



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

**DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS A PROFESORES DE MATEMÁTICAS
INCLUYENTES: REFIGURACIÓN DEL SER**

PRESENTADO POR:

ASHLEY DANIELA GRANADOS CERINZA

WILMAR CORTES ARAQUE

ORIENTADO POR:

ELIZABETH TORRES PUENTES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICAS
MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LAS MATEMÁTICAS

2025

Dedicatoria

Ashley Granados

Dedico este trabajo, estas páginas, este pasado que alguna vez redacté, a todos aquellos quienes le vieron nacer, crecer y finalizarse.

A mis padres, Jorge y María, eternos escuderos de cuanto cosa me ocurran, defensores acérrimos de mi pobre alma soñadora.

A mi pareja, Brayan, con quien compartí ideas, pensamientos y aromática. Con quien podía despotricar contra la vida y contra este trabajo con tal libertad como para no sentirlo tan pesado.

A mis mascotas, Leona y Tigger, y mi hermana, Brigitte, terna participe silente de este proceso, tres oasis a los que alguna vez me escapé para poder respirar un poco.

A los *dragones*, eternos acompañantes de las aventuras.

Wilmar Cortes

A ti, papá, que, aunque ausente en cuerpo, sigues siendo presencia.
Eres el murmullo que calma mis dudas, la fuerza que empuja mis pasos.
Este camino también es tuyo, porque en él resuena tu amor sin tiempo.

A mi madre, refugio inquebrantable, por tus abrazos que reparan y por tu fe que nunca se cansó de esperarme.

Gracias por recordarme que la ternura también es una forma de resistencia.

A mis hermanas y a Paola, por ser abrigo y sostén, incluso cuando las palabras no alcanzaban.
Su amor fue ancla y viento.

Y a ese niño que aún me habita, que juega con los números y sueña con aulas donde todos podamos aprender sin miedo.
Este trabajo también es suyo.

Agradecimientos

Ashley Granados

A las y los profes gestores de esta Maestría –Claudia, Claudia, Edgar, Leonor, Paola–, quienes fueron los primeros valientes pioneros que creyeron en la idea de otras formas de investigar, que no dejaron de luchar contra todas las batallas y contra todos los leviatanes hasta lograr el sueño de una docena (hasta el momento) de profesores refigurados.

A las y los profes –Edwin, Armando, Jeanette, William– quienes aceptaron el reto de enseñar con estas nuevas mecánicas, de guiarnos en estos procesos tan innovadores.

A mis compañeros de la Maestría, mis adorados Juliancho, Luz, Lau, Dani, Aleja, Juli, Heyber, Lady, Nimrod y Sebas. Guardo con recelo y cariño todas esas memorias a su lado, todo lo que aprendí con ustedes o sencillamente junto a ustedes. Fueron más que amigos para mí, fueron un espacio seguro donde despotricar contra todo y donde pensar o ser distinto no dolía tanto.

A Wil, guerrero de mil batallas, feroz amigo y querido compañero de aventuras. Me recordabas continuamente lo importante que es no sólo trabajar por una meta común, sino cuidar del otro y ser cuidado. Me enseñaste más de lo que podrías llegar a creer.

A la excelentísima profesora Elizabeth, magna, versada y mirifica. Con infinita paciencia y cariño nos acogiste en nuestra diversidad y te preocupaste por enseñarnos eso que tanto admirabas.

A las instituciones UPN y el VAL, quienes me tomaron, me cuidaron y me enseñaron, dentro y fuera del aula, desde el rol de profe y desde el rol de estudiante, que existo, tengo voz y tengo propósito.

Wilmar Cortes

A la profesora Elizabeth Torres Puentes, por confiar en nosotros cuando aún no sabíamos del todo cómo confiar en nosotros mismos. Su mirada atenta, su saber riguroso y su compromiso con la inclusión fueron más que guía: fueron sostén. Gracias por acompañarnos con paciencia y por enseñarnos que la escucha también es una forma profunda de educar.

A la profesora Claudia Salazar, por abrirnos el horizonte de la investigación como posibilidad vital, como pregunta profunda. Seguir esa ruta —alejada de lo usual— fue, para mí, como quitarse la piel: un proceso intenso, crudo y necesario. Porque refigurarse también duele, pero alivia.

A los profesores que marcaron mi camino académico y dejaron una huella indeleble: Edgar Ángulo, William Jiménez, Claudia Orjuela, Edgar Guacaneme. Gracias por compartir no solo conocimientos, sino gestos, dudas y caminos. A los compañeros e integrantes de la Maestría en Docencia de las Matemáticas, por el pensamiento compartido, los silencios atentos y las preguntas que aún me habitan.

A Ashley, mi amiga entrañable, gracias por sacar lo mejor de mí cuando ni yo mismo lo veía. Me enseñaste que podemos luchar con nuestros dragones incluso sin armadura, y que la victoria no siempre es vencer, sino resistir con dignidad. Tu presencia fue luz, impulso y abrigo.

Y a todos los que acompañaron, directa o silenciosamente, este tránsito de formación, gracias. Este trabajo no solo habla de nosotros como investigadores, sino como sujetos en refiguración. También les pertenece.

Resumen

Este trabajo de grado sistematiza una experiencia de formación vivida por dos profesores de matemáticas durante la Maestría en Docencia de las Matemáticas [MDM] de la Universidad Pedagógica Nacional [UPN]. Desde la metodología de sistematización de experiencias propuesta por Óscar Jara (2018), se analizan acontecimientos significativos que emergieron en espacios como los seminarios, las asesorías de trabajo de grado y las experiencias escolares, los cuales funcionaron como detonantes de reflexión sobre la práctica y la identidad del profesor, en particular sobre la identidad del profesor de matemáticas incluyente [PMI]. Guiados por referentes como Larrosa (2009), Ricoeur (1987, 2006) y Cacho (2004), se indaga cómo estas experiencias, al ser narradas e interpretadas, dieron lugar a procesos de refiguración en las trayectorias de formación que aluden a la dimensión del Ser del PMI.

Este ejercicio nos permitió resignificar nuestra identidad como profesores de matemáticas a partir de la comprensión de nuestras trayectorias formativas y comprender la inclusión, como un principio ético, político y pedagógico. Además, se espera que esta sistematización aporte una mirada situada y reflexiva que dialogue con otros procesos formativos en el campo de la educación matemática.

Palabras clave: sistematización de experiencias, identidad docente, inclusión educativa, trayectoria formativa, profesor de matemáticas incluyente.

Abstrac

This thesis systematizes a formative experience lived by two mathematics teachers during of the Master's Program in Mathematics Education [MDM] at the Universidad Pedagógica Nacional [UPN]. Based on the methodological approach to systematization of experiences proposed by Óscar Jara (2018), the study analyzes significant events that emerged in settings such as academic seminars, thesis advisory sessions, and school-based experiences, which served as catalysts for reflection on teaching practice and teacher identity, particularly the identity of the inclusive mathematics teacher [PMI]. Guided by theoretical frameworks from authors such as Larrosa (2009), Ricoeur (1987, 2006), and Cacho (2004), this work explores how these experiences, when narrated and interpreted, gave rise to processes of refiguration within formative trajectories that refer specifically to the dimension of *Being* of the PMI.

This reflective exercise enabled us to re-signify our identities as mathematics teachers through the understanding of our own formative trajectories, and to embrace educational inclusion as an ethical, political, and pedagogical principle. Furthermore, it is expected that this systematization offers a situated and critical perspective that may enrich other formative processes within the field of mathematics education.

Keywords: systematization of experiences, teacher identity, inclusive education, formative trajectory, inclusive mathematics teacher.

Tabla de contenido

Introducción.....	1
Capítulo 1. Punto de partida	3
Capítulo 2. Preguntas iniciales de la sistematización de la experiencia.....	14
2.1. ¿Para qué queremos hacer esta sistematización?.....	14
2.2. ¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar?.....	15
2.3. ¿Qué aspectos de la(s) experiencia(s) nos interesan más?.....	18
La inclusión: entre el querer y poder hacer parte.....	18
La identidad que nos hace ser profesores de matemáticas incluyentes.....	21
Trayectorias de formación, ese camino que se hace al andar.....	25
2.4. ¿Qué fuentes de información vamos a utilizar?.....	25
2.5. ¿Qué procedimientos vamos a seguir?.....	28
Capítulo 3. Recuperación del proceso vivido.....	29
Wilmar. Mi identidad como PMI.....	29
Antes de 1997 – Raíces Familiares: La Migración Como Origen Del Desplazamiento Y La Esperanza	29
1997 – Infancia: La Carencia Como Maestra Y La Diferencia Como Marca De Identidad	30
2008 – El Bachillerato: Crecer En La Intemperie, Resistir En La Diferencia	32
2016 – La Difícil Transición: Estudiar O Sobrevivir, Elegir Lo Imposible.....	34
2017 – La Universidad: El Aula Como Espejo De La Diferencia, La Inclusión Como Horizonte Ético	36
2023 – “Yo” Profesor: Enseñar Con El Cuerpo, Con La Mente Y Con El Alma.....	37
2024 – La MDM: La Refiguración De La Identidad Docente Desde La Reflexión, La Comunidad Y La Inclusión	39
2025 – Lo que se abre: un nuevo mundo	40
Ashley. Bitácora de la Profesora Daniela.	42
Previo al 2000 – Historias Que Ya Se Estaban Tejiendo.....	42
2000 – Navegar sin mapas.	43
2011 – Pasos por el colegio.....	45
2016 – Donde enseñar fue otra forma de sanar.....	48
2017 – Comienzos en la UPN.	50
2020-I – Pandemia, palabras que abrazan.....	53
2020-II – Pandemia, palabras que abrazan.....	56
2023 – Un colegio con tantas historias como estudiantes.....	57

