías de análisis mencionadas en el apartado 6.3.2. Empero, fueron apareciendo y surgiendo categorías emergentes que nos aportaron al análisis de las situaciones inesperadas narradas por cada profesor.

A medida que se iba analizando aparecían las categorías emergentes específicas de cada pasaje narrativo, como se muestra en la tabla 1

**Tabla 1**

*Categorías emergentes específicas*

| Pasaje narrativo                                                     |          | Categorías emergentes                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fragilidad de la vida                                                |          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dilemas morales en el proceso de evaluación.</li> <li>- Concepciones del proceso evaluativo.</li> <li>- Imputación y responsabilidad ética en el proceso. evaluativo de los estudiantes.</li> </ul> |
| Conociéndome en la frustración                                       |          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consecuencias de la pandemia en el profesor.</li> <li>- Educación remota.</li> <li>- Educación híbrida.</li> </ul>                                                                                  |
| Pensar en el otro                                                    |          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consecuencias psicológicas de la pandemia en los jóvenes.</li> <li>- Cutting, desahogo de emociones.</li> </ul>                                                                                     |
| Un día en preschool                                                  |          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estereotipo sobre la mujer trasladados a la escuela.</li> </ul>                                                                                                                                     |
| ¿Cómo experimentan mis estudiantes la escuela?                       |          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estratificación en el aula.</li> <li>- Fracaso de la escuela.</li> <li>- Escuela privada mercantilista.</li> </ul>                                                                                  |
| Posturas juveniles                                                   |          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La escuela como un escenario de socialización política.</li> </ul>                                                                                                                                  |
| El aprendizaje de lo inesperado                                      | Pasaje 1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicación de las matemáticas vs. sentido.</li> </ul>                                                                                                                                               |
|                                                                      | Pasaje 2 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuela y diversidad.</li> <li>- Metáfora del profesor cuidador.</li> </ul>                                                                                                                         |
|                                                                      | Pasaje 3 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pasión y dependencia emocional juvenil.</li> </ul>                                                                                                                                                  |
|                                                                      | Pasaje 4 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Implicaciones de la pandemia.</li> </ul>                                                                                                                                                            |
| Gabriel el novel profesor de Matemáticas y el espectro de sus clases | Pasaje 1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vulnerabilidad de las aulas virtuales y estrategias de mejorar que aportaron a mejoras en las clases remotas.</li> </ul>                                                                            |
|                                                                      | Pasaje 2 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Curiosidad e inquietudes de los estudiantes hacia las matemáticas.</li> </ul>                                                                                                                       |
| La metamorfosis de la labor docente                                  | Pasaje 1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indiferencia política de los jóvenes.</li> </ul>                                                                                                                                                    |
|                                                                      | Pasaje 2 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Limitaciones del profesor.</li> </ul>                                                                                                                                                               |

En el análisis de los pasajes en conjunto con las entrevistas narrativas encontramos dos categorías emergentes comunes, las cuales son: la flexibilidad de currículo, responsabilidad social del profesor en la formación de los estudiantes y la consciencia de la construcción de características identitarias como profesores de Matemáticas.

#### ***6.3.4. Fase de reflexiones, conclusiones y consideraciones finales***

La construcción de las conclusiones se basó en dos aspectos importantes. El primer aspecto fue el análisis de los resultados que evidenciaba de acuerdo con el objetivo general, relacionando con los objetivos específicos. En el segundo aspecto se relacionó el análisis de los resultados con el planteamiento del problema, puntualmente con la pregunta que se propuso en tal apartado del documento.

A su vez, se muestran los aportes o aprendizajes que este trabajo tuvo en la vida profesional de los investigadores. La toma consciencia de sus posturas personales, políticas y sociales fue haciéndose presente en nosotros como investigadores; el trabajo permitió que creyéramos y maduráramos intelectual y profesionalmente.

Por último, expresamos las consideraciones finales que creemos son concernientes y aportaran a futuras investigaciones que deseen tomar como base el presente trabajo. Allí se plasman posible ramas y puntos de análisis que nuestro trabajo no tuvo presente porque no aportaban a nuestros objetivos.

## **7. Conociendo las vivencias reales de profesores de matemáticas en ejercicio**

En este capítulo del documento encontraremos los pasajes narrativos de los profesores sujetos de investigación, los dos primeros pasajes se tratan de vivencias de los autores de esta investigación, los siguientes tres se trata de vivencias de colegas que nos dieron su aval y autorización de alojar sus pasajes narrativos en este documento.

### **7.1. Pasaje narrativo – vivencias del profesor Samuel Cristancho**

#### ***La fragilidad de la vida***

Comenzaba a trabajar como profesor después de graduarme y recibir el título de licenciado de Matemáticas, era mi segunda experiencia en aula, pero la primera con el título. Recuerdo que me sentía nervioso, ansioso, con muchas expectativas y con la idea que podía realizar cambios en la educación. Esta experiencia la empecé en el mes de agosto del año 2018 en un colegio de identidad religiosa en la ciudad de Bogotá D. C., el cual pertenece a una hermosa comunidad católica, que cuenta con varios colegios a nivel nacional e internacional. Este aparte de ser de carácter religioso estaba en proceso de ser una institución educativa mixta, sin embargo, en los grados que acompañé en la finalización del año lectivo 2018 estaban conformados con estudiantes de sexo femenino, cuyas familias se encontraban en un estrato socioeconómico 3, 4 y 5, lo cual fue un reto como profesor puesto que las dinámicas que se implementaban en el colegio referentes a estos grados eran diferentes.

Recuerdo que, en mi anterior experiencia profesional, los cursos contaban con estudiantes de ambos sexos, las familias de estos se encontraban en estratos socioeconómicos 1 y 2, la jornada académica era de 7 a 3 con solo un descanso de media hora a las 10:30 am, muchos estudiantes veían la educación como una opción para mejorar su calidad de vida, de salir adelante y de tener nuevos horizontes. Como profesor podía

exigir y los papás se mostraban comprensibles a los proyectos que proponía. Al momento de indisciplina podía exigir respeto, así tuviera que hacer uso de la voz a un mayor volumen del normal, es decir gritar, para ser escuchado y mantener el orden.

Pero en el colegio religioso, no era así, la mayoría de las estudiantes asumían la educación como una obligación, una imposición de sus padres o un requisito para ingresar a la universidad; en su proyecto de vida la educación no era la base para surgir, por lo que cuando querían estudiar y desarrollar las actividades que se proponían lo hacían, cuando no querían, no. Dado el caso que el profesor llegara a levantar la voz, las estudiantes podían manifestarse emotivas y comenzaban a llorar. Por tales motivos, el profesor debía buscar estrategias para motivarlas y mantener el orden en las sesiones de clase.

Los “problemas” que surgían era: “profe me quiero ir del colegio, mis compañeras son un fastidio, inventan chismes sobre mí, no saben cuándo parar, así los profesores les digan algo, son muy clasistas, engreídas, antipáticas...” problemas de la dimensión emocional que en ese momento no sabía cómo abordar y que me apoyaba en el departamento de psicología del colegio, para aprender y ayudar a mis estudiantes.

El colegio al ser de carácter privado, los papás tienen un gran rol, no solo en la formación de los estudiantes sino como “los clientes”, ellos creen que siempre tienen la razón, así no sepan nada de pedagogía, o quién fue Allan Bishop, o sobre los niveles de Van Hiele o simplemente no recuerden el Teorema de Pitágoras. Si un padre de familia hacía un reclamo, entonces el culpable, por lo general, resultaba ser el profesor. Con lo cual, el maestro tenía que estar al tanto de las problemáticas emocionales de los estudiantes, cómo ayudarlas y como tener satisfechos a la gran mayoría de padres de familia.

Pero no todo fue tan oscuro, en esa experiencia de trabajo tuve grandes aprendizajes, comprendí mejor sobre la inteligencia emocional, indagaba constantemente sobre la aplicabilidad de las matemáticas en carreras de ciencias, tecnología e ingeniería (categorías que encierran las carreras profesionales a las que aplicaban las estudiantes). En

una ocasión, una joven muy juiciosa que después de los grados de undécimo en el 2019 fue al colegio con la mamá, se acercó, me dio un abrazo y me dijo: “Profe gracias por ayudarme, pasé a la Nacional a Filología, y tuve el mejor promedio de ingreso a la carrera, por lo cual me dieron la beca del 100%”. Ese día me sentí con el pecho inflado, lleno de orgullo, aunque solo la hubiera acompañado en su último grado, y en los descansos le hubiera contestado un par de preguntas relacionadas con los simulacros de pruebas Saber y de la Nacional.

Recuerdo que al finalizar el año lectivo 2018, varias estudiantes no alcanzaron los mínimos requeridos propuestos en los documentos curriculares de la institución para la aprobación de un grado y promoción al siguiente. Sin embargo, aquellos estudiantes que sólo reportaron un rendimiento bajo en una asignatura al finalizar el año lectivo, y después de presentar todas las estrategias que el colegio les brindaba (estrategias ordinarias al finalizar cada periodo trimestral y estrategias extraordinarias al final del año), tuvieron la última oportunidad para demostrar sus aprendizajes y ser promovidos al siguiente grado. La oportunidad consistía en una prueba que debían presentar al comienzo del año 2019, la cual en los documentos institucionales se conocía como promoción anticipada.

Entre las estudiantes que presentaron la prueba de promoción anticipada se encontraba una joven, que en el año 2018 cursó el grado séptimo, y las valoraciones de los diferentes instrumentos de evaluación como: talleres, actividades grupales, quices, entre otros, que la profesora (a quien llegue a ocupar su vacante porque se trasladó a otro país a seguir sus estudios posgraduales) aplicó en los dos primeros trimestres, mostraban que la estudiante no lograba obtener los resultados mínimos que se requerían para pasar al siguiente grado. Sin embargo, yo no fui el docente que acompañó el proceso de la joven, tenía los resultados de tales instrumentos, pero desde mi perspectiva, no eran suficiente para indicarme cuáles eran las dificultades de la niña en el proceso con números enteros. No sabía si esa J del primer trimestre (las calificaciones eran cualitativas J: Bajo, B: Básico,

A: Alto; S: Superior) correspondía a que la niña no presentó trabajos, tuvo dificultades para comprender las operaciones con números enteros, o presentó errores al momento de solucionar problemas. En la prueba de promoción anticipada evidencié cuáles eran las dificultades que presentaba la niña, ella evidenciaba comprensión en procedimientos operacionales con números enteros y números racionales, pero no en la resolución de problemas, con lo cual ya tenía un panorama más claro para tomar una decisión sobre la promoción de la joven.

Tenía dos opciones promoverla o no promoverla. Pero en ese momento comenzaron a surgir miedos que no había experimentado antes, en mis manos se encontraba la decisión de hacer repetir a una niña su grado séptimo, yo siendo un profesor relativamente nuevo en el colegio y que no estuvo todo el año con esas estudiantes, que evidenciaba cierto aprendizaje de la niña. Si la dejaba pasar no quería verme como el profesor blandengue, como el profesor cuya asignatura era fácil pasar, pero tampoco quería ser el profesor que perjudicará a una joven por falta de información de todo su proceso en séptimo. En ese momento cruzaba por mi cabeza frases de mis profesores de universidad: “un médico tiene la responsabilidad de cuidar e incluso de salvar la vida de sus pacientes, pero un profesor es responsable del futuro de vida de sus estudiantes”, “en ocasiones es mejor pensar en la persona que en cumplir los objetivos”, “De la puerta para dentro usted es el que toma las decisiones, no el colegio”. Con todo lo que rondaba en mi mente al final, me dije a mí mismo, en grado octavo puedo fortalecer el proceso de la estudiante y solventar aquellas dificultades ¿por qué no pasarla?, ya si no cumple en octavo entonces que vuelva a repetirlo, pero tendré la oportunidad de saber todo su proceso, reconociendo sus fortalezas y dificultades, ingenuamente pensaba esto ya que no fui el docente que tuvo la carga académica de octavo, el siguiente año lectivo.

Al finalizar de entregar la valoración a la coordinación académica, me cuestionaba ¿será que tome la decisión correcta? ¿En vez de hacerle un bien a la joven le terminé

haciendo un mal? Para tranquilizarme me decía: “¡Calma tigre!, el tiempo dirá si fue lo mejor o no, ya tomaste la decisión y sientes que fue lo mejor, tal vez en octavo las compañeritas que son pilas le ayuden; lo hecho, hecho está, y a lo hecho pecho”.

No fui el profesor que acompañó a las estudiantes de grado octavo en el año 2019 y por sorpresa me correspondió ser representante de área, con lo cual nunca me sentí cómodo, dado que era inexperto y sin experiencia para ese cargo. Sin embargo, pude tener información de lo que acontecía con los estudiantes, por lo que me enteré, en una reunión de consejo académico (si la memoria no me falla), que la estudiante que fue promovida a octavo, por mi decisión, le diagnosticaron cáncer. En ese momento, me impactó saber que a alguien tan joven le diagnosticaran esa enfermedad.

La niña en su grado octavo se esforzó por asistir al colegio, a pesar del proceso de quimioterapias que el tratamiento exigía, era normal que en ocasiones se ausentara, pero ella y su familia afrontaron con mucha esperanza todo este proceso, siempre con pensamientos y actitudes positivas. La comunidad educativa al igual que ellas anhelaba que todo saliera lo mejor posible, cada vez que se podía se realizaba una oración por la salud de esta joven. Desde mi perspectiva fue una guerrera porque después de las quimioterapias y de los exámenes que la dejaban tan débil sacaba fuerzas para poder asistir al colegio.

La niña entra a una etapa terminal y fallece, la comunidad educativa se enteró de la noticia, debido a que en una oración matutina piden por el descanso del alma de la joven. Para sus compañeritas y los profesores que le dictamos clase fue muy triste enterarnos de la noticia, ese día se sentía un ambiente de nostalgia en el colegio, algunos profesores mencionaban que era lo mejor para que no sufriera más los dolores y el esfuerzo que conlleva todo el tratamiento. Tiempo después me enteré de que la madre de la joven mencionaba que uno de los anhelos que tenía la niña era poder ir al colegio, compartir con sus amigas, compañeras de grado y que deseaba vivir, que la joven a pesar de lo fuerte del

tratamiento no quería rendirse, no quería morir, por eso asistió al colegio hasta el último momento que sus fuerzas se lo permitieron. Yo me preguntaba, ¿Por qué la vida resultaba tan injusta? Ella quería vivir.

Hoy en día, reflexiono sobre si fue la mejor decisión que pude haber tomado, dado que ella no demostró haber superado todas las dificultades académicas, es decir, no demostró aprendizajes básicos de los conceptos y procedimientos que se abordan en el grado séptimo, de acuerdo con los documentos curriculares del colegio, los cuales están basados en los estándares básicos de competencias nacionales y en los lineamientos curriculares para el Área de Matemáticas. Al pensar sobre aquella decisión me pregunto ¿la dimensión emocional de la niña se hubiese visto afectada, si no hubiera recibido la promoción a octavo grado, y por tanto no hubiese luchado tanto por su vida? ¿Hubiera afrontado con el mismo temple su tratamiento? ¿Cómo hubiera reaccionado mi conciencia al enterarme que por una decisión mía sus últimos días no pudo compartir con sus amigas de infancia? Me entristece imaginar que su no promoción le negaba la oportunidad de compartir más tiempo con sus compañeras de curso los últimos meses.

El grado séptimo de aquel año 2018 era uno de los grados más fuertes, las jóvenes eran rebeldes y en ocasiones entre ellas mismas egoístas y antipáticas. En sala de profesores se escuchaban comentarios de lo fuerte que resultaba aquel grado, de lo tenso que era ingresar a las clases. Pero estoy convencido de que esta situación, vivir a través de una amiga y una compañera la fragilidad de la vida, les brindó otra perspectiva. En grado décimo se consolidaron como uno de los mejores grados del colegio. Hasta el 2021 pude acompañarlas y cada año las niñas de ese séptimo del 2018 recordaban y conmemoraban la vida de su amiga, de la luchadora que solo pudo acompañarlas hasta 8°.

Ahondando en mis pensamientos, en ocasiones me cuestionó sobre el sistema educativo ¿en verdad estamos ayudando a las personas a superar sus dificultades y

alcanzar sus objetivos? o ¿solamente estamos entregando un producto que de acuerdo con las normas es lo que la sociedad “necesita”?

### ***Conociéndome en la frustración***

En el año 2020 ocurre el evento global de la pandemia, al comienzo del año escuche noticias referentes a lo que estaba ocurriendo en China y países cercanos, pensaba que estaba demasiado lejos para que el virus afectará mi vida, recordaba lo sucedido con la famosa gripa porcina (H1N1) que afectó gran parte del planeta, pero desarrollaron la vacuna casi inmediatamente al aparecer el virus. Me decía a mí mismo: “No va a ocurrir nada grave, la vacuna saldrá antes de que ese virus llegue a Colombia”. Sin embargo, varios países entraron en confinamiento, se sentía un miedo latente creciendo en la sociedad y el virus llegó a Colombia.

En febrero, el virus ingresa al país, el primer caso comprobado y reportado ocurre el 6 de marzo, crece el miedo y la zozobra. En mí aparece un temor, no tanto por mi salud, sino por la de mis padres que son personas mayores de 60 años, y por esa época yo vivía con ellos. En el colegio, nos reunimos los profesores con los administrativos y la rectora, para dialogar sobre la situación. Algunas instituciones habían adelantado las vacaciones de mitad de año con el fin de prevenir, en la comunidad educativa, posibles contagios.

Sin embargo, la rectora nos mencionaba que mientras no saliera algún comunicado oficial por parte de la secretaría de educación, el colegio continuaba funcionando normalmente. Muchos profesores indicábamos que vivíamos con personas mayores de 60 años y que corríamos el riesgo de contagiarlos. Se dialogó sobre la posibilidad que algunos estudiantes fueran asintomáticos, lo cual ponía en riesgo nuestras vidas y la de nuestros familiares, pero la respuesta fue la misma. En ese instante me decía que la profesión que había escogido trabajaba con humanos, pero no era nada humanitaria con los profesores, me entristecí enormemente, tanto que llegué a llorar (en soledad) de la rabia y frustración

que esta situación me producía y comencé a ver y entender que en el negocio de la “educación” se comprendía al profesor como una máquina de trabajo.

Como si fuera poco, en esa época en la ciudad de Bogotá comenzó a regir el pico y placa para las motos, por la distancia ahorro en tiempo y dinero me transportaba en una, eso en cierta medida calmaba mi temor, dado que bajaba la posibilidad de contacto con personas ajenas en el transporte público y por ende la de contagio, pero la medida que tomó el distrito no me favorecía en nada.

Recuerdo que el lunes 9 de marzo, día en el que mi moto tenía pico y placa, madrugué a irme para llegar al trabajo antes de las 6 a.m. y me quedé hasta las 7 p.m., en el colegio con el fin de no correr riesgo de algún comparendo. El martes viajé con normalidad, pero en el colegio informaron que toda la comunidad educativa debía salir inmediatamente culminado su horario laboral, es decir 3:15 p.m., porque la ARL no cubriría ningún tipo de riesgo después de esa hora, además, con esta decisión, evitaban que las personas que laboraban en el colegio (administrativos, docentes y servicios generales) viajaran en la hora pico del transporte público, bajando la probabilidad de contagio. Esta noticia me produjo demasiada angustia, porque el miércoles no podría transportarme en moto hasta el colegio y me preguntaba “ahora, ¿qué hago?”

En la mañana del miércoles me levanté supremamente angustiado no sabía qué hacer, necesitaba el trabajo, no podía quedarme sin empleo, pensaba en las opciones: ir al trabajo y aumentar las posibilidades de contagio, debido a que tenía que viajar en el transporte público, y poder traer ese virus a la casa ¿y mis papás? O no ir arriesgándome a un despido, ¡¿QUÉ HAGO?! Al final decidí por no ir al colegio, por lo que realicé una carta en la que explicaba la situación y mencionaba mi gran preocupación. Era de esperar que la respuesta del colegio fuera, que la no asistencia a trabajar (a pesar de lo que mencionaba) era una ausencia injustificada y que por ende la rectora iba a meditar sobre cuál sanción debían ponerme, entre las cuales estaba la opción de despido.

Ese mismo día sale una declaración de la OMS sobre la emergencia sanitaria global y el gobierno nacional suspende algunas actividades que conllevaban aglomeraciones, por lo cual las directivas del Colegio se ven obligadas a indicar que no se realizarán clase de manera presencial el jueves y viernes, que estas se llevarían a cabo desde la plataforma Meet y toda la información se daría por correo institucional – Gmail y Classroom.

Así, en Colombia comenzó el confinamiento generado por el virus Covid-19, en mi caso desde el miércoles, en el caso de mis compañeros desde el jueves, la adaptación a la modalidad remota para algunos fue sencilla, para otros fue traumática; para mí fue supremamente estresante, porque sentí que la responsabilidad del funcionamiento de la institución educativa y continuidad de la educación de los estudiantes recaía en la creatividad, recursividad e indagación de los profesores, no sentí el apoyo del colegio. Todos, incluso las directivas, estábamos perdidos y sin la idea de cómo desarrollar mejor la práctica docente, aunque algunos maestros hubiésemos utilizado Classroom y teníamos idea del manejo en Meet, plataformas que se convirtieron en herramientas indispensables para desarrollar las clases.

El trabajo se incrementó excesivamente, antes de la pandemia, planeaba en mi cuaderno de apuntes las actividades que iba a desarrollar, aplicaba evaluaciones, tenía a los estudiantes presencial y podía ver si comprendían o no el tema, podía escuchar los reclamos o las risas de los estudiantes cuando contaba un chiste en relación con la temática para animar la clase, no estaba en frente de una pantalla todo el día. Calificar no era tan complicado, como proceso de autoevaluación, proponía a los jóvenes que entre ellos se calificaran y hacia el *feedback* de manera general, aclarando las dudas que surgían en la clase, podía hacer asesorías personalizadas y sentía que la mayoría de los estudiantes se esforzaba por aprender.

Durante el confinamiento, todo el día frente de un computador, podía planear actividades que eran sencillas de evaluar, en plataformas que ofrecían hacer formularios

que se auto calificaban, o que hacían quices online y permitían obtener una valoración y realizar el *feedback*. Pero como no todo podía ser quices y para saber si los jóvenes en verdad estaban escribiendo (al menos) se exigía procedimientos en la solución de algunos ejercicios, revisar lo que los estudiantes realizaban, desde el computador, resultaba agotador para mí, porque en ocasiones las imágenes estaban borrosas y en otras no entendía la letra. El *feedback* tocaba uno por uno quedando registro de este en Classroom (como evidencia para los padres de familia, del proceso que el profesor realizaba en la formación del estudiante), y aunque podía copiar y pegar, el tiempo para hacer tal *feedback* para más de 100 estudiantes se incrementó a comparación de la presencialidad.

Además, tocaba realizar un protocolo ciclo a ciclo describiendo detalladamente las actividades que los estudiantes iban a hacer en ese tiempo, teniendo en cuenta que no podían estar conectados todo el día y que no tuvieran trabajo extra escolar, tal programación, debía estar en los respectivos Classroom, antes del ciclo que se iba a desarrollar, y los enlaces de todas las clase sincrónicas debían estar publicados de manera que los estudiantes pudieran encontrarlos sin complejidad, requerimientos que en la presencialidad no se tenían y que en la modalidad remota incrementaron nuestro trabajo. Como si fuera poco, después de la jornada laboral los profesores debían asistir a capacitaciones que ofrecían editoriales o empresas enfocadas en la educación, en la búsqueda de estrategias para desarrollar mejor el proceso de enseñanza desde la modalidad remota, las horas pedagógicas se utilizaban para reuniones de consejo académico, para informarnos que debíamos hacer y replicar esa información a los otros miembros del área, lo cual implicaba trabajar casi 12 horas diarias frente a una pantalla, el estrés y cansancio en ocasiones pusieron mi salud contra la pared.

Las reuniones como el PRAE, seguridad vial, y demás, que complementaban la carga académica de los profesores seguían, a pesar de que muchos manifestamos que por la emergencia podíamos parar esas reuniones y concentrarnos en lo que nos importaba,

capacitarnos para afrontar esta emergencia no solo sanitaria sino educacional, desde nuestra carga académica, pero la respuesta que obteníamos era que no se podía cambiar y para las capacitaciones éramos nosotros quien debíamos asistir por las tardes (en horario no laboral) a los enlaces que ellos replicaban. Adicionalmente, los documentos institucionales (formatos), debían seguir siendo desarrollados para cumplir con los estándares de alta calidad frente a las instituciones gubernamentales. Es decir, teníamos que cumplir con lo que hacíamos en la presencialidad y con las nuevas tareas que surgieron, incluso en algún momento indicaron que los vídeos que proponíamos para algunas sesiones de clase los debíamos desarrollar nosotros, para algunos profesores, incluyéndome, esto era imposible, la vida no nos alcanzaba para todo esto. Muchas veces pensaba en renunciar y cantarle la tabla a las directivas, comparaba lo que hacía otros colegios, como representante de área proponía soluciones y siempre encontraba la misma barrera, un “no se puede, tal vez el otro año”, pero me decía a mí mismo y quería gritarlo: ¡La emergencia se está viviendo ya, las decisiones se toman ya!

En fin, fue un cambio abrupto el que sufrí, la información que se tenía al comienzo era que la cuarentena iba a durar 15 días, sentí que podía desarrollar ese trabajo durante 2 semanas; sin embargo, la cuarentena se extendía, se extendía y se extendía, el trabajo en casa duró aproximadamente 8 meses, después ese mismo trabajo se debía desarrollar desde el colegio.

Mis estudiantes comunicaban “profe, estamos cansados de casa, queremos volver, ¿cuándo podemos volver?”, “profe me siento cansada, mi espalda me duele mucho y todo se convirtió en enviar actividades, siento que no aprendo, y algunos profesores solo dejan lecturas y evaluaciones”. Trataba de calmarlos, decirles que todo iba a salir bien, que tuvieran paciencia, ya pronto volveríamos a vernos. Aunque en ocasiones me rompían el corazón, cuando me informaban que algún familiar cercano a alguno de mis estudiantes

había muerto por Covid 19, o que ellos tenían covid-19 y sentían el miedo a ser llevados a un hospital, estar entubados y poder fallecer.

Sentir y vivir la fragilidad de la existencia humana me llevaba a pensar y cuestionarme sobre ¿qué tan importante es aprender matemáticas, cuando la vida se te puede ir en un instante? Me cuestionaba si el papel de la escuela en ese momento no debería ser de refugio, guía y un lugar donde los estudiantes pudieran ser (así sea virtual), en vez de un lugar donde deben hacer y aprender un saber que quizás nunca apliquen porque podían morir. Como profesor me sentía impotente y limitado, no solo por la pandemia sino por el cumplimiento de una malla curricular y las exigencias de “calidad” que el colegio debía cumplir.

Al ser representante de área, recaía sobre mí la responsabilidad de que todo funcionara en el área, mis compañeras profesoras de matemáticas, tuvieron dificultades en el uso de las herramientas tecnológicas que permitían la continuidad de las clases, por lo cual, necesitaron ayuda y explicación en el uso de plataformas para llevar a cabo sus sesiones desde la modalidad remota. Conllevando a que al trabajo que había mencionado se adicionaba el poderlas ayudar, en brindarles “capacitaciones” (siendo yo un cuasi-neófito en el uso de estas plataformas) en el manejo de Classroom y de Meet, tenía que ser el soporte de la tranquilidad de ellas. Me encontré luchando en un mar de conocimiento, información que tenía que decantar en contrarreloj porque necesitaba cumplir con mis clases y con la ayuda que debía brindar, para que la enseñanza de las matemáticas se llevara lo mejor posible.

El colegio seguía exigiendo calidad, los papás criticaban lo que hacían los profesores, querían que sus hijos no estuvieran frente a una pantalla todo el día, se quejaban de que los profesores no eran creativos y no prestaban atención a sus hijos, algunos padres de familia querían educación personalizada, otros querían que se le entretuviera al hijo todo el día. Escribían comunicados al correo electrónico y esperaban

que en menos de un minuto el profesor contestara, mencionaban que los profesores se la ganaban fácil y que ellos ahora eran los principales protagonistas en el proceso de enseñanza de sus hijos. Muchos de mis compañeros enfermaron por estrés lo cual predisponía la salud, al contagio ese virus que afectaba el mundo.

Luchamos con nuestros recursos y posibilidades, dimos mucho de nosotros, no solo lo mejor, dimos tiempo de compartir en familia, tiempo de descanso y tiempo de ocio. Todo por el compromiso social que teníamos con nuestros estudiantes. Lo que percibíamos, tal vez influenciados por el estrés y cansancio, es que lo que recibíamos era más trabajo, más carga, más reclamos y menos reconocimiento a nuestro esfuerzo.

Finalizamos el año 2020, dando lo mejor, con ganas de rendirnos, pero con la firmeza de continuar. Esperaba que el año 2021 fuera mejor, pudiera tener más tiempo para aprender, menos reclamos, mejor organización y apoyo de las directivas institucionales.

El siguiente año lectivo (2021) ya estaba acoplado a la modalidad remota, conocía el trabajo en la modalidad presencial, esperaba volver a la presencialidad, no a la normalidad puesto que la pandemia nos había dejado enseñanzas.

Una de estas fue que el uso de la tecnología es un aliado para la educación, antes de la pandemia el uso de celular para los estudiantes estaba prohibido, aunque yo discutía con las directivas indicando que los jóvenes cómo podían aprender sobre el uso del celular si, las indicaciones por parte de nosotros los profesores es “No use el celular”, “guarde ese aparató”, “entréguelo, queda decomisado y tiene que venir su acudiente por el celular”. Y en la pandemia, cambiaron nuestras indicaciones a conéctese, use el celular, use el computador, busque en Google desde el celular, etc. Otra enseñanza es que la educación necesita cambiar y adaptarse a las necesidades de las nuevas generaciones, modificando la idea de educación como negocio y atender a los nuevos retos y desafíos.

Volver al trabajo presencial no ocurrió al 100%, nos tocó adaptarnos a una modalidad híbrida en la cual debía enseñar las matemáticas a estudiantes que se encontraban en modalidad presencial y en modalidad remota al mismo tiempo. Desde comienzo del año los profesores, ingenuamente, propusimos una organización para desarrollar la modalidad remota lo mejor posible, se proponía que unos días fueran los estudiantes presenciales y los otros días atendíamos a los niños que se encontraban en casa, de manera alternada. Sin embargo, “una cosa es lo que piensa el burro y otra quien lo enjalma”.

El desgaste físico y mental fue impresionante, pensar en actividades o estrategias para implementar, y escoger cuáles eran las más adecuadas consumía parte de nuestro tiempo, porque si las llevaba impresas los de casa discutían, dado que tenían un gasto adicional (el de imprimir las actividades) y mencionaban que se les ignoraba. Si trabajaba en el computador con actividades digitales los de presencialidad no tenían internet, ¡Adivinen por qué! porque por una orden imperativa de las directivas “Los estudiantes no podían utilizar celular en el colegio”. Opté por ser lo más tradicional posible, explicaba en tablero virtual y físico, proponía ejercicios para que todos los entregaran, los que estaban en casa tenían que enviar la foto del desarrollo de las actividades y así poderlas corregir y realimentar.

Además, tocaba seguir cumpliendo con los formatos que el colegio exigía para su proceso de alta calidad y con las planeaciones en los Classroom. Me decía, ¡Dios, se nos triplicó el trabajo! Incluso lo manifesté varias ocasiones a la coordinadora y la respuesta fue “Nos toca adaptarnos”. Propuse varias alternativas, pero recibí un no rotundo. Hubo ocasiones en las que sentía que solo se cumplía con los formatos y que la enseñanza quedaba relegada a un segundo plano, que lo más importante eran los formatos.

Recuerdo una ocasión, al comienzo de esta modalidad híbrida (en el año 2021), el colegio brindó la oportunidad a todos los estudiantes que querían asistir y compartir con

sus compañeros, dado que la planta física permitía aforo de muchos estudiantes; sin embargo, las directivas del colegio no contemplaron que el aforo por curso podía ser inferior a la cantidad de jóvenes que querían asistir al colegio. No tenían estrategias y como ellos decían estábamos en ensayo y error, y lo resumían mencionando la metodología de acción-reflexión-acción, que en pocas palabras consistía en planear y actuar, reflexionar sobre esa actuación y mejorar en futuras actuaciones.

Gran parte de las estudiantes de grado undécimo querían asistir a la institución dado que querían compartir con sus compañeras, era su último grado y querían aprovecharlo al máximo, lo cual implicaba que la cantidad de personas por aforo en los salones no alcanzaba para tener a las niñas de cada curso en un solo salón, lo que implicó que existieran dos grupos presenciales y uno virtual por cada curso de undécimo. Es decir, me tenía que dividir en tres para poder cumplir. Y la orden era hacer las mismas actividades, no descuidar ningún grupo y abordar todo el plan de estudios.

El colegio, aunque contaba con espacio para “recibir” al 75% de sus estudiantes, cumpliendo con las medidas de bioseguridad, no tenía las herramientas tecnológicas suficientes y necesarias para llevar a cabo esta titánica tarea. Aunque fui el primero en poner la discusión sobre la mesa (una semana antes de que empezará asistir los estudiantes al colegio) sobre cómo un profesor debía atender a tres grupos a la vez? Y en proponer una solución que un día asistiera un grupo presencial y el otro recibiera la clase desde casa en modalidad remota, es decir que los dos grupos de presencialidad se turnarían la asistencia al colegio. y así el profesor tenía dos grupos (presencial y remoto), esa vez la única respuesta que recibí fue, esperemos a ver qué pasa.

Debí adaptarme, usé mi celular, el computador que el colegio nos brindó y los televisores que tenía la institución, el más grande si llegaba a 43 pulgadas, en un salón proyectaba con el computador y televisor lo que yo desarrollaba en el otro salón, con mi celular enfocaba audio y vídeo en la plataforma Meet, de esa manera proyectaba la clase a

las niñas que se encontraban en la casa y las que se encontraban en el otro salón, resultó que las estudiantes que estaban en casa no me entendían, las estudiantes que estaban en el salón en el que no me encontraba, no veían bien, a pesar que una de ellas se acercara al televisor y tratara de transcribir en el tablero lo que yo escribía desde el otro salón, la señal de internet distorsionaba la imagen. Fueron momentos estresantes, trataba de luchar y cumplir, pero lo que normalmente veía en una sesión de clase, desde esta modalidad usaba tres o cuatro, algunos profesores tomaron mi idea, pero igual teníamos la dificultad de los tiempos para abordar y cumplir con lo estipulados en los documentos curriculares tanto nacionales como institucionales, fue casi imposible, pero al momento de las auditorias se me criticaba por no estar al día con las mallas de desempeño y mallas curriculares.

Finalmente, cuando vieron que era realmente imposible manejar la situación con los tres grupos, implementaron la idea que propuse. Pensaba, si el problema estaba, la solución estaba, por qué no lo aplicaban, qué ganaban con estresarnos y sobrecargarnos. Nunca lo entendí.

### ***Pensar en el Otro***

En septiembre del 2021, cambié de lugar de trabajo, me acoplé a las dinámicas de la nueva institución, cuya elaboración de formatos era igual que en el anterior colegio, pero sentía que los profesores tenían más apoyo por parte de las directivas.

En el año lectivo 2022, me ocurrió un evento que me llevó a reflexionar sobre aquellos traumas emocionales que la pandemia dejó en los estudiantes. Me encontraba impartiendo la clase de Geometría en un curso de 40 niños, había propuesto una actividad con regla y compás, y su desarrollo era en hojas de papel milimetrado. Cerca de finalizar la sesión de clase fui al escritorio, con el fin de que los estudiantes se acercaran y me entregaran sus respectivos trabajos. Al culminar la clase los estudiantes debían desplazarse a sala de tecnología para su siguiente sesión de clase.

En el descanso del almuerzo cuatro niñas le comentaron al director de curso (persona con quién tenían una mayor cercanía) que una compañera de ellas al finalizar la clase de Geometría y al trasladarse a la clase de Tecnología, se había realizado cortadas con un bisturí en sus brazos. El profesor preocupado busca a la niña en cuestión, revisa sus brazos y efectivamente se veían cortaduras en estos, para lo cual, el profesor lleva a la estudiante a enfermería y comenta lo acontecido a la psicóloga del colegio quien junto con la rectora de la institución, me buscaron y me indicaron lo que aparentemente había sucedido en la clase en la que yo era el responsable.