2024 – La MDM, un regreso a casa.	59
2025 – Promesas de la nueva PMI	63
Capítulo 4. Las reflexiones de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?	66
El Ámbito de lo emocional: entre el otro y el nosotros	67
El Ser del PMI: un análisis desde el carácter interpersonal	68
El Ser del PMI: un análisis desde el carácter intrapersonal	73
El Ámbito de lo actitudinal:.....	80
Actitudes sobre una exclusión que susurra desde el cuerpo.....	80
El Ámbito de lo axiológico: entre la carencia y el cuidado.	87
El sistema ético del PMI	87
El modelo encarnado: aprender del otro, ser para los otros	90
El Ámbito de lo sociopolítico: entre la consciencia social del PMI y su resistencia.....	93
El PMI formado desde la subalternidad	93
La dignidad como resistencia: de la herencia al aula	98
Del huevo al vuelo: metamorfosis en las trayectorias de formación del PMI	102
Profesor Huevo. Un origen silente del profe.....	103
Profesor Oruga. Caminar como un distinto.....	107
Profesor Pupa. Replegarse para transformarse.....	112
Profesor Mariposa. Un profe que abre sus alas.	114
Capítulo 5. Los puntos de llegada	118
Puntos de llegada en relación con el objetivo general	118
Puntos de llegada en relación con la refiguración alcanzada como PMI.....	119
Puntos de llegada en relación con próximas investigaciones	121
Referencias	123

Introducción

Este trabajo de grado es el resultado de un proceso de reflexión intencionada, sistemática y situada, desarrollado durante la Maestría en Docencia de las Matemáticas [MDM] de la Universidad Pedagógica Nacional [UPN]. Esta investigación se enmarca en la metodología de sistematización de experiencias propuesta por Jara (2018), como una vía para comprender y resignificar el Ser del profesor de matemáticas incluyente [PMI], desde la experiencia formativa¹ vivida por los autores Ashley y Wilmar junto con el reconocimiento de nuestras trayectorias desde las dimensiones de tiempo biográfico, educativo e histórico (Cacho, 2004), como fuente legítima de conocimiento.

Atendiendo a la estructura metodológica propuesta por Óscar Jara (2018), la presente sistematización se organiza en cinco capítulos: (1) el punto de partida, donde se describen los escenarios de participación de la experiencia, los instrumentos y algunas investigaciones con ejes de interés similares; (2) las preguntas iniciales, que orientan la sistematización de la experiencia de formación en la MDM, que dieron origen a la refiguración del Ser de los autores, aquí intentamos respondernos: ¿para qué queremos hacer esta sistematización?, ¿qué experiencia(s) queremos sistematizar?, ¿qué aspectos de las experiencias nos interesan más?, ¿qué fuentes de información vamos a utilizar?, ¿qué procedimientos vamos a seguir?; (3) la recuperación del proceso vivido, mediante la presentación de un relato autobiográfico de cada uno de los autores, en el que se muestra a partir de una organización temporal, el impacto y proyección de la experiencia; (4) las reflexiones de fondo, por medio del análisis narrativo y reflexivo de acontecimientos significativos en los que se interpretan las prefiguraciones de la dimensión del Ser en la identidad del PMI, tratando de responder ¿por qué pasó lo que pasó?; y (5) los puntos de llegada, que condensan los aportes personales y colectivos derivados de la sistematización, a la luz de los objetivos propuestos.

Esta estructura, al proporcionar la columna vertebral que organiza el trabajo, permite construir una mirada comprensiva y crítica sobre nuestra formación como PMI y sobre los procesos de refiguración propiciados en la MDM.

El plan de estudios de la MDM establece como horizonte la refiguración de la identidad del profesor de matemáticas (Vargas, *et al.*, 2023), noción tomada de la filosofía hermenéutica de Ricoeur (2006), quien la define como la posibilidad de producir nuevas configuraciones² del sí a partir de la interpretación narrativa de la experiencia vivida, así, la identidad es una trama que articula la *mismidad* (lo que permanece a pesar de lo que cambia)

¹ El término “experiencia formativa” alude aquí a los procesos vividos y reflexionados durante la MDM, los cuales han incidido en la refiguración de nuestra identidad como PMI.

² La configuración corresponde a la segunda fase del proceso narrativo (mimesis II) y hace referencia al acto de componer una trama: organizar una serie de acciones y acontecimientos en una unidad narrativa con coherencia. Así, la narrativa organiza y da forma a los acontecimientos, estableciendo relaciones de causalidad, temporalidad y significación entre estos (Ricoeur, 1987). Empero, este trabajo no se limita a describir cómo se estructura el relato, sino a comprender qué produce ese relato cuando es leído, interpretado y asumido por quienes lo narran. Mientras la configuración se sitúa en el plano de la arquitectura del texto, la refiguración se ubica en el encuentro entre el texto y el lector, donde el sentido narrativo se actualiza y puede transformar la comprensión que el sujeto tiene de su experiencia, de su mundo y de sí mismo.

y la *ipseidad* (lo que cambia a pesar de lo que permanece). En esa dirección, este trabajo busca dar cuenta y razón de cómo ciertos acontecimientos vividos en los espacios formativos de la MDM –i. e. actividades en los seminarios, asesorías y tareas– marcaron inflexiones en nuestra manera de comprendernos como profesores de matemáticas, especialmente en nuestro Ser desde los ámbitos: el sí mismo, la relación con el *otro*, la comunidad escolar y el campo académico.

Asumimos, siguiendo a Larrosa (2009), que la experiencia no es lo que simplemente ocurre, sino lo que nos atraviesa, nos afecta y nos transforma. Así, la sistematización aquí presentada además de describir hechos o actividades interpreta acontecimientos que han dejado huella en nuestras subjetividades y que han impulsado un proceso de refiguración en nuestro Ser como PMI.

En consecuencia, esta sistematización se orienta por una doble intencionalidad: personal y profesional. En el plano personal nos permite narrar e interpretar críticamente nuestra experiencia de formación buscando refigurar nuestro Ser desde la comprensión de nuestras trayectorias formativas, reapropiarnos de su sentido al reconocer cómo determinados acontecimientos y tareas incidieron en nuestra manera de comprender y habitar el oficio de enseñar matemáticas desde una perspectiva incluyente. En el plano profesional esta investigación busca ofrecer al lector una lectura situada que dialogue con las tensiones, desafíos y posibilidades de formar profesores de matemáticas que asuman la educación en contextos diversos, mostrando que la inclusión no se reduce a un ideal homogéneo de “lo mismo para todos”, sino que es una tarea que exige comprensión ética, política y pedagógica.

En este tránsito, reconocemos que el Ser del profesor de matemáticas incluyente no se presenta como un estado dado y estable, es una refiguración dinámica permeada por nuestras trayectorias, por nuestros contextos y por los *otros* con quienes compartimos el oficio de enseñar.

Capítulo 1. Punto de partida

La MDM de la UPN desarrolla una propuesta formativa centrada en la comprensión y transformación de la identidad del profesor de matemáticas (Vargas, *et al.*, 2023). En este capítulo describimos cómo participamos en la experiencia formativa de la MDM de la UPN, los recursos e instrumentos que empleamos para su documentación, y una revisión de investigaciones que tienen ejes de interés similares a los nuestros.

La experiencia de formación, que está enmarcada en los seminarios y actividades del programa, fue clave para comprender cómo se refigura el *Ser* del profesor de matemáticas en respuesta a los desafíos y demandas de un contexto educativo que se reconoce cada vez más diverso.

La MDM nos invitó a mirar la experiencia formativa como una reconfiguración constante, en la que el sujeto maestro es convocado a narrarse, a comprenderse como un ser capaz de proyectarse desde sus vivencias y trayectorias, y de refigurar su identidad. A propósito de lo anterior, Ricoeur (2006) plantea que la identidad del sujeto se constituye desde su capacidad de actuar, narrarse y asumir responsabilidad por sus acciones, a partir de esta idea nosotros consideramos al profesor y a la profesora como un sujeto capaz en constante devenir. Es precisamente esta idea de sujeto capaz lo que lleva a colocar en un primer plano el *Ser* del profesor y no su saber, lo que explica que en el marco de los seminarios la adquisición de conocimientos disciplinares no hayan sido el centro, sino precisamente lo haya sido la refiguración de la identidad como profesor. Esta categoría será desarrollada a profundidad en el capítulo 2.

Para reconocer nuestra refiguración hicimos uso de relatos autobiográficos, los cuales entendemos como aquellas herramientas epistemológicas que permitieron la producción de conocimiento desde la práctica y sobre la práctica. En palabras de Lejeune (1994), el relato autobiográfico es aquel “relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual, en particular en la historia de su personalidad” (p. 14). Los relatos autobiográficos presentados en este trabajo fueron tejidos con los datos recabados en otros instrumentos como el diario de campo, material multimedia recolectado, actividades y tareas de los seminarios.

En línea con lo anterior, el presente trabajo adopta la sistematización de experiencias como estructura y metodología, atendiendo a los planteamientos de Óscar Jara (2018), quien la define como,

aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora (p. 61).

La sistematización de la experiencia formativa en los espacios de la MDM es, por tanto, más que un recurso para el análisis retrospectivo, la entendemos como una herramienta que permite resignificar la identidad del profesor de matemáticas, proyectarla y transformarla a

la luz de nuevas comprensiones de las trayectorias de formación. Así, en la MDM y en la sistematización de experiencias hemos encontrado un terreno fértil para cultivar nuestra sensibilidad hacia lo diverso y para consolidar una identidad como PMI comprometida con la justicia social, entendida esta como “la inclusión de todas las personas en los beneficios de la sociedad y en el empoderamiento para participar activamente en la vida económica, cultural, social y educativa de sus comunidades” (Lucio-Villegas, 2015, p 18).

Acorde con la estructura propuesta por Jara (2018), el presente capítulo constituye el punto de partida de esta sistematización, entendido como el momento en que quienes han vivido la experiencia reconocen la necesidad de ordenarla y comprenderla críticamente. Este momento orienta la mirada hacia el propósito de lo que se quiere sistematizar, define el eje o los ejes centrales del proceso y permite recuperar lo profundo de las vivencias que se desean reinterpretar.

De acuerdo con lo anterior, en este capítulo se desarrollan tres aspectos que configuran el punto de partida de nuestra investigación:

- **Participación en la experiencia:** donde describimos los espacios formativos de la MDM que permitieron la refiguración de nuestra identidad como PMI, en particular la dimensión del Ser, considerando tres escenarios: seminarios, asesorías de trabajo de grado y reflexiones colectivas entre los dos autores. En este mismo apartado mostramos los ejes que configuran la experiencia de formación.
- **Registro de la experiencia:** donde detallamos los instrumentos de recolección de datos para documentar y analizar la experiencia de formación, relacionados con los ejes que configuran la experiencia.
- **Investigaciones con asuntos de interés similares:** donde mostramos algunos estudios previos que se inclinan por categorías similares: i) la identidad del profesor de matemáticas; ii) la educación matemática inclusiva; y iii) la reflexión sobre las prácticas de profesores de matemáticas en aula de clase inclusivas.

La participación en la MDM se esgrime como el punto de partida desde la cual es posible acopiar datos susceptibles a ser analizados, además, constituye una experiencia formativa que ha movilizó procesos de refiguración, reflexión crítica y establecimiento de una posición en el ámbito profesional.

La MDM está estructurada curricularmente desde dos fundamentos: la identidad del profesor y su refiguración. La MDM comprende la identidad del profesor como: “(...) aquello que permite distinguir a alguien de otros, reconocer sus rasgos individuales e identificar su pertenencia a una comunidad” (Vargas, *et al.*, 2023, p. 1). Para desarrollar esta noción, la propuesta curricular articula tres dimensiones:

- **El ser:** involucra los aspectos subjetivos del profesor, como sus valores, actitudes, emociones y conciencia política. El ser del profesor se expresa en su capacidad de reflexionar, empatizar, colaborar y transformar su contexto. Se reconoce su identidad como sujeto social y político, con una función crítica y formativa en la comunidad educativa. En esta dimensión se concentra el análisis principal de la presente sistematización, sin desconocer su interdependencia con el saber y el hacer del profesor.

- **El saber:** es la integración de discursos de diferente naturaleza epistémica que deben articularse de manera eficiente para favorecer el quehacer profesional del profesor de matemáticas. Se refiere al conocimiento que el profesor de matemáticas integra y moviliza, abarcando tanto el saber disciplinar y didáctico como saberes sociales y pedagógicos que orientan su práctica profesional.
- **El hacer:** comprende las prácticas profesionales del profesor dentro y fuera del aula. Incluye la enseñanza, la participación institucional, el trabajo colaborativo, la formación continua y la investigación educativa. Esta dimensión destaca la práctica como fuente de aprendizaje profesional y espacio de articulación entre pedagogía, contenido y contexto.

Según la Vargas *et al.* (2023), estas dimensiones no deben limitarse a un análisis aislado, dado que se articulan entre sí para dar cuenta y razón de la identidad del profesor de matemáticas. Estas interacciones son:

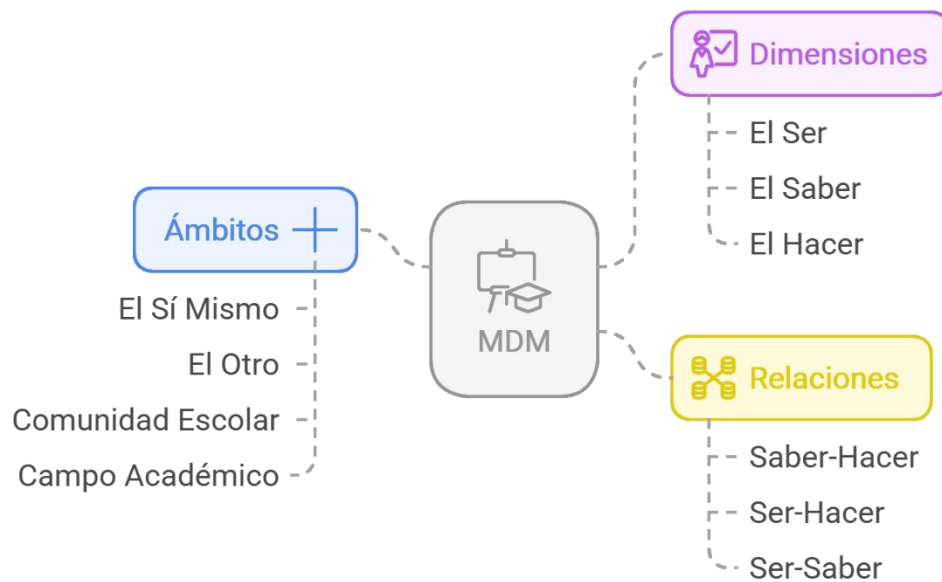
- **El saber-hacer:** reconoce cómo el conocimiento del profesor influye en su práctica profesional y viceversa. Por ejemplo, la falta de dominio sobre ciertos conceptos puede limitar su enseñanza, o la experiencia en el aula puede generar un nuevo conocimiento para el profesor.
- **El ser-hacer:** alude a la forma en que las actitudes, emociones y valores del profesor impactan en su práctica profesional. Verbigracia de esto, cómo un alto nivel de empatía favorece las relaciones con estudiantes o colegas; a su vez, las experiencias vividas en la práctica profesional retroalimentan y transforman aspectos del Ser.
- **El ser-saber:** implica que la forma en que el profesor se concibe a sí mismo y a su rol profesional influye en su relación con el conocimiento. Por ejemplo, una autopercepción de superioridad basada en el dominio de ciertos saberes puede derivar en actitudes prepotentes, mientras que una autoimagen insegura frente a un contenido puede limitar su disposición a enseñarlo.

Para Vargas y sus colegas (2023), la identidad del profesor de matemáticas se configura también en cuatro ámbitos que representan los contextos donde se manifiestan y entrelazan las dimensiones y sus relaciones. Estos ámbitos sitúan el desarrollo identitario en escenarios concretos y dinámicos:

- **El sí mismo:** se entiende como el ámbito en el que el profesor se relaciona consigo mismo en una experiencia de examen y reconocimiento de su historicidad.
- **El otro:** hace referencia a las relaciones que el profesor establece con estudiantes, colegas y directivos. Refiere a un espacio intersubjetivo en el que se construyen vínculos, se comparten sentidos y se construyen conjuntamente saberes desde el diálogo, la colaboración y el reconocimiento mutuo.
- **La comunidad escolar:** comprende el entorno institucional donde el profesor desempeña su labor. Se reconoce su rol dentro del proyecto educativo, articulando sus dimensiones en función de los retos, objetivos y dinámicas propias de su comunidad educativa.

- **El campo académico:** refiere al espacio donde el profesor se vincula como miembro activo de comunidades de conocimiento, tanto en educación matemática como en matemáticas y ciencias de la educación. En este ámbito se fortalece su identidad como profesional reflexivo, investigador y partícipe en la producción de saber pedagógico y disciplinar.

La ilustración 1 muestra los elementos que constituyen la propuesta de la MDM en la que se detonó la experiencia de refiguración del Ser del Profesor De Matemáticas Incluyente. En dicha ilustración se expone la relación de los elementos antes descritos.



Made with Napkin

Ilustración 1. Estructura de la MDM. Creación propia.

El segundo fundamento, *la refiguración de la identidad*, en la MDM se entiende como, la producción de nuevas figuraciones sobre sí mismo. Esto involucra los rasgos de mismidad e ipseidad de la identidad del profesor, es decir, aquellos rasgos que dan cuenta de la permanencia e impermanencia de una identidad. Los rasgos de mismidad son aquellos que permiten identificar al profesor a través del tiempo y de las circunstancias, es decir a pesar de los cambios que haya tenido, mientras que los rasgos de ipseidad son variables, dinámicos o en cambio permanente. Así, la identidad del profesor se concibe como algo mutable que conserva aspectos inmutables; ¡una exquisita paradoja!, consustancial con el carácter y naturaleza humana. Por otra parte, es importante aclarar que las refiguraciones del profesor se producen en procesos permanentes de examen e interpretación de la vida vivida y le permiten comprender su acción con y por otros en un contexto. De esta manera, en los procesos de refiguración el profesor también se construye como sujeto moralmente responsable de su actuar en el mundo (Vargas, *et al.*, 2023, p. 7).

Este proceso de refiguración no ocurre en el vacío, sino que se enraíza en las trayectorias formativas del profesor. Desde esta perspectiva, hablar de trayectoria implica más que una cronología lineal de eventos, Cacho (2004) las establece como la secuencia de experiencias que configuran progresivamente la identidad del profesor, no se dan de forma aislada, sino que se estructuran en tres dimensiones: la biográfica, ciclos de vida personal; la educativa, procesos de escolarización y formación docente; y la histórica, contextos sociopolíticos que influyen en las oportunidades y limitaciones del desarrollo profesional. Así, las trayectorias formativas permiten reconstruir el entramado de sentidos, interacciones y escenarios que han marcado la vida del profesor, desde la infancia hasta el ejercicio profesional.

La articulación entre trayectorias y refiguración permite comprender cómo las vivencias enmarcadas en la experiencia resurgen durante los procesos de formación, resignificándose desde una mirada reflexiva que transforma la identidad. En este sentido, las trayectorias constituyen bases sobre las cuales se produce la refiguración, es decir que el sujeto vuelve sobre su historia, la interroga y, al reinterpretarla, se proyecta como alguien nuevo, un "sí mismo" que emerge modificado, aunque en continuidad con su pasado (Cacho, 2004).

El tránsito desde las trayectorias formativas hacia la refiguración de la identidad profesional del profesor se realiza a través de un ejercicio sostenido de reflexión (Vargas, *et al.*, 2023). En la MDM, la reflexión se considera un fin formativo, en tanto posibilita comprender el lugar del profesor en el mundo y proyectar transformaciones personales y profesionales.