La rectora preocupada por la situación me interroga sobre si observé conductas o actos que estuvieran fuera de lugar, en la clase que impartí, para lo cual contesté que no observé comportamientos fuera de lo normal; sin embargo, la psicóloga, con la versión de la niña, reafirma que esa situación se presentó al finalizar la sesión de clase de Geometría y comienzo de la clase de Tecnología. Siguiendo el conducto regular la rectora me solicita realizar los respectivos descargos en los cuales brindaba la versión de los hechos desde mi perspectiva.

En los descargos informé sobre el desarrollo de la clase, cómo la llevé a cabo, el momento a momento como transcurrió la sesión. Comunicué que efectivamente no evidencié que la joven estuviera lastimándose, no vi sangre en el piso o pupitre.

Mientras escribía los descargos, por mi mente cruzaban miles de pensamientos, me cuestionaba sobre si debí prestar mayor atención al grupo de estudiantes, si fui un mediocre porque no revise los brazos de los niños, si era mi culpa que la niña se hubiese cortado, pensaba en cada palabra que dije en la clase, intentando recordar si dije algún comentario que fuera detonante para el comportamiento de la joven, tenía intacto en mi mente el lugar en el que ella se encontraba al momento de realizar la actividad. Con todo lo que acontecía en mi cabeza y con los cuestionamientos de la rectora, llegué a sentirme culpable, como si le hubiera dado la orden a la niña de hacerse las cortadas.

Ese día termine muy agobiado y desanimado, sentía que todo lo ocurrido era responsabilidad mía, un compañero de trabajo me dijo “Tranquilo hombre, esas dificultades y esos momentos les ocurren a las personas buenas, a las personas que se preocupan por los demás, y que son capaces de aprender de la situación y de aprender a cómo reaccionar y cuidar al otro” y aunque esas palabras me animaron, varios días me sentí agobiado, me preguntaba si era culpa mía que esa niña se hubiese lastimado.

Quería renunciar a ser profesor, sentí que un mundo de responsabilidad se abalanzaba contra mí, llegaba a las clases, así fuera a otro curso, y miraba con sospecha, como si en cualquier momento se fuera alguien a cortar, veía que un estudiante usaba unas tijeras y de inmediato le pedía que las guardara.

Como era de esperar, recibí vigilancia por parte de las directivas, aparte de alguno que otro comentario en relación con mi manejo de grupo. En esos momentos me sentí el peor profesor del mundo, quería devolver el tiempo y evitar que ese acontecimiento ocurriera, quería tener a los estudiantes bien sentados y que a duras penas respiraran. En todo este proceso sentí que había perdido mi esencia, por el miedo que ocurriera algo, ya no disfrutaba dar clase, estaba todo el tiempo tensionado, preocupado y con paranoia.

En ese momento de mi vida estaba cursando mi tercer semestre en la maestría, y ese acontecimiento conllevó a que deseara abandonar todo, dejar de ser docente, dejar de enseñar matemáticas, dejar de esforzarme por aportar un granito de arena en la formación de mis estudiantes.

Fue gracias a los consejos de la profesora Claudia (asesora de este trabajo) y al desarrollo de este trabajo de grado que pude reflexionar sobre lo acontecido, fue claro para mí, que muchas instituciones educativas al regresar a la presencialidad (postpandemia), con premura querían que todo volviese a la normalidad, como estaba antes de la pandemia, y en lo personal mi mentalidad estaba impregnada de ese querer.

Tuve que pasar por esta situación para respirar y pensar sobre cómo fue el trascurso de la pandemia para mis estudiantes, qué traumas les quedaron después de dos años de encierro, cuáles son sus miedos, sus pensamientos y sus manías, ahora en la presencialidad. Al darme cuenta de esto, cambié la metodología que había implementado hasta el momento, flexibilicé mi exigencia, llegué a acuerdos con ellos, me centré en conocer a mis estudiantes, en mis clases que ellos pudieran ser, bajo el marco del respeto y del reconocer al otro como un igual.

Comprendí en carne propia que las matemáticas escolares son un medio no el fin, que más importante que abordar el contenido planeado es el aprendizaje del estudiante, que más interesante que explicar un tema es escuchar qué comprendieron en la clase, que más importante que tener a todos en fila, bien sentados y con buen comportamiento es tener un lugar seguro en el que puedan los jóvenes ser, aprender y respetar, que más que correr por cumplir un currículo es mejor acercar las matemáticas a un contexto comprensible para los estudiantes o a un gusto que ellos tengan.

## **7.2. Pasaje narrativo – vivencias de la profesora Sileni Carranza**

### ***Un día en preschool***

En el colegio en el que laboro se realizan pruebas de admisión para el proceso de ingreso a la institución, nosotros como titulares del área y docentes en los grados establecidos, debemos diseñar pruebas de cinco preguntas con lo que deben saber los niños que ingresan a esos cursos en las asignaturas de Matemáticas y Geometría. En la institución eligen a algunos profesores (generalmente los antiguos) para acompañar los salones de los estudiantes que están presentando las pruebas, los demás profesores se encuentran adelantando trabajo pedagógico y resuelven dudas de la prueba que realizó si es el caso.

Yo debía realizar trabajo pedagógico y estar pendiente de preguntas; sin embargo, una profe de la sección de preescolar no pudo asistir a la institución y me solicitaron

cubrirla en dicha sección, le comenté a mi jefe de área y ella me comentó que lo que debía hacer era estar pendiente de que los niños realizarán la prueba, que mientras realizaran la prueba podía adelantar el trabajo que tenía planeado, así que me sugería llevar el iPad.

Me dirigí a la zona de preescolar (a la cual no había ingresado antes), estaban recibiendo a los niños y subiéndolos a los salones. La coordinadora de la sección de preescolar me recibió y me indicó que dejará el iPad y las cosas que llevaba en otro lugar, ya que no los iba a necesitar, los deje allí e intenté llevar algunos niños a los salones. Todas las profes de preescolar eran muy activas, carismáticas, conocían algunos niños y de una manera más sencilla lograban convencer a los niños para dirigirse al salón, yo intenté inicialmente convencer a una niña, pero ella no quería alejarse de su mamá, entonces dos niños se acercaron a mí y me dirigí a llevarlos al salón correspondiente.

Ya cuando habían ingresado todos los niños a los salones la coordinadora de la sección me dio las indicaciones para realizar la prueba, esta prueba constaba de algunos dibujos en los cuales se debía identificar cómo tomaba el color, si asignaba los colores al dibujo correspondiente, en otra página se debía dibujar algo, en otra debían reconocer y comparar los tamaños y características de los dibujos, y finalmente un apartado para saber si lograban contar. Me presentó a dos niños, el niño era tímido no nos quería hablar mucho, en el caso de la niña, ella era muy activa, había varios juguetes en el salón, ella los sacaba, jugaba e interactuaba con todo su entorno. La docente me indicó que los dejara interactuar con su entorno y también tuviese en cuenta cómo interactuaban con sus compañeros, estuve sentada con los dos niños unos pocos minutos, la niña dibujó, comparó, coloreó, etc., intentaba dialogar con el niño, pero él no me respondía, solo tenía su cartuchera y se fijaba en lo que hacía la niña, le pregunté si quería jugar y me hizo señas con su cabeza para decirme que sí. Yo esperaba que los niños se sentarían y presentarían la prueba, esperaba un comportamiento similar a la de los niños de primaria o bachillerato, pero fue totalmente diferente a lo que pensé.

Nos dirigimos con los niños a otro salón en el cual había más juegos y espacio para jugar, dado que en el salón en el que nos encontrábamos estaban otros niños presentando la prueba. En este nuevo salón el niño me empezó a hablar preguntando si podía tomar los juegos especialmente unos bloques de colores, la niña estaba aún más emocionada y le llevaba juegos a su compañero y a mí, dado que el niño estaba hablando y un poco más tranquilo decidí empezar a hacer algunas preguntas como qué color tenía el bloque, si era grande o pequeña la torre que había armado, él también empezó a interactuar con su compañera. Además, el niño clasificaba los bloques, por color, tamaño, y tipo (cuestión que me sorprendió). Los niños estuvieron jugando un rato con lo que encontraban, máscaras, tazas de té, bloques, entre otros. Cuando finalizaron los demás niños de presentar su prueba, llevaron a todos los niños a un salón para esperar que los acudientes los recogieran. Allí el niño empezó a interactuar con los demás, y la niña quería ir a otros salones a jugar, en uno de los salones encontró una llave de agua y empezó a mojar sus manos, luego de que las secamos quería volver a jugar con el agua, por lo que empezamos a jugar, yo estaba intentando evitar que se mojara las manos, nuevamente. Finalmente se dirigió al salón donde se encontraban todos los niños. Los profesores, incluida mi persona, empezamos a entregar a los niños, en ese momento la coordinadora de la sección me preguntó si era mamá, yo le indique que no y respondió que se notaba.

Cuando ya se habían ido los niños, me encontraba algo preocupada, porque no había podido diligenciar el apartado de la prueba, en el cual yo debía responder si los niños interactuaban con su entorno, si reconocían colores, si socializaban con sus pares y demás. Yo estaba segura de que para los dos casos las respuestas eran que sí, a pesar de que el niño fue tímido inicialmente, cuando se encontró en un ambiente cómodo para él, me permitió evidenciar que sí interactuaba con los demás y con su entorno. Indique esto a la coordinadora y me indicó que ella diligenciaría ese apartado. Por otro lado, me siguió

resonando si las mamás son mejores profesoras para esta sección o si acaso ellas tenían un plus para la enseñanza y si hubiera otra condición para los grados superiores.

Ahora, sigo indagando acerca de las formas de aprendizaje de los estudiantes, cómo podría generar un entorno confiable o cómodo para todos los estudiantes, y potenciar sus habilidades y capacidades. Por otra parte, qué condiciones sociales o de “experiencia de vida” podrían generar un *plus* para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

Modifiqué mi perspectiva frente a la enseñanza y estilos de aprendizaje de mis estudiantes, aunque, me apropié de la postura en la que daba la razón al 100% a los padres considerando que ellos reconocían los intereses, modos de aprendizaje y necesidades de sus hijos, hasta el punto de que, si solicitaban tareas con ejercicios procedimentales para los niños, yo las incluía en las sesiones de clase. Tiempo después y a partir de reflexiones durante la maestría me planteé la idea de planear y proponer sesiones de clase para la toma de decisiones y la resolución de problemas, lo cual me permitió identificar que los padres querían hacer parte del proceso de enseñanza de las matemáticas desde su conocimiento y su experiencia como estudiantes, querían hacer parte de la enseñanza, enseñando como les enseñaron, pero logré tomar distancia y empecé a proponer clases que procuraban cumplir con mi propósito de toma de decisiones y resolución de problemas.

Aún con este proceso me sigo preguntando ¿Cuál es el *plus* de las madres en la enseñanza?

### ***¿Cómo experimentan mis estudiantes la escuela?***

Durante el año 2021, en la institución en la que laboré, tuve asignada la dirección de grupo del curso 902 allí, desde el inicio del año algunos compañeros me indicaron las situaciones que se habían generado con ellos antes, por lo que mencionaban que me habían dejado el curso más pesado, debía hacer seguimiento desde el principio de año a varios estudiantes de este grupo, esto dado que en la institución si no se realiza el debido procedimiento no se puede llevar a cabo la no promoción; un estudiante en especial llevaba

varios años en la institución y en las reuniones generales del colegio o en charlas con profesores antiguos me indicaban que él desde el grado quinto llegaba a las nivelaciones de final de año y finalmente era promovido por votación.

Iniciamos el año escolar en la modalidad de virtualidad, este estudiante no era muy participativo, respondía los llamados de lista y no encendía la cámara, se realizó el seguimiento académico, y en el semáforo de la primera mitad del primer bimestre (se identificaban las asignaturas en desempeño bajo con el color rojo, las asignaturas en desempeño básico en amarillo y en desempeño alto se identifican con el color verde) se evidenciaba que el joven tenía varias asignaturas en desempeño bajo. En el cierre del bimestre registró nuevamente asignaturas en desempeño bajo. Él tenía la oportunidad de asistir a la institución en modalidad de alternancia; sin embargo, no se encontraba en Bogotá D.C., entonces, se realizaron algunas reuniones con los padres para plantear la posibilidad de la asistencia todos los días con el fin de apoyar y fortalecer el proceso académico, para lo cual los acudientes accedieron y el joven comenzó a asistir presencialmente y se evidenció una mejora en el segundo bimestre (asistían muy pocos estudiantes a la institución en ese grado en varias ocasiones él era el único asistente). En charlas con algunos colegas informaban que el estudiante se encontraba más atento y presto a las sesiones de clase, la dificultad que se presentaba era que las actividades que debía enviar o entregar en otras fechas, no las entregaba. Antes de la asistencia al colegio se remitió al estudiante a orientación escolar para apoyar y mejorar las cuestiones académicas y se le sugirió recibir tutorías de un compañero de grado noveno (del otro grupo), asistió en varias ocasiones y se evidenciaba avances, pero empezaron a asistir más estudiantes y él decidió no asistir más a dichas tutorías. El estudiante en el tercer bimestre comenzó a cambiar su actitud en los aspectos convivenciales y académicos, se tornaba un poco molesto en el cumplimiento de las normas convivenciales y en la formación académica redujo significativamente la participación y cumplimiento en las diferentes

sesiones de clase. También se realizaron diferentes llamados de atención por el uso de dispositivos móviles, responder inadecuadamente a llamados de atención, este cambio se evidenció como dificultad en el seguimiento académico del estudiante en el semáforo y en el cierre de bimestre. Él expresaba que no quería estudiar, por lo que se continuó con el seguimiento en el acompañamiento estudiantil, durante los cierres de bimestre los profesores indicaban que era momento de que perdiera el año ya que llevaba varios años con la misma actitud y al final resultaba promovido al siguiente grado.

Yo noté el cambio en la actitud de mi estudiante y consideré que era por causa de quererse acoplar o “encajar” con sus compañeros, ya que buscaba llamar su atención llevando juegos, dispositivos móviles, accesorios, entre otros. El estudiante tomó actitudes con los profesores que inicialmente no tenía, no aceptaba llamados de atención y, por el contrario, respondía de forma retadora, en algunas ocasiones nos reunimos con la mamá y el estudiante y también respondía de la misma manera.

Desde mi área no presentaba dificultades tan notables por lo que su valoración cuantitativa hacia parte del desempeño básico; sin embargo, en los últimos dos bimestres presentó desempeño bajo en diferentes asignaturas y tuvo que presentar la nivelación de estas. Solo hasta ese momento me di cuenta de lo desapercibido que pasó por mis clases, cuando asistían pocos él pudo sobresalir en las asignaturas que impartía, pero después estuvo en el desafortunado grupo de estudiantes promedio los cuales no se destacan por sus habilidades matemáticas y tampoco presentan tantas dificultades para desarrollarlas, por lo que de una u otra manera terminó siendo ignorado y solo debía continuar cumpliendo.

Cuando mi estudiante presentó las nivelaciones de final de año aprobó 3 de 5; sin embargo, con una asignatura no aprobada el estudiante no era promovido al siguiente grado. La mamá indicó que no iba a continuar en el colegio y que debía despedirse de sus profesores y compañeros y él con una expresión indiferente nos dijo “hasta luego”.

Esta situación de la pérdida de año de mi estudiante me generó una sensación culpa y cuestionamiento ante lo que hago en mi aula y qué pasa con mis estudiantes promedio, ¿estoy estratificando a mis estudiantes?, ¿estoy olvidando a mis estudiantes?, los estoy perdiendo de vista por fijarme solo en aspectos cognitivos. En una conversación con una colega me decía que no debía preocuparme, le podría hacer un gran bien, en algún momento ella había recibido por parte de un estudiante insultos y demás por “haberlo hecho perder el año” y su estudiante en ese año era grosero, peleaba con sus compañeros y demás; sin embargo, al repetir el año cambió abruptamente y ahora era responsable y comprometido con su formación; además, cuando se graduó se acercó a ella y le agradeció por la exigencia y pérdida de año porque lo había hecho ser mejor. Después de esas palabras esperaba y anhelaba que mi estudiante pudiese mejorar y comprometerse con sus metas.

Al siguiente año mi estudiante fue matriculado en el mismo colegio, para ese año yo no impartiría clases en los cursos superiores, esperaba que el cambio de grupo le hiciera bien; sin embargo, iniciando el año escolar le realizaron llamados de atención a nivel convivencial. Al parecer su actitud no mejoró. Hasta el día de hoy deseo que el repetir el año lectivo hubiese sido un bien y no un mal.

### ***Posturas políticas juveniles***

Cuando la normalidad era la virtualidad (antes de la alternancia, justamente en el 2021 inicio de año), encontrarme con mis estudiantes del curso 1002 por medio de Teams era un acto de fe, porque en las clases virtuales generalmente no veía que mis estudiantes prendieran las cámaras, máximo dos o tres estudiantes tenían su cámara encendida. Un día inicié la sesión de clase, empezaron a ingresar mis estudiantes a la sesión, y como dato curioso varios tenían su cámara encendida y portaban la camisa de la selección Colombia o una bandera de Colombia.

A pesar de que me parecía extraño dado que generalmente no encendían las cámaras no hice relevancia al tema, sino que decidí continuar como si la dinámica fuera de una clase normal. Inicié saludándolos como solía hacerlo, pero nadie respondió a pesar de que veía algunos con la cámara encendida, nadie me respondía, inclusive esa estudiante que siempre contestaba tampoco lo hizo, es más, la estudiante que siempre contestaba también tenía encendida la cámara, pero esta vez no me hablaba. Por consiguiente, decidí preguntar ¿qué pasa? ¿Por qué tienen encendidas las cámaras, pero aún así no me hablan?, en ese momento dos jóvenes, la que siempre saludaba y una más decidieron hablar y solo mencionaron la frase ¡Nos están matando!

En ese momento histórico, en Colombia, hubo una coyuntura nacional. Había protestas en contra de un gobierno que abusaba del poder, gobierno en el que se evidenciaba una corrupción total. Muchos salieron a marchas, incluso hubo un paro estudiantil y muchos estudiantes salían a protestar y a manifestar sus ideales; algunos resultaron heridos, otros muertos, por el control que ejercía la fuerza pública. De ahí se comprende la frase de mis estudiantes: ¡Nos están matando!

Con la angustia de cumplir con las planeaciones entregadas a la institución, hice una propuesta a mis estudiantes del curso 1002, les dije: “trabajemos en matemáticas y en unos minutos hablamos de eso”. Reconocí que esa frase era consigna de las marchas que estaban convocando, dado que los estudiantes le exigían al Gobierno mejor acceso a la educación, al empleo y mejores condiciones de vida, así como también exigían que se pusiera fin a la represión violenta que se vivía en las calles. Además, no solo estaba preocupada por las planeaciones, sino que también quería tomar un tiempo para pensar qué podría hacer o decir en ese caso. Realmente no sabía qué hacer. Luego de unos minutos de proponer unos ejercicios y que unos pocos estudiantes los realizarán, abrimos el espacio para hablar acerca de lo que ellos querían expresar respecto al tema, quise

indagar acerca de su postura u opinión y ¿por qué en su sentir era tan importante esta frase?

Ellos iniciaron indicando que durante las marchas que se estaban realizando en ese momento habían atentado contra la vida de varias personas especialmente estudiantes de colegio; estaban molestos, esto se evidenciaba en sus intervenciones porque indicaban que no estaban de acuerdo con que la fuerza pública atentará contra ellos y que era necesario marchar, hacerse escuchar y dejar de ser ignorados. Adicionalmente, varios de ellos agradecieron por ese espacio para poder hablar indicando que en otras asignaturas o en otros espacios incluyendo el área que ellos consideraban debía tratar este tema no los habían escuchado.

Algunos estudiantes aclaraban que no todos los policías eran así, que debían tener en cuenta eso; además, recordar que en el colegio muchos son hijos de servidores públicos especialmente de policías. La intervención me pareció pertinente dado que en las intervenciones de algunos estudiantes se lograba ver la molestia con el gremio. Los estudiantes hijos de policías mencionaban que, aunque estaban de acuerdo con algunas peticiones, no todos los policías tendían tendencias agresivas; además, algunos policías se encontraban en riesgo por las acusaciones y agresiones al gremio por dicha información en redes y medios de comunicación.

Al saber lo que estaba pasando y al escuchar reiteradamente el deseo de mis estudiantes por ir a marchar, me angustié, por eso les indiqué o les pedí, no ir a las marchas a correr un riesgo bastante grande; es más, les propuse indagar otras maneras más pasivas, menos riesgosas para hacerse escuchar; sin embargo, en varios casos me indicaban que la única manera de hacerse escuchar era marchando.

Aunque yo personalmente considero que una de las maneras de ser escuchado es tal vez afectando la normalidad (manifestarse, marchar, mostrar su postura frente a algo), de ninguna manera quería que mis estudiantes se expusieran; lo cual suena un poco

contradictorio a lo que les pedí. También, les indiqué que tuvieran en cuenta la preocupación de sus padres, sus familiares y sus profesores y ser sensatos en su decisión de hacer parte de las marchas; con todo lo que estaba sucediendo, intenté de alguna u otra manera convencerlos o concientizarlos del peligro que podrían correr; además, para mí eran aún muy pequeños, unos niños.

Y en este momento escribiendo lo vivido, pienso si debí inmediatamente indicarle a la institución lo sucedido; es decir, indicarle que varios estudiantes estaban pensando o querían ir a una marcha, todo esto porque la indicación o la información que brindé a directivas y docentes fue que los estudiantes estaban muy inquietos con la situación; también, que se encontraban disgustados por el hecho de sentir que la institución no quería tocar el tema con ellos y, se sentían ignorados, ajenos a lo que estaba sucediendo en su país en su sociedad con sus pares.

Los estudiantes exigían en esa charla que tuvimos que la institución mencionase lo sucedido, ellos se estaban preguntando ¿por qué no les informaban que era lo que estaba sucediendo?, ¿por qué no los escuchaban?, ¿por qué no les enseñaban a discernir la información que recibían por los diversos medios?, sentían que estaban siendo bombardeados por toda la información, pero aun así no estaban seguros de qué era lo que estaba sucediendo, qué era cierto y qué no.

Probablemente y en muchas ocasiones he subestimado a mis estudiantes no solo en cuestiones políticas y demás, sino también respecto a las matemáticas. Ellos, con esa charla, me permitieron pensarme como docente, como formadora, quien necesita escuchar, y de cierta manera, quien necesita ser objetiva o más que objetiva sin predisposiciones (sin subestimarlos). También fui más consciente de la responsabilidad social que tengo como profesora, porque unos meses después en alternancia, un estudiante brillante en matemáticas me indicó que estaba preparado para irse a marchar ese día, en ese momento temí por su seguridad y solo le decía “No vaya, mejor intenté otra manera,

hay muchas formas de hacerse escuchar, porque eso es ponerse en riesgo qué tal se lastime; además, usted no puede ir solo, ¿sus papás saben?”, él solo me decía que los padres sabían y que debía asistir. Estaba otra vez con mi preocupación (tal vez sobreprotección) por mis estudiantes. Lo único que esperaba y pensaba era “quiero que mis estudiantes estén bien, que no corran ningún riesgo, que no se lastimen (como si se tratara de una pieza de porcelana), que queden intactos; que puedan hablar, ser libres, pero sin ningún riesgo, ningún peligro, simplemente que vivan su vida y sean felices”. Lo único que espero es que mis estudiantes sean felices; no obstante, supe que mi estudiante fue porque al otro día cuando llegó vi en su mano una venda, me preocupé bastante y le pregunté que había sucedido y me indicó que justamente en la marcha en el momento en el que la fuerza antidisturbios comenzó a echar gases lacrimógenos se cayó y se lastimó la mano. Pensé y le dije: ¡Menos mal solo se troncho la mano!, “sí ve le dije que debía tener cuidado, qué era mejor no exponerse ante esas situaciones y más bien avanzar en sus conocimientos a nivel académico y convivencial para así poder expresarse y aplicar todo su aprendizaje a otras estrategias para hacerse escuchar, sin tanto riesgo”.

Hoy en día me hago el siguiente cuestionamiento: ¿Hasta qué punto podemos tomar nuestras clases para poder hablar de diversos temas? dándole a los estudiantes la libertad de poder expresar sus inconformidades. En aquella ocasión la institución en la que laboro tomó la postura de ser neutral ante la situación, darles un espacio para hablar acerca de la normativa de lo que estaba sucediendo, pero sin permitir intervención de los estudiantes.

### **7.3. Pasaje narrativo – vivencia de la profesora Paola Balda**

#### ***El aprendizaje de lo inesperado***

*¿Qué situación inesperada ha acontecido dentro o fuera del aula?*

Hay una que me gusta mucho, fue hace relativamente poco, dos años antes de la pandemia. Estaba en clase con mis estudiantes de grado décimo y había preparado mi

clase para enseñar distancia entre dos puntos, ya había enseñado el plano cartesiano en sesiones anteriores, también les había enseñado algunas fórmulas, como la de distancia entre dos puntos. Pensé entonces: “les voy a dibujar algo para hacerlo como más real, la iglesia de Soacha en una coordenada y el colegio en otra coordenada, y les voy a preguntar ¿cuál es la distancia que recorreremos del colegio a la iglesia? Entonces hay una fórmula y todo el cuento”, esa iba a ser la clase. La clase inició muy normal, muy normal dentro de lo que se reconoce como el discurso matemático escolar. Llegué, saludé y expliqué que existe una fórmula que sirve para hallar la distancia entre dos puntos, hice el dibujo de la iglesia de Soacha, hice el dibujo del Colegio, superbonito, inspirada y luego digo: bueno, hallemos la distancia entre los puntos utilizando la fórmula que les enseñé.

Los niños se pusieron juiciosos a trabajar, había un niño que rara vez escribía en el cuaderno, él se quedó mirando el tablero, mientras yo les decía: ¿quién quiere pasar a hacer el ejercicio?, ¿quién me dice cuál es la distancia que recorro del colegio a la iglesia? Pasó una niña, quien utilizó la fórmula y dio un valor, el que yo esperaba. En ese momento el niño que les comento que no escribía en el cuaderno y que no era reconocido por ser un estudiante destacado en el colegio, dice: ieso está mal! Yo me sorprendí, miraba y miraba a ver si de verdad la niña había cometido algún error, pero no veía ningún error. Al preparar la clase, ya sabía qué respuesta tenía que dar y era la respuesta que la niña había escrito en el tablero.

El niño dice: “no está mal lo que dijo mi compañera, está mal lo que dijo la profesora”. Cuando el estudiante dijo eso, me cuestioné: “¿Qué está mal?, ¿cómo está mal?” Me decía a mí misma “Dios mío, ¿ahora qué digo?” Ese fue un momento de mucha tensión, sobre todo, por la forma en como uno ha creído toda la vida que debería ser una clase matemáticas, donde el profesor es la persona que tiene la verdad absoluta, y de repente que llegue un estudiante y diga que lo que tú hiciste está mal genera muchas emociones, una emoción de frustración, mezclada con una emoción de incertidumbre. En

mi interior, decía, “Bueno, y ahora ¿qué hago? le digo que no”, “yo soy la que sé, la que estudié y yo soy la que sabe” o “¿qué digo?” o “acepto lo que él dice, quedando mal ante los demás, porque la profesora no sabe”, o “¿qué es lo que el niño está diciendo que está mal?”. Mi reacción fue escuchar al niño para ver qué pasaba.

Cuando él dice, “Profe está mal, porque tú dices que la distancia del colegio a la iglesia es tanto, y es una línea recta. Tú estás asumiendo que eso es verdad en la vida real, pero no es verdad, porque la distancia que tú recorres del colegio a la iglesia no es una línea recta, tú no atraviesas las paredes de los edificios; profe, realmente tú tienes que salir a la esquina y luego voltear porque hay un edificio, y luego volteas otra vez y luego otra vez volteas y luego otra vez”. Entonces realmente esa distancia teórica no es la distancia práctica, porque la forma como yo había redactado la situación problema era: “¿Cuál es la distancia que recorro...?” por lo cual el niño tenía toda la razón.

Con el afán de poner un contexto a un objeto matemático, yo había hecho que las matemáticas no funcionaran, o bueno sí, pero no le había dado un sentido mediante el uso. Había limitado mi práctica a una aplicación sin sentido. Entonces el niño dijo: “en la vida real hay que buscar otras formas, profe, porque esa fórmula no sirve”. Los compañeros y compañeras lo miraban. Pero todo ese acontecimiento fue bonito porque en el fondo los compañeros también reconocieron lo que él planteaba, que no era que lo que la profe estaba diciendo estuviera mal, sino que, la forma como le estaba dando sentido a las matemáticas en la vida real no tenía sentido realmente.

Aunque esa fue una experiencia en un momento dado y con mucha tensión, una situación inesperada dentro de la clase, porque lo que yo esperaba era que los estudiantes obedecieran lo que yo decía, que asumieran que lo que les mencionaba era verdad y repitieran esa verdad. Eso me hizo pensar mucho en muchas cosas, en mi forma de dictar las clases, de asumir la realidad y de asumir las matemáticas. Ahí fue cuando yo me di cuenta, por ejemplo, que las aplicaciones que aparecen en los libros muchas veces no

tienen sentido. Afortunadamente no era mi primer año de experiencia y aunque hubo tensión y angustia, convertí ese escenario en una oportunidad.

Una de las reflexiones más grandes que me dejó esta experiencia fue reconocer que las matemáticas no se deben aplicar, uno debe buscar contextos de la vida real donde las matemáticas se usen, que es diferente a aplicarlas. Cuando ponemos en matemáticas, por ejemplo, esos ejercicios de “Paola compró 1200 naranjas y las lleva en un carro...” uno piensa: ¿en un carro cómo la van a caber 1200 naranjas? Uno propone esos ejercicios por poner un contexto, lo importante es aplicar, (jajaja) y lo peor es que dice y “luego Samuel le regala 3000”. Entonces ¿lo importante es ponerle un contexto como para que apliquen? Pero, ni Paola puede meter en un carro 1200 naranjas, ni Samuel le va a regalar 3000, ¿a son de qué Samuel le va a regalar 3000 naranjas a Paola, y cómo Paola va a terminar poniendo casi 4000 naranjas en un carro? Entonces, no tiene sentido.

Desde ese instante comencé a ser más cuidadosa con mis futuras planeaciones de clase, no buscar aplicaciones sino buscar situaciones de la vida real en las cuales, las matemáticas sí vivieran, sí tuvieran sentido. Por ejemplo, en estas cajitas de los juguitos, donde hay numeritos y estas cosas que yo no me invento, que son cosas reales. Gracias a ese niño y su intervención, gracias a lo que pensamos y discutimos ese día en la clase, surgió un proyecto muy bonito. Hicimos el ejercicio de salir y tomar medidas “reales” y de reconocer las matemáticas que había en diversos sitios turísticos de Soacha. De ahí surgió un proyecto que se llamó “Rutas y paseo matemáticos por Soacha”. A propósito, de ese proyecto publiqué dos o tres artículos, uno en inglés, y lo mejor es que los niños y niñas participaron en un evento, el Encuentro Juvenil de Matemáticas, donde mostraron a niños y niñas de otros colegios sus hallazgos. Esa fue una situación que a mí me pareció muy bonita porque me hizo pensar y aprender.

Otra situación que me ocurrió, que es súper chistosa y que no tiene que ver con las matemáticas, pero yo siempre la cuento porque es muy graciosa. Uno como profesor cree,

sobre todo cuando está en un proceso de formación, que va a tener en un salón de clase a los estudiantes, no sé si se puede llamar así “perfectos”, todos sentaditos, juiciosos y obedientes. Al poco tiempo de ingresar a trabajar al colegio público, el cual es un colegio donde hay muchos estudiantes, siempre la matrícula supera los 45 estudiantes por aula de clase. Recuerdo que tenía un curso bastante numeroso y había un niño, a mí nunca me habían dicho que, que él tenía problemas psiquiátricos, no recuerdo exactamente qué problemas tenía, pero cuando el niño intentaba hacer las cosas y no le funcionaban era agresivo o salía corriendo.

Recuerdo una vez, yo estaba en clase y les propuse algo, siempre felicitaba al niño porque siempre él hacía las cosas bien, pero un día no, un día no pudo y yo le dije: “no, no está bien”, el niño me miró y pensé, “este niño me va a pegar”, además que era mucho más alto que yo. Lo que hice fue hacerme para atrás, porque los niños se acercaban y yo les calificaba y si estaba bien resuelto el ejercicio les decía: “muy bien”, pero cuando a él le dije que no estaba bien el ejercicio, él me miró y abrió sus ojos, yo recuerdo que se le veían, enormes, inmediatamente pensé, “me va a pegar, me va a pegar”. Y todos los niños vieron la reacción y se asustaron, me miraron, yo los miraba, no sabíamos qué hacer. De repente este niño sale corriendo hacia el patio, y pensé: “no me pego a mí, pero va a salir corriendo y le va a pegar a alguno de los que están en el patio”, y en el patio había niños de primaria pequeños. Pensaba que iba a sacar un cuchillo y que iba a matar a alguien, tal vez influenciada por las escenas que veía en algunas películas, eso es algo que uno piensa en el momento.

Miraba a los niños y pensaba: “¿Qué hago?, ¿dejo solo este curso?”, porque entran muchos temas relacionados con responsabilidad, porque hay una advertencia que repite de forma constante y es que el bien común, prima sobre el bien individual. Por lo cual, usted no puede ir detrás de un estudiante y abandonar a 40 o 44 niños y niñas, pero ese estudiante, pensaba, podría hacerles daño a otros.

Así que les dije a los niños: “¡Por favor pórtense bien, ya vengo!” y empecé a correr detrás de ese peladito, y el peladito corría alrededor de la cancha y yo corría detrás, y luego se vino el monitor del curso y corra detrás mío. Y éramos corra y corra y todos los otros niños, gritaban: ¡Sí, sí, profe! Los niños de otros cursos empezaron a salir todos y asomarse a la ventana, ese evento fue muy gracioso, duramos corriendo alrededor de una hora tratando de alcanzar al jovencito y él volteaba y nos miraba y ya le daba era risa. Y yo le decía: “¡Por favor, para; yo ya no puedo seguir!” y nosotros corríamos e intentábamos alcanzarlo, todos los demás salieron, nos tomaban fotos, se burlaban de nosotros, ¡fue terrible! Nunca olvidaré ese día... fue tremendo.

Abandoné mi clase de matemáticas, me dolían las piernas de tanto correr. Afortunadamente el niño no tuvo intenciones de hacer nada malo. Pero uno se pone a pensar sobre la responsabilidad que el profesor tiene con los niños es muy grande. Que, en un momento de esos, uno se imagina lo peor, incluso decide abandonar eso que le han dicho al comienzo sobre la prioridad grupal a la individual. Si hoy me ocurre eso mismo, yo diría no, no, que salga corriendo y que siga corriendo y yo me quedo en mi clase más que en la clase, cuidando a los otros, claro cuidándolos, ya que, para muchos, más que profesores, somos cuidadores.

Pero realmente cuando sucede una situación inesperada no se sabe cómo va a actuar ¡Es terrible! También recuerdo una vez que uno de mis estudiantes había sido amenazado por un niño de otro colegio de muerte y cuando abrieron la puerta de la salida todos los niños y niñas estaban saliendo y el tipo que lo había amenazado, que entre otras cosas era por una disputa por una muchacha, entró al colegio y ese sí tenía un cuchillo y entró a matar al estudiante de mi colegio que era de 10°; cuando el niño lo ve sale corriendo, pero el patio de mi colegio es súper pequeño, es un rectángulo pero muy pequeño, y el pelado lo único que hacía era correr alrededor de la cancha (el patio), el otro con el cuchillo corría detrás y los profesores detrás del joven que tenía el cuchillo, era una

escena terrible porque en últimas uno piensa: voy a suponer que alcanzo al joven que tenía el cuchillo ¿qué hubiese hecho?, lo más probable es que la muerta hubiese sido yo u otro profesor. Afortunadamente, fuera de mi colegio a la hora de la salida, no todas las veces, pero sí la mayoría, se encuentran policías. Alguien avisó a la policía y ellos entraron con moto y atraparon al joven del cuchillo. Esto fue muy impactante, todos los profes ya se dirigían para la casa y entra este joven con el cuchillo y el miedo, se desaparece (toca proteger al estudiante); aunque yo creo que hoy por hoy voy por la calle y veo un tipo con un cuchillo y yo me muero del susto y hasta ahí quedo. Pero en ese momento, yo me creí superhéroe, al igual que todos los demás profes, ahora que lo pienso, eso fue una locura, fue un momento muy angustiante que pone en evidencia el gran cariño y sentido de responsabilidad que los profes, sin importar de qué área, tenemos por nuestros y nuestras estudiantes.

*¿Ha vivido alguna situación inesperada en relación con la impermanencia?*

Antes de la pandemia, de hecho, como cuando yo finalicé mi doctorado, yo empecé a cambiar mi forma de trabajo con los estudiantes en clase. Ya no era esa profesora que ponía una definición y muchos ejercicios, sino que trabajaba con algo parecido al trabajo por proyectos. Justo cuando la pandemia empezó, estábamos trabajando un proyecto que era para la enseñanza del cálculo en torno a la cocina, entre otras cosas porque a ellos les encantaba el tema, porque estaba de moda el programa de cocina de MásterChef, por lo cual, había decido hacer un proyecto en torno a esta temática. Cocinábamos alimentos en el aula, mirábamos los cambios de la materia cuando se cocinaban y todas esas cosas para trabajar la variación. Estábamos súper bien cuando ocurre esto (aislamiento obligatorio generado por la pandemia) y un día nos dicen: “nos vamos a ir quince días o sea en 15 días volvemos”, al menos eso fue lo que nos dijeron en los colegios. Ah, pero proponga un taller a los niños y niñas para el trabajo de estos quince días. Recuerdo que eso nos lo dijeron como a las 10:00 a.m., cuando el descanso se estaba acabando. Nos reunieron e

informaron sobre la realización del taller para esos días, estábamos felices porque creíamos que nos íbamos de vacaciones esos quince días. Diseñé un taller en el cual proponía a los niños hacer cositas de la cocina y les hacía unas preguntas, lo realicé rápidamente porque tocaba imprimirlo y entregárselo en menos de una hora. Recuerdo que cuando nos fuimos a la virtualidad, yo tenía un acercamiento con la tecnología, para mí no fue nuevo hacer una reunión en escenarios como Meet o Zoom, recuerdo que tenía compañeros y compañeras del colegio que nunca habían tenido siquiera un celular, para ellos fue traumático, para mí no tanto.

Cuando pasaron esos días y nos advirtieron que iban a ser más días, que no se podía salir a la calle y que no se tiene conocimiento de cuándo volveríamos al colegio, en ese momento entré en pánico, y lo primero que yo pensé, no sé por qué, fue: “ahora ¿cómo voy a ver todos los temas que tenía que ver este trimestre?” De hecho, en esa época eran bimestres en el colegio, así que la pregunta exacta que rondó por mi cabeza fue: “¿Cómo voy a ver todos los temas que tenía que ver en el bimestre?” No podía pensar en otra cosa más que en eso. Por lo cual, me conseguí un trípode para mi celular y arreglé el estudio, como todos los y las profes, colocando los mejores libros para que se viera el fondo bonito, empecé a hacer vídeos en los cuales explicaba temas. Entonces explicaba cómo sacar el dominio de una función, cómo graficar una función, etc.

Todo eso iba en contra de lo que yo estaba trabajando y cómo estaba trabajando en el colegio, que era por proyectos y lo que empecé a montar en la plataforma fueron mis vídeos explicando: lo que está sumando pasa a restar, lo que está restando pasa a sumar, cosas como esas. Me acuerdo de que, una vez, yo estaba mirando un video de los míos y lo estaba mirando con detalle porque mientras lo grababa se me había caído el tablero y me había golpeado en la cabeza, noté que se oía horrible, y se veía peor de lo que se oía. En el video yo escribía y eso quedaba y se veía todo borroso, y me decía: “Pobres muchachitos y muchachitas, viendo esos vídeos, ni yo me entiendo” y ¿para qué hago esto tan tonto si en

Youtube hay miles de personas explicando el dominio de una función y con toda la tecnología hacen un video donde se mueven las cositas y todo, estando mucho mejor que el mío? Entonces pensé: “Más bien les pongo un video de otra persona, y me dedico a la curaduría de esos vídeos, a escoger uno bonito, y se los paso”.

Mi segundo momento fue escoger los vídeos, ahí encontré a “Julio profe” y entre otros *edutubers*, creo, si mal no recuerdo, que durante un mes hice eso. Luego empecé a mirar y yo decía: claro que, si yo le pongo un video a los niños y niñas en el que le explique cómo sumar, ¿qué ejercicios le debo proponer a los estudiantes? La respuesta es sumar. En mi reflexión, hasta ahí llegaba el potencial del vídeo, no había más.

Me decía a mí misma, tantos años de pensar y reflexionar en torno a lo que yo quería ser como profesora, a lo que yo venía construyendo, ese trabajo por proyectos, bonito y estructurado para terminar en esto. Y con mucha frustración en mis clases, lo que hacía era presentarle los vídeos de otras personas explicando. Mi reflexión fue que yo estaba perdiendo el tiempo, me sentía muy frustrada, entonces dije: “no, no, yo tengo que volver a lo que estaba trabajando, aunque no era el mismo escenario, tenía otras posibilidades” por lo que empecé a diseñar nuevamente mis proyectos en los cuales involucraba a la familia, cosa que no había podido hacer en el colegio.

Les ponía a hacer una receta con la mamá, a que se grabaran haciendo la receta, a que grabaran haciendo algo en Tiktok con la familia. Ahora en las clases, podía invitar a otros profesores, que incluso, estaban en otros países. Por lo que me empezaron a acompañar profesores, amigos míos, colegas de México, a mis clases. Hicimos clases conjuntas con Mónica Parra, una profe maravillosa de Medellín, clases con los niños y niñas de ella y los míos. Ese momento de la historia generó en mí muchas rupturas, no sé cómo llamarlo, porque el pánico que generó en mí el proceso de virtualidad a causa de la pandemia hizo que me devolviera en mis prácticas, a mi momento inicial en el cual era una profesora súper juiciosa, que enseñaba procedimientos. Afortunadamente mi reflexión

hizo que yo dijera: “no, eso que estoy haciendo está horroroso, deben existir otras opciones”, bueno así fue como trabajé mientras estuve en la virtualidad por proyectos, al final estuvo buenísimo y ahora tocó volver a una versión de la escuela.

Desafortunadamente, en el sistema educativo creímos que volver a la presencialidad era volver como si hubiese pasado un día después de la pandemia, volvimos tal cual, no hicimos un currículo diferente, no pensamos en la parte emocional de los niños y niñas, ni de los profesores o profesoras, simplemente volvimos, o al menos yo así lo sentí y lo viví. Y resulta que los niños no son los mismos que eran antes, están cargados de muchas historias, las cuales hacen que sus actitudes sean diferentes. Yo podría hoy afirmar que, en cierto modo hasta negativas, porque son agresivos y todavía no han encontrado el sentido a estudiar.

Llego, el primer día de clase con toda la emoción ¡Vamos a hacer este proyecto! Pretendía realizar un proyecto sobre la creación de una empresa, porque ellos me dijeron que les gustaba mucho dibujar y traté de aprovechar sus gustos. Pero cuando les propuse crear el logo de la empresa ellos dijeron: “no profe, que pereza dibujar”, después del logo les digo: “pensemos en un nombre”, “- no que pereza, profe, ¡ay no! pensar no...” . Eso fue una situación muy inesperada porque uno cree que todo va a volver a ser normal y la realidad muestra que no.

Todo lo acontecido hace que me replantee mi forma de enseñar, no voy a decir que lo estoy haciendo mal o no, sino que en este momento no puedo trabajar con los niños y niñas, las cuestiones relacionadas a los proyectos. No he podido aún establecer esa conexión. Entonces estoy trabajando netamente desde lo cognitivo, ¡volví a lo cognitivo! A centrarme en el objeto con el uso de algunos manipulativos. A veces les puedo decir uno por uno y si alguien dice dos y ellos dicen sí dos, no cuestionan y eso me preocupa mucho.

Estoy en ese momento con mis estudiantes, estamos aprendiendo a sumar, a restar con los niños de octavo, porque se ha olvidado, y no es solamente  $1+1$ , no, es hacer el  $1+1$

con bolitas y luego dibujar las bolitas en el cuaderno para pasar a lo pictórico y luego pasar a la representación con números, porque se les ha olvidado. Supuestamente, debería ir en los casos de factorización y sigo sumando. Espero que ellos lleguen a noveno y sepan las operaciones básicas, dentro de las expresiones algebraicas, posiblemente no alcance a ver nada de factorización. Yo quiero que desde las matemáticas ellos aprendan las operaciones básicas, suma, resta, multiplicación y división de expresiones algebraicas ya el resto alguien se los enseñará o la vida hará que lo tengan que estudiar, pero también quiero que como personas recuperen esa parte humana que la pandemia les quitó.

Esa impermanencia como ustedes la llaman, incluso hasta emocional hace que tenga que tomar decisiones tremendas. Define lo que hacen los estudiantes, también las prácticas de uno como profesor. Eso ha pasado con mi vida.

*¿Al reflexionar, sobre lo que nos ha contado, qué ha generado esos cambios en la profesora Paola?*

Frustración, esos cambios han generado frustración, porque tantos años de trabajo y de pensar en que yo quería enseñar y cómo quería enseñar, yo trabajaba de proyectos y no era cualquier proyecto, es algo que yo me sentaba y pensaba, leía teorías, construía y escribía, llegué a dialogarlo en espacios académicos en los que me dieron “palo” y me dijeron que estaba mal, en los que me aportaron a enriquecerlo y trabajé e hice un y otro ajuste, hasta que organicé mis ideas y definí lo que quería hacer. No es que haya cogido un libro que diga: “cómo enseñar por proyectos”, no fue así, fue un trabajo de pensar, de pensar, de entender, de escribir. Incluso esa metodología particular por proyectos, realizada por mí, la llevé al Foro Municipal de Soacha y ganamos en el foro como una mejor metodología, escribí 12 artículos, publicados en diferentes espacios, la llevé a 7 escenarios académicos para ponerlo en discusión, algunos opinaban a favor otros en contra, eso me hacía reflexionar, construí a la profesora que yo quería ser y no poder serlo ahora por los vestigios del COVID que van más allá de la salud, pero que son invisibilizados

es frustrante. Y no quiero decir que lo que estoy realizando sea malo, pero la metodología pensada y elaborada, era por lo que yo había trabajado muchos años, para tener una identidad, para que los niños reconocieran, en el fondo, la manera como la profe Paola hace sus clases, eso ya me daba sin lugar a duda una identidad. Pero hoy, en ocasiones, siento que perdí mi identidad.

Insisto, no porque crea que lo que esté haciendo esté mal, porque yo trato de hacer las cosas con mucha responsabilidad. Si les he llevado bolitas es porque he leído unas tesis que decían que eso era bueno, que ayudaba a los niños con discapacidad entonces de forma responsable aplico este trabajo y lo llevo con mucho cariño. Pero siento que hay algo por lo que he trabajado durante muchos años que no he podido. Precisamente, esa parte emocional de mis estudiantes no ha permitido hacer ese clic que hacía fácilmente con los niños antes de la pandemia, ha sido muy complejo.

Afortunadamente, trabajó en otros escenarios, no solamente en el colegio, en esos escenarios sí he puesto en práctica eso que la profe Paola se ha pensado, otros niños, no mis niños; ellos sí lo están recreando. Y bien entonces, cuando veo esto, digo, “ah... este otro profesor, sí pudo hacer con los niños y niñas el desarrollo de los proyectos”, entonces en el fondo hay una esperanza de que en algún momento mis estudiantes van a volver a ser los mismos de antes, eso espero, para volver a trabajar como trabajaba antes.

*¿Dado el caso de que los niños no vuelvan a ser como antes, qué ocurriría?*

No sé, no sé qué va a pasar, cuando uno trabaja como persona con personas, uno no puede predecir cómo van a ser los niños o niñas, ni puede predecir cómo va a actuar uno frente a determinadas cosas. Si no vuelven a ser como antes, no sé qué va a pasar, no sé qué va a pasar con ellos, no sé qué va a pasar conmigo, no tengo idea. Tengo la esperanza de que, posiblemente, no sea este año, posiblemente no sea el otro, posiblemente sea dentro de cuatro, cuando vengan las nuevas generaciones que no fueron tan afectadas por el Covid. Pero tampoco sé y no quiero pensar qué va a ser. Solo quiero tener esperanza en

que algún momento los niños y niñas puedan recuperar ese tiempo perdido y esas oportunidades que la pandemia les quitó, para que le vean tanto sentido a esto como nosotros.

#### **7.4. Pasaje narrativo – vivencia del profesor Gabriel Sánchez**

##### ***Gabriel el novel profesor de matemáticas y el espectro de sus clases***

*¿Qué situación inesperada lo han marcado o no ha podido olvidar en su labor como profesor de matemáticas?*

En mi caso soy profe novel, tengo tres años dictando clase como profesor de matemáticas en colegio, de los cuales, dos de los tres años he dado clase en modalidad virtual y un año dando clase en modalidad de alternancia y en presencialidad.

De las situaciones más particulares que me acontecieron en la modalidad de clases virtuales, sobre todo al inicio, que yo pueda decir que fue una situación inesperada, y que uno como profesor no espera que le sucedan ni menos en estos medios virtuales. Estábamos al inicio de pandemia, alrededor de los meses de abril y mayo, cuando los profesores tuvimos que utilizar algún medio virtual, como Teams o Zoom para poder hacer las clases virtuales. En ese momento, hace dos años, estaba dando las clases a los cursos de los grados 6°, 7° y 8°. Un día programé la clase por la plataforma Zoom, en la institución todavía no estábamos utilizando la plataforma Teams, Zoom permitía hacer clases virtuales con una duración de 30 minutos cada una, las programaba, enviaba los enlaces a los estudiantes y desarrollaba mi clase, en modalidad virtual.

En esa época, los directivos del colegio decidieron que los profesores hicieran clases invertidas, esta modalidad consistía en que tres horas de clase se repartían, de manera que, 90 minutos era en modalidad virtual y los otros 90 minutos era de trabajo muro o trabajo individual como se denominaba en el colegio, y en ese trabajo individual los estudiantes trabajaban solos, no tenían que conectarse obligatoriamente, pero si ellos querían asesoría,

el profesor estaba conectado. En uno de esos bloques tenía clase con el curso 6c, yo usaba una plataforma llamada “saberes”, que era la plataforma institucional.

Cierto día programé mi clase, envíe el enlace a los muchachos y ya estaba listo para empezar la clase. Si mal no recuerdo, el tema que íbamos a abordar era el de números naturales y operaciones, pero primero tenía que hacer el llamado de asistencia, en el cual se les pedía a los estudiantes que levantaran la manito virtual, y la bajaran después del llamado, mientras que yo estaba haciendo eso, apareció una música y un muñequito así, bailando como ese video de la canción “dame tu cosita”, así bailando ese muñeco. Ese video apareció del usuario de un niño que nosotros pensábamos que era él, en ese momento no teníamos la posibilidad de bloquear la opción de compartir pantalla, por lo cual la persona que estaba compartiendo el video podía hacerlo. Luego yo configuré para que no apareciera lo mismo, pero la persona que estaba haciendo eso, volvía a reproducir la música acompañada en ese caso de un video y cosas obscenas, órganos sexuales masculinos y femeninos.

Esas imágenes para grado 6° son muy fuertes, ya que son estudiantes de 12 y 13 años, y que tengan una clase de esas ¿qué podrían decir del profesor de matemáticas los estudiantes y sus familias?, dado que no solo reciben la clase los estudiantes, sino que la están recibiendo miembros de sus familias, los que estuvieran presente con ellos. Al ver que me pasó como dos o tres veces, y que no sabía qué hacer en ese momento, lo que opté por hacer fue cancelar la clase, lo cual quiere decir que cerré la sesión, les envié mensaje a los estudiantes informando que, debido a ese tipo de interrupciones, no podía continuar la clase. Aunque había tratado de bloquear todas las entradas y de realizar las configuraciones posibles, la persona que ponían esas imágenes tenía como unos trucos, parecía que hubiese hackeado el programa, no sé, pero podía burlar las normas, por si fuera poco, con los videos y la música que ponía, esa persona escribía groserías por el chat y frases obscenas que los niños no están acostumbrados a leer o escribir.

Esto fue una situación contingente, no pude realizar mi clase como quería, durante todo ese día, esa situación obligó a que yo no pudiera hacer mi clase virtual como lo tenía planeado. Posteriormente e indagando con el estudiante y la mamá del estudiante, él manifestó que esas cosas no habían sido realizadas por él, que en esa clase él se encontraba en su computador y todo estaba en normalidad, pero que no era él, aunque quedé con la duda porque yo envié el enlace de la sesión, por un lado (una plataforma Zoom), nos intentamos conectar y no se pudo, envié el enlace de una nueva sesión por otra plataforma e intentamos conectarnos y tampoco se pudo, entonces se canceló la clase.

Fue un acontecimiento que me marcó y conllevó a que yo pudiera investigar un poco más sobre mi clase, sobre mis habilidades en torno a la virtualidad y que también nos obligó a todos los profesores a cambiar de plataforma, a una plataforma más segura que no tenía la posibilidad que los estudiantes cambiaran el nombre de usuario, y que no tenía fácil acceso para personas ajenas a la institución.

Además, esa situación no solo pasó en mi clase, sino en varias clases, y en una de tantas una profesora no pudo cancelar la sesión, la dejó abierta y pasaron más cosas. Desde mi perspectiva, eso en gran parte obligó a que los profesores, coordinadores y directivos decidieran utilizar “Teams” como medio más seguro para poder desarrollar clases virtuales.

*¿Le ha acontecido alguna situación entorno con la impermanencia?*

En relación con la impermanencia, he notado más esos cambios ahora que hemos vuelto a la presencialidad, al ver algunas actitudes de los estudiantes que no observe nunca en la virtualidad y que ahora se notan más. Mi personalidad no ha sido enfocada en ser un profesor rígido, fuerte, imponente, con voz gruesa, sino que ha sido un poco más tranquila y de diálogo. Sin embargo, los comportamientos de algunos estudiantes, lo que ellos responden a lo que uno les propone, su incumplimiento con sus tareas y su actitud es un poco molesta, todo eso hace que uno cambie su forma de ser con esas personas.

Creo que nosotros los profesores no somos iguales en un salón que en otro salón, somos diferentes en los séptimos, octavos y novenos, uno tiene actitudes y comportamientos distintos. Hay cursos en donde uno dice: “Bueno, con este curso yo puedo ser un poco más flexible, pero con este otro curso, tengo que hacer un poco más fuerte” como dice por ahí, “no, dar papaya”, no dar tantos permisos, no dar tanta oportunidad a los estudiantes de que tengan un tiempo libre, porque eso podría causar que la clase se desordene y uno pierda el control, qué es lo que los colegios esperan que el profesor tenga sobre los estudiantes. Eso hace que se marque una impermanencia como profesor y cambie mi actitud, es decir, mi forma de ser con respecto a los estudiantes.

*¿Usted ha vivido alguna situación inesperada en relación con la impermanencia del lenguaje, la mentalidad de los estudiantes, o con esa fragilidad emocional que en ocasiones presentan?*

Recordé, ese asunto que hace poco acá en Colombia aconteció, cuando pasó lo del estallido social, lo cual me llevó a pensar que, nosotros como profesores no debemos ser ajenos a lo que pasa en el contexto, sobre todo, en un colegio privado donde la mayoría de los padres de los estudiantes son policías, la mayoría tienen un pensamiento distinto, y cuando uno llega a la clase y ve banderas colgadas en las clases virtuales, que los estudiantes de alguna manera no quieran hacer la clase como debería ser, demuestra que el contexto influye sobre la manera de lo que ellos quieren aprender. Me devuelvo hace poco, cuando pasamos los asuntos de las elecciones presidenciales, evidencié que el lenguaje está mediado por los contextos en los que están mediados nuestros estudiantes.

Para nosotros poder dar una clase de matemáticas, de álgebra, no podemos estar aislados de la realidad que están ellos viviendo. A veces en la clase me preguntaban los estudiantes ¿por cuál candidato era mi preferencia de voto? Uno trata de contestar por tal o cual persona. Cuando uno indaga sobre la perspectiva de ellos en cuánto a los candidatos se da cuenta de que sus discursos están mediados por lo que piensan sus familias. Hay una

cuestión social y cultural que está muy involucrada con ellos, ese asunto hace mella en la permanencia y en cómo uno puede orientar la clase. En ocasiones uno está preparando una cátedra enfocada netamente en las matemáticas, un ejemplo, es que en grado 8° estamos viendo factorización, estamos estudiando álgebra, y son temas muy descontextualizados de la realidad de ellos. Así que uno viene con mucha energía y quiere enseñar algo de las matemáticas escolares, pero cuando los estudiantes no encuentran esa relación, empiezan a desprenderse un poco y empiezan a cambiar la clase.

Para evitar que se dañen mis clases he implementado una estrategia, que llamamos con los estudiantes “momento de chisme” el cual es un momento para hablar sobre ¿qué pasa hoy en día? De ese momento, salen temas relacionados con Ucrania y Rusia, con los candidatos presidenciales de Colombia, en especial Petro, con el presidente actual (Duque), con Uribe, con el dólar, etc. Me he dado cuenta de que son cosas que ellos necesitan hablar y que no lo hablan con ningún otro profe, tal vez porque no está el espacio. Nosotros, como profesores de matemáticas tenemos que buscar esa relación entre las matemáticas y el contexto de ellos. Después de ese momento, comenzamos con la clase, si es de estadística, entonces, miramos los datos, las variables, estudiamos las afectaciones que tienen los valores del precio del dólar, y comenzamos a realizar relaciones de la vida cotidiana con otros aspectos de las matemáticas. Digo esto, pensando en la manera como el contexto mella el lenguaje de los estudiantes e incluso esa idea de permanencia en el aula.

Así mismo, se puede presentar el asunto de cómo ellos llegan para recibir una clase de matemáticas, a veces, pienso en cómo mis estudiantes van a recibir el asunto de una clase, cuando acaban de recibir una cátedra sobre el aborto, y los temas abordados en esa cátedra, son de mayor interés para ellos que los temas que les voy a enseñar en clase, entonces toca empezar a mediar y a dialogar sobre ¿por qué sí o por qué a favor?, ¿por qué en contra?, ¿cuáles son los pros o cuáles son las dificultades?, y relacionarlo con las matemáticas. Creo que debemos aprender a escucharlos, y a encontrar la manera de

vincular aquello que pasa en su entorno, con la competencia o el contenido matemático que se está estudiando.

Es decir, hay ocasiones que uno tiene planeada una clase y tiene un tiempo estipulado para el desarrollo y ocurre algo que hace que la clase no se pueda dar. Eso que ocurre puede estar relacionado con el contexto que estén viviendo los estudiantes, en ese momento, bien sea a nivel nacional o mundial. También, puede estar relacionado con el contexto emocional o micro social del estudiante, o el contexto familiar que es uno de los que más permea al estudiante. Puede ser que la impermanencia este mediada por lo que pasa institucionalmente, ha ocurrido que una persona se desmayó en el salón x, entonces todo el mundo empieza a hablar, sobre lo que pasó, sin prestar atención a la clase. También ha ocurrido que estudiantes entraron alcohol a la institución y las directivas toman medidas con respecto a los descansos, es decir, cuestiones muy puntuales pueden afectar el desarrollo de la clase. Uno puede estar en su clase, pasa la coordinadora y la psicóloga y dicen, “a partir de ahora los estudiantes tomaran sus descansos en el aula” eso indisponen a los estudiantes y los pone en una actitud no apropiada para la clase y en ese momento se cambian las dinámicas y la disposición para aprender.

Esos factores que acabo de nombrar yo creo que están muy relacionados con la idea de impermanencia. Recuerdo que hace una semana me pasó que una estudiante me dice: “Chévere profe, todos los casos de factorización, pero ¿eso para qué me sirve en la vida?” En ese momento la clase giró para otro sentido y uno como profesor tiene que empezar a unir esa pregunta con los temas que está enseñando y con lo que le puede servir a ella. La estudiante es una de las más inteligentes, pero con sus capacidades y habilidad siempre busca la manera, mediante cuestiones en relación con el tema, de corchar al profesor.

Mi respuesta frente a ese interrogante fue, “depende, si tú quieres ser profesora de matemáticas, quieres ser ingeniera, quieres hacer algo con matemáticas, vas a utilizar los casos de factorización, vas a utilizar el razonamiento matemático y toda la parte algebraica,

para poder acercarte a los procesos aplicados a tu vida profesional. Por el contrario, si tu proyecto de vida se inclina hacia otro tipo de profesiones, no sé, vas a ser fisicoculturista o vas a ser cantante, obviamente no vas a usar los casos de factorización en esas profesiones; sin embargo, van a desarrollar en ti habilidades que te ayudarán con la toma de decisiones”. Y ella pregunta de nuevo “Profe, deme un ejemplo de la toma de decisiones”, entonces ahí empezamos a hablar de las distintas formas como puede abordar un problema y bueno, con la pregunta que ella me hizo, la clase se salió del caso de factorización que estábamos estudiando, suma y diferencia de dos cubos.

Creo que es un ejemplo de impermanencia en cuanto a que una pregunta, relacionada o no con el tema, puede sacar de la zona de confort al profesor y lo pone a pensar en ese momento en otras cosas que no tenía preparado. Depende como uno contesté en ese momento, ese alumno le va a seguir interesando las matemáticas o no. Después de esa situación se acerca la joven y me dice: “profe, es que lo quería corchar, es que el profe de física me contó...” y yo “ah, bueno, entonces si me quiere hacer preguntas de corchar, haga bien las preguntas”. Cuestiones similares llegan a cambiar el rumbo de la clase.

Una posible causa de que pase eso es porque normalmente se planea las clases de manera tradicional, magistrales, son muy pocos los momentos en la clase, en una institución privada, que se puede hacer de manera colectiva, en la que se trabaje por grupos y luego institucionalizar el conocimiento, he intentado trabajar cosas así, pero evidenciar el aprendizaje de los estudiantes en los pocos tiempos que se tiene es muy difícil, además por el asunto que se debe cumplir con competencias y contenidos establecidos en los documentos curriculares, y creo que todo ese tipo de cosas impide que uno pueda explorar otros caminos.

## 7.5. Pasaje narrativo – vivencia de la profesora Paola Sánchez

### *La metamorfosis de la labor docente*

*¿Te ha ocurrido alguna situación inesperada?*

Me parece que en cada una de las clases que uno imparte cuando llega nuevo a un colegio, a un contexto diferente y a un grupo consolidado, tú eres el que está llegando a invadir, cada una de las situaciones que se presentan son de bastante aprendizaje. Porque uno llega muy dispuesto, viene de la academia, recién salido de la universidad, con la creencia de “Yo vengo a enseñarles matemáticas”, pero realmente se le olvida que esas personas que están ahí son seres pensantes y sintientes. En ocasiones se deja de lado esa parte integral del ser humano y nos convencemos de la idea de que nuestra función es “llegar a enseñarles algo de matemáticas”. La vida me enseñó que primero tenía que llegarles a ellos como personas, después sí iba a lograr enseñarles algo, que puede ser de matemáticas o puede ser cómo comportarse, o puede ser cómo responder, o pueden ser cosas que uno cree que los niños ya saben, pero en realidad te das cuenta, que no.

Por qué inicio así, porque mi primera experiencia docente fue en un colegio, un poco complejo, el cual tenía un semi internado. Había chicos que eran internos y la población estudiantil, en general, estaba compuesta por niños que eran rechazados de las demás instituciones privadas o que habían sido echados de las instituciones públicas. Lograr entender esa articulación entre el saber matemáticas y el ser persona y saber cómo llegar a un aula y combinar todos estos elementos para poder dar una clase que resulte, en algún momento, satisfactoria, o bien, sentir que realmente les estás aportando en la formación a los niños, resulta bastante interesante, saliéndose completamente de la planeación.

*¿Te ha ocurrido alguna situación que no hayas podido olvidar y que no necesariamente esté en relación directa con la práctica de enseñanza aprendizaje que se lleva en el aula de Matemáticas?*

Una situación que puedo recordar en estos momentos es la siguiente: cuando laboraba en un colegio de Nemocón, quise articular el área de estadística con el tema del conflicto armado, por lo cual, empezamos a estudiar y a ver vídeos para empaparnos un poco del tema, de cómo se ha vivido el conflicto en diferentes partes y cómo la estadística nos permite dimensionarlo. Algo que me impactó muchísimo era la poca receptividad de los estudiantes, en general, para este tipo de situaciones, creo que me sorprendió el saber que ellos habían llegado a grado noveno, incluso undécimo y de alguna manera su proceso escolar no había ni siquiera tocado tangencialmente el tema del conflicto armado, siendo esto algo tan latente en la historia de los colombianos. Además, al presentárselos tampoco parecían conmoverse. Es decir, leíamos artículos, mirábamos los resultados de los centros de memoria histórica, les presentaba los videos donde los sobrevivientes contaban lo que había pasado, las diferentes masacres que habían vivido, pero seguían siendo completamente indiferentes. Es algo que, obviamente, requiere de toda una red de apoyo de los docentes, que debió articularse a lo largo de la formación de los jóvenes, para que ya llegando a grado undécimo, tengan al menos, un mínimo, no solamente de interés, sino de conocimiento respecto al tema o de preocupación frente a esto, porque quién no conoce su historia está condenado a repetirla y vemos qué es exactamente lo que pasa una y otra vez. Esto me permitió cuestionarme sobre ¿cómo el sistema educativo está formando a nuestros estudiantes? y ¿con qué frecuencia pasará esto en los colegios? Estas fueron situaciones que se salieron de lo que se tenía planeado, alejándome no solo del objetivo de enseñar estadística, sino también de generar un poco de conciencia social al encontrarme con las barreras de una formación que hizo que a los estudiantes no les interesara y no les conmoviera en absoluto.

El hecho de querer generar conciencia social a través de la estadística y encontrarme con esas situaciones fue algo que me permitió reflexionar mucho sobre ¿de qué manera podría vincular a los estudiantes? o ¿de qué manera podría ser que ellos, se

muevan de alguna forma, bien sea intelectual o emocional? o busquen un posicionamiento. Para esto traté de generar debates y demás estrategias, pero con franqueza, puedo decir que solo un pequeño porcentaje de los estudiantes lograron esto en alguna medida, en su mayoría ellos ya estaban con actitud de querer pasar el año, necesitaban la nota y ya, lo que haya acontecido en la historia pareciera como si fuese de un contexto muy lejano, algo que nunca les va a tocar.

Lo único que llegó a 'conmoverlos' un poco, usando la palabra conmover en un sentido del cual yo fuera consiente de alguna reacción de ellos, y que no estuviera relacionado con la nota sino con un interés 'genuino' sobre el tema, fue cuando les dije: “Bueno, esto parece que es muy lejano pero en realidad existen muchos casos de los falsos positivos, esto es, muchos muchachos desaparecidos en Soacha que fueron fusilados y pasados por guerrilleros, eso no está muy lejos, ¿O sí?, es algo que podría sucedernos. Incluso es posible que, si indagan en sus historias, pudiese que conocieran algún caso”. Sin embargo, siento que dentro de su formación todo lo que tenía que ver con el conflicto armado era algo muy lejano, algo que le va a pasar a otro, pero no a ellos y por esto no importa. No existía en ellos una conciencia sobre el conflicto armado, cómo está presente en nuestro país, cómo ha marcado nuestra historia y como permanece incluso hoy en algunas partes de nuestro territorio, siendo por tanto un riesgo latente para la sociedad colombiana.

*En tu nueva experiencia laboral, ¿has vivido alguna situación que hubiese sido imposible prever?*

En este momento estoy trabajando con niños de primaria, resulta que la señora que llegaba a recoger a un niño todos los días me comentó en confidencia que la mamá del niño lo maltrataba mucho. Un miércoles me mencionó que en esos días no asistiría el niño al colegio, porque la mamá lo golpeó tan fuerte que tenía hematomas en la carita, un niño de ocho años. Yo me comuniqué con la mamá y ella me dijo que el niño estaba agripado, pero

el lunes de la siguiente semana el niño volvió a clase y yo le pregunté acerca de ¿cómo se sentía de la gripa? y me dijo que él no había estado enfermo y observándolo bien todavía presentaba rastros de moretones en su rostro. Obviamente hablé con el orientador, se activaron las alarmas, se puso la demanda y demás, pero no ha pasado nada hasta el momento, esta semana el niño no ha asistido a clase, me imagino que por razones similares. Sin embargo, uno siente que agota los recursos, se supone que el conducto regular ya se puso en marcha, pero uno está impotente ante esta situación y se pregunta a uno mismo ¿qué más puedo hacer? Es decir, lo que yo pude hacer ya lo hice, pero aun así queda el sinsabor de ¿si pudiese hacer algo más? y sin saber qué será lo que está viviendo ese niño en este momento.

*¿Con lo contado en estas dos situaciones, sientes que ha acontecido en tu práctica un antes y un después?*

Referente a la primera situación, el generar este tipo de conciencia, bien sea conciencia de tipo ambiental, económica, política, etcétera, se plantea para los niveles superiores, pero en realidad es algo de lo que se tiene que preparar a los niños desde pequeños, no me refiero tener una posición frente a un partido político, frente a una situación política grave o una situación social grave, sino en general sobre la cotidianidad. Creo que, en las aulas de clase, se obvian muchas situaciones que se presentan en la realidad y se pueden usar como herramientas para indicar si es correcto o no.

En el área de matemáticas podríamos formarlos desde pequeños, si nosotros les enseñáramos a reflexionar a los niños sobre las situaciones que les proponemos en la misma clase. Muchas ocasiones los profesores proponemos a los estudiantes situaciones en contextos completamente inventados y esperamos que los niños traspasen eso a su realidad cotidiana y puedan analizarla de la misma manera, y eso en verdad no ocurre, porque las situaciones que les proponemos poco y nada tienen que ver con su vida real.

Entonces, de la primera situación quise saber cómo podía acercar a los niños hacia un pensamiento crítico referente a circunstancias que estén atravesando, que puede ser una situación del aula de clase o que puede ser una situación, que en un nivel superior se puede analizar de manera más global, como de la sociedad y apoyarse en las cifras estadísticas. Por ejemplo, tomar una noticia y decir, vamos a analizar lo que están diciendo en las noticias ¿Y esto qué significa? ¿Y qué repercusiones tiene? ¿Y qué importa si el precio de la papa sube o baja? y que los niños vayan cuestionándose, ¿si el precio de la papa sube entonces ya no vamos a tener en la casa para comer papa? Generar esa conciencia desde acciones como estas en niños pequeños, puede empezar a generar hábitos críticos en los estudiantes que podamos explotar cuando ya estén en grado undécimo.

La segunda situación se relaciona con descubrir que, más allá de llegar a enseñar matemáticas, voy es a estar en contacto y ser una figura de autoridad frente a un grupo de personas que se están formando a nivel emocional, a nivel cognitivo; en general, a nivel integral. Creo que enfrentarme con esta situación que, de hecho, pasó esta semana y no tengo información de cómo está realmente el niño, no lo he visto en toda esta semana, no sé en qué situaciones estará; me permite no olvidar que cuando se está en un aula de clase, los niños que están al frente tuyo, cada uno tiene una historia y cada uno tiene una razón de ser, por la cual actúa de la forma en que actúa en el salón de clase.

Ser consciente de esto, para sí mismo, motivarlos, porque a veces como profesores tenemos el poder de legitimar o deslegitimar algo en el aula. Puede que el niño lo intente, pero lo haga mal y uno aplique algún calificativo que reafirmé algo que el niño escucha constantemente en la casa de, yo no soy bueno o yo no sirvo para nada, y sin querer se refuerza esto en el aula. Llegar a decir, algo como, usted se equivocó, eso está mal, usted no sabe o no ha puesto cuidado; hay que también empezar a valorar a los niños por los errores y decir bueno, lo intentaste, lo vas a hacer mejor, esas pequeñas cosas para los niños pequeños, causan una gran diferencia, es decir, tú ves la reacción y el comportamiento de

los niños ante una intervención positiva del profesor, esta le da confianza a los niños, que puede que en la casa se la estén quitando y que uno no sabe muchas veces.

Estas cosas son de tener en cuenta dentro de la labor docente, particularmente en el aula de matemáticas pasa mucho, porque como profesor, como autoridad en el aula, se tiene ese estatus y lo que diga el profesor referente a qué tan bueno o qué tan malo es el niño puede determinar en algún momento que el niño acepte o rechace las matemáticas, asimismo que tenga éxito o fracaso en su aprendizaje.

Creo que el dimensionar ese impacto y el dimensionar que yo en la clase tengo más que simplemente cerebritos que me están prestando atención y van a aprender matemáticas, sino que son seres pensantes y sintientes fue una cuestión reveladora para mi práctica docente. Me permitió darme cuenta de que después de conectar con ellos a un nivel más integral, no solamente en lo cognitivo como se suele estar acostumbrado, planeando la clase sobre un objeto matemático que se quiere enseñar, sin ir más allá, sin dimensionar todos estos aspectos de los niños, uno empieza a ver de qué manera le voy a aportar al niño, es decir lo que quiero que él sepa, no solo los conceptos o los nodos conceptuales de matemáticas, contestándose a uno mismo ¿cómo puedo formar ciudadanos realmente a partir de mis clases de matemáticas? Porque es que muchos niños que se gradúan de undécimo e incluso uno mismo en algún momento de la historia, se decía “yo para que aprendí eso”.