La reflexión, en este contexto, es entendida como:

La actividad que permite el entramado de estos dos ejes fundamentales en las trayectorias de formación de los profesores. La reflexión es considerada medio y fin de la organización curricular. Por una parte, permite el examen del ser, hacer y saber en los cuatro ámbitos considerados, lo que implica una transformación en la comprensión del profesor acerca de su lugar en el mundo; por otra parte, por su poder de proyección, la reflexión permite al profesor considerar posibilidades de transformación reales para su práctica profesional y pedagógica (Vargas, *et al.*, 2023, p. 10).

De acuerdo con lo anterior, la reflexión puede activarse desde tres elementos detonantes: el cognitivo, que examina los saberes y posicionamientos del profesor; el crítico, que interpela las racionalidades excluyentes presentes en la educación; y el narrativo, que explora las experiencias personales y colectivas mediante relatos que resignifican la trayectoria. Para el caso de esta sistematización, el detonante es la narración autobiográfica a propósito de la experiencia de formación como profesores de matemáticas incluyentes, en particular en la refiguración del Ser.

Ahora bien, la reflexión no se limita a un análisis racional, en la MDM se reconoce que el auténtico proceso de transformación identitaria emerge cuando lo vivido se convierte en experiencia. Por ello, la experiencia de formación es considerada el medio privilegiado para refigurar la identidad del PMI.

Como autores de esta sistematización y con la orientación de nuestra asesora nos enfrentamos a una pregunta constante: ¿qué experiencia sistematizar? Una inquietud que giraba en torno a discernir qué, de todo lo vivido en nuestras trayectorias, poseía la suficiente relevancia formativa como para ser convertido en objeto de reflexiones. Así, en una sesión

grupales de trabajo de grado al inicio de la MDM, se nos propuso la tarea de narrar un fenómeno que nos hubiera marcado, transformado o interpelado dentro de nuestro quehacer profesional. En esa ocasión presentamos por separado experiencias de clase en donde nos dimos cuenta de que había un marcado interés por la diferencia y la diversidad en la clase de matemáticas, ese mismo día, nos preguntamos sobre nuestros intereses individuales y la posibilidad de construir juntos, tanto la sistematización como la refiguración. Así, nuestro interés se centró en la experiencia de refiguración del Ser del Profesor De Matemáticas Incluyente.

Desde los planteamientos de Larrosa (citado en Vargas, *et al.*, 2023), la experiencia es concebida como:

Una relación con el mundo en el que se está inmerso. Esta relación implica hacer, prácticas y subjetividades en los que se ve implicado. La experiencia es aquello (de la exterioridad) que me pasa, me atraviesa; no es solo la vida vivida por el profesor, sino también los modos en que lo vivido va componiendo la vida del profesor y sus contextos de actuación y van esculpiendo los lentes desde los cuales mira el mundo y orienta su actuar (p. 12).

No toda vivencia se convierte automáticamente en experiencia, sólo lo hace cuando media una actitud receptiva y reflexiva, capaz de interpretar lo vivido y abrirse al cambio. De este modo, la experiencia como Profesores De Matemáticas Incluyentes se convierte en el terreno fértil donde las trayectorias son releídas y la identidad, refigurada.

Por medio de diversas tareas en los seminarios y en las sesiones de trabajo de grado, logramos concretar los ejes que configuran la sistematización, estos se muestran en el siguiente esquema:

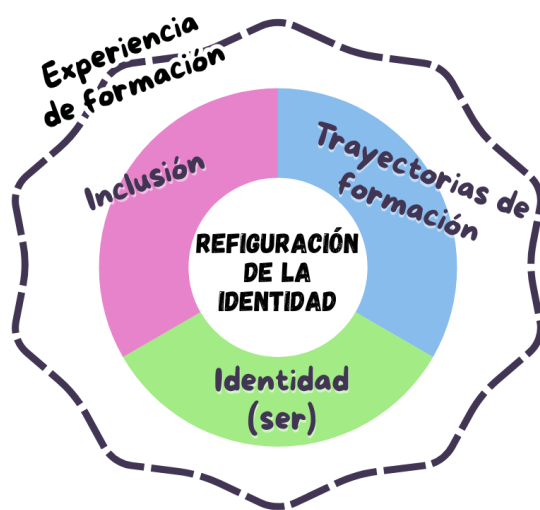


Ilustración 2. Ejes de sistematización. Creación propia (2025).

Ahora bien, en la sistematización de experiencias el registro ocupa un lugar importante de recapitulación y construcción de memoria para su posterior reflexión y análisis crítico, ya que todo proceso de sistematización requiere de una base empírica sólida que permita reconstruir lo vivido desde la mirada de quienes lo protagonizaron (Jara, 2018). Así, registrar más que acumular evidencias es dejar trazo situados de las tensiones, aprendizajes y transformaciones que han emergido en el desarrollo de la experiencia.

En la sistematización se debe hacer manejo y análisis de los datos, se deben establecer protocolos para la organización, reducción y depuración de la información recopilada (Camargo, 2021). Tales protocolos nos han permitido inicialmente recolectar la información para la sistematización y, en función de su uso, han sido fuente para el refinamiento progresivo de las categorías de análisis.

Así, comenzamos a guardar los datos en un repositorio digital compartido en *OneDrive* donde organizamos documentos teóricos, tareas de los seminarios, material multimedia, reflexiones personales y otros trabajos que consideramos relevantes para los fines de la sistematización, de acuerdo con los ejes dispuestos.

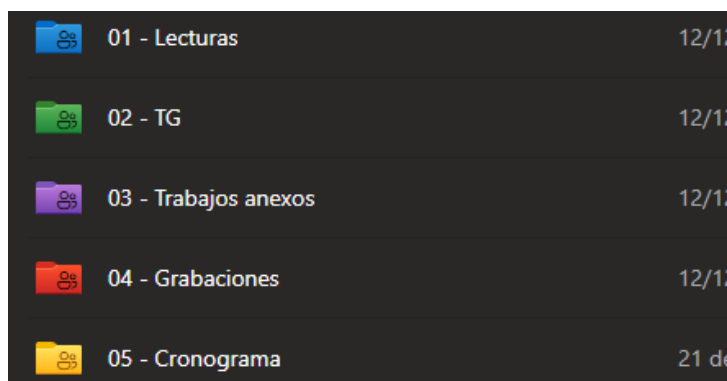


Imagen 1. Base de datos compartida en *OneDrive*. Creación propia.

Este repositorio permitió centralizar la información, clasificarla según los propósitos de esta sistematización para facilitar su posterior análisis. La siguiente tabla muestra el número de archivos por cada categoría:

Tabla 1

Número de archivos por cada categoría en base de datos.

Archivos alojados en <i>OneDrive</i>	
Lecturas	80
Trabajos de grado (TG)	16
Trabajos anexos	9
Grabaciones	14
Cronograma	2

Tareas y productos académicos:

Para nuestra sistematización incorporamos las actividades desarrolladas en los seminarios – v. g. proyectos curriculares, análisis sobre diversos objetos matemáticos o propuestas para el aula y reflexiones escritas– sin mayor criterio que pensar en la inclusión educativa, para luego guardar la información en la nube. La siguiente tabla muestra la cantidad de archivos con los que se contó.

Tabla 2

Cantidad de tareas y productos académicos durante la MDM.

Tareas y productos académicos durante la MDM	
Reseñas de textos de consulta	8
Exposición de textos de consulta	12
Análisis curriculares, de películas y diseño de tareas	15
Ensayos y escritos	18
Cartas, poemas y producción textual libre	22
Fichas de análisis de tareas	6
Construcciones artísticas representativas	7
Material multimedia (documentales, grabaciones, audios)	10
Fotografías	459

Para capturar y analizar las experiencias vividas, diseñamos una serie de recursos e instrumentos que nos permitieron documentar de manera ordenada las reflexiones y aprendizajes derivados de los seminarios de la MDM. Estos instrumentos tienen un carácter dinámico, entendiéndose como mediciones sensibles que evolucionaron a medida que avanzó la sistematización. Entre estos destacamos:

Diario de campo

Es un archivo en *Word* donde, terminada la sesión de un seminario, describimos la experiencia vivida. Su estructura contempla los apartados:

- **Fecha:** registro cronológico en el formato (DD/MM/AAA).
- **Frase:** espacio pensado para agregar una expresión que nos hayan llamado especial atención durante el seminario, con el fin de ayudarnos a recordar lo desarrollado en el espacio.
- **Lo que pasa:** narración cronológica y descriptiva de los acontecimientos del seminario, con el fin de facilitar una reconstrucción para su posterior análisis.
- **Lo que me pasa:** redactamos reflexiones personales frente a situaciones o contenidos que resultaron especialmente relevantes.

- **Lo que me evoca:** redactamos las memorias o asociaciones que las tareas o actividades nos evocaron, particularmente relacionados con educación, inclusión y/o identidad del PMI.
- **Evidencia:** espacio donde describimos las actividades que realizamos en los espacios.

Tabla 3

Diario de campo semanal.

Fecha: dd/mm/aaaa		
Frase: oración que haya resultado de especial relevancia en la reflexión.		
Lo que pasa	Lo que me pasa (reflexión)	Lo que me evoca
Evidencias:		

Por su parte, con el propósito de situar esta sistematización de experiencias en el campo de la producción académica reciente, en este apartado se presentan investigaciones que abordan problemáticas relacionadas con los ejes que estructuran este trabajo: la identidad del profesor, en particular el Ser, la inclusión en la educación matemática y las trayectorias de formación.

Hicimos revisión de fuentes académicas provenientes de revistas científicas, repositorios institucionales y artículos especializados, priorizando investigaciones desarrolladas en América Latina. Esta revisión tiene como finalidad identificar trabajos con ejes similares que sirvan como punto de partida para comprender la experiencia de formación que permitió la refiguración del Ser como PMI, por lo tanto, no puede ser entendida como configuración de antecedentes de investigación.