En la vida real no necesitaba aprender muchas de las cosas que mis profesores me quisieron enseñar en el colegio y que hoy en día muchas personas piensan eso, sobre todo referente a las matemáticas. Es algo muy usual que los niños pregunten “¿yo para qué aprendo eso?” Yo les digo: “vamos a ver si realmente puedo darte herramientas para entender, analizar y comprender el mundo al que te vas a enfrentar allá afuera”. Que haga la diferencia entre haber estudiado o no, y ese es mi aporte desde las matemáticas, que no es el único, necesitamos muchos más aportes desde muchas áreas, necesitamos estar

comprometidos con un mismo objetivo, y yo pongo mi granito, pongo mi esfuerzo haciendo lo que más puedo.

*¿Has vivido alguna situación de permanencia referente al lenguaje o referente a la cultura o el pensamiento de los estudiantes?*

Mi mayor experiencia con bachillerato, que fue la sección donde más suceden todos estos cambios, fue en el pueblo donde trabajé, era algo muy particular, como mencionaba anteriormente y en mi opinión, eran grupos que ya estaban consolidados y que se conocían, así que, tú eres el nuevo, el invasivo y llegar a interactuar con esa cultura que ya hay en el aula, que traen los jóvenes y/o la crean los mismos estudiantes, puede llegar a chocar con ellos si tú lo haces de una manera confrontativa, cuestionando esas formas de expresión, esas formas de relacionarse entre ellos, por supuesto que va a tener unos resultados negativos. Sin embargo, cuando se hace a través de una cultura del respeto, de yo respeto que sea así, pero este no es el espacio para hacerlo o eso no quiere decir que sea correcto hacerlo, y que ellos empiecen a comprender, por la manera como los tratas, porque ellos extraen mucha información de la manera en cómo tú los tratas

Yo me acuerdo mucho, una vez en la salida del colegio e iba un grupo de estudiantes de grado 10º, observé cuando una niña de ese grupo lanzó un papel a la calle y volteó a verme, yo me quede con un gesto de, “usted se dio cuenta de que yo la estaba mirando”, y le hice una señal de desaprobación con la cabeza, no de una manera negativa sino como diciéndole dentro de su mismo ambiente o dentro de su misma forma de expresarse, una manera entre chiste y chanza, decirle, o más bien recordarle que estaba mal. Para mí el hecho de que solo con verme y entenderme haya recogido el papel fue una señal de que había ganado, que realmente les había enseñado algo. Ella no tuvo que hacerlo porque la estuviera regañando o mandando, incluso ya estábamos fuera del colegio, y estoy segura de que si yo le digo "recoge el papel", no lo iba a hacer. Darle cuenta de que ella reconocía que arrojar el papel era algo malo y que saber que yo la estaba

observando la motivó a recogerlo, me dio a entender que algo habían aprendido. Aunque lo ideal, claro, sea que no arrojen papeles nunca y su acción pueda verse como una acción muy pequeña, es algo que yo recuerdo mucho porque era una de estas estudiantes que tienen una actitud desafiante todo el tiempo, actitudes de no voy a hacerlo ¿y qué? si uno le hablaba de una manera confrontativa. Que identificara que una acción estaba mal hecha y, por tanto, la iba a revertir, solo porque tu estas ahí, sentí que sí había enseñado algo, así fuera, simplemente, la cultura de no arrojar papeles a la calle.

## 8. Análisis de resultados

En este apartado nos adentraremos en abordar el andamiaje que hemos realizado del análisis de los pasajes narrativos, tanto propios como los de nuestros colegas. En este capítulo mostramos cómo caracterizamos las situaciones inesperadas y cuáles categorías emergen al momento de realizar tal categorización; además, damos a conocer la experiencia de cada profesor en cuanto a los acontecimientos vividos y narrados en los pasajes.

Para *caracterizar* las situaciones inesperadas descritas en los pasajes narrativos de cada profesor, adaptaremos la estructura de unidades ordenadas propuestas por Labov y Waletzky (1967) mencionadas en Lozano y Morón (2009), las cuales son resumen, orientación, acción que complica, evaluación, resolución y coda. Es decir, vamos a hacer uso de estas unidades, puesto que consideramos que permitirán ver características de las situaciones inesperadas a partir de la singularidad de cada profesor. Además, nos permite comprender el contexto (planos detonantes) en las que las situaciones surgen o emergen.

Posteriormente, analizaremos si las situaciones inesperadas generaron *experiencia* en el profesor de acuerdo con lo propuesto por Larrosa (2009). Por tanto, analizaremos la *subjetividad, reflexividad y transformación* de cada profesor contrastando la información de los pasajes narrativos con la entrevista semiestructurada, y comprendiendo las categorías emergentes.

Luego, mostraremos la *correspondencia o posibles relaciones que tienen las situaciones inesperadas y las transformaciones suscitadas en relación con la práctica docente de cada profesor* analizando lo mencionado por los profesores en las entrevistas semiestructuradas. Es decir, se mostrarán las categorías emergentes en relación con la práctica docente, respetando la subjetividad de cada docente, por lo que es relevante la información obtenida en las entrevistas semiestructuradas.

Ahora bien, para un lector dedicado pareciera que estuviésemos cambiando de orden los objetivos, pero no es así. Para poder comprender y analizar la información a la luz de los objetivos específicos propuestos, observamos el siguiente camino: (i) categorizar las situaciones inesperadas; (ii) para luego comprender por qué esas situaciones inesperadas se convirtieron en experiencia para el profesor; (iii) y así poder establecer la correspondencia entre situaciones inesperadas y transformaciones en la práctica docente.

Por último, en este capítulo pretendemos mostrar cuestiones comunes que encontramos en las situaciones inesperadas que consolidaron como experiencia para el profesor de Matemáticas.

### **8.1. Análisis pasajes narrativos profesor Samuel**

Los pasajes narrativos que ofrece el profesor Samuel se encuentran centrados en tres momentos que él consideró importantes y por tal motivo decidió narrarlos. El primer pasaje lo relaciona con la fragilidad de la vida, en el pasaje muestra una reflexión de ¿Qué hubiese pasado si su estudiante no hubiese sido promovida a grado octavo? En el segundo pasaje, él relaciona su vivencia profesional en el transcurrir de la pandemia, mostrando las dificultades que padeció para lograr un desempeño laboral adecuado. Por último, encontramos su aflicción al momento que una niña se autolesiona, al finalizar una de sus sesiones de clase (en la sección 7.1, se encuentra los pasajes narrativos del profesor Samuel).

#### ***Fragilidad de la vida***

Al leer el primer pasaje narrativo nos encontramos con un primer segmento del pasaje en el cual el profesor informa cómo fue su inicio en la docencia después de recibir el título y sus primeros días en el colegio donde se desarrolla esta vivencia. Él muestra cuestiones que le parecían interesantes y que lo llenaron de orgullo o preocupación. Este segmento de orientación del texto conlleva a las acciones que complican la trama en el pasaje narrativo AC2 y AC3 (ver tabla 2), en las cuales el profesor muestra su preocupación

por el proceso de promoción de la estudiante y cómo el manifiesta sus miedos *“Si la dejaba pasar no quería verme como el profesor blandengue, como el profesor cuya asignatura era fácil pasar, pero tampoco quería ser el profesor que perjudicará a una joven por falta de información de todo su proceso en séptimo”*.

**Tabla 2**

*Acciones que complican – pasaje narrativo, fragilidad de la vida*

| N° Acción que complica      | Descripción de la acción                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Acción que complica 2 (AC2) | Entre las estudiantes que presentaron la prueba de promoción anticipada se encontraba una joven, que en el año 2018 cursó el grado séptimo, y las valoraciones de los diferentes instrumentos de evaluación como: talleres, actividades grupales, quices, entre otros, que la profesora (a quien llegue a ocupar su vacante porque se trasladó a otro país a seguir sus estudios posgraduales) aplicó en los dos primeros trimestres, mostraban que la estudiante no lograba obtener los resultados mínimos que se requerían para pasar al siguiente grado. Sin embargo, yo no fui el docente que acompañó el proceso de la joven, tenía los resultados de tales instrumentos, pero desde mi perspectiva, no eran suficiente para indicarme cuáles eran las dificultades de la niña en el proceso con números enteros. No sabía si esa J del primer trimestre (las calificaciones eran cualitativas J: Bajo, B: Básico, A: Alto; S: Superior) correspondía a que la niña no presentó trabajos, tuvo dificultades para comprender las operaciones con números enteros, o presentó errores al momento de solucionar problemas. |
| Acción que complica 3 (AC3) | Tenía dos opciones promoverla o no promoverla. Pero en ese momento comenzaron a surgir miedos que no había experimentado antes, en mis manos se encontraba la decisión de hacer repetir a una niña su grado séptimo, yo siendo un profesor relativamente nuevo en el colegio y que no estuvo todo el año con esas estudiantes, que evidenciaba cierto aprendizaje de la niña. Si la dejaba pasar no quería verme como el profesor blandengue, como el profesor cuya asignatura era fácil pasar, pero tampoco quería ser el profesor que perjudicará a una joven por falta de información de todo su proceso en séptimo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

Profundizando en el análisis de estas acciones que complican se logra entrever los *dilemas morales* que tiene que afrontar el profesor al asumir un cargo en medio de un proceso ya establecido. Dilemas que llevan a experimentar emociones negativas frente a los procesos que debe llevar a cabo en la escuela. De acuerdo con García Gonzáles y Martínez Sierra (2016) muchos profesores noveles en sus primeros años laborales experimentan emociones negativas, debido a su compromiso por la profesión y su alto deseo por que los estudiantes tengan un aprendizaje apropiado de las matemáticas y generen buenos resultados académicos. En este pasaje narrativo, en especial en AC3, se logra ver que el

profesor Samuel presenta emociones negativas (García Gonzales & Pascual Martín, 2017) referente a la promoción o no de la joven, que en últimas es pensar en los resultados académicos de la estudiante, como se logra ver en siguiente fragmento del pasaje narrativo:

*“No fui el docente que acompañó el proceso de la joven, tenía los resultados de tales instrumentos, pero desde mi perspectiva, no eran suficiente para indicarme cuáles eran las dificultades de la niña en el proceso con números enteros. No sabía si esa J del primer trimestre (las calificaciones eran cualitativas J: Bajo, B: Básico, A: Alto; S: Superior) correspondía a que la niña no presentó trabajos, tuvo dificultades para comprender las operaciones con números enteros, o presentó errores al momento de solucionar problemas”.*

Por otra parte, en la AC2 se logran entrever cuestiones relacionadas con los procesos de evaluación que afronta el maestro de matemáticas en la institución educativa, en relación con las perspectivas, como bien menciona Remesal (2006), la evaluación como resultado factual, la evaluación como resultado procesual y la evaluación en observar los procesos de resolución.

En la acción que complica, el profesor menciona que no reconoce el porqué de las valoraciones que tenía la estudiante en cada trimestre, con lo cual no sabe qué concepción de la evaluación tenía la profesora que empezó y desarrollo el proceso con la joven. De allí que se desprenden sus miedos y temores.

En los resultados que tiene la estudiante al culminar la prueba, el profesor logra comprender cuáles eran las dificultades que se lograban percibir tenía la joven *“En la prueba de promoción anticipada evidenció cuáles eran las dificultades que presentaba la niña, ella evidenciaba comprensión en procedimientos operacionales con números enteros y números racionales, pero no en la resolución de problemas, con lo cual ya tenía un panorama más claro para tomar una decisión sobre la promoción de la joven.”* Con esta unidad de resolución que hace el profesor de la acción que complica, él decide que es

apropiado promover a la joven al siguiente grado, debido a que en ese grado se puede fortalecer su aprendizaje y generar las competencias básicas para el ciclo en el que se encontraba la niña. Con lo que nos deja ver que la concepción de evaluación que tiene el docente es una *evaluación procesual* de las matemáticas.

No obstante, este pasaje narrativo también permitió al profesor *reflexionar* sobre los procesos evaluativos y de promoción que tienen los colegios, esto se logra entrever en el siguiente fragmento de la entrevista narrativa, cuando él se cuestiona sobre “*¿Con qué criterios? ¿Aparte de los valorativos, nosotros podemos decir que ese estudiante no es promovido o que tuvo fracaso escolar en la escuela? cuando digamos que el tiempo que pasan en la escuela (estudiantes) es un tiempo limitado y pues también tienen otros aspectos, no solo escolares cada persona tiene su propia vida entonces me llevó a cuestionarme. En principio, como ese sistema evaluativo, ¿por qué podemos decir que un niño pierde un año o pasa un año? Cuando digamos que perder es una palabra tan fuerte para decir que un niño perdió en vez de decir que ganó, pero, no fue aprobado (...) en un colegio privado los papás son los clientes y obviamente la pensión (del año) es pérdida y la no aprobación de un curso (de un estudiante) llega a ser pérdida de dinero para ellos (papás). Y ya ahí entran responsables, no solo los estudiantes, sino también profesores*”.

Lo anterior permite identificar el nivel de responsabilidades que han adquirido los profesores, en especial, en instituciones privadas. No solo en la formación de niños y jóvenes sino en tener satisfechos a los padres de familia, dado que son los clientes en esta perspectiva mercantilista de la educación (Espinosa, 2017). La educación se ha venido olvidando de la esencia misma de ella, “la condición humana” (Espinosa, 2017, p. 67).

Ahora bien, ¿Qué fue lo que conllevó al profesor Samuel a llegar a estos interrogantes, a estas afirmaciones al pensar sobre el proceso de evaluación? Consciente de que este proceso no fue el primero en su carrera profesional, como el menciona en las unidades de orientación, esta era su segunda experiencia laboral, por tal motivo, ya tenía

conocimiento de los procesos de evaluación y promoción de los estudiantes. Entonces, ¿Qué hace al profesor pensar sobre las implicaciones del proceso de promoción y evaluación en la vida de los jóvenes? La respuesta es la muerte de esta jovencita causada por una enfermedad terminal. El profesor ve lo efímero de la vida, y lo plasma en la unidad de resumen del pasaje narrativo *“La fragilidad de la vida”*.

Él se vuelve un ser consciente de su responsabilidad ética y de su compromiso moral al momento de realizar un proceso de evaluación y promoción. Su responsabilidad ética al querer hacer lo mejor para la estudiante, buscando lo bueno; y su compromiso moral, al estar obligado por las normas que dictamina la educación moderna de promover o no promover a la estudiante. Por ende, es un ser capaz de responsabilidad, un ser que fue capaz de narrar su acontecimiento, de mostrar sus miedos y de describir las consecuencias de sus acciones, lo que en palabras de Domingo (2006) hace parte de la imputabilidad del sujeto.

Pero tal conciencia de responsabilidad no resulta en el momento de la promoción o evaluación sino del momento en que piensa y escribe su narrativa. Al analizar el diálogo que tuvo el profesor Samuel consigo mismo al enterarse sobre la enfermedad de la niña y como él se sintió en parte aliviado cuando comprendió que la promoción de la joven fue una decisión acertada para la humanidad de la estudiante, *“Al pensar sobre aquella decisión me pregunto ¿la dimensión emocional de la niña se hubiese visto afectada, si no hubiera recibido la promoción a octavo grado, y por tanto no hubiese luchado tanto por su vida? ¿Hubiera afrontado con el mismo temple su tratamiento? ¿Cómo hubiera reaccionado mi conciencia al enterarme que por una decisión mía sus últimos días no pudo compartir con sus amigas de infancia? Me entristece imaginar que su no promoción le negaba la oportunidad de compartir más tiempo con sus compañeras de curso los últimos meses”*.

Al indagar sobre qué modificó en el profesor Samuel esta vivencia, él comenta que *“...en busca de que las notas no sean un causante de estrés para los estudiantes o en busca de que no vean el proceso evaluativo como algo negativo, que no vean un examen como algo negativo, sino como algo que les puede aportar información frente a su proceso académico. Pues busco brindarles muchas estrategias y que esas estrategias obviamente tengan una valoración, que esa valoración pues apoye todo su proceso valorativo, no tanto evaluativo, sino valorativo, que exigen tanto las instituciones educativas y que los estudiantes no sufran por eso y se centren más en sus aprendizajes”*.

Al ser una vivencia subjetiva y singular del profesor Samuel, él considera que al aumentar las “actividades calificables” cumple con las exigencias que tiene de la evaluación, al ser reguladora, influenciadora y acreditante del aprendizaje de los estudiantes (Remesal, 2006), pero al tener varias estrategias él comprende que está ayudando a los jóvenes a disminuir la ansiedad y estrés que puede generar este proceso evaluativo.

### ***Conociéndome en la frustración***

En este pasaje narrativo el profesor Samuel narra las vivencias y dificultades que evidenció en el proceso de inicio de pandemia, durante la virtualidad y posterior a la virtualidad, generadas por esta emergencia global. Él muestra que no fue fácil llevar a cabo la práctica docente y su frustración por las negativas del colegio hacia sus propuestas; él llegó a pensar que el trato del colegio hacia los profesores era inhumano.

Las acciones que complican (AC) este apartado del pasaje narrativo son acontecimientos que se desencadenaron en la pandemia. Con el fin de caracterizar la situación inesperada y poder analizar las reflexiones y transformaciones del profesor se dividen las acciones que complican en tres momentos fundamentales para el pasaje, *inicio de la pandemia, enseñanza remota y enseñanza híbrida* (Ver tabla 3).

**Tabla 3**

*Momentos y acciones que complican – pasaje narrativo, conociéndome en la frustración*

| <b>Momentos</b>       | <b>Acciones que complican</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Inicio de la pandemia | <p>AC1: En mí aparece un temor, no tanto por mi salud, sino por la de mis padres que son personas mayores de 60 años, y por esa época yo vivía con ellos.</p> <p>AC2: Sin embargo, la rectora nos mencionaba que mientras no saliera algún comunicado oficial por parte de la secretaría de educación, el colegio continuaba funcionando normalmente.</p> <p>AC3: En ese instante me decía, que la profesión que había escogido trabajaba con humanos, pero, no era nada humanitaria con los profesores, me entristecí enormemente, tanto que llegué a llorar (en soledad) de la rabia y frustración que esta situación me producía, y comencé a ver y entender, cómo el negocio de la “educación” comprendía al profesor como una máquina de trabajo.</p> <p>AC4: debido a que tenía que viajar en el transporte público, y poder traer ese virus a la casa ¿y mis papás? O no ir arriesgándome a un despido, ¡¿QUÉ HAGO?! </p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Enseñanza remota      | <p>AC5: para mí fue supremamente estresante, porque sentí que la responsabilidad del funcionamiento de la institución educativa y continuidad de la educación de los estudiantes recaía en la creatividad, recursividad, e indagación de los profesores, no sentí el apoyo del Colegio. Todos incluso las directivas estábamos perdidos y sin la idea de cómo desarrollar mejor la práctica docente, aunque algunos maestros hubiésemos utilizado Classroom y teníamos idea del manejo en Meet, plataformas que se convirtieron en herramientas indispensables para desarrollar las clases.</p> <p>El trabajo se incrementó excesivamente,</p> <p>AC6: Durante el confinamiento, todo el día frente de un computador</p> <p>AC7: El feedback tocaba uno por uno quedando registro de este en Classroom</p> <p>AC8: Además, tocaba realizar un protocolo ciclo a ciclo describiendo detalladamente las actividades que los estudiantes iban a hacer en ese tiempo, teniendo en cuenta que no podían estar conectados todo el día y que no tuvieran trabajo extraescolar,</p> <p>AC9: requerimientos que en la presencialidad no se tenían y que en la modalidad remota incrementaron nuestro trabajo.</p> <p>AC10: teníamos que cumplir con lo que hacíamos en la presencialidad y con las nuevas tareas que surgieron, incluso en algún momento indicaron que los vídeos que proponíamos para algunas sesiones de clase los debíamos desarrollar nosotros, para algunos profesores, incluyéndome, esto era imposible, la vida no nos alcanzaba para todo esto.</p> <p>AC11: “profe, estamos cansados de casa, queremos volver, ¿cuándo podemos volver?” “profe me siento cansada, mi espalda me duele mucho y todo se convirtió en enviar actividades, siento que no aprendo, y algunos profesores solo dejan lecturas y evaluaciones”. Trataba de calmarlos, decirles que todo iba a salir bien, que tuvieran paciencia, ya pronto volveríamos a vernos. Aunque en ocasiones me rompían el corazón, cuando me informaban que algún familiar cercano a alguno de mis estudiantes había muerto por Covid 19, o que ellos tenían covid-19 y sentían el miedo a ser llevados a un hospital, estar entubados y poder fallecer.</p> <p>AC12: Me encontré luchando en un mar de conocimiento, información que tenía que decantar en contrarreloj porque necesitaba cumplir con mis clases y con la ayuda que debía brindar, para que la enseñanza de las matemáticas se llevara lo mejor posible.</p> <p>AC13: Muchos de mis compañeros enfermaron por estrés lo cual predisponía la salud, al contagio ese virus que afectaba el mundo.</p> |
| Enseñanza híbrida     | <p>AC14: El desgaste físico y mental fue impresionante, pensar en actividades o estrategias para implementar, y escoger cuáles eran las más adecuadas consumía parte de nuestro tiempo, porque si las llevaba impresas los de casa discutían, dado</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>que. tenían un gasto adicional (el de imprimir las actividades), y mencionaban que se les ignoraba. Si trabajaba en el computador con actividades digitales los de presencialidad no tenían internet, ¡adivinen porqué! “los estudiantes no podían utilizar celular en el colegio” orden imperativa de las directivas</p> <p>AC15: Además, tocaba seguir cumpliendo con los formatos que el colegio exigía para su proceso de alta calidad. Y con las planeaciones en los classroom. Me decía, ¡Dios, se nos triplico el trabajo! Incluso lo manifesté varias ocasiones a la coordinadora y la respuesta fue, nos toca adaptarnos. Propuse varias alternativas, pero recibí un no, rotundo. Hubo ocasiones en las que sentía que solo se cumplía con los formatos y que la enseñanza quedaba relegada a un segundo plano, que lo más importante eran los formatos.</p> <p>AC16: Es decir, me tenía que dividir en tres para poder cumplir. Y la orden era hacer las mismas actividades, no descuidar ningún grupo y abordar todo el plan de estudios.</p> <p>El colegio, aunque contaba con espacio para “recibir” al 75% de sus estudiantes, cumpliendo con las medidas de bioseguridad, no tenía las herramientas tecnológicas suficientes y necesarias para llevar a cabo esta titánica tarea. Aunque fui el primero en colocar la discusión sobre la mesa (una semana antes de que empezará asistir los estudiantes al colegio) sobre ¿cómo un profesor debía atender a tres grupos a la vez?</p> <p>AC17: Fueron momentos estresantes, trataba de luchar y cumplir, pero lo que normalmente veía en una sesión de clase, desde esta modalidad usaba tres o cuatro</p> |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Como se logra ver en la tabla 3, el primer momento está en relación con las dificultades que se dieron en la ruptura de la normalidad, tanto en modalidad remota y en la forma de estar frente a los demás, porque la pandemia llegó y cambió la vida de muchas personas agrandando la brecha entre las diferentes clases sociales y evidenciando el poder social, político y económico que tiene el estado frente a la población (Nella & Ibáñez, 2020).

Más enfocado en la práctica profesional del profesor Samuel, en el segundo momento se logra comprender las afectaciones que evidenció en la enseñanza remota, haciendo uso de herramientas virtuales. Él padeció las consecuencias de la pandemia en la educación y cómo de un momento a otro cambian las dinámicas, los espacios y la carga laboral. En la mayoría de las acciones que complica se evidencia cómo la enseñanza remota dejó al profesor, sus compañeros y directivas, del colegio en el que laboraba, en un mar de incertidumbre; les tocó cambiar el aula y materiales físicos por el computador, generando nuevas responsabilidades que antes no tenían y sin sentir el apoyo o reconocimiento por parte de la institución.

Lo anterior expone las dificultades personales, sociales y psicológicas que trajo consigo el teletrabajo, modalidad que los profesores asumieron para cumplir con la enseñanza remota. Lo que el profesor Samuel vivió fueron las consecuencias generadas por la pandemia, “teniendo como principales afectaciones el área familiar, el canal de comunicación con compañeros y superiores, el aumento de nivel de estrés (...) y aumento de la jornada laboral...” (Acosta et al., 2021, p. 60), sumándole a esto la falta de reconocimiento, las críticas de los padres de familia, la carga por responder con las exigencias laborales del colegio y los miedos causados por el contagio del virus ya sea en la propia persona o en familiares.

Por otra parte, en la AC11 vemos las consecuencias que tuvo la pandemia en los estudiantes, al confinarlos y privarlos de la libertad. “Una medida de cuarentena implica, inevitablemente, la restricción de la libertad de las personas, lo cual trae consigo importantes manifestaciones psicológicas que pueden impactar negativamente en el bienestar global de los individuos”(Broche Pérez et al., 2020, pp. 10–11). Impactos para los cuales los colegios y profesores no tenían una preparación previa y profunda para afrontarlos o apoyar a los jóvenes, compañeros, o familiares.

En el último momento podemos entrever cómo el colegio en el que el profesor laboraba enfrentó la educación híbrida, modalidad educativa para la cual muy pocas instituciones se encontraban preparadas para afrontar. Esta modalidad exigía retos y modificaciones grandes en las que estuviera involucrada toda la comunidad educativa, estudiantes, directivas, padres de familia y profesores. Sin embargo, en este pasaje narrativo el profesor Samuel permite evidenciar que no tuvo esa formación y capacitación constante que exige la educación híbrida, debido a que no solo basta con aprender el manejo de herramientas, sino que se debe actualizar constantemente el aprendizaje en el manejo de tecnologías, porque tales herramientas suelen quedar obsoletas rápidamente (Viñas, 2021). Por el contrario, el profesor tuvo que buscar de manera autónoma cómo

ayudarse; además, menciona la sobrecarga laboral que presentó por la evidente falta de compromiso por construir “un modelo integrado que se adapte a una gama más amplia de estilos de aprendizaje al ofrecer flexibilidad, más opciones de aprendizaje e integración de actividades que conduzcan a un aprendizaje más profundo” (Viñas, 2021, p. 7), por parte del colegio.

De acuerdo con Acosta et al. (2021) muchas personas padecieron de la sobrecarga que conllevó el teletrabajo obligatorio debido a la pandemia. Los profesores, incluido el profesor Samuel, tuvieron sobre carga laboral, asumieron responsabilidades para las cuales no se encontraban preparados, con el fin de seguir cumpliendo con la “calidad” de acreditación con la que contaba el colegio, buscando tener buenos resultados en las pruebas para seguir ofreciendo sus servicios, volviendo a la idea de que la educación tiende a finalidades mercantilistas, en los cuales los estudiantes son un producto (Espinosa, 2017) y los profesores partes de la maquinaria llamada escuela.

Ahora bien, el profesor Samuel asumió su rol de profesor y trabajador, esto se logra ver en el siguiente segmento de resolución en el pasaje narrativo “*Debí adaptarme, usé mi celular, el computador que el colegio nos brindó y los televisores que tenía la institución...*” haciendo uso de las herramientas tecnológicas con las que contaba. Además, en la entrevista narrativa menciona que “*quería desarrollar mi labor de una manera adecuada, pensando en los estudiantes, y pensando en cumplir muy bien con esa parte que me exigía el Colegio, el currículo; porque digamos que el Colegio seguía exigiendo el currículo, pero la sobrecarga cayó en los profesores...*”

Por otro lado, la impotencia que generó en el profesor Samuel pasar por esta situación se hace evidente tanto en el pasaje narrativo como en la respuesta a la entrevista semiestructurada. En el pasaje narrativo encontramos el siguiente segmento que puede ser considerado como la coda de tal narración, “*Finalmente, cuando vieron qué era realmente imposible manejar la situación con los tres grupos, implementaron la idea que propuse.*

*Pensaba, si el problema estaba, la solución estaba, por qué no lo aplicaban, qué ganaban con estresarnos y sobrecargarnos. Nunca lo entendí.”. En la entrevista, al momento de indagar qué generó en el profesor esa situación, él indicó la siguiente respuesta, “en ese momento me generó fue estrés, me generó como impotencia, como desasosiego, como desánimo frente a mi profesión, frente a ser profesor. Yo decía ¡qué vaina! Esto es muy inhumano con los profesores tienen que trabajar 12 horas, en la pandemia, para poder demostrar que si están haciendo algo y eso me generaba mucha rabia y angustia, porque era poner en duda lo que yo hacía, poner en duda esa identidad que estaba construyendo...”*

Ahora bien, aunque las acciones que complican están enfocadas con la labor docente dentro de la institución, el plano detonante es un plano global, dado que todo comenzó o surgió debido al confinamiento generado por la emergencia sanitaria, la cual fue causada por el Covid-19. Esta emergencia afectó todos los contextos sociales políticos y económicos del planeta, por ende impactó el ámbito educativo, a todos los agentes involucrados en la educación: profesores, directivos, estudiantes, padres de familia, etc. Transformó las aulas, convirtió los hogares en las nuevas aulas, permitió ver las dificultades de las familias de los estudiantes, podría decirse que volvió la educación más íntima y desafiante.

### ***Pensar en el otro***

La vivencia que muestra el profesor Samuel en este pasaje narrativo está enfocada en el retorno a la presencialidad, cómo la escuela y él afrontaron ese regreso a la “normalidad” pretendiendo que todo fuera tal cual antes de la pandemia. Para comprender mejor este pasaje narrativo nos centraremos en dos acciones que complican, mostradas en la tabla 4.

**Tabla 4**

*Acciones que complican – pasaje narrativo, pensar en el otro*

| <b>Nº acción que complica</b> | <b>Descripción de la acción que complica</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Acción que complica 1 (AC1)   | AC1: que una compañera de ellas al finalizar la clase de Geometría y al trasladarse a la clase de Tecnología, se había realizado cortadas con un bisturí en sus brazos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Acción que complica 2 (AC2)   | AC2: Mientras escribía los descargos, por mi mente cruzaban miles de pensamientos, me cuestionaba sobre si debí prestar mayor atención al grupo de estudiantes, si fui un mediocre porque no revise los brazos de los niños, si era mi culpa que la niña se hubiese cortado, pensaba en cada palabra que dije en la clase, intentando recordar si dije algún comentario que fuera detonante para el comportamiento de la joven, tenía intacto en mi mente el lugar en el que ella se encontraba al momento de realizar la actividad. Con todo lo que acontecía en mi cabeza y con los cuestionamientos de la rectora, llegué a sentirme culpable, como si le hubiera dado la orden a la niña de hacerse las cortadas. |

En estas acciones que complican evidenciamos que efectivamente el colegio no se preocupó por las implicaciones y afectaciones psicológicas de los estudiantes. Esto se evidencia cuando el profesor en la entrevista semiestructurada menciona que por el afán de encajar en esta nueva institución y ser rentable para el colegio entró exigiendo a los estudiantes, sin parar un momento para pensar en la dimensión emocional de los estudiantes, afectada por la pandemia (Broche Pérez et al., 2020; Nella & Ibáñez, 2020).

La pandemia tuvo consecuencias psicológicas en la vida de las personas, consecuencias que tienen múltiples manifestaciones relacionadas con “trastornos emocionales, depresión, estrés, apatía, irritabilidad, insomnio, trastorno de estrés postraumático, ira y agotamiento emocional” (Broche-Pérez et al., 2020, p. 5). Por otro lado, la práctica del *cutting* no es una práctica reciente en los adolescentes. Citando a Cordero (2019)

Los adolescentes que se autolesionan o practican el *cutting* tienen como objetivo apagar el dolor emocional íntimo, autocastigarse y hacer notoria su malestar ante los demás; a través de algunas investigaciones donde se entrevistaron a autolesionadores se obtuvo como respuesta en que el cortarse aliviaba sus tensiones

debido a que sentían relajación a nivel mental por lo que se les complicaba expresar su malestar de manera oral ya que les causaba temor expresar sus sentimientos, su capacidad para resolver problemas se encuentra deficiente y tienen insuficientes recursos cognitivos esto tiende a la autovaloración negativa, baja autoestima buscando dar solución a dificultades interpersonales. (Flores Soto & Cancino Marentes, 2018 citados por Cordero, 2019, p. 20).

No se puede garantizar que las consecuencias generadas por la pandemia influyeron en que esta joven se autolesionara. No obstante, sí se puede sospechar un estrecho vínculo entre las dificultades emocionales de los jóvenes en la escuela de hoy y las consecuencias emocionales generadas por la pandemia; consecuencias que no han desaparecido y que perdurarán a mediano y largo plazo (Broche Pérez et al., 2020); adicionalmente, se puede sospechar que las consecuencias de la pandemia intensificaron las prácticas de *cutting* en los jóvenes y adolescentes.

La reflexión que hace el profesor Samuel en la entrevista narrativa sobre esta vivencia, menciona que: *“Tengo que exigir a estos chicos, lo que de pronto no aprendieron en dos años tienen que aprenderlo en dos meses, tres meses, entonces no me puse a pensar en la carga emocional que también les dejó la pandemia (...) por el afán de otra vez, cumplir con el currículo y con los temas que se tenían que dar”* dejando entrever que el profesor al comienzo poco se preocupó por el impacto emocional que tenían los estudiantes y esa supuesta “normalidad” fue para hacer repaso y avanzar.

También el profesor Samuel indica que el padecer esa situación le significó una ruptura en su actuar que lo conllevó a repensar su quehacer en dos aspectos: (1) que uno no debe descuidar su identidad y cómo quiere ser como profesor por una institución educativa, uno tiene que siempre mejorar y procurar ser mejor en pro del aprendizaje de sus estudiantes (...) los que a la larga van a aportar muchísimo a esta sociedad; (2) no

permitir que las afirmaciones o acusaciones de personas ajenas cambien la perspectiva de uno mismo.

Con el enunciado que nos ofrece el profesor Samuel en la entrevista semiestructurada “*Antes (en sus comienzos como docente) me importaba mucho que los estudiantes dijeran ¡oh el profesor Samuel es el mejor profesor que tenemos! O que los compañeros dijeran usted es un buen profesor, que los jefes reconocieran eso. Hoy en día, no me importa ni ser el mejor profesor, ni ser reconocido; lo que me importa es ser un buen profesor, mejorar día a día, siempre se puede aprender, siempre ocurre algo que lo hace aprender a uno. Me importa ser un buen profesor con el fin de que los estudiantes puedan aprender. Sé que las matemáticas hoy en día son el coco, entonces me gustaría seguir modificando mi práctica, seguir modificando mi metodología para mostrar la belleza de las matemáticas y mostrarla de una manera sencilla y amena para mis estudiantes*”. Podemos ver la toma de consciencia que ha surgido en el profesor Samuel a partir de narrarse, de pensar y reflexionar en esas situaciones que para él fueron inesperadas. Consciencia en cuanto a la importancia de su profesión, su conocimiento y aprendizajes (necesidades) y la identidad (concepciones) que desea formar como profesor de matemáticas. Por ende, y citando a Ricoeur (2004) citado por Domingo (2006) el profesor Samuel se reconoce a sí mismo, reconoce su cambio y transformación, permitiendo ver la ipseidad el sí mismo desde otro.

Por último, los acontecimientos inesperados narrados por el profesor Samuel se encuentran permeados por lo incierto y lo impermanente de la vida. En el pasaje *la fragilidad de la vida* se logra entrever lo incierto que acontece en el profesor en relación con si la decisión que tomó de promover a la estudiante fue la adecuada o no; en el pasaje *conociéndome en la frustración*, se pone en manifiesto la impermanencia de una normalidad en la educación presencial; en el pasaje *pensar en el otro*, se alcanza a

vislumbrar las afectaciones que ocasionó la pandemia en las personas, pandemia que fue ruptura de una vida “normal”.

## 8.2. Análisis pasaje narrativo profesora Sileni

De manera similar al análisis de los pasajes narrativos del profesor Samuel, se realizó con los pasajes narrativos de la profesora Sileni. En estos pasajes narrativos la profesora Sileni comenta tres relatos de vivencias profesionales, relatos que ella denomina “Un día en preschool”, “¿Cómo experimentan mis estudiantes la escuela?” y “Posturas políticas juveniles”.

### *Un día en preschool*

Para caracterizar la situación inesperada que aconteció en la vida profesional de la profesora Sileni, contada en el pasaje narrativo, nos centraremos en dos aspectos importantes de acuerdo con la tipología propuesta por Lavov y Waletzky (1967 – 1997) y mencionada en Lozano y Morón (2009), *orientación y acción que complica*. Estas dos tipologías nos darán aportes a la caracterización de las situaciones inesperadas con el fin de mencionar el contexto detonante y dar cuenta de cuáles fueron las situaciones inesperadas para la profesora. Para tal fin en la tabla 5 se encuentran las orientaciones y las acciones que complica en relación con el pasaje narrativo un día en preschool

**Tabla 5**

*Orientaciones y acciones que complican – pasaje narrativo, un día en preschool*

| Orientación                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Nº Acción que complica                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O1: En el colegio en el que laboro se realizan pruebas de admisión para el proceso de ingreso a la institución, nosotros como titulares del área y docentes en los grados establecidos, debemos diseñar pruebas de 5 preguntas con lo que deben saber los niños que ingresan a esos cursos en las asignaturas de matemáticas y geometría. En la institución eligen a algunos profesores (generalmente los antiguos) para acompañar los salones de los estudiantes que están presentando las pruebas, los demás profesores se encuentran adelantando trabajo pedagógico y resuelve dudas de la prueba que realizó si es el caso. Yo debía realizar trabajo pedagógico y estar pendiente de preguntas, sin embargo, una profe de la sección de preescolar no pudo | AC 1. Todas las profes de preescolar eran muy activas, carismáticas, conocían algunos niños y de una manera más sencilla lograban convencer a los niños para dirigirse al salón, yo intenté inicialmente convencer a una niña, pero ella no quería alejarse de su mamá, entonces dos niños se acercaron a mí y me dirigí a llevarlos al salón correspondiente. |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>asistir a la institución y me solicitaron cubrirla en dicha sección, le comenté a mi jefe de área y ella me comento que lo que debía hacer era estar pendiente de que los niños realizarán la prueba, que mientras realizarán la prueba podía adelantar el trabajo que tenía planeado, así que me sugería llevar el iPad.</p> <p>Me dirigí a la zona de preescolar (a la cual no había ingresado antes), estaban recibiendo a los niños y subiéndolos a los salones. La coordinadora de la sección de preescolar me recibió y me indicó que dejará el iPad y las cosas que llevaba en otro lugar, ya que no los iba a necesitar, los deje allí e intenté llevar algunos niños a los salones.</p>                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <p>O2: Los niños estuvieron jugando un rato con lo que encontraban, mascaras, tazas de té, bloques entre otros. Cuando finalizaron los demás niños de presentar su prueba, llevaron a todos los niños a un salón para esperar que los acudientes los recogieran. Allí el niño empezó a interactuar con los demás, y la niña quería ir a otros salones a jugar, en uno de los salones encontró una llave de agua y empezó a mojar sus manos, luego de que las secamos quería volver a jugar con el agua, por lo que empezamos a jugar, yo estaba intentando evitar que se mojara las manos, nuevamente. Finalmente se dirigió al salón donde se encontraban todos los niños. Los profesores incluida mi persona, empezamos a entregar a los niños, en ese momento</p> | <p>AC2: la coordinadora de la sección me preguntó si era mamá, yo le indique que no y respondió que se notaba.</p> <p>AC3: Por otro lado, me siguió resonando si las mamás son mejores profesoras para esta sección o si acaso ellas tenían un plus para la enseñanza y si hubiera otra condición para los grados superiores.</p> |

Estas acciones que complican se pueden dividir en dos apartados, en el primer apartado se encuentran las acciones que complican relacionadas con las tareas administrativas que los profesores hacen y apoyan al colegio, tareas que en ocasiones sobrecargan al profesor de trabajo y para las cuales en ocasiones el profesor no se encuentra facultado para realizar. Como deja entrever la profesora Sileni en el siguiente fragmento del pasaje narrativo *“cuando ya se habían ido los niños, me encontraba algo preocupada, porque no había podido diligenciar el apartado de la prueba, en el cual yo debía responder si los niños interactuaban con su entorno, si reconocían colores, si socializaban con sus pares y demás. Yo estaba segura de que para los dos casos las respuestas eran que sí, a pesar de que el niño fue tímido inicialmente, cuando se encontró en un ambiente cómodo para él, me permitió evidenciar que si interactuaba con los demás y con su entorno. Indique esto a la coordinadora y me indico que ella diligenciaría ese apartado.”*

En el segundo apartado las expectativas que tenía en ese momento con respecto a lo acontecido eran totalmente diferentes, como se deja ver en este fragmento *“Yo esperaba que los niños se sentarán y presentarán la prueba, esperaba un comportamiento similar a la de los niños de primaria o bachillerato, pero fue totalmente diferente a lo que pensé.”* Mostrando su inexperiencia o poca preparación para este tipo de tareas.

Complementando, la profesora Sileni mencionó en la entrevista, lo siguiente: *“fue mi primer acercamiento al espacio y al entorno de Preschool. Yo no he tenido la oportunidad de trabajar cercanamente a este grupo de niños (...) fue extraño; pero, para mí, lo inesperado fue que una persona me identificaba como no mamá, a partir de las acciones que yo tome (...) eso me hizo pensar que algo me faltó, tal vez esa otra persona vio algo que me delató...”*, con lo cual da a entender que lo inesperado para la profesora fue que alguien reconociera como no mamá a partir de sus acciones.

Las profesoras de ese nivel (*preschool*) eran cariñosas, amables y carismáticas con los niños aspirantes, lo cual permitía que los niños sintieran cierta seguridad y tranquilidad para ingresar al colegio a realizar la prueba, desprendiéndose de esa figura de seguridad que representan los padres de familia; aunque, la profesora Sileni no lo menciona puede que ella careciera de estas actitudes frente a los aspirantes y por eso algunos no aceptaron su invitación a dirigirse al salón donde iban a presentar su proceso de admisión, lo cual pudo ser una señal para que categorizarán a la profesora Sileni como no mamá.

Esto permite profundizar en el segundo apartado del pasaje narrativo el cual se encuentra centrado en el comentario que realiza la coordinadora del nivel de Preschool (AC2), al indicar que a la profesora se le notaba que no era mamá, lo que admite suponer que, para ser una buena profesora en este nivel de escolaridad se debe ser mamá o una profesora que es mamá puede tener mejores actitudes y aptitudes para desenvolverse óptimamente en este nivel de escolaridad. Apotegma que está arraigado en pensamiento

social y cultural de nuestro entorno. De acuerdo con Steedman (1986) la idea de que la profesora ideal es como una “madre concienciada” proviene tal vez del filósofo Friedrich Fröbel creador del *kindergarten*. En el siglo XIX la educación de la mayoría de los niños estaba a cargo de las madres de familia, se evidenciaba una fuerte brecha entre la educación de los niños de clase media y la educación de los niños de clase económica baja. Es en este momento histórico en el que surge la idea de maternidad relacionada con la enseñanza de los infantes en la escuela primaria.

Tamayo (2016) menciona diferentes roles históricos que le han correspondido tanto al hombre como a las mujeres, indicando que el rol de la mujer – maestra está relacionado con el mito de maternidad: “A las mujeres les ha correspondido tradicionalmente actividades que se consideran apropiadas a su naturaleza femenina, desde un punto de vista biológico...” (p. 732). En la escuela primaria se evidencia la estrecha relación entre la enseñanza y la domesticidad (Tamayo, 2016) en el cual el papel de la profesora se relaciona con un papel de mamá, ama de casa, cuidadora, protectora, afectiva y cariñosa.

Como se ha mencionado no es una idea reciente sino una idea que ha permanecido durante varios siglos mostrando una enorme desigualdad, mencionada tanto en Steedman (1986) como en Tamayo (2016), observando un problema de género y desigualdad arraigado en la educación básica, en ser mujer, tener la responsabilidad ética y moral de ser mamá, y cómo a través del tiempo se han construido los estereotipos sobre la mujer trasladados a dispositivos sociales como la escuela.

Al volver al pasaje narrativo se observa cómo la profesora Sileni desea mejorar en su quehacer, se cuestiona sobre su conocimiento como profesora para enfrentar cualquier situación escolar, estos cuestionamientos permiten inferir que este acontecimiento impactó su práctica profesional, en este sentido Lozano y Morón (2009) plantean que la práctica docente es un proceso de crítica de su propio ejercicio, en la cual intervienen diferentes agentes y se permite la implementación de diferentes modificaciones en el

transcurso de la misma. Esto se logra ver en el siguiente fragmento: *“Ahora, sigo indagando acerca de las formas de aprendizaje de los estudiantes, cómo podría generar un entorno confiable o cómodo para todos los estudiantes, y potenciar sus habilidades y capacidades. Por otra parte, qué condiciones sociales o de “experiencia de vida” podrían generar un plus para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.”* Reflexión y evaluación que realiza la profesora en torno a las dinámicas vividas ese día en *preschool* en especial con aquel niño, que al comienzo se mostró reacio pero que se fue acoplando y fue sintiéndose comfortable a medida que iban desarrollando las dinámicas. Este fragmento de la narrativa permite ver la unidad de evaluación que hace la profesora Sileni de la situación misma. Ella realiza una proyección a partir de esa situación, cuando menciona *“ahora sigo indagando acerca de las formas...”* esa es una frase que da cuenta de cómo se proyecta en relación con su ser profesora de matemáticas y lo que esa experiencia le permite transformarse y en quién le permite transformarse.

Otro punto es que esta situación no se presenta dentro del aula de clase, y menos en la interacción enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, como lo menciona la profesora en la entrevista, *“es totalmente diferente al trabajo en aula”*. La pregunta para contestar ahora es ¿en qué arena se encuentra esta situación, de acuerdo con lo propuesto por Valero (2012)? La respuesta la obtenemos de manera inductiva y resulta que esta situación inesperada surge en el plano o arena institucional, en específico en el apoyo que los profesores realizan al procedimiento administrativo de admisión de nuevos estudiantes. Proceso que en ocasiones hace parte de los deberes de los profesores y que para colegios es muy valioso, debido a que los docentes son los que están inmersos en los propósitos institucionales, conocen el proyecto educativo institucional, por tal motivo, su criterio aportará a recibir estudiantes que no le permita al colegio bajar sus índices de calidad.

### ***¿Cómo experimentan mis estudiantes la escuela?***

En este pasaje narrativo la profesora Sileni narra acontecimientos que ella evidenció de un estudiante de grado noveno quien, por su desempeño académico, se encontraba dentro del grupo promedio, pasando desapercibido por docentes y directivos. A continuación, se muestra las unidades de orientación y las acciones que complican que permiten dar cuenta de la situación inesperada, escrita en el pasaje narrativo por la profesora Sileni.

**Tabla 6**

*Orientaciones y acciones que complican – pasaje narrativo, ¿Cómo experimentan los estudiantes la escuela?*

| <b>Orientación</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>Nº Acción que complica</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>O1: Durante el año 2021 en la institución en la que laboró tuve asignada la dirección de grupo del curso 902, allí desde el inicio del año algunos compañeros me indicaron las situaciones que se habían generado con ellos antes, por lo que mencionaban que me habían dejado el curso más pesado, debía hacer seguimiento desde el principio de año a varios estudiantes de este grupo, esto dado que en la institución sino se realiza el debido procedimiento no se puede llevar a cabo la no promoción, un estudiante en especial llevaba varios años en la institución y en las reuniones generales del colegio o en charlas con profesores antiguos me indicaban que él desde el grado quinto llegaba a las nivelaciones de final de año y finalmente era promovido por votación. Iniciamos el año escolar en la modalidad de virtualidad, este estudiante no era muy participativo, respondía los llamados de lista y no encendía la cámara,</p> <p>O3: Antes de la asistencia al colegio se remitió al estudiante a orientación escolar para apoyar y mejorar las cuestiones académicas, y se le sugirió recibir tutorías de un compañero de grado noveno (del otro grupo), asistió en varias ocasiones y se evidenciaba avances</p> <p>O4: También se realizaron diferentes llamados de atención por el uso de dispositivos móviles, responder inadecuadamente a llamados de atención, este cambio se evidencio como dificultad en el seguimiento académico del estudiante en el semáforo y en el cierre de bimestre.</p> <p>O5: Desde mi área no presentaba dificultades tan notables por lo que su valoración cuantitativa hacia parte del desempeño básico, sin embargo, en los últimos dos bimestres presentó desempeño bajo en diferentes asignaturas y tuvo que presentar la nivelación de estas.</p> | <p>AC1: se realizó el seguimiento académico, y en el semáforo de la primera mitad del primer bimestre (se identificaban las asignaturas en desempeño bajo con el color rojo, las asignaturas en desempeño básico en amarillo y en desempeño alto se identifican con el color verde) se evidenciaba que el joven tenía varias asignaturas en desempeño bajo. En el cierre del bimestre registro nuevamente asignaturas en desempeño bajo.</p> <p>AC2: El estudiante en el tercer bimestre comenzó a cambiar su actitud en los aspectos convivenciales y académicos, se tornaba un poco molesto en el cumplimiento de las normas convivenciales y en la formación académica redujo significativamente la participación y cumplimiento en las diferentes sesiones de clase.</p> <p>AC3: Él expresaba que no quería estudiar,</p> <p>AC4: El estudiante tomo actitudes con los profesores que inicialmente no tenía, no aceptaba llamados de atención y, por el contrario, respondía de forma retadora, en algunas ocasiones nos reunimos con la mamá y el estudiante y también respondía de la misma manera.</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>O6: Cuando mi estudiante presentó las nivelaciones de final de año aprobó 3 de 5, sin embargo, con una asignatura no aprobada el estudiante no era promovido al siguiente grado. La mamá indicó que no iba a continuar en el colegio y que debía despedirse de sus profesores y compañeros y el con una expresión indiferente nos dijo “hasta luego”.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <p>AC 5: estuvo en el desafortunado grupo de estudiantes promedio los cuales no se destacan por sus habilidades matemáticas, y tampoco presentan tantas dificultades para desarrollarlas, por lo que de una u otra manera terminó siendo ignorado y solo debía continuar cumpliendo.</p> |
| <p><b>Descripción general:</b> Al leer en las orientaciones observamos como la profesora Sileni en este relato se centró en un estudiante de grado 9°, quien por diferentes razones fue perdiendo su motivación en su aprendizaje. En el pasaje narrativo se vislumbran ciertas resoluciones, qué desarrollo tanto la profesora Sileni como el Colegio en el que labora, unas de estas resoluciones son: <i>“se realizaron algunas reuniones con los padres para plantear la posibilidad de asistencia todos los días...”</i> <i>“...por lo que se continuó con el seguimiento en el acompañamiento estudiantil...”</i>. Pero aun así el estudiante no lograba motivarse para que mejorara su actitud y se pudiera obtener mejores resultados.</p> <p>Las acciones que complican se relacionan con el cuestionamiento que plantea la profesora Sileni, en <i>¿cómo experimentan los estudiantes la escuela?</i> debido a que este joven no quería estudiar y al parecer quería retar las indicaciones de sus profesores. Aunque siempre como profesores nos encontramos con estudiantes que no quieren estudiar o participar. La situación inesperada para la profesora Sileni se logra inferir en la acción que complica número 5 y está relacionada con la ausencia de efectividad que tiene la escuela para incentivar y tener presente al estudiante de <i>rendimiento promedio</i>.</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

En este pasaje narrativo se logra evidenciar dos momentos, el primero en relación con la idea de la *estratificación en el aula* ¿qué significa un estudiante promedio?, el segundo instante, se enlaza con la idea del *fracaso escolar o el fracaso de la escuela*, lo cual permite hacer una crítica consiente al sistema educativo de la sociedad hoy en día.

De acuerdo con Planas (2003) existe un estatus que en ocasiones resulta no tan evidente dentro del aula de clase matemáticas. Ella lo relaciona con la metáfora Norte-Sur, cada uno de estos dos polos con múltiples características. Sin embargo, el joven en el que se centra el pasaje narrativo de la profesora Sileni muestra que existe un punto intermedio que puede no estar contemplado en esta metáfora y es lo que la profesora menciona como estudiante promedio, quien no deslumbra por sus múltiples participaciones en las clases de matemáticas, pero tampoco evidencia dificultades en la comprensión de estas. Por consiguiente, la profesora Sileni se cuestiona en relación con el proceder del joven. En la entrevista semiestructuradas ella se interroga *“¿cuál es mi labor realmente?, ¿cuál es mi función, mi objetivo como docente de matemáticas? respecto a la estratificación que se genera en el aula”*. Ella muestra una genuina preocupación sobre cuál debería ser su

actuación, sus maneras de ser y sus modos de hacer con el fin de no descuidar a aquellos estudiantes “promedio” que se encuentran en el punto central de esa polaridad de la metáfora Norte-Sur. En otras palabras, “*cómo los estudiantes que no tienen dificultades en la asignatura de matemáticas y que no destacan por sus excelentes resultados*” suelen ser desapercibidos en la escuela. Por un lado, los estudiantes con rendimientos sobresalientes son un punto de referencia para el profesor. Por otro lado, los estudiantes que tienen dificultades o rendimiento bajo son focos de interés para la institución y el profesor debido a que se deben buscar estrategias para ayudarlos a solventar las dificultades. Para algunas instituciones la motivación es ayudar a los niños y ser un peldaño en la vida profesional y laboral de los jóvenes; para otras, por el contrario, su única preocupación es no bajar los índices de “calidad” educativa o no perder el cliente.

Este pasaje narrativo permite plantear el siguiente interrogante ¿por qué decimos que un estudiante perdió el año (lectivo) en vez de ver el año “perdido” como una ganancia de experiencia de formación?, claro, la respuesta obvia es porque en el sistema educativo privado los padres pagan una colegiatura que en ocasiones es costosa, lo cual lleva a suponer que el dinero que pagaron en las mensualidades no fue una inversión sino una pérdida. Pero ¿quién es responsable de esa pérdida? En la educación mercantilista en la que se ha venido convirtiendo la educación privada (Espinosa, 2017), en la mayoría de los casos, el culpable resulta ser el profesor. Por ende, se ve enfrentado a la discordancia entre la exigencia que piden las instituciones (directivas y padres de familia) y la flexibilidad que debe tener el proceso evaluativo para que haya el mínimo porcentaje de jóvenes con desempeño bajo.

Asimismo, el sistema educativo privado en ocasiones es discriminatorio o llega al punto de olvidarse de la esencia de la educación que es el desarrollo integral y humano de los jóvenes, lo cual genera los siguientes cuestionamientos ¿qué hay de los estudiantes promedio?, ¿por qué la atención debe dirigirse para los estudiantes con rendimiento bajo y

en ocasiones hacia los estudiantes de buenos rendimientos académicos? Puede que las respuestas estén asociadas a las ideas de que la educación se ha convertido en un negocio (Espinoza, 2017).

En un fragmento del pasaje narrativo la profesora Sileni se puede evidenciar la responsabilidad que siente la profesora en el proceso formativo del joven: *“Hasta el día de hoy deseo que el repetir el año lectivo hubiese sido un bien y no un mal...”* en el deseo que ella siente quiere que la decisión que se tomó haya sido la mejor, lo cual es muestra de la responsabilidad que tiene la profesora Sileni en este acontecimiento. Lo que Ricoeur llama capacidad de imputación (Domingo, 2006).

Ahora bien, volviendo a la caracterización de las situaciones inesperadas, el plano o contexto en el que se desarrolla esta situación es el institucional. Desde nuestra interpretación, en las instituciones privadas, por el afán de cumplir con un currículo (que en otras es por lo que los padres pagan), seguir con los estándares de calidad o simplemente por tener satisfechos a los padres de familia como clientes de la educación privada, la atención de la profesora para todos los estudiantes no se cumple, no porque no quiera sino porque está en la obligación de brindar prioridad a aquellos estudiantes con dificultades (para agotar los recursos y que no “pierdan” el año) o reconocer a aquellos sobresalientes, con los cuales el colegio puede contar en los resultados de las pruebas estandarizadas.

Lo anterior permite ver la selectividad del sistema educativo (Carragher et al., 1991), no desde una postura social o económica sino desde una postura de “calidad” educativa, en la cual la escuela privada, en busca de mejorar su estratificación (generada por las pruebas estandarizadas), selecciona a los estudiantes como si fueran un producto, bueno o malo, con lo cual la escuela da a entender que el fracaso escolar depende del estudiante y no de las decisiones que esta toma (Carragher et al., 1991), y que tales decisiones afectan la vida de los estudiantes y de las familias que hacen parte de su comunidad educativa.

### ***Posturas políticas juveniles***

El último pasaje de la profesora Sileni permite evidenciar las posturas políticas que han tomado la juventud frente a acontecimientos sociales. El contexto de este pasaje es la coyuntura que se vivió en el país en el año 2021, en el cual varios sectores sociales salieron a protestar, entre los cuales se encontraban el sector estudiantil; además, en la búsqueda del control por parte del gobierno y la violencia desmedida de la fuerza pública (policía) agravó la situación en las manifestaciones. En la tabla 7 se logra evidenciar las acciones que complican en las que se encierra el pasaje narrativo de la profesora Sileni

**Tabla 7**

*Orientaciones y acciones que complican – pasaje narrativo, posturas políticas juveniles*

| <b>Orientaciones</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <b>Nº Acciones que complican</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>O1: Cuando la normalidad era la virtualidad (antes de la alternancia, justamente en el 2021 inicio de año), encontrarme con mis estudiantes del curso 1002 por medio de Teams era un acto de fé, porque en las clases virtuales generalmente no veía que mis estudiantes prendieran las cámaras, máximo dos o tres estudiantes tenían su cámara encendida. Un día inicie la sesión de clase, empezaron a ingresar mis estudiantes a la sesión, y como dato curioso varios tenían su cámara encendida y portaban la camisa de la selección Colombia o una bandera de Colombia.</p> <p>O2: A pesar de que me parecía extraño dado que generalmente no encendían las cámaras no hice relevancia al tema, sino que decidí continuar como si la dinámica fuera de una clase normal. Inicie saludándolos como solía hacerlo</p> | <p>AC1: pero nadie respondió a pesar de que veía algunos con la cámara encendida, nadie me respondía inclusive esa estudiante que siempre contestaba tampoco lo hizo, es más, la estudiante que siempre contestaba también tenía encendida la cámara, pero esta vez no me hablaba. Por consiguiente, decidí preguntar ¿qué pasa? ¿Por qué tienen encendidas las cámaras, pero aun así no me hablaban?, en ese momento dos jóvenes, la que siempre saludaba y una más decidieron hablar y solo mencionaron la frase inos están matando!</p> <p>AC2: Ellos iniciaron indicando que durante las marchas que se estaban realizando en ese momento habían atentado contra la vida de varias personas especialmente estudiantes de colegio; estaban molestos, esto se evidenciaba en sus intervenciones dado que indicaban que no estaban de acuerdo con que la fuerza pública atentaría contra ellos y que era necesario marchar, hacerse escuchar y dejar de ser ignorados. Adicionalmente, varios de ellos agradecieron por ese espacio para poder hablar indicando que en otras asignaturas o en otros espacios incluyendo el área que ellos consideraban debía tratar este tema no los habían escuchado.</p> <p>AC3: Algunos estudiantes aclaraban que no todos los policías eran así, que debían tener en cuenta eso: además, recordar que en el colegio muchos son hijos de servidores públicos especialmente de policías. La intervención me pareció pertinente dado que en las intervenciones de algunos estudiantes se</p> |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | lograba ver la molestia con el gremio. Los estudiantes hijos de policías mencionaban que, aunque estaban de acuerdo con algunas peticiones, no todos los policías tendían tendencias agresivas; además, algunos policías se encontraban en riesgo por las acusaciones y agresiones al gremio por dicha información en redes y medios de comunicación. |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

En este pasaje narrativo la profesora Sileni narró un acontecimiento que ocurrió en su práctica en modalidad remota. Para comprender qué conllevó a la profesora Sileni a narrar este pasaje, se tiene que comenzar a develar asuntos de la participación política juvenil y a comprender el contexto de estas manifestaciones<sup>2</sup>.

En Colombia en el año 2021 se presentó un estallido social, debido a múltiples factores relacionados con varias problemáticas entre las cuales están: la precarización económica y desigualdad social que en la emergencia sanitaria se presentaron con mayor intensidad (Álvarez-Rodríguez, 2022). Este estallido (paro nacional) duró alrededor de dos meses, en los cuales manifestantes de diferentes sectores sociales populares evidenciaban su inconformismo, cansancio y angustia frente a las diversas problemáticas presentadas en el país (Álvarez-Rodríguez, 2022). En el lapso en el que se presentaron las manifestaciones hubo alrededor de 50 muertos (Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH], 2021, pp 6-7 citados por Álvarez-Rodríguez, 2022), la mayoría de ellos jóvenes manifestantes que exigían cumplimiento a las propuestas que el gobierno había realizado en cuanto a educación y acceso laboral. Lo cual, permite comprender de una manera más clara el contexto que conllevó a que los estudiantes de la profesora Sileni se manifestaran a modo de protesta con la frase “nos están matando”. Una frase con la que los jóvenes manifestaban el repudio del exceso de fuerza de las autoridades a los manifestantes. Hay que tener presente que en el Artículo 37 de la Constitución Política colombiana (1991) se

---

<sup>2</sup> En palabras de Botero y Torres (2008) la participación política “se encuentra en relación directa con los sistemas de gobierno y modelos políticos y socio económicos que la constituyen desde las necesidades específicas de la época” (Botero & Torres, 2008, p. 569).

brinda como derecho que “Toda parte del pueblo puede reunirse y manifestarse pública y pacíficamente. Sólo la ley podrá establecer de manera expresa los casos en los cuales se podrá limitar el ejercicio de este derecho”. Es decir, la fuerza pública estaba violentando el derecho del pueblo en especial de los jóvenes a manifestarse.

Por toda la información que se tenía de diferentes fuentes de comunicación, se desprende el miedo de la profesora Sileni por la seguridad de los estudiantes que le indicaban que iban a salir a marchar. Como lo menciona en el siguiente segmento del pasaje: *“Al saber lo que estaba pasando y al escuchar reiteradamente el deseo de mis estudiantes por ir a marchar, me angustié”*. Además, el sentirse responsable de persuadir a sus estudiantes para que presenten sus posturas de maneras diferentes sin necesidad de ir a marchar, permite ver la capacidad de imputación (Domingo, 2006) que tiene la profesora en ese momento, como lo indica en el siguiente apartado: *“quiero que mis estudiantes estén bien, que no corran ningún riesgo, que no se lastimen (como si se tratara de una pieza de porcelana), que queden intactos; que puedan hablar, ser libres, pero sin ningún riesgo, ningún peligro, simplemente que vivan su vida y sean felices”*.

Ahora bien, la profesora en la clase se encontró con un dilema ético, en relación con conflicto de intereses, por un lado, los estudiantes querían mostrar su inconformismo por la coyuntura social que estaba pasando el país; pero, por otro lado, la profesora sabía que había estudiantes cuyos padres eran policías y no podía dar rienda suelta a los comentarios o insinuaciones que atentaran contra el buen nombre de los padres de familia. Al reconocer su compromiso y responsabilidad social (Domingo, 2006) frente a la formación de los estudiantes, les brinda la posibilidad de diálogo y debate. Lo cual genera en la profesora reconocer a sus estudiantes como agentes sociales y políticos, lo cual se evidencia en la reflexión *“Probablemente y en muchas ocasiones he subestimado a mis estudiantes no solo en cuestiones políticas y demás, sino también respecto a las matemáticas. Ellos con esa charla me permitieron pensarme como docente, como formadora, quien necesita*

*escuchar, y de cierta manera, quien necesita ser objetiva o más que objetiva sin predisposiciones (sin subestimarlos)”.*

Por otro lado, el deseo de la escuela de mantener a los estudiantes aislados de la problemática que se estaba presentando, en cierto modo, se debe a una postura neutra comprendiendo que dentro de sus aulas se encuentra diversos pensamientos, diversos tipos de estratos sociales y diversos contextos familiares. Empero, de acuerdo con las palabras de Poppovic (1981) citados por Carraher et al. (1991) “Es preciso que la escuela entienda su papel social y su función en una sociedad de grupos muy diversificados” (Carraher et al., 1991, p. 28). Aunque la postura de la escuela es neutra es importante que dentro de sus aulas brinde espacios para el diálogo de estas problemáticas, coyunturas, de las distintas maneras en las que las personas pueden manifestarse. En el pasaje narrativo los estudiantes dan a entender con sus actos que no habían tenido esta posibilidad *“Los estudiantes exigían en esa charla que tuvimos que la institución mencionase lo sucedido, ellos se estaban preguntando ¿por qué no les informaban que era lo que estaba sucediendo?, ¿por qué no los escuchaban?, ¿por qué no les enseñaban a discernir la información que recibían por los diversos medios?, sentían que estaban siendo bombardeados por toda la información, pero aun así no estaban seguros de qué era lo que estaba sucediendo, qué era cierto y qué no”* Los estudiantes estaban exigiendo de su colegio, como lo menciona la investigación de Alvarado, Ospina, Muñoz y Botero (2005) citados en Botero y Torres (2008), “un escenario de socialización política”.

¿Por qué este acontecimiento para la profesora Sileni fue inesperado? La respuesta a este interrogante se logra comprender en el siguiente apartado de la entrevista semiestructurada de la profesora Sileni *“Ver en los estudiantes que no son los estudiantes como yo fui, ni cómo fueron mis compañeros, ni nada de esto, fue un cambio bastante drástico y ha sido un cambio bastante drástico, referente a esas posturas (...) posicionamiento político crítico.”* Conocer que la juventud de hoy es más arriesgada a un

posicionamiento fue el punto que hizo que este acontecimiento fuera inesperado para la profesora.

Un acontecimiento que se dio en el marco de la clase de matemáticas (Rowland & Zazkis, 2013), pero cuyo detonante no fueron las matemáticas, ni las interacciones sociales dentro del aula. El detonante fue la coyuntura social y política que estaba atravesando el país en ese momento de la historia, lo cual nos permite inferir que el plano del que surge esta situación inesperada que vivió la profesora Sileni, es el plano social. Plano que afecta el aula de matemáticas y que no se puede dejar de lado. Skovsmose (1999) al indicar una idea simple de la educación crítica “Si las prácticas y la investigación son críticas, deben abordar conflictos y crisis en la sociedad. La educación crítica debe revelar las desigualdades y la represión de cualquier tipo.” (Skovsmose, 1999, p. 24).

Por tal razón, la profesora Sileni en la entrevista semiestructurada menciona *“me permite entender o no entender, sino comprender que esos cambios se dan; y que, además, pueden ser bastante aprovechados en todas las áreas”*, la profesora menciona que los cambios en la sociedad se dan y que pueden ser aprovechados para el desarrollo de una educación crítica. En el siguiente apartado de la entrevista, la profesora da a conocer lo que pretende desarrollar en sus estudiantes *“quiero (hablando de los estudiantes) que sigan desarrollando ese pensamiento crítico; quiero que se atrevan a plantear cosas, desde las matemáticas”* reconociendo su responsabilidad social (Domingo, 2008) en la formación de jóvenes críticos desde la asignatura que imparte, las matemáticas.

Para culminar, la profesora Sileni menciona en la entrevista semiestructurada, que pensar, narrar y releerse en estos pasajes narrativos le permitió lo siguiente: *“me han hecho tomar conciencia de muchas cosas. Me han hecho tomar conciencia de ¿Cómo soy y cómo me gustaría ser como profesora?, ¿cómo es, en este momento, la niñez en mi aula y la juventud? ¿Qué es lo que los caracteriza? Y demás. Me ha hecho tomar conciencia también de la necesidad que tengo yo como profesora de escudriñar o casi que cambiar lo*

*que tenemos como documentos curriculares en el colegio. De una u otra manera estas situaciones me han mostrado, un poco, lo atada que me he sentido en cuanto al desarrollo de mis clases. También, me ha hecho comprender necesidades, más aún me han hecho comprender mis búsquedas, mis fines, que es lo que busco con mis estudiantes”.*

El anterior fragmento de la entrevista permite observar la huella que ha dejado estas situaciones inesperadas en la práctica docente de la profesora. Ella muestra una reflexión crítica sobre su aprendizaje, dando a entender el continuo cambio que ocurre en su práctica docente (Lozano y Moron, 2009) e indicando la posibilidad de configurarse como una profesora que va construyendo su identidad, que va de la identificación de su yo a la ipseidad, es decir, el reconocimiento del otro como verdadero prójimo en términos de Ricoeur (Domingo, 2008).

### **8.3. Análisis pasaje narrativo profesora Paola B.**

La profesora Paola Balda en sus pasajes narrativos, a los cuales ella ha puesto como título *“El aprendizaje de lo inesperado”*, comparte cuatro acontecimientos importantes, que relacionan situaciones muy específicas y que fueron inesperadas para la profesora, como se muestra en la tabla 8.

**Tabla 8**

*Pasajes narrativos profesora Paola B.*

| <b>Pasaje narrativo</b> | <b>Acontecimiento</b>                                                                                                                   |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Pasaje 1</b>         | Acontecimiento que le ocurre a la profesora Paola, en clase de matemáticas al enseñar de manera teórica la distancia entre dos puntos.  |
| <b>Pasaje 2</b>         | Acontecimiento ocurrido con estudiante con necesidades especiales, quien sale corriendo al encontrarse en una situación de frustración. |
| <b>Pasaje 3</b>         | Acontecimiento de joven que entra a la institución, con arma blanca persiguiendo a un estudiante de la profesora.                       |
| <b>Pasaje 4</b>         | Acontecimientos y reflexiones generadas por la pandemia.                                                                                |

### **Pasaje 1**

En la tabla 9 se muestran las acciones que complican, que son centrales en el pasaje narrativo que comparte la profesora Paola B., el análisis de este pasaje narrativo está enfocado en estas acciones que complican.

**Tabla 9**

*Acciones que complican - pasaje 1 profesora Paola B.*

| <b>Nº Acciones que complican</b>                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AC1: En ese momento el niño que les comento que no escribía en el cuaderno y que no era reconocido por ser un estudiante destacado en el colegio, dice: ¡eso está mal!                                                                                                                      |
| AC2: El niño dice: “no está mal lo que dijo mi compañera, está mal lo que dijo la profesora”. Cuando el estudiante dijo eso, me cuestioné: ¿Qué está mal?, ¿cómo está mal? Me decía a mí misma “Dios mío, ¿ahora qué digo?”                                                                 |
| AC3: En mi interior, decía, “bueno, y ahora ¿qué hago? le digo que no”, “yo soy la que sé, la que estudié y yo soy la que sabe” o “¿qué digo?” o “acepto lo que él dice, quedando mal ante los demás, porque la profesora no sabe”, o “¿qué es lo que el niño está diciendo que está mal?”. |
| AC4: Entonces realmente esa distancia, teórica no es la distancia práctica, porque la forma como yo había redactado la situación problema era: “¿Cuál es la distancia que recorro...?”                                                                                                      |
| AC5: Entonces el niño dijo: “en la vida real hay que buscar otras formas, profe, porque esa fórmula no sirve”. y los compañeros y compañeras lo miraban.                                                                                                                                    |

Al preguntarse qué fue lo que movió a la profesora Paola en este pasaje, en el que narra el cuestionamiento del joven, fue sentirse que no sabía todo, que un estudiante la interpelara y la hiciera dudar, como lo deja ver la siguiente unidad de evaluación que hace la profesora en su pasaje: *“Ese fue un momento de mucha tensión, sobre todo, por la forma en como uno ha creído toda la vida que debería ser una clase de matemáticas, donde el profesor es la persona que tiene la verdad absoluta, y de repente que llegue un estudiante y diga que lo que tú hiciste está mal, genera muchas emociones, una emoción de frustración, mezclada con una emoción de incertidumbre.”* Este segmento del pasaje nos deja entrever la vulnerabilidad que sintió la profesora en ese instante, vulnerabilidad que es necesaria para la experiencia misma, como lo menciona Larrosa (2009) es permitir que algo pase, pero para permitir que algo pase es necesario cierto grado de vulnerabilidad.

Por otra parte, este momento de incertidumbre puso en tensión el conocimiento de la profesora. Aunque ella estaba segura del conocimiento teórico es decir el matemático, el contexto que propuso no fue el adecuado, lo que Rowland (2005) denominaba *conexión*. Por lo cual esta situación inesperada que nos proporcionó la profesora Paola hace parte de ese conjunto de acontecimientos que permiten desarrollar la contingencia, en otras palabras, es una situación contingente. El plano detonante es el aula y resulta de una afirmación que realiza el joven en relación con lo explicado por la profesora, interacción estudiante – profesor – conocimiento (Rowland, 2005).