Inicialmente hemos revisados algunas investigaciones cuyo centro de interés es la **identidad del profesor de matemáticas** (Alarcón, Suárez y Sánchez, 2022; Escobedo y Torres, 2021; Estrada y Méndez, 2012; y Lezama, Martínez y Sánchez, 2013), especialmente en lo que concierne a su construcción, refiguración y resignificación como profesores de matemáticas que enseñan en contextos diversos. Por ejemplo, Alarcón, Suárez y Sánchez (2022) señalan que la identidad profesional de un profesor de matemáticas se configura mediante un proceso dinámico de construcción y reconstrucción a lo largo de su carrera, integrando las vivencias personales y formativas con las exigencias del contexto escolar, para su caso, durante la Pandemia y cómo situaciones como el aislamiento, la virtualidad y la alternancia fue asumida por los tres autores. De modo similar, Escobedo y Torres (2021) encontraron que ser profesor de matemáticas en contextos variados implica replantear constantemente las creencias sobre la enseñanza y sobre sí mismo como docente, articulando la práctica con la reflexión teórica, en tanto que la formación de los profesores de matemáticas es variada, asimismo esta “(...) puede impactar tanto en la identidad de los profesores como en las diferentes decisiones que toman con respecto a su desarrollo, lo que implica un cambio tanto de identidad como de su forma de enseñar” (p. 9). También, estudios

como los de Estrada y Méndez (2012) y Lezama, Martínez y Sánchez (2013) coinciden en reconocer que la identidad del profesor se forja en la confluencia de experiencias formativas, demandas institucionales, interacciones con otros actores educativos y los posicionamientos ético-políticos que asume el profesor; como en el caso de Ana (Lezama, Martínez y Sánchez, 2013) donde su labor contrastaba con el “(...) ideal de lo que es ser maestro de matemáticas: es quien enseña matemáticas y que no debería distraerse en otras tareas pedagógicas como lo puede ser mantener en orden en el salón de clases” (p. 456), al situarse en ese rol en el aula encontró más aristas de las que esperaba. Asimismo, este agrupamiento reúne trabajos que han abordado la refiguración de la identidad profesional inclusiva, evidenciando que no es lineal ni homogénea, sino que conlleva rupturas, desplazamientos, resistencias y resignificaciones constantes en el rol docente. Esto se alinea con nuestra búsqueda de refiguración de la identidad, en nuestro trabajo emergió la figura del Profesor de Matemáticas Incluyente como una figura que articula saberes disciplinares, posicionamientos ético-políticos y prácticas pedagógicas sensibles a la diferencia. Los hallazgos de estos autores respaldan la idea de que transitar hacia una identidad de PMI implica un proceso continuo de transformación personal y profesional, tal como lo vivimos en la MDM.

Un segundo rastreo corresponde a trabajos de investigación cuyo interés es **la inclusión**, orientados a comprender los desafíos, estrategias y resignificaciones que experimentan los profesores al enfrentar contextos diversos (Ávila y Martínez, 2013; Calvo, 2013; Cornejo, Pinto y Vidal, 2024; y Espinoza y Otondo, 2024). Desde Ávila y Martínez (2013), a partir de narrativas docentes señalan que la mirada desde el potencial abre

una gama de opciones de acción en el quehacer docente, ya que, no se centra únicamente en el sujeto sino en el sistema relacional, permitiendo la participación activa de todos los agentes involucrados en el proceso, lo cual posibilita el hallar multiplicidad de estrategias y apoyos que eliminan las barreras y abren caminos posibles que convergen en la formación integral de la infancia, logrando procesos de formación exitosos en prácticas educativas que realmente reconocen la diversidad (p. 110).

Por lo tanto, se ve posibilidad en que los profesores al resignificar su quehacer puedan atender la diversidad del estudiantado, asumiendo la inclusión como un compromiso ético con cada estudiante. Por su parte, Calvo (2013) discute que la formación de profesores para la inclusión educativa no es fácil, pues su labor no se reduce a una cuestión metodológica ni a simples adaptaciones en el aula, es necesario que el profesor “(...) conozca ampliamente los contextos en los que lleva a cabo su labor y tenga las competencias didácticas para que el proceso educativo desarrolle plenamente las capacidades humanas de sus estudiantes.” (p. 19), de modo que el sistema educativo promueva efectivamente la equidad. En investigaciones como las de Cornejo, Pinto y Vidal (2024) y Espinoza y Otondo (2024), se discute sobre el tránsito que los profesores viven hacia las prácticas inclusivas, dicho tránsito está atravesado por tensiones institucionales como el que “(...) los planes de estudio entregados por el ministerio de educación siguen siendo muy rígidos” (Espinoza y Otondo, 2024, p. 17), así como por desafíos personales y procesos reflexivos en los que el profesor cuestiona y ajusta su identidad profesional. En este agrupamiento se recogen estudios que aportan a la comprensión de cómo se configura una práctica matemática sensible a la diferencia y comprometida con la inclusión educativa. Estos trabajos permiten evidenciar que la inclusión no se reduce a una cuestión metodológica, sino que exige una transformación profunda del currículum, la formación profesional y las concepciones sobre la enseñanza.

Además, muestran que el tránsito hacia una práctica incluyente está atravesado por tensiones institucionales, desafíos personales y procesos reflexivos que movilizan la identidad del profesor en su Ser, Saber y Hacer. Este conjunto de investigaciones respalda teórica y empíricamente los hallazgos y preguntas que emergen de nuestra propia experiencia formativa en la MDM, donde la inclusión no se vivió como un contenido, se vivió como una pregunta ética.

Un tercer rastreo muestra investigaciones que, desde distintos enfoques, interrogan las **trayectorias de los profesores** (Arnaut, 1993; Campos, *et al.*, 2019; Ávila y Pinilla, 2022; y Sánchez y Huchim, 2015). En trabajos como el de Arnaut (1993) se ofrece una perspectiva histórica de la profesión docente de educación primaria en México entre los años 1887 a 1993, mostrando que en la formación de los maestros “entre los rasgos de continuidad sobresale la lucha de los maestros por su identidad, por el monopolio y la dignificación profesionales” (p. 4), por lo que esta ha estado influida por múltiples factores sociales e institucionales a lo largo del tiempo. En las investigaciones de Campos *et al.* (2019) y Ávila y Pinilla (2022) sobre las trayectorias de, respectivamente, profesores de primaria y maestros rurales, se analizan las trayectorias individuales de profesores en distintos contextos, evidenciando que en la construcción de la identidad profesional confluyen elementos muy diversos, como lo son “las responsabilidades en la infancia y las actividades desarrolladas que recuerdan la convivencia y vida familiar” (Ávila y Pinilla, 2022, p. 6) o experiencias en la escuela donde “(...) destacan por su presencia o ausencia de la actuación docente de sus profesores(as)” (Campos *et al.*, 2019, p. 128); estudios coinciden en que la trayectoria del profesor es un recorrido complejo y singular para cada sujeto, marcado por curvas, cambios, rupturas y puntos de inflexión únicos en cada historia de vida.

Por su parte, Sánchez y Huchim (2015) subrayan que acontecimientos como el encuentro con metodologías innovadoras o la confrontación con realidades desafiantes en el aula pueden convertirse en hitos que transforman la manera en que el docente entiende su profesión, como lo es el caso de los nuevos profesores quienes “(...) comienzan su labor con expectativas altas sobre la enseñanza y confían en poder utilizar los nuevos enfoques en su práctica y transferir sus ideas más innovadoras. [...] No obstante, esta motivación va desapareciendo durante el primer año (...)” (p. 151). Al revisar la literatura sobre trayectorias de los profesores, encontramos herramientas teóricas para interpretar nuestras propias experiencias formativas, articulando la práctica con la teoría, esta línea ha cobrado relevancia en nuestro trabajo de sistematización en tanto que, al evocar memorias de nuestras trayectorias formativas, hemos cuestionado los fines y modos de estos en asuntos como la inclusión educativa. Además, al mostrarnos que las trayectorias no son recorridos lineales sino procesos complejos con curvas, cambios, rupturas o momentos propios y únicos de cada vida en donde también inciden experiencias como la vocación inicial, las oportunidades de formación continua, experiencias escolares tempranas y contextos sociales e institucionales en los que se desarrolla la práctica educativa. El comprender estas trayectorias nos permitió abrir horizontes de reflexión y autoconocimiento, en el sentido de que construyeron herramientas para interpretar nuestras propias trayectorias, articulando la práctica y teoría en búsqueda de resignificar el sentido de nuestra profesión.

Capítulo 2. Preguntas iniciales de la sistematización de la experiencia

Este capítulo da respuesta a las cinco preguntas orientadoras propuestas por Óscar Jara (2018) para el desarrollo de una sistematización de experiencias rigurosa y situada. Estas preguntas —¿para qué?, ¿qué?, ¿cuáles aspectos?, ¿con qué fuentes?, y ¿cómo sistematizar?— aunque no tienen un orden jerárquico configuran la arquitectura metodológica que sostiene este proceso.

Lejos de ser meros enunciados operativos, estas preguntas nos invitan a interrogar nuestra experiencia de formación desde una mirada crítica, reflexiva y proyectiva. En estas se condensan nuestras motivaciones, el objeto de sistematización, los focos de interés, las fuentes de información y los procedimientos que guiarán el análisis. Así, este capítulo representa una bisagra metodológica entre el punto de partida de nuestra experiencia en la MDM y la recuperación del proceso vivido, permitiéndonos delimitar con claridad qué queremos comprender, por qué y cómo abordaremos dicha comprensión en los capítulos siguientes.

2.1. ¿Para qué queremos hacer esta sistematización?