Ahora bien, esta situación permitió a la docente potenciar el aprendizaje de las matemáticas e incluso aprovechar para hacer un proyecto con los estudiantes, como lo menciona en la unidad de resolución *“Gracias a ese niño y su intervención, gracias a lo que pensamos y discutimos ese día en la clase, surgió un proyecto muy bonito. Hicimos el ejercicio de salir y tomar medidas “reales” y de reconocer las matemáticas que había en diversos sitios turísticos de Soacha. De ahí surgió un proyecto que se llamó “Rutas y paseos Matemáticos por Soacha”.*

Profundizando en lo que la profesora narró y utilizando las unidades de evaluación del pasaje narrativo logramos ver una *reflexión* importante que hace la profesora en relación con esta situación inesperada *“Una de las reflexiones más grandes que me dejó esta experiencia fue reconocer que las matemáticas no se deben aplicar, uno debe buscar contextos de la vida real donde las matemáticas se usen, que es diferente a aplicarlas. Ahí fue cuando yo me di cuenta, por ejemplo, que las aplicaciones que aparecen en los libros muchas veces no tienen sentido.”* Por el afán de darles una aplicabilidad de las matemáticas se llega a obstáculos didácticos, debido a errores metodológicos (Andrade, 2011) cometidos por la conexión inadecuada entre el concepto o procedimiento matemático con la realidad.

La profesora Paola, en la entrevista semiestructurada menciona que el proceso de narrarse, leerse y releerse la llevó a pensar en “¿Y qué pasaría si esto volviera a pasar? (...) uno tomaría decisiones diferentes. Mmm. Y yo creo que esas decisiones obedecen a la experiencia misma que uno tiene ahora como profesor, que es otra incluso hasta los estados de ánimo, ¿no?”, lo cual permite comprender la singularidad y subjetividad de la experiencia como lo enuncia Larrosa (2009), la subjetividad es porque el lugar donde acontece esta experiencia es la profesora Paola B. y la singularidad porque fue propia de ese momento, si la profesora Paola repitiera ese momento su actuar y sus modos de ser serían diferentes.

### ***Pasaje 2***

En este pasaje la profesora comparte un momento que al narrarse resulta divertido, y es cuando el joven con necesidades educativas especiales, al no poder manejar la frustración sale corriendo hacia el patio del colegio y la profesora motivada por la preocupación empieza a correr detrás del joven. En la tabla 10 se observan las acciones que complican el segundo pasaje narrativo que comparte la profesora Paola B.

**Tabla 10**

*Acciones que complican – pasaje 2 profesora Paola B.*

| <b>Nº Acciones que complican</b>                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AC7: pero un día no, un día no pudo y yo le dije: “no, no está bien”, el niño me miró y pensé, este niño me va a pegar, además que era mucho más alto que yo.                                                      |
| AC8: De repente este niño sale corriendo hacia el patio, y pensé: no me pego a mí, pero va a salir corriendo y le va a pegar a alguno de los que están en el patio, y en el patio había niños de primaria pequeños |

En este pasaje, la profesora cuenta un acontecimiento que ocurrió en una de sus clases, clase que contaba con estudiantes con necesidades especiales. Como menciona Castro y Torres (2017) existen varias leyes y normas nacionales e internacionales que mencionan que los docentes deben estar preparados para hacer de sus aulas espacios inclusivos, en donde puedan atender a todas las personas, incluyendo a personas con

“limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales y a personas que requieran rehabilitación social” (Constitución política de Colombia, 1991, artículo 67).

El colegio en el que labora la profesora Paola B. al ser de carácter público, como ella lo menciona en las unidades de orientación, debe atender con equidad a toda la población, brindándoles la mejor educación posible.

Tener el aula diversificada no fue la situación inesperada, la situación inesperada acontece con la reacción que tiene el joven frente a un “no está bien” por parte de la profesora. Esto desencadenó que el joven, como expresión de su frustración saliera corriendo por el patio (lugar que tienen los estudiantes para jugar o practicar algún deporte). Castro y Torres (2017) mencionan que el área de matemáticas “es considerada como una de las áreas que más genera en los estudiantes frustración, poca motivación y mínimo desarrollo de reflexión y análisis”.

En la evaluación que hace la profesora en ese momento se encuentra con un dilema personal: ¿qué prima más el bien común o el bien general? Empero, este incidente llevó a la profesora a tener una respuesta reactiva imprevista e inmediata (Bilbao & Monereo, 2011), sin pensarlo y preocupada, porque el joven tuviera acciones agresivas con otros niños, estudiantes de la institución, sale corriendo detrás de este joven, como lo menciona en el siguiente segmento de la narrativa: *“El niño intentaba hacer las cosas y no le funcionaban era agresivo”*. Dejando atrás al grupo de estudiantes.

En la combinación entre reflexión y coda que se presenta en el pasaje narrativo de la profesora Paola B., ella menciona lo siguiente: *“Si hoy me ocurre eso mismo, yo diría no, no, que salga corriendo y que siga corriendo y yo me quedo en mi clase más que en la clase, cuidando a los otros, claro cuidándolos, ya que para muchos más que profesores somos cuidadores.”* Dejando entrever la metáfora del profesor que cuida o el profesor cuidador (Alarcón & Hernández, 2019). Estereotipo que se ha venido construyendo social y políticamente sobre la figura del profesor en la comunidad educativa, y ha generado en los

padres de familia la idea de delegar toda la responsabilidad del cuidado de los niños a los docentes.

Esta situación al igual que en el pasaje 1, resulta de la interacción que se presenta en el aula, aunque se relaciona con lo que menciona Weise y Monereo (2001) como incidente crítico, puesto que lleva a un umbral emocional a la profesora de miedo y frustración. En este sentido se puede mencionar que el plano detonante de esta situación inesperada resulta de un híbrido del plano aula y del plano institucional.

### ***Pasaje 3***

En el pasaje 3, la profesora cuenta sobre un suceso que acontece por la impulsividad que en ocasiones padecen los jóvenes y adolescentes motivados por sentimientos de enamoramiento o celos, propios de las relaciones afectivas en la edad juvenil (Hernando-Gómez et al., 2016). Las acciones que complican este pasaje se muestran en la tabla 11

**Tabla 11**

*Acciones que complican – pasaje 3 profesora Paola B.*

| <b>Nº Acciones que complican</b>                                                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AC9: entró al colegio y ese sí tenía un cuchillo y entró a matar al estudiante de mi colegio que era de 10 |
| AC10: el otro con el cuchillo corría detrás y los profesores detrás del joven que tenía el cuchillo        |

Como menciona Sánchez (2018), este tipo incidentes, en la mayoría de los casos, causan parálisis o enmudecen a los profesores como expresión de miedo a los actos de terror producidos por la violencia. Este acontecimiento, a diferencia al anterior pasaje, no se da dentro del aula de matemáticas, se da dentro de la institución pero el plano institucional no es el detonante de esta situación, como se puede deducir del siguiente fragmento, orientación del pasaje: *“uno de mis estudiantes había sido amenazado por un niño de otro colegio de muerte y cuando abrieron la puerta de la salida todos los niños y niñas estaban saliendo y el tipo que lo había amenazado, que entre otras cosas era por*

*una disputa por una muchacha...*”, la causa de que las situación no emerge por decisiones o normativas institucionales, sino por la pasión o la emocionalidad desenfrenada de los jóvenes, ocasionada por relaciones románticas o afectivas que caracteriza la vida de muchos estudiantes (Hernando-Gómez et al., 2016), al ser una situación que surgió de la interacción y cultura juvenil nos atrevemos a decir que el plano detonante es el social y cultural.

Este acontecimiento permitió a la profesora realizar la siguiente reflexión descrita en la coda de este pasaje, *“eso fue una locura, fue un momento muy angustiante que pone en evidencia el gran cariño y sentido de responsabilidad que los profes sin importar de qué área, tenemos por nuestros y nuestras estudiantes.”*; este segmento del pasaje pone en evidencia la responsabilidad y compromiso que tienen los profesores por el cuidado de los estudiantes, por su bienestar y seguridad; comprendiendo de nuevo la metáfora del profesor como cuidador (Alarcón y Hernández, 2019) del profesor que protege y vela por sus estudiantes.

El proceso narrativo y de análisis que hizo la profesora Paola B. de este pasaje le deja aprendizajes, uno de ellos mencionado en la entrevista semiestructurada: *“cuando me pasó lo del niño del cuchillo, ahí, qué susto y salga a correr. Pero hoy es oiga, momento, ya no es tan así, espérese, ya soy como Sherlock Holmes que antes de actuar piensa; bueno, si salgo corriendo pasaría esto, pero si me quedo pasaría esto (...) en torno al manejo de las emociones”*. Lo anterior pone en manifiesto la conciencia que ha adquirido la profesora en relación con sus emociones, es decir, con el conocimiento de su dominio afectivo, con las concepciones de cómo era y cómo es ahora. Esta toma de decisiones hace parte de comprender la dinamicidad y flexibilidad de la práctica docente (Lozano y Morón, 2009).

El plano detonante de este acontecimiento resulta de la intersección entre el plano institucional y el social. En el institucional, debido a que la situación pasó dentro de las

instalaciones del colegio y las reacciones de los profesores resultaron de la responsabilidad y compromiso que tienen por sus estudiantes. Pero también se encuentra en lo social, específicamente en la cultura juvenil y sus construcciones emocionales; porque la motivación de ese joven para entrar al colegio y corretear al otro, con arma blanca en mano, hace parte de las reacciones que tienen los jóvenes al experimentar sentimientos negativos como celos, rabia, ira, insatisfacción, entre otras; generadas por relaciones románticas como lo menciona (Hernando-Gómez et al., 2016).

#### ***Pasaje 4***

En este pasaje narrativo la profesora Paola B. comparte cómo fueron sus cambios de una educación presencial a una educación remota; y de una educación remota a volver a la presencialidad. Para analizar este pasaje narrativo se clasificaron las acciones que complican en dos partes. La primera parte se encuentra en relación con el comienzo y vivencias durante la pandemia; la segunda se relaciona con el volver a la presencialidad y esa “falsa” normalidad en la que muchos creen que estamos. En la tabla 12 evidenciamos las acciones que complican en el cuarto pasaje que describe la profesora Paola B.

**Tabla 12**

*Acciones que complican – Pasaje 4 profesora Paola B.*

| <b>Partes en las que se divide la narrativa</b> | <b>Nº Acciones que complican</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Parte 1                                         | AC11: Estábamos súper bien cuando ocurre esto (aislamiento obligatorio generado por la pandemia) y un día nos dicen, nos vamos a ir quince días o sea en 15 días volvemos, al menos eso fue lo que nos dijeron en los colegios.                                                                                                               |
|                                                 | AC12: Cuando pasaron esos días y nos advirtieron que iban a ser más días, que no se podía salir a la calle y que no se tiene conocimiento de cuándo volveríamos al colegio, en ese momento entré en pánico, y lo primero que yo pensé, ¿no sé por qué? Fue, ahora ¿cómo voy a ver todos los temas que tenía que ver este trimestre?”          |
|                                                 | AC13: ¿cómo voy a ver todos los temas que tenía que ver en el bimestre? No podía pensar en otra cosa más que en eso                                                                                                                                                                                                                           |
|                                                 | AC14: y lo estaba mirando con detalle porque mientras lo grababa se me había caído el tablero y me había golpeado en la cabeza, noté que se oía horrible, y se veía peor de lo que se oía. En el video yo escribía y eso quedaba y se veía todo borroso, y me decía “pobres muchachitos y muchachitas, viendo esos videos, ni yo me entiendo” |
|                                                 | AC15: En mi reflexión, hasta ahí llegaba el potencial del video, no había más.                                                                                                                                                                                                                                                                |

|         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Parte 2 | AC16: Desafortunadamente en el sistema educativo, creímos que volver a la presencialidad era volver como si hubiese pasado un día después de la pandemia, volvimos tal cual, no hicimos un currículo diferente, no pensamos en la parte emocional de los niños, ni de los profesores o profesoras, simplemente volvimos, o al menos yo así lo sentí y lo viví.                                                                                   |
|         | AC17: Llego, el primer día de clase con toda la emoción ¡Vamos a hacer este proyecto! pretendía realizar un proyecto sobre la creación de una empresa, porque ellos me dijeron que les gustaba mucho dibujar y trate de aprovechar sus gustos. Pero cuando les propuse crear el logo de la empresa ellos dijeron: “no profe, que pereza dibujar”, después del logo les digo pensemos en un nombre, “no que pereza, profe, ¡ay no! pensar no...”. |

Al analizar este pasaje narrativo de la profesora Paola se encuentran aspectos importantes. Estos aspectos están relacionados con: el cambio de identidad que ella sufrió; cómo ella aprovechó la pandemia para potenciar el aprendizaje de las matemáticas; las implicaciones que tuvo y sigue teniendo la pandemia en la vida de las personas; y la frustración e impotencia que siente en relación con no poder conectar con sus estudiantes. En los siguientes párrafos se profundizará en cada uno de estos aspectos.

El comienzo de la frustración de la profesora fue al darse cuenta de que no se encontraba satisfecha con lo que estaba realizando en sus clases remotas, como se puede ver en los siguientes segmentos del pasaje, en los cuales la profesora realiza una evaluación de lo que está aconteciendo acompañado de reflexión *“Todo eso iba en contra de lo que yo estaba trabajando y cómo estaba trabajando en el colegio” “Me decía a mí misma, tantos años de pensar y reflexionar en torno a lo que yo quería ser como profesora, a lo que yo venía construyendo, ese trabajo por proyectos, bonito y estructurado para terminar en esto”* (mostrando vídeos y proponiendo ejercicios). Estos fragmentos ponen en evidencia que los cambios que hizo la profesora en “el afán de realizar acciones que les permitieran mantener y acompañar a los estudiantes durante la pandemia” (Viñas, 2021, p. 2), generaron dificultades que le causaron frustración, creyendo que su formación y construcción de identidad hasta el momento había sido perdido. En otras palabras, el acontecimiento de la pandemia y enseñar matemáticas a los estudiantes desde la modalidad remota, influyeron en que la profesora fuera consiente de la identidad que

había construido (Fuentes et al., 2020, p. 7) y que la estaba perdiendo con la metodología que estaba implementando.

Empero, darse cuenta de esta frustración conllevó a que la profesora usara esta modalidad como oportunidad de enseñanza colaborativa *“me sentía muy frustrada, entonces dije: “No, no, yo tengo que volver a lo que estaba trabajando, aunque no era el mismo escenario, tenía otras posibilidades”, por lo que empecé a diseñar nuevamente mis proyectos en los cuales involucraba a la familia, cosa que no había podido hacer en el colegio (...) Hicimos clases conjuntas con Mónica Parra, una profe maravillosa de Medellín, clases con los niños y niñas de ella y los míos”*. Analizó otras posibilidades que podía llevar a cabo con los estudiantes permitiendo que las familias interactuaran en el aprendizaje por medio de las TICs (Yapur & Gómez, 2022), y esta dificultad la convirtió en una oportunidad de seguir construyendo su identidad, permitiéndose pensar sobre sí misma encontrando maneras de relacionarse con los otros a partir de su contexto particular en ese momento de la historia (Fuentes et al., 2020). Además, la educación remota permitió que sus estudiantes interactuaran con otros profesores y con jóvenes de otras regiones del país.

Todo esto permitió a la profesora Paola tener un proceso de reflexión, como se logra ver en una de las codas de este pasaje *“Ese momento de la historia, generó en mí muchas rupturas, no sé cómo llamarlo, porque el pánico que generó en mí el proceso de virtualidad a causa de la pandemia hizo que me devolviera en mis prácticas, a mi momento inicial en el cual era una profesora súper juiciosa, que enseñaba procedimientos. Afortunadamente mi reflexión hizo que yo dijera no, eso que estoy haciendo está horroroso, deben existir otras opciones, bueno así fue como trabajé mientras estuve en la virtualidad por proyectos, al final estuvo buenísimo”*.

En el transcurso del pasaje narrativo de la profesora Paola, nos encontramos la parte 2, en la cual los estudiantes vuelven a la escuela, la profesora, y en general el sistema

educativo, se encuentra con lo que menciona la profesora en el siguiente fragmento de su narrativa: *“Y resulta, que los niños no son los mismos que eran antes, están cargados de muchas historias, las cuales hacen que sus actitudes sean diferentes. Yo podría hoy afirmar que, en cierto modo hasta negativas, porque son agresivos y todavía no han encontrado el sentido a estudiar.”* Lo que pone en la realidad que la pandemia dejó muchas huellas en los jóvenes, que se manifiesta en irritabilidad, ira, agotamiento, entre otras (Broche Pérez et al., 2020). Al parecer la comunidad educativa pensó que volver a la presencialidad era volver a la “normalidad” antes de la pandemia como se lee en la AC 16 (ver tabla 12) y la siguiente unidad de evaluación *“Eso fue una situación muy inesperada porque uno cree que todo va a volver a ser normal y la realidad muestra que no”*.

Esta segunda parte del pasaje de la profesora muestra la incertidumbre que tiene para volver a conectar con sus estudiantes. Ella reconoce que la pandemia dejó secuelas en los estudiantes, psicológicas, emocionales, etc. (Broche Pérez et al., 2020; Nella & Ibáñez, 2020); secuelas que han dificultado desarrollar sus clases: *“Todo lo acontecido hace que me replantee mi forma de enseñar, no voy a decir que lo estoy haciendo mal o no, sino que en este momento no puedo trabajar con los niños y niñas, las cuestiones relacionadas a los proyectos. No he podido aún establecer esa conexión. Entonces estoy trabajando netamente desde lo cognitivo, involí a lo cognitivo! A centrarme en el objeto con el uso de algunos manipulativos”*.

En la reflexión que realiza la profesora en esta parte del pasaje *“Esa impermanencia como ustedes la llaman, incluso hasta emocional. hace que tenga que tomar decisiones tremendas. Define lo que hacen los estudiantes, también las prácticas de uno como profesor. Eso ha pasado con mi vida”*. Lo cual permite inferir que al reconocer la impermanencia como ese cambio continuo en factores de la vida misma, hace que ella sea consiente cambio y las decisiones que debe tomar en sus actuaciones y por ende en sus prácticas.

En la entrevista semiestructurada, cuando se le pregunta a la profesora sobre las transformaciones que estas situaciones inesperadas y narradas dejaron en ella, cuenta: *“Mi transformación, que yo hoy le voy a denominar madurez, es ser cautelosa. Y eso de ser cauteloso y ser maduro en este ejercicio es algo que incluso yo aplicó, por ejemplo, con mis estudiantes de la licenciatura”*. Reconociendo la cautela y la madurez en las actuaciones, en la toma de decisiones y por ende sus saberes. Como menciona en otro fragmento de la entrevista: *“Yo creo que la transformación se da en torno a las tres dimensiones que configuran mi identidad (saber, hacer y ser)”*, lo cual permite suponer que el ejercicios de relatar, leer e informarnos acerca de las situaciones inesperadas, activó la reflexión en la profesora Paola y le permitió dar sentido a su experiencia develando significados en con su práctica docente, en concordancia podemos afirmar que el ejercicio de narrar y releer sus pasajes narrativos de situaciones inesperadas le permitió figurar y reconfigurar su identidad individual y social a la profesora Paola (Landín & Sánchez, 2019).

El plano detonante de la situación descrita por la profesora es el plano global. Puesto que la pandemia fue un acontecimiento que afectó a todo el mundo, y el sistema de educación fue uno de los más afligidos por esta emergencia sanitaria (Broche Pérez, et al., 2020). Como se ha mencionado, impactó a profesores, familias y estudiantes (Nella e Ibañez, 2020; Viñas, 2021) y no sabemos hasta cuando viviremos con las consecuencias de ese confinamiento.

#### **8.4. Análisis pasaje narrativo profesor Gabriel**

En el pasaje narrativo del profesor Gabriel, titulado *“Gabriel el novel profesor de Matemáticas y el espectro de sus clases”* se logra entrever dos sucesos interesantes en los cuales centraremos la atención, cada suceso se denominará pasaje 1 y pasaje 2, ver tabla 13

**Tabla 13***Pasaje narrativo profesor Gabriel*

| <b>Pasaje narrativo</b> | <b>Acontecimiento</b>                                                                                             |
|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Pasaje 1</b>         | Acontecimiento ocurrido en clase virtual en el cual ingresan personas que comparten y escriben términos obscenos. |
| <b>Pasaje 2</b>         | Acontecimiento del reconocimiento de los temas descontextualizados con la realidad de los estudiantes.            |

***Pasaje 1***

El pasaje narrativo se encuentra relacionado con un suceso que aconteció en clase virtual, en la que un extraño ingresa y publica contenidos no apropiados. En la tabla 14 se presentan las orientaciones y acciones que complican del primer acontecimiento evidenciado.

**Tabla 14***Orientaciones y acciones que complican, Pasaje 1 profesor Gabriel*

| <b>Orientaciones</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>Nº Acciones que complican</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>O1: En mi caso soy profe novel, tengo tres años dictando clase como profesor de matemáticas en colegio, de los cuales, dos de los tres años he dado clase en modalidad virtual y un año dando clase en modalidad de alternancia y en presencialidad.</p> <p>De las situaciones más particulares que me acontecieron en la modalidad de clases virtuales, sobre todo al inicio, que yo pueda decir que fue una situación inesperada, y que uno como profesor no espera que le sucedan ni menos en estos medios virtuales. Estábamos al inicio de pandemia, alrededor de los meses de abril y mayo, cuando los profesores tuvimos que utilizar algún medio virtual, como Teams o Zoom para poder hacer las clases virtuales. En ese momento, hace dos años, estaba dando las clases a los cursos de los grados 6°, 7° y 8°. Un día programé la clase por la plataforma Zoom, en la institución todavía no estábamos utilizando la plataforma teams, Zoom permitía hacer clases virtuales con una duración de 30 minutos cada una, las programaba, enviaba los enlaces a los estudiantes y desarrollaba mi clase, en modalidad virtual.</p> <p>En esa época, los directivos del colegio decidieron que los profesores hicieran clases</p> | <p>AC1: Cierta día programé mi clase, envíe el enlace a los muchachos y ya estaba listo para empezar la clase. Si mal no recuerdo el tema que íbamos a abordar era el de números naturales y operaciones, pero primero tenía que hacer el llamado de asistencia, en el cual se les pedía a los estudiantes que levantaran la manito virtual, y la bajaran después del llamado, mientras que yo estaba haciendo eso, apareció una música y un muñequito así, bailando como ese video de la canción “dame tu cosita”, así bailando ese muñeco. Ese vídeo apareció del usuario de un niño que nosotros pensábamos que era él, en ese momento no teníamos la posibilidad de bloquear la opción de compartir pantalla, por lo cual la persona que estaba compartiendo el vídeo podía hacerlo. Luego yo configuré para que no apareciera lo mismo, pero la persona que estaba haciendo eso, volvía a reproducir la música acompañada en ese ese caso de video y cosas obscenas, órganos sexuales masculinos y femeninos.</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <p>invertidas, esta modalidad consistía en que tres horas de clase se repartían, de manera que, 90 minutos era en modalidad virtual y los otros 90 minutos era de trabajo muro o trabajo individual cómo se denominaba en el colegio, y en ese trabajo individual los estudiantes trabajaban solos, no tenían que conectarse obligatoriamente, pero, si ellos querían asesoría, el profesor estaba conectado. En uno de esos bloques tenía clase con el curso 6c, yo usaba una plataforma llamada “saberes”, que era la plataforma institucional.</p> |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

En el pasaje se muestra la vivencia del profesor Gabriel dentro del aula (virtual), en el que surge la incertidumbre a partir del uso inadecuado de un recurso en clase (recurso virtual-plataforma Zoom) (Rowland et al., 2015) y no encontrar solución a dicho uso inadecuado: como expresa en el siguiente apartado: *“Mientras que yo estaba haciendo eso, apareció una música y un muñequito así, bailando como ese video de la canción “dame tu cosita”, así bailando ese muñeco. Ese vídeo apareció del usuario de un niño que nosotros pensábamos que era él, en ese momento no teníamos la posibilidad de bloquear la opción de compartir pantalla, por lo cual la persona que estaba compartiendo el vídeo podía hacerlo. Luego yo configuré para que no apareciera lo mismo, pero la persona que estaba haciendo eso, volvía a reproducir la música acompañada en ese caso por un video y cosas obscenas, órganos sexuales masculinos y femeninos”* esta situación y el reconocimiento del profesor Gabriel como vulnerable lo motivó a indagar acerca de los permisos de la plataforma que estaba utilizando, lo cual permitió que su aprendizaje aumentará y preparará mejor los recursos para sus clases, como se menciona en el siguiente apartado de la entrevista, *“aquellas oportunidades que me permitieron salir de esas situaciones que no tenía planeadas, sí, y ponerlas a favor de la clase que yo quería trabajar”* mostrando que él vio las situaciones inesperadas como una oportunidad de mejorar y aprender (Rowland & Zazkis, 2013).

También, la reiteración de dicho acontecimiento, con otros profesores, permitió que la institución evaluara la seguridad de la plataforma y decidiera utilizar otra con mayor

seguridad, es decir, brindó la oportunidad a la comunidad de aprender y mejorar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como lo menciona el profesor en el siguiente segmento del pasaje *“Fue un acontecimiento que me marcó y conllevó a que yo pudiera investigar un poco más sobre mi clase, sobre mis habilidades en torno a la virtualidad y que también nos obligó a todos los profesores a cambiar de plataforma, a una plataforma más segura que no tenía la posibilidad que los estudiantes cambiaran el nombre de usuario, y que no tenía fácil acceso para personas ajenas a la institución”*.

Desde otra perspectiva y a partir de la situación se evidencia la preocupación del profesor respecto a la imagen o percepción que pueden tener de él, y la relación entre la edad de sus estudiantes y las acciones o vocabulario adecuado para ellos *“Esas imágenes para grado 6° son muy fuertes, ya que son estudiantes de 12 y 13 años, y que tengan una clase de esas ¿qué podrían decir del profesor de matemáticas? los estudiantes y sus familias, dado que, no solo reciben la clase los estudiantes, sino que la están recibiendo miembros de sus familias, los que estuvieran presente con ellos”*. El profesor de matemáticas tiene una concepción como ser racional, con conocimientos idóneos para saber manejar cualquier inconveniente que se le presenta (Araneda & Uribe, 2020; Godino, 2009).

A partir de la idea de control que presenta Bishop (1991), la cancelación o cierre de la clase hace que el profesor de matemáticas sienta la obligación de controlar todo lo que acontece en el aula y cuando ocurre este evento y no logra manejarlo genera frustración, miedo o enojo; como lo mencionó el profesor en el siguiente segmento: *“Al ver que me pasó como dos o tres veces, y que no sabía qué hacer en ese momento, lo que opté por hacer fue cancelar la clase, lo cual quiere decir que cerré la sesión, les envié mensaje a los estudiantes informando que, debido a ese tipo de interrupciones, no podía continuar la clase”* y como él mismo lo menciona en la entrevista *“La imagen del profesor ha sido bastante respetada, esas situaciones pueden generar la idea que no tiene control de clase,*

*y una mala interpretación de una situación fortuita puede desembocar en una interpretación que perdure, es una situación de prevenir malos comentarios, es importante el asunto del estatus, además las acciones hablan de uno”* mostrando lo importante que es culturalmente la figura del profesor como un ser que puede controlar cualquier situación.

Ahora bien, en la entrevista el profesor menciona que *“ningún profesor estaba listo para un sabotaje de la clase de ese tipo, dado que nos encontrábamos en pandemia”* mostrando que esta situación no la tenía planeada ni prevista, por lo cual fue singular y para el (subjektivamente) fue significativa. Lo que permite ver la singularidad y subjetividad de esta vivencia en el profesor Gabriel (Skliar & Larrosa, 2009).

## ***Pasaje 2***

A continuación, en la tabla 15 se presentarán las orientaciones y acciones que complican del pasaje 2 del profesor Gabriel.

**Tabla 15**

*Orientaciones y acciones que complican, pasaje 2 profesor Gabriel*

| <b>Orientaciones</b>                                                                                                                                                               | <b>Nº Acciones que complican</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O2 La estudiante es una de las más inteligentes, pero con sus capacidades y habilidad siempre busca la manera, mediante cuestiones en relación con el tema, de corchar al profesor | AC3: Recuerdo que hace una semana me pasó que una estudiante me dice: “chévere profe, todos los casos de factorización, pero ¿eso para qué me sirve en la vida?” En ese momento la clase giró para otro sentido y uno como profesor tiene que empezar unir esa pregunta, con los temas que está enseñando y con lo que le puede servir a ella.<br>AC4: Y ella pregunta de nuevo “Profe, deme un ejemplo de la toma de decisiones” |

Este pasaje narrativo muestra una interacción que se da entre el profesor y una estudiante, cuando ella, con el fin de cuestionar lo que el profesor enseña, le interpela preguntando sobre la aplicabilidad que tiene que ver el tema que está viendo con la vida cotidiana; y posteriormente sobre la toma de decisiones. Preguntas que alteraron el rumbo

de la clase y la planeación que el profesor tenía sobre esta, como él menciona en el pasaje narrativo y se logra ver en las acciones que complica.

Una situación que para el docente resulta inesperada no por lo incierto de la pregunta sino por lo que esta permite a la clase, es una pregunta que resulta de la (im)permanencia que suele ser cotidiana y que permite desviar la clase y enriquecerla en pro de saciar la curiosidad de los estudiantes. De acuerdo con Rowland (2005) es una situación contingente cuyo contexto es el aula de clase. El profesor Gabriel en la entrevista hace la siguiente reflexión permitiendo ver la construcción de su identidad (Domingo, 2006), *“Me reconozco cómo fui como profesor, oportunidades que me permiten salir de lo planeado y ponerlas a favor de la clase que quería trabajar.”* Y cómo él aprovecha estas situaciones en pro del desarrollo de la clase.

El profesor, en el pasaje narrativo, no asocia un evento particular a la idea de permanencia o impermanencia; no obstante, reflexiona desde sus creencias y posturas *“poder dar una clase de matemáticas, de álgebra, no podemos estar aislados de la realidad que están ellos viviendo (...) Hay una cuestión social y cultural que está muy involucrada con ellos, ese asunto hace mella en la permanencia y en cómo uno puede orientar la clase”* lo cual deja entrever su responsabilidad como un agente social, un agente que debe involucrar el contexto en el aula de clase, que no lo puede desligar ni desvincular del contexto social de los estudiantes. Se puede comprender como un agente del deber muy relacionado a la idea de imputabilidad de Ricoeur (Domingo, 2006).

De ahí que el profesor mencione una estrategia que funciona para sus clases *“he implementado una estrategia que llamamos con los estudiantes “momento de chisme” el cual es un momento para hablar sobre ¿qué pasa hoy en día? De ese momento, salen temas relacionados con Ucrania y Rusia, con los candidatos presidenciales de Colombia, en especial Petro, con el presidente actual (Duque), con Uribe, con el dólar, etc.”* Para el profesor esto hace parte de su identidad como docente, de ese constructo que hace él como

profesor de matemáticas, en el que trata de articular la clase con las posturas sociales y políticas.

En la entrevista semi estructurada el profesor menciona lo siguiente, *“la práctica docente es un concepto dinámico en cuanto a la disposición del profesor, siendo propositivo y flexible, en mi caso sí es dinámico porque depende de las cuestiones específicas que me suceden.”* Esto muestra que para él la práctica docente es un proceso no estático que involucra al profesor, similar a como lo menciona Climent y Carrillo (2008) en Lozano y Morón (2009)

Esto supone entender que la práctica docente es un ejercicio abierto y flexible que permite incorporar los cambios que se van sucediendo en el aula como sistema, en el cual concurren una serie de agentes (alumnado-profesor), interrelacionado por los procesos de enseñanza-aprendizaje (p.107).

Empero el profesor es consciente de que *“la institución lo vuelve a uno estático porque se presentan situaciones institucionales que limitan al profesor, el saber no se moviliza, sino que permanece estático debido a esas condiciones de claustro como colegio. Lo dinámico permanece siempre y cuando las condiciones lo permitan (recursos y demás), la movilización del saber depende fuertemente de la institución”* que muchas cuestiones institucionales, como el currículo inflexible que maneja la escuela (en especial la privada) impide en ocasiones que la práctica docente sea flexible y dinámica como el profesor pretende. Mostrando que hay una ruptura entre la teoría (que menciona que la práctica docente es flexible) y la práctica docente de muchos profesores (Alvarez, 2015).

Los aprendizajes que menciona el profesor Gabriel, en la entrevista semiestructura y con relación a las situaciones inesperadas y al proceso narrativo que hizo como apoyo a esta investigación, mostrando sus transformaciones o toma de consciencia sobre la práctica docente o sobre las implicaciones de su labor en la vida de los estudiantes (Lozano & Morón, 2009), como se resume en los siguientes tres apartados:

1. *Al encontrarme conmigo mismo a partir de las experiencias narradas en las entrevistas y en el texto que volví a leer soy más consciente de mis acciones como profe de las formas de atender las situaciones inesperadas de ser un profe que me estoy proyectando, me hace reconocer que las acciones que hago aportan un poco más a la construcción social del estudiante, ha movilizad que no sea un profesor psico rígido de acuerdo con las competencias y conceptos que se deban enseñar, sino a lo que se evidencia.*
2. *Yo siento que era la oportunidad de acercarme más a ellos [estudiantes] y que ellos se acercarán a mí, generar el espacio de conocer lo que piensan y brinde la oportunidad de que se sientan escuchados, no solamente yo enseño, sino que ellos me enseñan a partir de las conversaciones que se puedan generar.*
3. *Soy más consiente de las situaciones que pueden ocurrir en la clase, puedo prepararme para la clase con el fin de no tener mal entendidos, es importante detenerse a pensar acerca de la clase y escribirlo (lo que piensa y lo que sucede), si no me hubieran preguntado acerca de para qué la factorización tal vez no hubiese cambiado mi clase, pero ahora yo no voy a enseñar algo que sea por el currículo propuesto, sino que también pueda ser de un interés particular del estudiante.*

### **8.5. Análisis pasaje narrativo profesora Paola S.**

Para el análisis del texto de la profesora Paola Sánchez que ella titula “*La metamorfosis de la labor docente*”, se reconocen dos pasajes narrativos, el primero hace referencia al desinterés de un grupo de estudiantes frente a las problemáticas del conflicto armado en Colombia, específicamente los falsos positivos ocurridos en su mayoría el sector de Soacha y el segundo alude al descubrimiento de aparente violencia intrafamiliar hacia un estudiante de primaria.

### ***Pasaje 1***

Con el fin de caracterizar la situación inesperada descrita en el primer pasaje se recopilan en la Tabla 16 las siguientes acciones que complican y orientaciones; además, se pretende presentar la experiencia vivida por la profesora con ayuda de la entrevista semiestructurada realizada.

**Tabla 16**

*Orientaciones y acciones que complican, Pasaje 1 – La metamorfosis de la labor docente*

| <b>Orientaciones</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>Nº Acciones que complican</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>O3: Una situación que puedo recordar en estos momentos es la siguiente: cuando laboraba en un Colegio de Nemocón, quise articular el área de estadística con el tema del conflicto armado, por lo cual, empezamos a estudiar y a ver vídeos para empaparnos un poco del tema, de cómo se ha vivido el conflicto en diferentes partes y cómo la estadística nos permite dimensionarlo.</p> <p>O4: Es decir, leíamos artículos, mirábamos los resultados de los centros de memoria histórica, les presentaba los videos donde los sobrevivientes contaban lo que había pasado, las diferentes masacres que habían vivido,</p> <p>O5: El hecho de querer generar conciencia social a través de la estadística y encontrarme con esas situaciones, fue algo que me permitió reflexionar mucho</p> <p>O6: decir que solo un pequeño porcentaje de los estudiantes lograron esto en alguna medida, en su mayoría ellos ya estaban con actitud de querer pasar el año, necesitaban la nota y ya,</p> <p>O7: Lo único que llegó a 'conmoverlos' un poco, usando la palabra conmover en un sentido del cual yo fuera consiente de alguna reacción de ellos, y que no estuviera relacionado con la nota sino con un interés 'genuino' sobre el tema.</p> | <p>AC2: Algo que me impactó muchísimo, era la poca receptividad de los estudiantes, en general, para este tipo de situaciones, creo que me sorprendió el saber que ellos habían llegado a grado noveno, incluso undécimo y de alguna manera su proceso escolar no había ni siquiera tocado tangencialmente el tema del conflicto armado, siendo esto algo tan latente en la historia de los colombianos. Además, al presentárselos tampoco parecían conmoverse. Es decir, leíamos artículos, mirábamos los resultados de los centros de memoria histórica, les presentaba los videos donde los sobrevivientes contaban lo que había pasado, las diferentes masacres que habían vivido, pero seguían siendo completamente indiferentes.</p> <p>AC3: lo que haya acontecido en la historia pareciera como si fuese de un contexto muy lejano, algo que nunca les va a tocar.</p> |

Se evidencia que la situación inesperada es detonada por la impermanencia y el plano social-territorial como se muestra en los siguientes fragmentos del pasaje narrativo:

*“Algo que me impactó muchísimo, era la poca receptividad de los estudiantes, en general, para este tipo de situaciones, creo que me sorprendió el saber que ellos habían llegado a grado noveno, incluso undécimo y de alguna manera su proceso escolar no había ni*

*siquiera tocado tangencialmente el tema del conflicto armado, siendo esto algo tan latente en la historia de los colombianos. Además, al presentárselos tampoco parecían conmoverse. Es decir, leíamos artículos, mirábamos los resultados de los centros de memoria histórica, les presentaba los videos donde los sobrevivientes contaban lo que había pasado, las diferentes masacres que habían vivido, pero seguían siendo completamente indiferentes*". En este fragmento se identifica que la situación se considera inesperada por la profesora Paola, porque ella plantea la importancia del reconocimiento de la historia como formadora de ciudadanos (Skovsmose & Valero, 2012) y los estudiantes muestran desinterés ante dichos temas. Además, la profesora indica el desconcierto que le genera la indiferencia de los estudiantes frente a una situación que considera cercana y transformadora para los miembros de la comunidad.

Adicionalmente, se perciben cuestionamientos con respecto a las responsabilidades de los miembros de la comunidad educativa en la formación integral de los ciudadanos, tal como lo expresa en el siguiente fragmento del pasaje narrativo: *"Porque quién no conoce su historia está condenado a repetirla y vemos qué es exactamente lo que pasa una y otra vez. Esto me permitió cuestionarme sobre ¿cómo el sistema educativo está formando a nuestros estudiantes? y ¿con qué frecuencia pasará esto en los colegios? Estas fueron situaciones que se salieron de lo que se tenía planeado, alejándome no solo del objetivo de enseñar estadística, sino también de generar un poco de conciencia social al encontrarme con las barreras de una formación que hizo que a los estudiantes no les interesara y no les conmoviera en absoluto*".

A partir de la entrevista semiestructurada la profesora pone de manifiesto lo que este apartado del pasaje narrativo le permitió pensar, en este indica que al realizar la entrevista narrativa reconoció dos de sus facetas como profesora, una en la que vive la situación descrita anteriormente con sus conocimientos de licenciada en matemáticas y la otra en la que se lee como Magister en Docencia de las Matemáticas con énfasis en

ciudadanía e identifica que su actuar ante la misma situación se pudo haber tratado desde una conciliación y un diálogo con sus estudiantes, planteando los intereses de la profesora y de los estudiantes. Lo que permite indicar que la profesora Paola reconoce implícitamente que su práctica docente es dinámica no estática siendo permeada por la toma de conciencia de sus aprendizajes y de sus posturas (Lozano & Morón, 2009).

Tanto en la coda del pasaje narrativo *“Entonces, de la primera situación quise saber ¿cómo podía acercar a los niños hacia un pensamiento crítico referente a circunstancias que estén atravesando, que puede ser una situación del aula de clase o que puede ser una situación, que en un nivel superior se puede analizar de manera más global, como de la sociedad y apoyarse en las cifras estadísticas. (...) Generar esa conciencia desde acciones como estas en niños pequeños, puede empezar a generar hábitos críticos en los estudiantes que podamos explotar cuando ya estén en grado undécimo”* como en la entrevista semiestructurada, la profesora Paola establece la importancia de involucrar en la clase de matemáticas contextos reales y cercanos a sus alumnos, con el fin de desarrollar un pensamiento crítico en sus estudiantes de tal forma que ellos puedan enfrentarse a las fuentes de información (validando la veracidad) y asumir una postura crítica frente a las problemáticas que puedan estar viviendo (Skovsmose, 1999).

## ***Pasaje 2***

En la tabla 17 se presentan las orientaciones y acciones que complican referentes al segundo pasaje narrativo, en el cual la profesora relata las vivencia con el niño de primaria que aparentemente padecía de violencia intrafamiliar; además, en este apartado se describen las reflexiones y transformaciones percibidas por la profesora Paola en torno a las situaciones inesperadas y los pasajes narrativos constituidos con estas.

**Tabla 17**

*Orientaciones y acciones que complican, Pasaje 2 – La metamorfosis de la labor docente*

| Orientaciones                                                                                                                                                                                        | Nº Acciones que complican                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O8: En este momento estoy trabajando con niños de primaria, resulta que la señora que llegaba a recoger a un niño todos los días me comentó en confidencia que la mamá del niño lo maltrataba mucho. | AC4: Un miércoles me mencionó que en esos días no asistiría el niño al colegio, por qué la mamá lo golpeo tan fuerte que tenía hematomas en la carita, un niño de ocho años.<br>AC5: pero no ha pasado nada hasta el momento, esta semana el niño no ha asistido a clase, me imagino que por razones similares. |

Para analizar este pasaje se identifican aspectos importantes como la sensación de limitaciones e impotencia frente a la situación vivida por su estudiante de primaria en su núcleo familiar, lo que se evidencia en la siguiente unidad de resolución del pasaje narrativo: *“Sin embargo, uno siente que agota los recursos, se supone que el conducto regular ya se puso en marcha, pero uno está impotente ante esta situación y se pregunta a uno mismo ¿qué más puedo hacer? Es decir, lo que yo pude hacer ya lo hice, pero aun así queda el sinsabor de ¿si pudiese hacer algo más? y sin saber qué será lo que está viviendo ese niño en este momento”*. La profesora hizo todo lo concerniente a los protocolos y alertas de emergencia; sin embargo, en ocasiones no es suficiente, como ella lo manifestó se requiere medidas más contundentes en la prevención de este tipo de casos (Jiménez & Miranda, 2020).

Del mismo modo, se evidencia la postura de la profesora frente a la necesidad de conocer a sus estudiantes, sus contextos y sus intereses, debido a que esto le permite relacionar esta información con la forma de actuar y reaccionar de sus estudiantes; adicionalmente, tanto en el siguiente fragmento de la entrevista semiestructurada: *“La segunda situación se relaciona con descubrir que, más allá de llegar a enseñar matemáticas, voy es a estar en contacto y ser una figura de autoridad frente a un grupo de personas que se están formando a nivel emocional, a nivel cognitivo, en general a nivel integral. Creo que enfrentarme con esta situación, (...) me permite no olvidar que*

*cuando se está en un aula de clase, los niños que están al frente tuyo, cada uno tiene una historia y cada uno tiene una razón de ser, por la cual actúa de la forma en que actúa en el salón de clase*”, como en el pasaje narrativo, la profesora hace referencia a reconocer a sus estudiantes como seres humanos sintientes y pensantes a los que les debe aportar y formar integralmente desde su aula; construyendo puentes entre lo teórico y el contexto de los estudiantes, con el fin de hacer de las matemáticas una asignatura fácil y comprensible para ellos (Carragher et al., 1991).

La profesora Paola refiere, desde su vivencia de las situaciones descritas, que el proceso de contar y leer fragmentos de su historia profesional le ha permitido verse como otro (Domingo, 2006). Ella menciona en la entrevista semiestructurada que: *“Creo que antes era alguien bastante más estricto, mi objetivo de entrar al aula de clase era que los niños adquirieran herramientas matemáticas, conocimientos matemáticos y que avanzarán en mayores niveles de abstracción (...) y mi yo de ahora es consciente de que estoy formando integralmente seres humanos que necesitan adquirir herramientas matemáticas para comprender parte de su realidad”*, lo que permite entrever que al comienzo de la carrera de la profesora su objetivo era fortalecer el razonamiento matemático de sus estudiantes, posteriormente se identifica como una profesora interesada en la formación integral de los niños (seres humanos) con los que trata en su labor, que tiene en cuenta el ser, hacer, sentir y saber de sus estudiantes, en la que ellos aprenden de ella y ella también aprende de ellos, como lo menciona en el siguiente fragmento: *“No solo cambié en el tipo de planeación, sino que también al tipo de persona que soy con ellos. ¡Lo que eres como persona repercute en lo que ellos son!”* Mostrando que el proceso de enseñanza de las matemáticas conlleva una relación biyectiva del aprendizaje, en la cual los estudiantes aprenden de los profesores y los maestros aprenden de sus estudiantes (Bono, 2010).

## 9. Reflexiones del trabajo

Este capítulo se encuentra dividido en tres partes, la primera trata de las conclusiones que logramos entrever a partir del análisis de los pasajes narrativos y de las entrevistas semiestructuradas que se realizaron a cinco profesores de matemáticas en ejercicio; en la segunda parte se presentan los aportes profesionales e investigativos que tuvo el presente trabajo en la vida de los profesores; y por último, se encuentran las consideraciones finales que pueden ayudar a futuras investigaciones que deseen tomar como referencia el presente trabajo.

### 9.1. Conclusiones

El objetivo general referente de esta investigación es *“Interpretar el impacto que tienen las situaciones inesperadas consolidadas como experiencia en la práctica docente de un grupo de profesores de matemáticas en ejercicio, mediante pasajes narrativos.”*

Es válido aclarar que cuando se propuso la palabra impacto fue con el fin de buscar las huellas o las marcas que dejaron algunas situaciones inesperadas en la práctica del profesor de matemáticas, en ningún momento el propósito fue *medir* el impacto o mirar si una situación inesperada impacta más que otra. De acuerdo con el objetivo general y en consecuencia del análisis de los resultados, se proponen tres conclusiones.

La primera de ellas se refiere a la caracterización de las situaciones inesperadas, dando cuenta de particularidades propias de la vivencia de cada docente; es decir, mediante el análisis de los pasajes narrativos se describió los planos detonantes y los tipos de rupturas de las situaciones inesperadas vividas por cada uno de los cinco profesores sujetos de investigación.

Respecto a los planos detonantes que emergieron en el análisis de los pasajes narrativos, en la tabla 18 mostramos los planos asociados a las vivencias de cada uno de los cinco profesores de matemáticas.

**Tabla 18**

| <b>Profesor</b> | <b>Pasaje</b>                                                        |          | <b>Plano detonante</b>               |
|-----------------|----------------------------------------------------------------------|----------|--------------------------------------|
| Samuel          | Fragilidad de la vida                                                |          | Institucional                        |
|                 | Conociéndome en la frustración                                       |          | Global                               |
|                 | Pensar en el otro                                                    |          | Global $\cap$ Social-cultura juvenil |
| Sileni          | Un día en Preschool                                                  |          | Institucional $\cap$ Social-cultural |
|                 | ¿Cómo experimentan mis estudiantes la escuela?                       |          | Institucional                        |
|                 | Posturas políticas juveniles                                         |          | Social-territorial                   |
| Paola B.        | El aprendizaje de lo inesperado                                      | Pasaje 1 | Aula                                 |
|                 |                                                                      | Pasaje 2 | Institucional $\cap$ aula            |
|                 |                                                                      | Pasaje 3 | Social-cultural                      |
|                 |                                                                      | Pasaje 4 | Global                               |
| Gabriel         | Gabriel el novel profesor de matemáticas y el espectro de sus clases | Pasaje 1 | Aula                                 |
|                 |                                                                      | Pasaje 2 | Aula                                 |
| Paola S.        | La metamorfosis de la labor docente                                  | Pasaje 1 | Social-Territorial                   |
|                 |                                                                      | Pasaje 2 | Institucional $\cap$ Social-familiar |

En la tabla anterior hay situaciones cuyos planos detonantes son la intersección de los planos que se caracterizaron en el apartado 5.3 del presente documento; lo que permite concluir que los planos no solo son los que teníamos como hipótesis inicialmente, sino que surgen unos que pueden ser la intersección de dos o más planos. Además, el plano social está dividido por algunos subplanos. El subplano territorial se encuentra asociado a problemáticas sociales en el territorio como lo fue la coyuntura social que vivió Colombia en el 2021 (paro nacional). El subplano cultural hace referencia a creencias específicas de un grupo de personas, como lo pueden ser los jóvenes, los profesores, los padres de familia, entre otros; o de manera general a las ideas que se han establecido como verdad en la sociedad, tal es el caso del estereotipo mujer – maestra. El subplano familiar se relaciona a los contextos e interacciones que pueden surgir en el ambiente familiar, como es el caso de la situación inesperada vivida por la profesora Paola S., en el segundo pasaje narrativo. Por último, no se pretende decir que estos sean los únicos planos, pueden existir más, por ejemplo, el plano “natural”, el cual puede ser detonador de situaciones inesperadas relacionadas con emergencias naturales (sismos, derrumbes, terremotos, entre otros) que no deriva de interacciones en el aula, y presenta una ruptura de la normalidad. Sin

embargo, para el caso de esta investigación los planos que surgieron fueron los descritos en la Tabla 18.

Otra caracterización que se realiza de las situaciones inesperadas recopiladas en los pasajes narrativos y de acuerdo con el análisis desarrollado, es que estas se encuentran permeadas por la incertidumbre o la impermanencia, lo cual hace que no puedan ser planeadas o previstas por el profesor, ni mucho menos controladas. De ahí la importancia que el profesor esté abierto a la posibilidad de que ocurran; a medida que las acepte y reflexione sobre estas, enriquecerá su experiencia. En la tabla 19 se muestra el tipo de ruptura relacionada con las situaciones vividas por cada uno de los profesores.

**Tabla 19**

*Relación de las situaciones inesperadas narradas por los profesores con las categorías de incertidumbre e impermanencia*

| <b>Profesor</b> | <b>Pasaje</b>                                  | <b>Tipo de ruptura</b> | <b>Descripción</b>                                                              |
|-----------------|------------------------------------------------|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| Samuel          | Fragilidad de la vida                          | Incertidumbre          | Pertinencia o no de los instrumentos de evaluación y procesos de promoción      |
|                 | Conociéndome en la frustración                 | Impermanencia          | Cambio de la normalidad de la educación presencial                              |
|                 | Pensar en el otro                              | Impermanencia          | Dimensión emocional de los estudiantes                                          |
| Sileni          | Un día en preschool                            | Incertidumbre          | Estereotipos profesora-mujer-madre                                              |
|                 | ¿Cómo experimentan mis estudiantes la escuela? | Impermanencia          | Reconocimiento de los estudiantes promedio                                      |
|                 | Posturas políticas juveniles                   | Impermanencia          | Actitudes y posturas políticas de los jóvenes                                   |
| Paola B.        | Pasaje 1                                       | Incertidumbre          | Conocimiento cuestionado por sus estudiantes                                    |
|                 | Pasaje 2                                       | Impermanencia          | Reacción de un estudiante ante la frustración                                   |
|                 | Pasaje 3                                       | Impermanencia          | Cultura juvenil referente a las relaciones amorosas                             |
|                 | Pasaje 4                                       | Impermanencia          | En las acciones de los miembros de la comunidad educativa y el espacio de clase |
| Gabriel         | Pasaje 1                                       | Impermanencia          | Seguridad y espacio de clase                                                    |
|                 | Pasaje 2                                       | Incertidumbre          | Utilidad de las matemáticas en la vida real                                     |
| Paola S.        | Pasaje 1                                       | Impermanencia          | Actitudes y posturas sociopolíticas de los jóvenes                              |

|  |          |               |                                                                         |
|--|----------|---------------|-------------------------------------------------------------------------|
|  | Pasaje 2 | Impermanencia | La figura de la familia como los responsables y cuidadores de los niños |
|--|----------|---------------|-------------------------------------------------------------------------|

La tabla 19 permite ver que las situaciones inesperadas son singulares y subjetivas a cada profesor, tienen que ver con las vivencias narradas que cada profesor consideró significativas y propias en relación con lo inesperado e (im)permanente. En el análisis se logra ver que cada situación dejó huella en el profesor, aprendizajes como el uso de herramientas tecnológicas, toma de conciencia de sus maneras de ser y estar en el mundo o en la interacción con el otro, un ejemplo es cuando la profesora Paola B., trae al presente su vivencia en el pasaje 2 y menciona que hoy reaccionaría diferente, dejaría al estudiante correr y no abandonaría a sus otros niños, ella muestra cómo se ve en el futuro en una situación similar mostrando un re-figuración de su modo de ser en el mundo, lo que podemos interpretar cómo la ipseidad, ese tránsito en la mismidad pero pensando en el otro o en los otros, esto nos permite afirmar a la profesora Paola B., reconfigurar su práctica docente y por ende su identidad como profesora de matemáticas. También se puede ver toma de conciencia importantes, relacionadas con sus concepciones en relación con la evaluación (profesor Samuel – la fragilidad de la vida) comprender que la evaluación es reguladora, influenciadora, acreditada pero también es formativa y necesaria (Remesal, 2006), la enseñanza de las matemáticas (profesora Paola B. – pasaje 1, profesor Gabriel – pasaje 2) relacionando las matemáticas con contextos reales y cercanos a los estudiantes; la profesión docente (profesora Sileni – un día en preschool) los estereotipos que tienen sobre las profesoras al relacionar mujer – mamá; cuestionamientos en su práctica (profesora Paola B. – pasaje 4, profesora Paola S – pasaje 1) que surgen de la maneras como quieren enseñar las matemáticas y los obstáculos que encuentran para lograrlo, mostrando ese impacto, huella o marca que dejó la situación inesperada y su respectiva reflexión en los profesores.

La segunda conclusión se configura a partir de que las situaciones inesperadas son propias de cada docente, que si ocurre una vivencia similar a los profesores sus aprendizajes son distintos, por lo que el momento histórico es diferente, los estudiantes son distintos, y por ende el profesor no es el mismo. Es decir, las situaciones inesperadas son singulares e irrepetibles por más que se tengan condiciones similares; realizando un símil con uno de los aforismos que le conceden al filósofo Heráclito “*no es posible bañarse dos veces en el mismo río*”; no es posible tener la misma situación inesperada de la misma vivencia; incluso la vivencia por segunda vez puede ser o no, una nueva situación inesperada. Se puede evidenciar explícitamente en el análisis que se realiza del pasaje 4 de la profesora Paola B., cuando ella comenta en la entrevista semiestructurada que todo lo acontecido con la pandemia y con el regreso a l presencialidad ha hecho que se replantee su forma de enseñar las matemáticas, de trabajar por proyectos y sus modos de ser y estar en el mundo o con los otros. cómo esas vivencias y ese pasar de algo en ella (vivir la pandemia y sentir frustración por no poder conectar con sus estudiantes), la llevaron a transformarse a madurar a ser cautelosa, y a figurarse y reconfigurarse en su identidad (Landín & Sánchez, 2019).

En relación con la reflexividad, cada profesor reconoce que al narrar las situaciones inesperadas las hicieron propias y obtuvieron reflexiones de cada una de estas; además reconocieron las transformaciones que causaron en cada uno de ellos, transformación en relación con la toma de conciencia de su profesión o de su actuar, o de la caracterización de su identidad, o del modo de ser con el currículo o con el proceso de evaluación. Todo esto permitió ver en los profesores que cada uno de ellos fue afectado por las situaciones inesperadas particulares que narraron, de ahí se comprende la subjetividad de las situaciones inesperadas.

En consecuencia, las situaciones narradas por los profesores se convirtieron en *experiencia* para cada uno de ellos. Experiencia que es irrepetible, que dejó en cada uno de

los profesores aprendizajes y modos de ser y estar. Es de aclarar que no toda situación inesperada se convierte en experiencia en los profesores, pero toda situación inesperada tiene el potencial de generar experiencia en los docentes. Para que esto ocurra, es importante que los docentes estén abiertos a que algo les acontezca, además de reflexionar sobre estas situaciones. Es por ello que la perspectiva narrativa es de gran relevancia, ofrece la oportunidad de recordar, narrar, describir y reflexionar sobre las vivencias de los profesores. En el análisis se logra ver las transformaciones que tuvieron los profesores al narrarse y reflexionar en torno a las situaciones inesperadas acontecidas en sus vivencias profesionales, en la tabla 20 enunciamos algunas de estas *grosso modo*.

**Tabla 20**

*Descripción general de las transformaciones de los profesores.*

| <b>Profesor</b> | <b>Transformación</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Samuel</b>   | Reconocer la posibilidad que tienen las situaciones inesperadas para mejorar como profesor en el desarrollo de sus clases.<br>Flexibilizar su práctica adaptándose a los diferentes cambios que surgen.                                                                                                                                                   |
| <b>Sileni</b>   | Adaptarse a los cambios y posibilidades que estos traen para mejorar su práctica docente.<br>Reconocer su responsabilidad social como docente.<br>Pensar en el otro, reconociéndolo como sujeto crítico y político.                                                                                                                                       |
| <b>Paola B.</b> | Adquirir madurez y cautela.<br>Transformar la identidad (saber, ser y hacer) profesional, con el fin de mejorar como docente, potenciando la enseñanza por proyectos y adaptándose a los nuevos retos.                                                                                                                                                    |
| <b>Gabriel</b>  | Tener la posibilidad de conocerse como profesor y mejorar sus prácticas.<br>Reconocer las situaciones inesperadas como oportunidad de acercamiento a los alumnos con el fin de enseñar las matemáticas a partir de los intereses de sus estudiantes.<br>Adquirir conciencia de que las situaciones inesperadas ocurren y procurar aprovecharlas en clase. |
| <b>Paola S.</b> | Reconocer a los niños como personas pensantes y sintientes.                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

La tercera conclusión se enfoca en las cuestiones en común que se pudieron encontrar en los pasajes narrativos y en las entrevistas semiestructuradas. La capacidad de *imputabilidad*, la flexibilidad del *currículo*, y la *ipseidad*.

De acuerdo con Domingo (2006) la capacidad de imputabilidad está muy ligada con la capacidad de responsabilidad desde un carácter ético y moral. En el análisis de los pasajes narrativos de cada uno de los profesores se logra apreciar las implicaciones de su actuar docente en la vida de los estudiantes y la relación de las matemáticas con la vida de los jóvenes. Para el profesor Samuel, buscar la manera de hacer las matemáticas más atractiva para los estudiantes y mostrarles las aplicaciones que estas pueden tener en la vida cotidiana; para las profesoras Sileni y Paola S., la búsqueda de la criticidad de sus estudiantes a través de las matemáticas; para el profesor Gabriel, usar la información cotidiana como medio para potenciar el aprendizaje de las matemáticas; para la profesora Paola B., seguir mostrando que las matemáticas están relacionadas con cuestiones cotidianas como cocinar, diseñar o encontrar la distancia entre dos puntos. Lo cual permite ver que la finalidad de los profesores es la de apoyar a sus estudiantes, mostrándoles que las matemáticas son útiles para la construcción de su proyecto de vida y que puedan ser personas críticas y generadoras de cambio social, por ende, el compromiso que sienten los profesores por mejorar su práctica docente.

Por otra parte, en las entrevistas semiestructuradas realizadas a los profesores, y en el análisis de datos se pone en evidencia cómo los profesores se reconocen a sí mismos, antes y después de este proceso narrativo, mostrando la proyección de qué profesor le gustaría ser, desde Lozano y Morón (2009) podemos comprender que los profesores tienen una conciencia crítica y reflexiva de su quehacer docente, debido a que tienen una toma de conciencia de la manera de entender su profesión, sus necesidades y su conocimiento, demostrando una comprensión implícita de una práctica docente dinámica y reflexiva.

Además, las cuestiones comunes evidenciadas no solo hacen referencia a la práctica docente y las transformaciones en cada profesor, sino que el análisis de los pasajes narrativos y entrevistas semiestructuradas develó características particulares que refieren

a un mismo asunto y que revelan algunas de las implicaciones de la inmersión de los contextos a la escuela, algunos de estos son:

Asuntos relacionados con la *flexibilidad del currículo*, aunque no se evidencia en algunos pasajes explícitamente se puede comprender mediante la crítica que se hace al proceso de evaluación y promoción en el caso del profesor Samuel; o en el punto de vista que se propone en el análisis del pasaje de la profesora Sileni en relación con el fracaso de la escuela; o en el juicio que hace la profesora Paola B. cuando critica el contexto que se le da a las matemáticas en los libros de texto que en ocasiones suele ser no cotidiano e ilógico; o en la metodología que propone el profesor Gabriel con su “momento de chisme” y cómo relacionar lo que saben los estudiantes con el contenido a abordar en la clase; o la necesidad explícita que presentan las profesoras Paola S. y Sileni en formar ciudadanos críticos a partir de las matemáticas.

Reconocer aquellas situaciones inesperadas que desafiaron el *saber del profesor* en relación con el conocimiento de las tecnologías, la gestión de la cultura digital de los estudiantes, procesos de admisión y evaluación, necesidades e intereses de los estudiantes, contextos de aplicación o uso de las matemáticas, gestión de aulas inclusivas, entre otras; permitió comprender la necesidad de la formación continua de los profesores sin pretender que el profesor adquiriera todo el conocimiento, sino que debe estar dispuesto y abierto al aprendizaje constante, una formación permanente y abierta al cambio (Monereo 2010a).

De igual forma el análisis de los datos permitió develar aspectos del *dilema ético o moral* del profesor relacionados con: la educación, la práctica docente, las prioridades de su labor docente, entre otros. Por ejemplo, el profesor Samuel se cuestionó sobre la evaluación, la falta de reconocimiento institucional, el cumplimiento con sus obligaciones administrativas en un momento de crisis y el cumplimiento del currículo; y los cuestionamientos de la profesora Sileni estuvieron relacionados con las aptitudes faltante al no ser mamá, la estratificación en el aula y las posturas políticas de sus estudiantes.

Cuestionamientos en relación con la importancia de las matemáticas o qué papel tienen las matemáticas en la vida de los estudiantes se presentaron en los pasajes de los profesores Gabriel, Paola S. y Paola B.

Además, cada profesor mencionó su compromiso por la formación y el bienestar de sus estudiantes, moviendo desde su mismidad hacia el otro lo que Ricoeur denomina “ipseidad” (Domingo 2006). Además, la responsabilidad y compromiso social por los estudiantes a corto, mediano y largo plazo, no solo en el plano de aula o institucional sino en el plano social, es decir lo que Domingo (2006) menciona como imputabilidad.

Asimismo, logramos ver cuestiones en relación con *la diferencia y su aceptación* en la escuela un ejemplo es lo presentado por la profesora Sileni cuando trata la estratificación en el aula y cómo se invisibilizan algunos estudiantes. Otros de estos ejemplos es la inclusión de estudiantes con necesidades especiales, como fue lo mencionado por la profesora Paola B., quien no tenía suficiente información para tratar a aquel joven con déficit de atención, o las posturas de los estudiantes frente a las problemáticas sociales, cuando los estudiantes no les interesa saber sobre estos temas, como lo narro la profesora Paola S., entre otras. Esto resalta que los profesores encuentran dificultades que amplían las brechas de la diferencia, estando lejanos a la aceptación y articulación de estas en la escuela.

Otros aspectos que se lograron entrever fueron los relacionados a *las irrupciones o influencias* en la escuela, se identificaron irrupciones de la cultura juvenil como la expresada en el pasaje 3 de la profesora Paola B., ante la actuación de un joven que entra a agredir a un estudiante; en el pasaje 1 del profesor Gabriel se expresa la impotencia frente al ingreso de una persona ajena a su aula (virtual) y las acciones irrespetuosas que se dieron en esta, en el pasaje 2 de la profesora Paola S. se identifica la influencia de la acción del familiar que lastima al niño en la práctica docente de la profesora, dado que establece la relevancia de conocer a sus estudiantes. Estas irrupciones o influencias destacan la

fragilidad de los miembros de la comunidad educativa, la labor docente y actuaciones frente a estas.

También surgieron del estudio cuestiones en relación con la *percepción del profesor y de la normalidad*, en relación con la imagen del profesor frente a sus estudiantes, padres de familia y demás miembros de la comunidad educativa, la idea del profesor como buen profesor y la clase de matemáticas que transcurre con normalidad. Estas situaciones inesperadas plantean la importancia de la concepción de vulnerabilidad de los individuos como punto fundamental en la adquisición de experiencia, reconociendo que los cambios o rupturas de la normalidad o rutina implican cambios en las diferentes dimensiones del individuo y por tanto sugieren diferentes y continuos mecanismos de abordaje.

De forma similar, el análisis nos permitió identificar que en ocasiones el profesor se convierte en un *individuo ignorado o impotente* en relación con su quehacer docente, la flexibilización del currículo, la responsabilidad del bienestar de sus estudiantes, propósitos educativos, entre otros. Las situaciones mencionadas permiten determinar que los docentes limitan sus acciones y desarrollan dilemas y resistencia respecto al desarrollo y apropiación de su identidad profesional, cuestiones que no dependen exclusivamente del profesor, sino que involucran otros factores (como las indicaciones institucionales, debidos procesos, protocolos, uso de recursos, entre otros) que no son controlados por el docente; como ejemplos tenemos lo narrado por la profesora Paola S., cuando ella siente impotencia al querer ayudar más a aquel estudiante supuestamente maltratado, pero se encuentra limitada por los protocolos de emergencia de la institución, también cabe mencionar la frustración del profesor Samuel al tratar de proponer soluciones a problemáticas vividas y recibir negativas a estas.

Por último, este estudio aparte de aportar a nuestro conocimiento de las situaciones inesperadas aportó a nuestra formación, además nos permitió ver que los profesores de

matemáticas en ocasiones no sabemos cómo actuar, no sabemos la respuesta a todos los problemas, nos equivocamos, aprendemos día a día, estamos en formación permanente porque reconocemos que nuestra práctica docente no es estática (Lozano y Morón 2009). Que el cambio, aunque genere emociones negativas (Monereo, 2010a) brinda la posibilidad de reconfigurar nuestra identidad y estar abierto a que algo pase nos permite adquirir experiencia (Skliar & Larrosa, 2009) y enriquecer nuestra formación.

## **9.2. Aportes profesionales e investigativos**

Producir y configurar esta investigación nos permitió tener múltiples aprendizajes, ser conscientes de nuestras facetas como profesores, como seres de carne y hueso que cometen errores y que aprenden de ellos. Estos aprendizajes están en relación con lo inesperado, con nuestras concepciones de nosotros como profesores de matemáticas, con nuestras posturas y conciencia de los otros.

Hemos aprendido que lo incierto y la impermanencia son características de la vida, nuestra labor como profesores está impregnada por estas. De ahí que las situaciones inesperadas sean cotidianas en el diario vivir de los docentes, lo cual nos ha permitido estar abiertos a la posibilidad que algo nos ocurra (Skliar y Larrosa, 2009) o tener tolerancia a lo incontrolable. Evitando el sentimiento de control, porque en práctica docente hay cuestiones que están permeadas por lo incierto. Hay momentos en que la vida misma nos supera y debemos afrontarla lo mejor posible.

Por otra parte, comprendimos lo que alguna vez nuestro profesor Édgar Guacaneme en un seminario declaró sobre la dicotomía entre planear clase o prepararse para la clase. Estamos convencidos de que planear todo lo que puede ocurrir dentro del aula es imposible, por lo incierto que resulta predecir acciones y reacciones de los agentes involucrados; en consecuencia, creemos y somos practicantes de que debemos prepararnos no solamente para la clase, sino para la escuela, la sociedad y la vida misma, porque como lo evidenciamos en este estudio, las situaciones inesperadas superan el plano del aula y

pueden ocurrir en cualquier momento como lo vivimos con la pandemia. De ahí la importancia de estar abiertos a la posibilidad de lo inesperado o (im)permanente. Dado que la reflexión sobre los acontecimientos enmarcados en estas categorías permite generar nuevos aprendizajes y consideraciones que enriquezcan la práctica docente.

También, la investigación nos ha permitido ser conscientes de nuestros estudiantes como sujetos polifacéticos, que no solo están para aprender o responder con sus deberes escolares. Personas que tienen sus posturas políticas, que son sujetos sociales que tienen gustos e intereses particulares. Con lo cual podemos comprender mejor sus interacciones con el medio, sus compañeros y profesores; y antes de juzgar siempre estar abiertos a posibilidades diferentes, posibilidades de darle voz con el fin de poderlos ayudar, aunque somos conscientes de que en ocasiones no lo lograremos.

En cuanto a nuestro crecimiento profesional, como mencionaba la profesora Paola B., consideramos que hemos adquirido un grado más de madurez y cautela. No nos dejamos guiar por las emociones (congoja, frustración o alegría) tan fácilmente, actuamos de una manera más tranquila ante los retos que nos pone la vida. Además, nos reconocemos como sujetos en constante formación, no creemos que ya culminamos nuestra etapa de aprendizaje y que nos las sabemos todas; por el contrario, reconocemos que nos falta mucho por aprender y mejorar. Comprendemos que, para generar algún cambio en el sistema educativo, se requiere de pequeños cambios en nuestra metodología de enseñanza, en nuestras maneras de ser profesores, maneras que requieren en ocasiones ser *subversivo*, teniendo una postura clara, reconociendo la identidad que se ha estado construyendo como profesor de matemáticas interesados en el desarrollo del pensamiento crítico y reconociendo las diferencias culturales sociales y políticas dentro del aula y la micro-sociedad en la escuela.

### **9.3. Consideraciones finales**

El objetivo del trabajo de grado estaba enfocado en interpretar aquellos efectos que tenían las situaciones inesperadas en la práctica de profesores de matemáticas. En el desarrollo del análisis se encontraron varias categorías emergentes, incluso, algunas que no se abordaron a profundidad dado que nos salíamos de los límites de nuestra investigación. No obstante, al realizar la investigación de manera más detallada y con mayor dedicación, es seguro que se pueden encontrar muchas categorías que relacionan las situaciones inesperadas que generan experiencia con: la práctica docente, reflexión, práctica reflexiva, identidad del profesor y preparación para la clase.

La perspectiva narrativa puede permitir que los investigadores encuentren estas relaciones. Aunque los tiempos de interpretación suelen ser variados y al igual que las matemáticas a algunas personas se les facilitará más que a otras. Pero resulta bastante provechoso realizar el análisis narrativo porque permite volver real la experiencia de los profesores para los demás (Landín & Sánchez, 2019; Lozano & Morón, 2009).

En este trabajo de grado solo abordamos parte de la identidad del profesor, enfocado únicamente en la práctica docente; no obstante, para cualquier interesado se podría enriquecer los aportes que en este documento mostramos si se aborda desde una perspectiva o teoría de la identidad del profesor con lo cual se ampliaría el alcance que tiene nuestro trabajo.

## 10. Referencias

- Acosta, D. S., Arce, K. D., & Parra, C. A. (2021). *Análisis de factores psicosociales relacionados con las condiciones extra e intra laborales derivados del teletrabajo, como consecuencia del aislamiento por el virus Sars-Cov-2, en una empresa privada de servicios tecnológicos para universidades*. Escuela Colombiana de Carreras Industriales.
- Alarcón, P., & Hernández, P. C. (2019). Representaciones metafóricas sobre el docente en ejercicio y en formación. Un estudio comparativo de resultados obtenidos en Chile y Argentina. *Folios*, 50, 3–21. <https://doi.org/10.17227/folios.50-8476>
- Alliaud, A. (2006). Experiencia, Narración y Formación Docente. *Educação & Realidade*, 31(1), 7–22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227043011>
- Alvarez, M. D. C. (2015). La relación teoría-práctica y el desarrollo profesional docente: obstáculos y retos. *Educere*, 19, 363–371.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35643049003>
- Álvarez-Rodríguez, A. A. (2022). El Paro Nacional en Colombia 2021: estallido social entre dinámicas estructurales y de coyuntura. Relevancia de la acción política y del diálogo en su desarrollo y transformación. *Prospectiva*.  
<https://doi.org/10.25100/prts.voi33.11864>
- Andrade, C. (2011). Obstáculos didácticos en el aprendizaje de la matemática y la formación de docentes. In *El pensamiento del profesor, sus prácticas y elementos para su formación profesional* (pp. 999–1007). Clame.
- Araneda, R., & Uribe, M. (2020). Reflexiones de futuros profesores en relación con situaciones contingentes en la sala de clase. *Educación Matemática*, 32(3), 178–208.  
<https://doi.org/10.24844/EM3203.07>
- Bilbao, G., & Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuesta para la formación permanente. *Revista Electrónica de*

*Investigación Educativa*, 13(1), 135–151.

<https://www.researchgate.net/publication/262499321>

Bishop, A. (1991). The Values of Mathematical Culture. In *Mathematical Enculturation: A cultural perspective on mathematics education*. (Vol. 6, pp. 60–81). Springer Science & Business Media.

Bono, A. (2010). Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(2).

Botero, P., & Torres, J. (2008). Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. *Revista Latinoamericana Ciencias Sociales Niñez Juventud*, 6(2), 565–611.