La sistematización de experiencias constituye, para nosotros, un ejercicio de reflexión sobre nuestro Ser como profesores de matemáticas. No se trata únicamente de recuperar el pasado, se trata de comprenderlo desde el presente y proyectarlo hacia el futuro, de leer nuestra trayectoria formativa con nuevos ojos y darle otros significados a los acontecimientos que nos han marcado. En este horizonte coincidimos con la tesis de Jara (2018), quien plantea que la sistematización de experiencias posibilita “(...) apropiarnos críticamente de su sentido” (p. 65), en tanto este no está dado de antemano ni emerge de manera espontánea, sino que se construye personal y colectivamente mediante la interpretación rigurosa, consciente e intencionada de la experiencia. En concordancia con los planteamientos de Ricoeur (1987), entendemos que esa construcción de la experiencia se inscribe en un movimiento hermenéutico, donde narrar lo vivido posibilita tanto el organizar el recuerdo como el transformar nuestra identidad y el proyectar nuevos modos de ser PMI.

Desde nuestra participación en la MDM de la UPN, hemos vivido un proceso formativo cuyo fin no es la adquisición de herramientas teóricas o didácticas, su fin es interpelar nuestras convicciones, emociones, prácticas y posiciones éticas. La MDM ha sido un escenario de tránsito, de ruptura, pero también de reconstrucción, donde se ha puesto en juego nuestra identidad como profesores y nuestro compromiso con una educación matemática incluyente.

En esta línea, siguiendo a Larrosa (2009), partimos de una comprensión de la experiencia como aquello que nos pasa, nos afecta y nos transforma. La experiencia se constituye como el lugar donde se entrelazan distintos principios —entre ellos, la exterioridad, la alteridad, la alienación, la reflexividad, la subjetividad, la transformación, el pasaje y la pasión— y donde el sujeto —en este caso, el profesor— no sólo vive, sino que es sensible y se deja afectar por lo vivido. En ese dejarse afectar se aloja el sentido formativo de la experiencia, en la medida en que lo vivido nos interroga, nos confronta, nos mueve y nos sitúa ante el *otro* y ante nosotros mismos.

Como lo señala Jara (2018), la sistematización de experiencias no es solo una herramienta para mirar la experiencia propia, sino es una contribución al saber colectivo. Reflexionar sobre lo vivido —desde el sí mismo y con los *otros*— nos permite identificar aprendizajes, tensiones, vacíos, desafíos y posibilidades que pueden resonar en otros profesores en formación o en ejercicio. Es en ese doble gesto, íntimo y colectivo, donde reconocemos el valor pedagógico de sistematizar nuestra experiencia de formación.

Este trabajo, entonces, tiene una doble intencionalidad. En el plano personal, es un camino de autocomprensión, de examen de nuestras trayectorias y de refiguración del ser como Profesores De Matemáticas Incluyentes. En el plano profesional, buscamos aportar a la comunidad de educadores matemáticos desde una mirada situada, crítica y narrativa, que permita pensar la formación de los profesores como una experiencia vital, ética y política.

A partir de estas intenciones, nos planteamos los siguientes objetivos que orientan el sentido de este trabajo:

Objetivo general

- Comprender cómo la experiencia de formación en la MDM de la UPN permite refigurar el Ser de dos profesores de matemáticas incluyentes, a partir de narrativas autobiográficas de sus trayectorias de formación.

Objetivos específicos

- Caracterizar la dimensión del Ser de la identidad del profesor de matemáticas incluyente, por medio del análisis de sus narrativas autobiográficas.
- Describir la trayectoria de formación de dos profesores de matemáticas, que se refiguran como profesores incluyentes.

2.2. ¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar?

La sistematización de experiencias, en el marco de este trabajo de grado, se centra en la experiencia formativa vivida por nosotros, Ashley y Wilmar. Este tránsito ha sido para nosotros mucho más que una suma de actividades académicas o el cumplimiento de compromisos curriculares, lo comprendemos como una experiencia de formación que nos ha interpelado, nos ha afectado y, sobre todo, ha refigurado nuestra manera de comprendernos como PMI y de asumir el lugar del *otro* en el aula.

La experiencia que queremos sistematizar tiene tres ejes: La inclusión en el aula de matemáticas; la identidad del profesor de matemáticas, en particular la dimensión del Ser; y las trayectorias de formación, los cuales tienen en común la experiencia. Para delimitar teóricamente lo que entendemos por experiencia, retomamos los aportes de tres autores fundamentales: Larrosa (2009), Jara (2018) y Cacho (2004).

Desde la perspectiva de Larrosa (2009), la experiencia no es una suma de hechos acumulados, sino es “eso que me pasa”, aquellos acontecimientos que nos afectaron y transformaron. Para el autor el qué de la experiencia, eso **que** me pasa, se esgrime en los principios de:

- **Exterioridad:** implica un acontecimiento que ocurre fuera del sujeto, de su espacio, del lugar que se le da.
- **Alteridad:** implica la comprensión del otro como algo distinto al sujeto, destacando el reconocer y respetar la otredad.
- **Alienación:** implica sentirse separado, distante o desconectado de eso que pasa.

Asimismo, el quién de la experiencia, eso que **me** pasa se yergue en los principios de:

- **Reflexividad:** la experiencia es dinámica, genera un movimiento de salida del sujeto para encontrarse con eso que pasa y de regreso porque la experiencia afecta al sujeto.
- **Subjetividad:** el lugar de la experiencia es el sujeto, por tanto, este debe permitir que algo le pase, ser abierto, sensible, vulnerable y estar expuesto.
- **Transformación:** el sujeto al transitar por la experiencia cambia, eso que pasó modela a quien experimentó.

Por último, el pasar de la experiencia, eso que **me pasa** se sujeta en:

- **Pasaje:** la experiencia es un pasaje, un recorrido desconocido y extraño, *ergo*, peligroso.
- **Pasión:** eso que pasó fue intenso, debe dejar una huella y padecerse por el sujeto.

Así, atravesar una experiencia –o dejar que una experiencia nos atravesase– implica una vulnerabilidad y apertura, a dejarse llevar por lo que ocurrió de un momento a otro, el sujeto se ve alterado y no es el mismo después de ello. Subrayando el profundo vínculo entre la experiencia y la formación del sujeto.

En sintonía, Jara (2018) sostiene en su tesis que las experiencias no pueden entenderse como hechos aislados ni como relatos lineales. Cada experiencia está permeada por el contexto histórico y social, donde se imbrican lo personal y lo colectivo, donde se entretrejen dimensiones objetivas y subjetivas. Sistematizar una experiencia, según este mismo autor, implica desentrañar esa complejidad, es un ejercicio de recordar y narrar lo vivido, interrogar tanto sus orígenes como significados y resignificar sus enseñanzas. La experiencia para ser comprendida debe ser convertida en objeto de análisis crítico: no solo para explicarla, sino para aprender de ella, para proyectarla y para compartirla con otros.

Por su parte, Cacho (2004) aporta una perspectiva mediante la trayectoria formativa, plantea que una experiencia de formación docente es una construcción permeada por contextos históricos propios de cada sujeto. La trayectoria profesional se entiende como un recorrido dinámico donde confluyen tres dimensiones fundamentales:

- **Dimensión biográfica:** se refiere a la historia personal del sujeto, incluyendo sus vivencias íntimas, afectos y experiencias previas que marcan su desarrollo.
- **Dimensión educativa:** abarca los procesos formativos a lo largo del tiempo, como la escolarización, la formación profesional inicial y los aprendizajes profesionales acumulados en la práctica.

- **Dimensión histórica:** corresponde al contexto social, político, económico e institucional en el que la trayectoria se ve permeada; este contexto más amplio brinda oportunidades o impone limitaciones que moldean el desarrollo profesional. (p. 81).

Estas tres dimensiones no se presentan de forma aislada, sino que se interrelacionan y configuran el campo desde el cual se construye la identidad docente. Las trayectorias permiten comprender cómo se entretajan las condiciones materiales, los vínculos afectivos, los saberes pedagógicos, los desafíos institucionales y las decisiones éticas que constituyen al sujeto-profesor.

Así, desde Larrosa (2009), Jara (2018) y Cacho (2004), la experiencia se reconoce como una totalidad viviente, densa y multiforme, que no se agota en el hacer, saber o ser, sino que implica la constitución misma del sujeto en sus interacciones con el mundo. La experiencia que queremos sistematizar corresponde al proceso de formación que hemos vivido como maestrantes en la MDM de la UPN durante los años 2024 y 2025. Este tránsito más que reducirse al cumplimiento de actividades académicas o a la participación en un programa de posgrado, se ha constituido como un trayecto de reconfiguración en el que se entrelazan vivencias personales, tensiones profesionales y aprendizajes situados que han modificado nuestra manera de comprendernos como PMI.

Conviene señalar que, pese a que la tesis de Larrosa (2009) concibe la experiencia como un proceso subjetivo —centrado en el sujeto que se deja afectar y transformar por lo experimentado—, Jara (2018) propone una mirada situada en la dimensión colectiva de la experiencia, reconociéndola como una construcción social que debe ser comprendida desde el diálogo con *otros*. En nuestro caso, aunque las experiencias de cada uno fueron únicas e irrepetibles, fue precisamente en el encuentro con el *otro* —en el diálogo entre profesores que comparten el oficio de enseñar matemáticas con enfoque incluyente— donde esas experiencias adquirieron sentido. El contraste entre estas perspectivas no es una contradicción, es una complementariedad, pues fue en la conversación entre nuestras trayectorias que pudimos decantar, interpretar y resignificar lo vivido. Así, nuestra sistematización se posiciona en un punto intermedio entre ambas teorías, reconociendo que el sentido formativo de la experiencia no emerge sólo del impacto individual de lo vivido, sino también emerge del proceso colectivo de narrarlo, pensarlo y compartirlo con otros.

Los seminarios de la MDM fueron diseñados para fomentar la reflexión sobre la identidad del profesor y propiciar cuestionamientos sobre nuestras trayectorias, confrontando nuestras certezas, narrando momentos significativos que han marcado nuestro camino como profesores, de la misma forma, algunas de las tareas y actividades propuestas en los espacios de los seminarios fueron experiencias, pues nos permitieron la discusión y consolidación de nuestro asunto de interés investigativo en lo relativo a la diversidad y la inclusión escolar.

En el desarrollo de estas tareas y actividades encontramos más de un momento donde se nos exigió abrirnos al análisis introspectivo y a pensamiento pedagógico, como lo fueron la construcción de relatos autobiográficos, la redacción de textos argumentativos, el diseño de propuestas didácticas con enfoque incluyente, el debate académico sustentado en teorías contemporáneas sobre la enseñanza de las matemáticas, entre otros.

Las experiencias sistematizadas corresponden a un periodo marcado por el despliegue de preguntas, la emergencia de nuevas comprensiones y el fortalecimiento de nuestra apuesta por una educación matemática incluyente, así como la toma de postura como PMI.

2.3. ¿Qué aspectos de la(s) experiencia(s) nos interesan más?

Una vez establecido el propósito de la sistematización y delimitada la experiencia a sistematizar, corresponde ahora identificar los aspectos que resultan más significativos para su análisis. Tal como sugiere Óscar Jara (2018), sistematizar no implica describirlo todo, implica focalizar la mirada en ciertos núcleos de sentido, en aquellos aspectos de la experiencia que concentran tensiones, aprendizajes, contradicciones y transformaciones.

Los aspectos que aquí desarrollaremos no fueron definidos de antemano, estos emergieron del diálogo entre nuestras trayectorias, desafíos vividos durante la MDM y preguntas que comenzaron a inquietarnos en el transcurso de los seminarios y asesorías de trabajo de grado. Son, por tanto, ejes que brotaron del corazón de la experiencia formativa, y que se vieron nutridos por lecturas, intercambios con colegas y procesos de introspección que nos permitieron identificar aquello que, como profesores, nos afectó con mayor intensidad y nos movilizó a repensar nuestra práctica desde nuevos horizontes.

La inclusión: entre el querer y poder hacer parte

En el ámbito educativo la inclusión puede verse como un “proceso que garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, reconociendo y valorando la diversidad como un elemento enriquecedor del proceso educativo” (MEN, 2017, p. 7). Esto implica minimizar las barreras que puedan limitar la participación del estudiante en el proceso de aprendizaje, promoviendo un ambiente escolar que reconozca las diferencias de cada niño, niña y adolescente.

Es necesario reconocer que en el último siglo han aparecido en el contexto educativo algunos conceptos que, en el marco de esta sistematización, es necesario aclarar. Inicialmente la integración educativa es entendida como,

un proceso que brinda la oportunidad a niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad a integrarse a la comunidad educativa y aprender de acuerdo con sus capacidades y desarrollarse en un ámbito cálido y armónico en conjunto con su sociedad y cultura (Parra, 2010, p. 18).

De acuerdo con Parra (2010), las Necesidades Educativas Especiales [NEES], no es un sinónimo de discapacidad, pues las NEES dependen de las dificultades que las personas posean para acceder a los ámbitos relacionados con la educación, “como puede ser el acceso al currículo y a las mismas instalaciones educativas, siendo la discapacidad un término antagónico a la funcionalidad” (p. 26).

Parra (2010), plantea que, la integración educativa fue una primera conquista para el derecho de las personas con NEES, y con ella se obtuvieron los siguientes logros:

- Proporcionar oportunidades para aprender con base en la interacción cotidiana entre los alumnos.

- Preparar a los estudiantes con discapacidad para la vida y profesión, en un contexto que es más representativo en la sociedad.
- Promover el desarrollo académico y social de los estudiantes con discapacidad.
- Fomentar la comprensión y aprecio por las diferencias individuales.
- Promover la prestación de servicios para estudiantes sin discapacidad y para estudiantes “en riesgo”, sin estigmatizarlos.
- Difundir las habilidades de los educadores especiales en la escuela. (p. 18 – 19).

Sin embargo, la integración implicó que los sujetos se adaptaran al sistema, sin cambios profundos en las prácticas de enseñanza, lo que da pie a la entrada de la inclusión educativa, entendida como,

Un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano. El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración y parte de un supuesto destino, porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común.

La educación inclusiva implica que todos los niños y las niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad (Parra, 2010, p. 20).

Teniendo en cuenta lo propuesto por Parra (2010), se entiende que la inclusión buscó que el sistema se adaptara al individuo, para garantizar su participación y equidad, pero para lograrlo se requiere la superación de barreras y la comprensión de la diversidad como una condición humana. Así, las barreras se relacionan con,

las dificultades sociales, culturales y económicas de los estudiantes que les privan de una educación de calidad. De esta manera, el origen de las dificultades de inclusión ya no está sobre las personas con discapacidad, sobre lo que necesita o lo que le falta, sino que el origen de sus dificultades está en el contexto que les genera dichas barreras. En este sentido, no es la persona quien tiene que adaptarse al contexto, sino que es la sociedad la responsable de generar las adaptaciones necesarias para su inclusión (Chaparro, 2022, p. 4).

De acuerdo con lo anterior la superación de barreras implica acciones reales y comprometidas que eliminen los obstáculos que impiden la plena participación de los sujetos o de grupos específicos. Además, implica una voluntad política de los gobiernos, empero, también requiere la formación política de la sociedad para reconocer que quienes la componen son sujetos diversos.

A continuación, presentamos una tabla comparativa de estos 4 conceptos, que son clave para posicionarnos como Profesores de Matemáticas Incluyentes,

Tabla 4

Características de la integración educativa, la inclusión educativa, la superación de barreras y la diversidad educativa.

Características de la integración educativa	Características de la inclusión educativa	Características de la superación de barreras	Características de la diversidad educativa
Incorpora a estudiantes con NEE en escuelas regulares, pero sin transformar la estructura escolar. (Lauretti y Romero, 2006).	Busca garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes, sin excepción. (MEN, 2017).	Requiere corresponsabilidad de toda la comunidad educativa (escuela, familias, autoridades). (MEN, 2017).	Reconoce la heterogeneidad del alumnado como norma, no como excepción. (Malegarie, 2006).
Se centra en grupos específicos, principalmente con estudiantes con discapacidad. (Lauretti y Romero, 2006).	Elimina barreras físicas, pedagógicas, sociales y actitudinales. (MEN, 2017).	Implica identificar y eliminar barreras en contextos educativos específicos. (MEN, 2017).	Incluye diversidad sociocultural (etnia, lengua, nivel socioeconómico). (Malegarie, 2006).
Espera que el estudiante se adapte al sistema educativo vigente. (Gutiérrez, <i>et al.</i> , 2021).	Proceso permanente de mejora escolar para aumentar la participación y el aprendizaje. (Gutiérrez, <i>et al.</i> , 2021).	Las barreras pueden ser actitudinales, pedagógicas, físicas, socioculturales o normativas. (Covarrubias, 2019).	Contempla diversidad individual (capacidades, intereses, ritmos de aprendizaje). (Malegarie, 2006).
Puede coexistir con modalidades segregadas (aulas o escuelas especiales). (Gutiérrez, <i>et al.</i> , 2021).	Implica adaptar el sistema educativo a la diversidad, no al revés. (Gutiérrez, <i>et al.</i> , 2021).	El foco no está en la “deficiencia” del estudiante, sino en los obstáculos del entorno. (Covarrubias, 2019).	Diferencias vistas como riqueza y no como problema. (Malegarie, 2006).
Supone presencia física en el aula, pero no siempre participación social plena. (Gutiérrez, <i>et al.</i> , 2021).	Promueve la pertenencia, la equidad y la participación plena de todos los alumnos. (Gutiérrez, <i>et al.</i> , 2021).	Transformar prácticas, culturas y políticas para garantizar aprendizaje y participación de todos. (Covarrubias, 2019).	Implica ajustes curriculares, metodologías flexibles y apoyos personalizados. (Malegarie, 2006).

Nota. Construcción propia a partir de la consulta de referentes.

Ahora bien, en el marco de esta sistematización es importante conocer qué posturas desde el campo de la educación matemática hablan sobre la inclusión. Alsina y Planas (2010) plantean que, además de adaptar contenidos propios de las matemáticas, en función de los grupos de estudiantes, es necesario transformar las prácticas pedagógicas para atender a la diversidad del alumnado, lo que implica diseñar actividades que ofrezcan múltiples formas de acceso al conocimiento matemático, de modo que estudiantes con distintos estilos, ritmos o estrategias puedan involucrarse y aprender. La Educación Matemática Inclusiva que los autores proponen sugiere reconstruir la relación del estudiante con las matemáticas por medio de estrategias didácticas flexibles, valorando el pensamiento divergente y las distintas representaciones del conocimiento matemático.

Como se observa, la propuesta de Alsina y Planas (2010) se plantea desde el conocimiento de las matemáticas, sin embargo, Torres (2025) plantea que,

la educación matemática inclusiva debe ser comprendida como aquella que supera la dicotomía entre el saber y no saber matemáticas, o entre la inclusión y la exclusión, para transitar a un concepto tal vez más amplio como es la educación matemática en contextos de diversidad, para entender y criticar que propender ingenuamente por un conocimiento “para todos” es una idea del sistema para estandarizar, para perpetuar modelos de un deber ser en los sujetos (56:42).

Es justamente en esta última mirada de la educación matemática inclusiva en el que se suscribe esta sistematización, ya que nuestra experiencia nos ha llevado a comprender que la expresión “igual para todos”, aunque ingenuamente puede parecer positiva, sugerir condiciones homogéneas sin ventajas o desventajas, encierra también un riesgo: el de desconocer la diversidad inherente de la sociedad y, en consecuencia, del aula. Pretender que todos los estudiantes aprendan lo mismo, de la misma manera y en los mismos tiempos – aunque ello facilite el quehacer del profesor– reproduce un ideal de homogeneidad que niega las diferencias como parte esencial del ser humano.