<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

Broche Pérez, Y., Fernández Castillo, E., & Reyes, D. (2020). Consecuencias psicológicas de la cuarentena y el aislamiento social durante la pandemia de COVID-19. *Revista Cubana de Salud Pública*, 46. <https://orcid.org/0000-0002-0613-3459>

Caballero, A., Blanco, L., & Guerrero, E. (2007). *Las actitudes y emociones ante las Matemáticas de los estudiantes para Maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura*.

Cadena-Iñiguez, P., Rendón-Medel, R., Aguiar-Ávila, J., Salinas-Cruz, E., Cruz Morales, F. del R. de la, & Sangerman-Jarquín, D. M. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista MExicana de Ciencias Agrícolas*, 8(7), 1603–1617.

Camargo, L. (2018). Recursos para la captura de información y análisis. In *Estrategias cualitativas de investigación en Educación Matemática* (pp. 5–26). Fondo de publicaciones Universidad Pedagógica Nacional.

- Carraher, T., Carraher, D., & Schliemann, A. (1991). En la vida diez, en la escuela, cero: Los contextos culturales del aprendizaje de las matemáticas. In *en la vida diez, en la escuela cero* (4a ed.). Siglo veintiuno editores.
- Castro, C. C., & Torres, E. (2017). La educación matemática inclusiva: una experiencia en la formación de estudiantes para profesor. *Infancias Imágenes*, 16(2), 295–304.  
<https://doi.org/10.14483/16579089.9953>
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In J. Larrosa (Ed.), *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- Contreras-Contreras, C., & Monereo, C. (2013). *La formación del profesorado universitario orientado hacia la transformación de la identidad docente. Una propuesta basada en incidentes críticos* [Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación, Universitat Autònoma de Barcelona].  
[https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl\\_10803\\_129079/ccc1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_129079/ccc1de1.pdf)
- Cordero, T. (2019). Evaluación psicológica de la personalidad asociado al cutting y baja autoestima en adolescentes. *Revista Psicología UNEMI*, 3, 18–25.
- de Colombia C.P. (1991). *Constitución política de Colombia*.
- DeTar, M. (2020). La forma de la contingencia: teoría política de lo particular. *Año 24*, 19, 51–59.
- Domingo, T. (2006). Del sí mismo reconocido a los estados de paz Paul Ricoeur: caminos de hospitalidad. *PENSAMIENTO*, 62(233), 203–230.  
[http://www.uned.es/dpto\\_fim/invfen/invFen4/necrologicaricoeur.pdf](http://www.uned.es/dpto_fim/invfen/invFen4/necrologicaricoeur.pdf)
- Duran, J. (2018). *Sistematización de los incidentes críticos de tipo rendimiento académico en el espacio de práctica educativa de la licenciatura en Diseño Tecnológico 2018 1* [Trabajo de grado para recibir el título de Licenciado en Diseño Tecnológico]. Universidad Pedagógica Nacional.

- Espinosa, D. R. (2017). La escuela no es una empresa, ni la educación un negocio. *Praxis Pedagógica*, 65–78.
- Figuerola-Céspedes, I., Arévalo-Aróstica, N., Yáñez-Urbina, C., & Muñoz-Abarca, F. (2021). Incidentes críticos de la participación en el aula: explorando la voz de estudiantes del programa de integración escolar. *Revista Sul-Americana de Psicología*, 9(1), 11–38. <https://doi.org/10.29344/2318650x.1.2546>
- Fuentes, R., Arzola, D. M., & González, A. M. (2020). La identidad profesional docente, un acercamiento a su estudio. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 11, 1–20. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v11i0.727](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.727)
- García Gonzales, M. del S., & Pascual Martín, M. I. (2017). De la congoja a la satisfacción: el conocimiento emocional del profesor de matemáticas. *IE Revista de Investigación Educativa de La Rediech*, 8(15), 133–148. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-85502017000200133](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502017000200133)
- García-González, M., & Martínez-Sierra, G. (2016). Emociones de profesores de matemáticas: un estudio exploratorio. In J. A. Macías, A. Jiménez, J. L. González, M. T. Sánchez, P. Hernández, C. Fernández, F. J. Ruiz, T. Fernández, & A. Berciano (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XX* (pp. 247–252). SEIEM.
- Godino, J. D. (2009). Categorías de Análisis de los conocimientos del Profesor de Matemáticas. *UNIÓN*, 13–21.
- Hernández, E. (2013). El diálogo con las historias de vida: la narrativa de los incidentes críticos en la trayectoria vital de jóvenes en situación de riesgo. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(1), 90–106.
- Hernández, R., & Graterol, J. (2015). Narrativa de Educación Matemáticas desde el aula. *CONHISREMI, Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, 14(2).

- Hernando-Gómez, Á., Maraver-López, P., & Pazos-Gómez, M. (2016). Experiencias positivas y negativas en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes. *Revista de Psicología*, 25(2). <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44745>
- Holguin-Alvarez, J., Oyague-Pinedo, S., Samame-Gamarra, S., Villa-Córdova, G. M., & Pariona-Tacsá, D. (2020). Incidentes críticos formativos: evidencias de la soledad pedagógica docente en contextos vulnerables. *Praxis*, 16(2), 151–167. <https://doi.org/10.21676/23897856.3463>
- Jiménez, L. D., & Miranda, A. (2020). Análisis de la violencia intrafamiliar en niños de una escuela primaria. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 7(1), 114–124. [www.reibci.org](http://www.reibci.org)
- Klein, I. (2015). El relato del yo o la reinención de sí mismo. In *La ficción de la memoria. La narración de historias de vida*.
- Landín, Ma. del R., & Sánchez, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227–242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Llinares, S. (2012). Formación de profesores de matemáticas. Caracterización y desarrollo de competencias docentes. *Cuadernos de Investigación y Formación En Educación Matemática*, 53–62.
- Llinares, S. (2013). El desarrollo de la competencia docente “mirar profesionalmente” la enseñanza - aprendizaje de las matemáticas. *Educar Em Revista*, 50, 117–133.
- Lozano, F., & Morón, M. del C. (2009). La reflexión sobre narrativa como medio para conocer y evaluar el desarrollo profesional de docentes. *XXI, Revista de Educación*, 11(1), 105–118. <http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/540>
- Martínez, M., & Arévalo, E. (2017). Análisis didáctico de prácticas matemáticas de aula utilizando “The Knowledge Quartet.” In L. A. Serna (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (pp. 1095–1104). Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.

- Melgar, M. F., Elisondo, R. C., Donolo, D. S., & Stoll, R. G. (2016). El poder educativo de lo inesperado. Estudio de experiencias innovadoras en la universidad. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(2), 31–47. <https://doi.org/10.18861/cied.2016.7.2.2609>
- Mohammed, R. (2016). Critical incident analysis: reflections of a teacher educator. *RESEARCH in TEACHER EDUCATION*, 6(1), 25–29.
- Monereo, C. (2010a). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculo y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583–597.
- Monereo, C. (2010b). La formación del profesorado: una pauta para el análisis de intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149–178.
- Nella, D. di, & Ibáñez, V. (2020). Causas y consecuencias de la Pandemia COVID-19. De la inmovilidad de la humanidad a la circulación desconcentrada de personas. *Derechos En Acción*, 15(15), 407. <https://doi.org/10.24215/25251678e407>
- Otondo-Briceño, M., Mayor-Ruiz, C., & Hernández-de la Torre, E. (2021). Análisis de los incidentes críticos de la identidad profesional docente del profesorado principiante de educación. *Formación Universitaria*, 14(4), 25–38. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000400025>
- Pámies García, M. A., & Sánchez Huarcaya, A. O. (2018). *La identidad docente de profesores de Educación Superior Tecnológica sin formación inicial en educación, a partir de los incidentes críticos ocurridos en su práctica*. <https://www.proquest.com/openview/76bc085e221feacfc562286642855362/1?pq-origsite=gscholar&cbl=51922&diss=y>
- Porta, L., & Aguirre, J. (2020). Intersticios (auto)biográficos y (Auto)Etnográficos en investigaciones educativas. Tramas Narrativas que entrelazar vida, formación y

- docencia. *Universidad Verdad*, 77, 82–95.  
<https://doi.org/10.33324/uv.vi77.314/Páginas>
- Ramalho de Almeida, L. (2009). *O incidente crítico na formação e pesquisa em educação*.
- Ramos Vidal, I., Jariego, I. M., & Holgado, D. (2011). *Entrenando la competencia cultural a través del análisis de incidentes críticos*. 25(1), 50–76.
- Ramos-Vidal, I. (2011). *El análisis de incidentes críticos como método de estudio de los conflictos interculturales* (Vol. 7).
- Remesal, A. (2006). *Los problemas en la evaluación del aprendizaje matemático en la educación obligatoria: Perspectiva de profesores y alumnos* [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona ]. <http://hdl.handle.net/2445/42713>
- Rivas, J. I., & Herrera, D. (2010). *Voz y educación: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. [www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)
- Rowland, T. (2005). The Knowledge Quartet: A tool for developing mathematics teaching. In A. Gagatsis (Ed.), *Proceedings of the 4th Mediterranean conference on mathematics education* (pp. 69–81). Cyprus Mathematical Society.
- Rowland, T. (2013). The knowledge quartet: The genesis and application of a framework for analysing mathematics teaching and deepening teachers' mathematics knowledge. *SISYPHUS Journal of Education*, 1(3), 15–43.
- Rowland, T., Thwaites, A., & Jared, L. (2015). Triggers of contingency in mathematics teaching. <https://doi.org/10.1080/14794802.2015.1018931>, 17(2), 74–91.  
<https://doi.org/10.1080/14794802.2015.1018931>
- Rowland, T., Turner, F., & Thwaites, A. (2014). Research into teacher knowledge: A stimulus for development in mathematics teacher education practice. *ZDM - The International Journal on Mathematics Education*, 46(2), 317–328.  
<https://doi.org/10.1007/s11858-013-0564-9>

- Rowland, T., & Zazkis, R. (2013). Contingency in the Mathematics Classroom: Opportunities Taken and Opportunities Missed. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 13(2), 137–153.  
<https://doi.org/10.1080/14926156.2013.784825>
- Salazar, C. (2021). *Narrativas de Profesores de Matemáticas sobre su Experiencia Profesional y de Formación: Aproximación a las subjetividades emergentes* [Trabajo de grado para recibir el título de Doctorado]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Sánchez, K. (2018). *Miedos que enmudecen y empoderan. Narrativas de maestros y maestras afectados por el conflicto armado en el departamento de Choco* [Magister en Educación]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Skliar, C., & Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación* (L. Duschatzki, R. Forster, J. Larrosa, J.-C. Mélich, N. Pérez de Lara, C. Rattero, & C. Skliar, Eds.). Homo Sapiens.
- Skovsmose, O., & Valero, P. (2012). *Rompimiento de la neutralidad política: el compromiso crítico de la educación matemática con la dmocracia.*
- Skovsmose, Ole. (1999). *Hacia una Filosofía de la Educación Matemática Crítica*. Kluwer Academic Publishers.
- Solar, H., & Deulofeu, J. (2014). *Tratamiento de la contingencia desde el desarrollo de la competencia de argumentación en el aula de Matemáticas.*  
<http://www.knowledgequartet.org/>
- Souza, E. C. de. (2020). Investigación (auto)biográfica como acontecimiento: diálogos epistémico-metodológicos. *Márgenes*, 1(3), 16–33.  
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9613>
- Steedman, C. (1986). “La madre concienciada” El desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela primaria. *ESTUDIOS*, 193–211.

- Tamayo, J. (2016). Identidad de género de las maestras de primaria. *Mujeres e Investigación. Aportaciones Interdisciplinarias: VI Congreso Universitario Internacional Investigación y Género*, 731–744. <http://hdl.handle.net/11441/51971>
- Torres, E. (2018). La identidad narrativa de la infancia desvinculada de los grupos armados colombianos: El caso de Sandra. In *La Educación inclusiva una estrategia de transformación social*.
- Valdés, A. M., & Monereo, C. (2013). “Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos.” *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 193–208.
- Valero, P. (2012). La educación matemática como una red de prácticas sociales. In P. Valero & O. Skovsmose (Eds.), *Educación matemática crítica. Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas* (pp. 299–326). Una empresa docente.
- Velásquez, E., & Rico, K. (2020). Estructura de los relatos sobre experiencias personales en hablantes del otomí de Santiago Mexquititlán. *Signo y Seña*, 36, 96–112. <https://doi.org/10.34096/sys.n36.7684>
- Viñas, M. (2021). Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia. *Plurentes. Artes y Letras*, 12, 027. <https://doi.org/10.24215/18536212e027>
- Weise, C., & Monereo, C. (2011). *La atención a contextos de alta diversidad sociocultural en la universidad. Un análisis de la identidad y la práctica docente a través de incidentes críticos* [Tesis Doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Weise, C., & Monereo Font, C. (2011). *La atención a contextos de alta diversidad sociocultural en la universidad. Un análisis de la identidad y la práctica docente a través de incidentes críticos*. [Tesis Doctoral]. Universidad Autònoma de Barcelona.
- Yapur, J. ;, & Gómez, S. (2022). *Límites y posibilidad de la educación remota mediada por las Tics en el nivel primario*.

Zamorano - Vargas, A. (2015). *La práctica de la enseñanza de las matemáticas a través de las situaciones de contingencia* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://hdl.handle.net/10803/288225>

## Anexos

### Anexo a. Matrices de organización de unidades ordenadas de los pasajes narrativos.

#### Matriz unidades ordenadas – profesor Samuel

| Resumen (Re)                                                                                   | Orientación (O)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Acción que complica (AC)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Evaluación (E)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Resolución (R)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Coda (C)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                | <p>el título de licenciada de Matemáticas, era mi segunda experiencia en aula, pero la primera con el título. Recuerdo que me sentí nerviosa, ansiosa, con muchas expectativas y con la idea de que podía realizar cambios en la educación. Esta experiencia la empecé en el mes de agosto del año 2018 en un Colegio de identidad reliquiara en la ciudad de Bogotá, el cual pertenecía a una hermosa comunidad católica, que cuenta con varias Colegios a nivel nacional e internacional. Esto aparte de ser de carácter reliquiara estaba en proceso de ser una institución educativa mixta, sin embargo, en las gradas que acompañé en la finalización del año lectivo 2018 estaban conformadas con estudiantes de sexo femenino, cuyas familias se encontraban en un estrato socioeconómico 3, 4 y 5, la cual fue un reto como profesora puesto que las dinámicas que se implementaban en el colegio referentes a estas gradas eran diferentes. Recuerdo que, en mi anterior experiencia profesional, las curvas estaban en un estrato socioeconómico 1 y 2, la jornada académica era de 7 a 3 con una hora de descanso de media hora a las 10:30 am, muchas estudiantes veían la educación como una opción para mejorar su calidad de vida, de salir adelante y de tener nuevas horizontes. Como profesora pedía exigir y las papas se mostraban comprensibles al praxear que preparan. Al momento de la disciplina pedía exigir respeto, así tuviera que hacer una de la voz a un mayor volumen del normal, es decir gritar por ser escuchada y mantener el orden.</p> <p>Pero en el Colegio reliquiara, no era así, la mayoría de las estudiantes asumían la educación como una obligación, una imposición de sus padres a un requisito para ingresar a la universidad; en su praxe de vida la</p> | <p>tanta de las problemáticas emocionales de las estudiantes, cómo ayudarlas y cómo mantener satisfechas a la gran mayoría de padres de familia.</p> <p>AC2: Entre las estudiantes que presentarían la prueba de promoción anticipada se encontraban una joven, que en el año 2018 cursó el grado séptimo, y las valoraciones de las diferentes instrumentales de evaluación como: talleres, actividades grupales, quices, entre otras, que la profesora (a quien llevo a ocupar su vacante porque se trasladó a otra país) se requirieron estudiar para el dual de aplicación en las primeras trimestres, mostraban que la estudiante no lograba obtener los resultados mínimos que se requerían para pasar al siguiente grado. Sin embargo, ya no fue el docente que acompañó el proceso de la joven, tenía los resultados de valor instrumentales, pero desde mi perspectiva, no eran suficientes para indicarme cuáles eran las dificultades de la niña en el proceso con números enteros. Necesitaba saber si del primer trimestre (las calificaciones eran cualitativas: J: Baja, B: Básica, A: Alta; S: Superior) correspondía a que la niña no presentara trabajar, tuvo dificultades para comprender las operaciones</p> | <p>en esta experiencia de trabajo tuve grandes aprendizajes, comprendí mejor sobre la inteligencia emocional, indagaba constantemente sobre la aplicabilidad de las matemáticas en carreras de ciencias, tecnología e ingeniería (esto quería que encierren las carreras profesionales a las que aplicaban las estudiantes).</p> <p>E2: En ese momento cruzaba por mi cabeza frases de mi profesor de la universidad: "un médico tiene la responsabilidad de cuidar e incluir de salvar la vida de sus pacientes, pero un profesor es responsable del futuro de vida de sus estudiantes", "no acariacear mejor pensar en la persona que en cumplir las obligaciones", "De la puerta para dentro arte de ser el que toma las decisiones, no el colegio".</p> <p>E3: Desde mi perspectiva fue una</p> | <p>promoción anticipada evidencié cuáles eran las dificultades de la niña, ella evidenciaba comprensión en procedimientos con números enteros y números racionales, pero no en la resolución de problemas, con la cual ya tenía un panorama más claro para tomar una decisión sobre la promoción de la joven.</p> <p>R2: Con toda la rendición en mi mente al final, me dije a mí misma, en grado octavo puedo fortalecer el proceso de la estudiante y volver a aquellos estudiantes que quisieran pararse, y así no cumplir en octavo entonces que vuelva a repetirla, pero tendré la oportunidad de saber toda</p> | <p>reflexionaba sobre si fue la mejor decisión que pude haber tomado, dada que por un lado ella no demostrará haber superado todas las dificultades académicas, es decir, no demostrará aprendizajes básicos de las competencias y procedimientos que se abordan en el grado séptimo, de acuerdo con los documentos curriculares del colegio, las cuales están basadas en las estándares básicas de competencias nacionales y en las lineamientos curriculares para el área de Matemáticas. Al pensar sobre aquella decisión me preguntaba si la dimensión emocional de la niña se hubiera</p> |
| La fragilidad de la educación en esta época para seguir, para la que cuando querían estudiar y | <p>año escuché noticias referentes a la que estaba ocurriendo en China y países cercanos, pensaba que estaba demasiado lejos para que el virus afectara mi vida, recordaba la vacuna contra la gripe porcina (H1N1) que afectó gran parte del planeta, pero después de la vacuna contra la gripe porcina, la vacuna se administró antes de que el virus llegara a Colombia. Sin embargo, varias personas entraron en confinamiento, se sentía un miedo latente que cuando el virus llegó a Colombia.</p> <p>En febrero, el virus ingresó al país, el primer caso comprobado y reportado ocurrió el 6 de marzo, crece el miedo y la zozobra.</p> <p>O2: En el colegio, nos reunimos las profesoras con las administrativas y la rectora, para dialogar sobre la situación. Algunas instituciones habían adelantado la vacaciones de mitad de año con el fin de prevenir, en la comunidad educativa, posibles contagios.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <p>salud, sino para la de mi padre que se han por un mayor de 60 años, y por eso voy a vivir con ellas.</p> <p>AC2: Sin embargo, la rectora me mencionaba que mientras nosotros algún comunicado oficial por parte de la secretaría de educación, el colegio continuaba funcionando normalmente.</p> <p>AC3: En ese instante me decía, que la profesora que había escuchado trabajaba con humanar, pero, no era nada humanitario con las profesoras, me enteré del confinamiento, tanta que llevo a llorar (en la edad) de la rabia y frustración que esta situación me producía, y comencé a ver y entender, cómo el negocio de</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <p>indicé cómo que viviré con por un mayor de 60 años y que correré el riesgo de contagiarme.</p> <p>E2: Muchas veces pensaba en renunciar y cambiar la tabla a la dirección, comparaba la que había en el colegio, como representante de área preparaba saluciones y siempre encontraba la misma barrera, un "no se puede, tal vez otra vez", pero me decía a mí misma y quería gritarla: ¡la emergencia está viviendo ya, las decisiones se</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <p>al colegio, para la que realicé una carta en la que explicaba la situación y mencionaba mi gran preocupación.</p> <p>R2: pedí al planear actividades que eran sencillas de evaluar, en plataformas que ofrecían hacer formularios que se auto calificaban, a que hacían quices online y permitían obtener una valoración y realizar el feedback</p>                                                                                                                                                                                                                                                                | <p>O1: Finalmente, cuando viéramos qué era</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

**Matriz unidades ordenadas – profesora Sileni**

[illegible]

**Matriz unidades ordenadas – profesora Paola B**

| Resumen<br>(Re)                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Orientación (O)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Acción que complica (AC)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Evaluación (E)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Resolución (R)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Coda (C)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| aprendizaje de la n inesperado<br>Re2: Pensé entonces les voy a dibujar algo para hacerlo como más real, la Iglesia de Soacha en una coordinada y el colegio en otra coordinada, y les voy a preguntar ¿cuál es la distancia que recorremos del colegio a la Iglesia? Entonces hay una fórmula y todo el cuento, esa | afños antes de la pandemia. Estaba en clase con mis estudiantes de grado décimo, y había preparado mi clase para enseñar distancia entre dos puntos, ya había enseñado el plano cartesiano en sesiones anteriores, también les había enseñado algunas fórmulas, como la de distancia entre dos puntos.<br>O2: Los niños se pusieron juiciosos a trabajar, había un niño que rara vez escribía en el cuaderno, él se quedó mirando el tablero, mientras yo les decía: ¿quién quiere pasar a hacer el ejercicio? ¿quién me dice cuál es la distancia que recorro del colegio a la Iglesia? Pasó una niña, quien utilizó la fórmula y dio un valor, el que yo esperaba.<br>O3: Cuando él dice, “profe está mal, porque tú dices que la distancia del Colegio a la Iglesia es tanto, y es una línea recta. Tú estás asumiendo que eso es verdad en la vida real, pero, no es verdad, porque la distancia que tú recorres del Colegio a la Iglesia no es una línea recta, tú no atraviesas las paredes de los edificios, profe, realmente tú tienes que salir a la esquina y luego voltear porque hay un edificio, y luego volteas otra vez y luego otra vez volteas y luego otra vez.”<br>O4: Pero, todo ese acontecimiento fue bonito porque en el fondo los compañeros también reconocieron lo que él planteaba, que no era lo que lo que la profe estaba diciendo estuviera mal, sino que, la forma como le estaba dando sentido a las matemáticas en la vida real tenía un sentido realmente.<br>O5: Cuando ponemos en matemáticas, por ejemplo, esos ejercicios de “Paola compró 1200 naranjas y las lleva en un carro...”<br>O6: Uno propone esos ejercicios por colocar un contexto, lo | comento que no escribía en el cuaderno y que no era reconocido por ser un estudiante destacado en el colegio, dice: jeso está mal!<br>AC2: El niño dice: “No está mal lo que yo digo mi compañera, está mal lo que dijo la profesora”. Cuando el estudiante dijo eso, me cuestioné: ¿Qué está mal?, ¿cómo está mal? Me decía a mí misma “Dios mío, ¿ahora qué digo?”<br>AC3: En mi interior, decía, “bueno, y ahora ¿qué hago? le digo que no”, “yo soy la que sé, la que estudié y yo soy la que sabe” o “¿qué digo?” o “¿acepto lo que él dice, quedando mal ante los demás, porque la profesora no sabe”, o “¿qué es lo que el niño está diciendo que está mal?”<br>AC4: Entonces realmente esa distancia, teórica no es la distancia práctica, porque la forma como ya había redactado la situación problema era: “¿Cuál es la distancia que recorro...”<br>AC5: Entonces el niño dijo: “en la vida real hay que buscar otras formas, profe, porque esa fórmula no sirve”, y los compañeros y compañeros lo miraban.<br>AC6: Uno piensa: ¿en un carro como la van | mucha tensión, sobre todo, por la forma en como uno ha creído toda la vida que debería ser una clase matemáticas, donde el profesor es la persona que tiene la verdad absoluta, y de repente que llegue un estudiante y diga que lo que tú hiciste está mal, genera muchas emociones, una emoción de frustración, mezclada con una emoción de incertidumbre.<br>E2: con lo cual el niño tenía toda la razón. Con el afán de colocar un contexto a un objeto matemático, yo había hecho que las matemáticas no funcionaran, o bueno sí, pero no le había dado un sentido mediante el uso. Había limitado mi práctica a una aplicación sin sentido.<br>E3: Aunque esa fue una experiencia en un momento | miraba y miraba a ver si de verdad la niña había cometido algún error, pero no veí ningún error. Al preparar la clase, ya sabía qué respuesta tenía que dar y era la respuesta que la niña había escrito en el tablero.<br>R2: Mi reacción fue de escuchar al niño para ver qué pasaba.<br>R3: Pero, ni Paola puede meter en un carro 1200 naranjas, ni Samuel le va a regalar 3000, ¿a son de qué Samuel le va a regalar 3000 naranjas a Paola, y cómo Paola va a terminar poniendo casi 4000 naranjas en un carro? Entonces, no tiene sentido.<br>R4: Gracias a ese niño y su intervención, gracias a lo que pensamos y | eso mismo, yo diría no, no, que, salga corriendo y que siga corriendo y yo me quedo en mi clase más que en la clase, cuidando a los otros alora cuidándolos, ya que para muchos más que profesores somos cuidadores.<br>C2: Esto fue muy importante, todos los profes ya se dirigían para la casa y entra este joven con el cuchillo y el miedo, se desaparece, aunque yo creo que hoy por hoy voy por la calle y veo un tipo con un cuchillo y yo me muero del susto y hasta ahí quedo. Pero en ese momento, yo creí super importante, al cre |

## Matriz unidades ordenadas – profesor Gabriel

| Resumen (Re)                                                         | Orientación (O)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Acción que complica (AC)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Evaluación (E)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Resolución (R)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Coda (C)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Gabriel el novel profesor de matemáticas y el espectro de sus clases | <p>como profesor de matemáticas en colegio, de los cuales, dos de los tres años he dado clase en modalidad virtual y un año dando clase en modalidad de alternancia y en presencialidad.</p> <p>De las situaciones más particulares que me acontecieron en la modalidad de clases virtuales, sobre todo al inicio, que yo pueda decir que fue una situación inesperada, y que uno como profesor no espera que le sucedan ni menos en estos medios virtuales.</p> <p>Estábamos al inicio de pandemia, alrededor de los meses de abril y mayo, cuando los profesores tuvimos que utilizar algún medio virtual, como Teams o Zoom para poder hacer las clases virtuales. En ese momento, hace dos años, estaba dando las clases a los cursos de los grados 6°, 7° y 8°. Un día programé la clase por la plataforma Zoom, en la institución todavía no estábamos utilizando la plataforma teams, Zoom permitía hacer clases virtuales con una duración de 30 minutos cada una, las programaba, enviaba los enlaces a los estudiantes y desarrollaba mi clase, en modalidad virtual.</p> <p>En esa época, los directivos del colegio decidieron que los profesores hicieran clases invertidas, esta modalidad consistía en que tres horas de clase se repartían, de manera que, 30 minutos era en modalidad virtual y los otros 90 minutos era de trabajo muro o trabajo individual como se denominaba en el colegio, y en ese trabajo individual los estudiantes trabajaban solos, no tenían que conectarse obligatoriamente, pero, si ellos querían asesoría, el profesor estaba conectado. En uno de esos bloques tenía clase</p> | <p>enlace a los muchachos y ya estaba listo para empezar la clase. Si mal no recuerdo el tema que íbamos a abordar era el de números naturales y operaciones, pero primero tenía que hacer el llamado de asistencia, en el cual se les pedía a los estudiantes que levantarán la manito virtual, y la bajarán después del llamado, mientras que yo estaba haciendo eso, apareció una música y un muñequito así, bailando como ese video de la canción “dame tu cosita”, así bailando ese muñeco. Ese video apareció del usuario de un niño que nosotros pensábamos que era él, en ese momento no teníamos la posibilidad de bloquear la opción de compartir pantalla, por lo cual la persona que estaba compartiendo el video podía hacerlo. Luego yo configuré para que no apareciera lo mismo, pero la persona que estaba haciendo eso, volvió a colocar la música, pero en ese caso colocó video y cosas obscenas, órganos sexuales masculinos y femeninos.</p> <p>AC2: Hay una cuestión social y cultural que está muy involucrada con ellos, ese asunto</p> | <p>6° son muy fuertes, ya que son estudiantes de 12 y 13 años, y que tengan una clase de esas ¿qué podrían decir del profesor de matemáticas? los estudiantes y sus familias, dado que, no solo reciben la clase los estudiantes, sino que la están recibiendo miembros de sus familias, los que estuvieran presente con ellos. Al ver que me pasó como dos o tres veces, y que no sabía qué hacer en ese momento, lo que opté por hacer fue cancelar la clase, lo cual quiere decir que cerré la sesión, les envíe mensaje a los estudiantes informando que, debido a ese tipo de interrupciones, no podía continuar la clase. Aunque había tratado de bloquear todas las entradas y de realizar las configuraciones posibles, la persona que colocaba esas imágenes tenía como unos</p> | <p>situación contingente, no pude realizar mi clase como quería, durante todo ese día, esa situación obligó a que yo no pudiera hacer mi clase virtual como lo tenía planeado. Posterior e indagando con el estudiante y la mamá del estudiante, él manifestó que esas cosas no habían sido realizadas por él, que en esa clase él se encontraba en su computador y todo estaba en normalidad, pero que no era él, aunque quede con la duda. Porque yo envié el enlace de la sesión, por un lado, nos intentamos conectar y no se pudo, envié el enlace de una nueva sesión por otra plataforma e intentamos</p> | <p>situación no solo pasó en mi clase, sino en varias clases, y en una de tantas una profesora no pudo cancelar la sesión, la dejó abierta y pasaron más cosas. Desde mi perspectiva, eso en gran parte, obligó a que los profesores, coordinadores y directivos decidieran utilizar “Teams” como medio más seguro para poder desarrollar clases virtuales.</p> <p>C2: Creo que nosotros los profesores no somos iguales en un salón que en otro salón, somos diferentes en los séptimos, octavos y novenos,</p> |

## Matriz unidades ordenadas – profesora Paola S

| Resumen (Re)                        | Orientación (O)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Acción que complica (AC)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Evaluación (E)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Resolución (R)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Coda (C)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| La metamorfosis de la labor docente | <p>cuando llega nuevo a un colegio, a un contexto diferente y a un grupo consolidado, tú eres el que está llegando a invadir, cada una de las situaciones que se presentan son de bastante aprendizaje. Porque uno llega muy dispuesto, viene de la Academia, recién salido de la Universidad, con la creencia de “Yo vengo a enseñarles matemáticas”, pero realmente se le olvida que esas personas que están ahí son seres pensantes y sintientes.</p> <p>O2: Por qué inició así, porque mi primera experiencia docente fue en un colegio, un poco complejo, el cual tenía un semi internado. Había chicos que eran internos y la población estudiantil en general estaba compuesta por niños que eran rechazados de las demás instituciones privadas o que habían sido echados de las instituciones públicas. Lograr entender esa articulación entre el saber matemáticas, y el ser persona y saber cómo llegar a un aula y combinar todos estos elementos para poder dar una clase que resulte, en algún momento, satisfactoria, o bien, sentir que realmente les estás aportando en la formación a los niños, resulta bastante interesante, saliendo completamente de la planeación.</p> <p>O3: Una situación que puedo recordar en estos momentos es la siguiente: cuando laboraba en un Colegio de Nemocón, quise articular el área de estadística con el tema del conflicto armado, por lo cual, empezamos a estudiar y a ver videos para empaparnos un poco del tema, de cómo se ha vivido el conflicto en diferentes partes y cómo la estadística nos permite dimensionarlo.</p> <p>O4: Es decir, leíamos artículos, mirábamos los resultados de los centros de memoria histórica, les presentaba los videos donde los sobrevivientes contaban lo que había pasado, las diferentes masacres que habían vivido, pero seguí siendo completamente indiferente.</p> <p>AC3: lo que haya acontecido en la historia pareciera como si fuese de un contexto muy lejano, algo que nunca les va a tocar.</p> <p>AC4: Un miércoles me mencionó que en esos días no asistiría el niño al colegio, por</p> | <p>parte integral del ser humano y nos convencimos de la idea de que nuestra función es “llevar a enseñarles algo de matemáticas”.</p> <p>AC2: Algo que me impactó muchísimo, era la poca receptividad de los estudiantes, en general, para este tipo de situaciones, creo que me sorprendió el saber que ellos habían llegado a grado noveno, incluso undécimo y de alguna manera su proceso escolar no había ni siquiera tocado tangencialmente el tema del conflicto armado, siendo esto algo tan latente en la historia de los colombianos. Además, al presentárselos tampoco parecían conmovirse. Es decir, leíamos artículos, mirábamos los resultados de los centros de memoria histórica, les presentaba los videos donde los sobrevivientes contaban lo que había pasado, las diferentes masacres que habían vivido, pero seguí siendo completamente indiferente.</p> <p>AC3: lo que haya acontecido en la historia pareciera como si fuese de un contexto muy lejano, algo que nunca les va a tocar.</p> <p>AC4: Un miércoles me mencionó que en esos días no asistiría el niño al colegio, por</p> | <p>historia está condenado a repetirla y vemos qué es exactamente lo que pasa una y otra vez. Esto me permitió cuestionarme sobre ¿cómo el sistema educativo está formando a nuestros estudiantes? y ¿con qué frecuencia pasará esto en los colegios? Estas fueron situaciones que se salieron de lo que se tenía planeado, alejándome no solo del objetivo de enseñar estadística, sino también de generar un poco de conciencia social al encontrarme con las barreras de una formación que hizo que a los estudiantes no les interesara y no les conmoviera en absoluto.</p> <p>E2: sobre, ¿de qué manera podría vincular a los estudiantes? o ¿de qué manera podría ser que ellos, se muevan de alguna forma,</p> | <p>que primero tenía que llevarles a ellos como personas, después si iba a lograr enseñarles algo, que puede ser de matemáticas o puede ser cómo comportarse, o puede ser cómo responder, o pueden ser cosas que uno cree que los niños ya saben, pero en realidad te das cuenta, que no.</p> <p>R2: Es algo que, obviamente, requiere de toda una red de apoyo de los docentes, que debió articularse a lo largo de la formación de los jóvenes, para que ya llegando a grado undécimo, tengan al menos, un mínimo, no solamente de interés, sino de conocimiento respecto al tema o de preocupación frente a</p> | <p>una consciencia sobre el conflicto armado, cómo está presente en nuestro país, como ha marcado nuestra historia y como permanece incluso hoy en lagunas partes de nuestro territorio, siendo por tanto un riesgo latente para la sociedad colombiana.</p> <p>C2: Entonces, de la primera situación quise saber ¿cómo podía acercar a los niños hacia un pensamiento crítico referente a circunstancias que estén atravesando, que puede ser una situación del aula de clase o que puede ser una situación, que en un nivel superior se</p> |

**Anexo b.** Formato del consentimiento informado

Bogotá, **XX** de noviembre 2022

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo [*nombre completo*] identificado con la cédula de ciudadanía [*número*] de [*lugar de expedición*] autorizó a los investigadores profesores y maestrandos Samuel Cristancho y Sileni Marcela Carranza, a hacer uso de mi nombre [*nombre que quiere que aparezca en la investigación*] para la investigación que lleva como título tentativo “¿Entonces, Cambié! Un Análisis sobre pasajes narrativos de profesores de Matemáticas en relación con situaciones inesperadas”.

Declaró, que he sido informado de:

- a. La investigación que los profesores Samuel Cristancho y Sileni Marcela Carranza están realizando, se encuentra en el marco de la Maestría en Docencia de las Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional, en el énfasis de reflexión sobre la práctica docente.
- b. Soy consciente de que mi nombre solo será utilizado con fines académicos y formativos.
- c. Todo lo concerniente en la investigación en relación con mi persona será utilizado con objetivo de reflexión y análisis de mi práctica docente, no con fines denigrantes que puedan perjudicar mi buen nombre.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad. Por lo anterior, hago constar que he sido informado a satisfacción sobre los procedimientos y trato de que harán los investigadores con la información suministrada por mi persona.

Firma de la persona quien autoriza

---

*Nombre Completo*

C.C. xxxxxxxxxx

Email:

Firma de los investigadores

---

Sileni Marcela Carranza Cantor  
C.C. xxxxxxxx  
Email: [smcarranzac@upn.edu.co](mailto:smcarranzac@upn.edu.co)  
Celular: xxxxxxxx

---

Samuel Alberto Cristancho Rincón  
C.C. xxxxxxxx  
Email: [sacristanchor@upn.edu.co](mailto:sacristanchor@upn.edu.co)  
Celular: xxxxxxxx