Tal como advierte Torres (2025), la noción de un conocimiento matemático universal “para todos” puede convertirse en una estrategia del sistema para estandarizar y perpetuar modelos normativos de sujeto. En contraste, nuestra sistematización se orienta a comprender la inclusión en el aula como la construcción de caminos diferenciados que hagan posible la participación genuina de cada estudiante en el aprendizaje, reconociendo y valorando su singularidad.

De igual manera, nuestra experiencia nos ha permitido reconocer que la inclusión en la educación no puede reducirse a discursos de “normalidad”, ni considerar que existen estándares para lograr tal normalidad, por el contrario, creemos que es necesario hacer conciencia de que en la escuela habitan cuerpos diversos, otras voces y otras formas de ser y estar en el mundo. Insistir en que “todos” deben aprender bajo el mismo modelo desconoce las necesidades específicas de estudiantes con discapacidades, con trayectorias de vida diversas o con identidades históricamente marginadas.

Nuestra sistematización, en sintonía con esta perspectiva crítica de la educación matemática inclusiva, busca visibilizar que los cuerpos no normativos y las experiencias distintas también son parte legítima tanto de la escuela como de la sociedad. Asumir la diversidad como principio implica cuestionar la lógica de la homogeneización en el sistema educativo y apostar por prácticas pedagógicas que hagan posible que cada estudiante aprenda desde sus propias condiciones sin renunciar al derecho de ser reconocido, educado y valorado como sujeto pleno en el espacio escolar y social.

La identidad que nos hace ser profesores de matemáticas incluyentes

Larrosa (2009) sostiene que la identidad se construye a través de las narrativas que las personas elaboran sobre sí mismas. Es en el acto de contar nuestras propias historias donde nos reconocemos y damos sentido a quiénes somos. La identidad, por tanto, no es una esencia fija, sino un proceso continuo de construcción y reconstrucción a través del lenguaje y la

experiencia. Así, nuestra identidad personal se renueva cada vez que reinterpretemos nuestras experiencias y las incorporamos a nuestra historia de vida.

Entendemos que la comprensión de una experiencia vivida sólo es posible por medio de la narrativa, y por ello acuñamos la identidad narrativa como aquella que se “configura mediante la narración hace el sujeto de su vida, de manera que la historia relatada constituye el tejido de su propia identidad.” (Ricoeur, 2006, p. 147).

Ricoeur, construye la identidad narrativa desde la noción del sí mismo, la cual está explicada desde la concepción de *idem e ipse*,

De acuerdo con el primer sentido, *idem*, idéntico quiere decir sumamente parecido que no cambia a lo largo del tiempo. Según el segundo sentido, *ipse*, idéntico quiere decir propio, esto es, que se identifica el quién de la acción (el personaje), la importancia de su carácter y de su palabra como enunciación (citado en Torres, 2018, p. 267).

Con lo anterior, se entiende la identidad narrativa como la construcción de la identidad personal a través del relato que cada sujeto hace de su vida. No se trata de una esencia fija, sino de un proceso dinámico en el que la persona se reconoce a sí misma en la trama de su propia historia.

Rivas (Citado por Torres, 2023), por su parte reconoce que “(...) la identidad tiene relación con la interpretación de la realidad, en la medida en que se asume la primera como construcción personal en un contexto sociocultural, pues en ella se concreta la comunicación permanente que constituye la construcción del conocimiento y de la realidad social” (p. 48).

En el marco de esta sistematización, nos centraremos en la identidad profesional del profesor de matemáticas, que como ya lo exhibimos en el primer capítulo,

Es entendida como aquello que permite distinguir a alguien de otros, reconocer sus rasgos individuales e identificar su pertenencia a una comunidad. Es una categoría que articula dialécticamente tres dimensiones del carácter profesional de este (el saber, el hacer y el ser), en cuatro ámbitos (el de sí mismo, el de las relaciones con el otro, el de la comunidad escolar y el del campo académico) (Vargas, *et al.*, 2023, p. 1).

De acuerdo con Vargas *et al.* (2023), las dimensiones de la identidad profesional del profesor de matemáticas son tres: el Ser, el Hacer y el Saber, de acuerdo con nuestro interés, nos centraremos en la primera dimensión. Guacaneme y Salazar (2024) proponen este modelo analítico para comprender la identidad del profesor de matemáticas, refiriéndose a esta como, “(...) la condición de “ser profesor de matemáticas”, es decir, a los rasgos que le son propios en su calidad de profesional de la educación en y a través de las matemáticas y que lo diferencian de otros profesionales” (p. 397). Cada una de estas dimensiones abarca un aspecto fundamental de dicha identidad, y la atención a sus interacciones e interrelaciones le otorga al modelo un carácter *holístico* y situado, ya que las dimensiones no existen de forma aislada, sino que actúan en contextos sociales e históricos.

La dimensión del **Ser** corresponde prioritariamente a ciertos rasgos de la subjetividad del profesor, en interacción con elementos de intersubjetividad, que lo constituyen como sujeto en su profesión. Guacaneme y Salazar (2024) diferencian esta noción de Ser de lo que tradicionalmente en educación matemática se ha llamado *dominio afectivo*, evitan limitarse

a “lo afectivo” (entendido en español principalmente como lo emocional). En lugar de ello, la dimensión del Ser abarca una gama más amplia de aspectos humanos. *Grosso modo*, el ser del profesor se expresa a través de cuatro ámbitos interrelacionados: el emocional, el actitudinal, el axiológico y el sociopolítico.

El **Ámbito emocional**, incluye la conciencia y la gestión de las emociones propias y ajenas por parte del profesor. Implica el desarrollo de cierta inteligencia emocional, tanto intrapersonal (comprensión de sí mismo, de sus sentimientos, temores y motivaciones) como interpersonal (comprensión de las motivaciones, intenciones y deseos de los otros).

En ambos casos, además de reconocer sus emociones, el profesor debe desarrollar la capacidad de regularlas y de manejar sus efectos en el contexto educativo. Guacaneme y Salazar (2024) señalan que el profesor de matemáticas se concibe a sí mismo y a los demás como individuos sensibles, reconoce la fragilidad humana inherente a la actividad humana y la necesidad de cultivar la empatía, la confianza y el amor compasivo en las relaciones pedagógicas.

Asimismo, el profesor reflexiona sobre sus propios estados de ánimo, identifica los detonantes de sus emociones en la práctica (v. g. situaciones de frustración o logro en el aula) y pone en marcha estrategias para mantener un equilibrio emocional adecuado durante la enseñanza.

El **Ámbito actitudinal** se refiere al conjunto de actitudes y disposiciones que el profesor de matemáticas adopta en su labor y que forman parte de su manera de ser. Guacaneme y Salazar (2024) destacan rasgos actitudinales humanos deseables –incluso necesarios– en un profesor tales como: “(...) empatía, bonhomía, tolerancia, prudencia, asertividad, resiliencia, calidez, equidad, creatividad, conciencia y control de sí mismo, lealtad, solidaridad, altruismo, cooperación, generosidad, humildad, conciliación y constancia o perseverancia” (p. 400).

También se alude a la importancia de que el profesor desarrolle actitudes positivas hacia diversos elementos de su quehacer: hacia las propias matemáticas, hacia los estudiantes y su aprendizaje, hacia la actividad docente en sí misma y hacia el trabajo con sus colegas; ya que estas actitudes influyen en cómo el profesor afronta la enseñanza. El lenguaje corporal del profesor –i. e. su manera de expresarse con gestos, posturas, tono emocional– también es una manifestación de sus actitudes y, por tanto, parte integral de su ser profesional. Guacaneme y Salazar (2024) reconocen que varias de las actitudes mencionadas se acercan al ámbito de los valores, encuentran un vínculo fuerte entre lo actitudinal y lo axiológico, lo que sugiere que ciertas cualidades podrían interpretarse mejor como valores morales del profesor más que sólo como actitudes.

Por su parte, el **Ámbito axiológico** abarca los valores y principios éticos que orientan a los profesores en su labor. Se parte de la idea de que la sociedad espera que los profesores sean un modelo de virtudes respaldado por un sólido sistema de valores, dado que ellos sirven de referente inmediato en los procesos educativos. Algunos valores generales –honestidad, responsabilidad, justicia, respeto, entre otros– son exigibles a cualquier educador, empero, Guacaneme y Salazar (2024) señalan que ciertos valores adquieren un matiz particular y suponen retos singulares para los profesores de matemáticas. Por ejemplo, la humildad y la solidaridad resultan desafiantes en este campo, los profesores de matemáticas al ser

socialmente subrayados como superiores intelectualmente por dominar saberes de una ciencia exacta, lo cual dificulta cultivar la humildad.

Por otro lado, la formación matemática tradicional del profesor suele enfatizar el trabajo individual por sobre el trabajo colaborativo, de modo que muchos profesores no están habituados a construir saber colectivamente. Esto hace que ejercer la cooperación y la solidaridad profesional les resulte un hábito menos natural (Guacaneme y Salazar, 2024).

A pesar de ello, es innegable que los valores son cruciales, la humildad intelectual permite al profesor reconocer sus límites y seguir aprendiendo, y la cooperación le habilita para aprender de otros, planificar en equipo e involucrarse en proyectos comunes. Además de los valores morales en sentido estricto, el ámbito axiológico incluye la adopción de ciertos ideales relacionados con las matemáticas y la educación matemática. En otras palabras, el profesor de matemáticas también define su ser profesional a partir de cómo valora la actividad matemática y la actividad educativa.

Guacaneme y Salazar (2024) proponen que es deseable un equilibrio reflexivo en estas valoraciones, *id est*, que el profesor de matemáticas estime,

la valoración que hace tanto de la actividad matemática, referida a la elaboración y estudio de las teorías matemáticas, como de la actividad matemática de solución de problemas no matemáticos por medio de las matemáticas; tanto del uso de las estrategias hipotético-deductivas como de la intuición matemática; [...] tanto del pensamiento formal (es decir, del pensamiento al margen de los significados) como del pensamiento anclado en lo semántico; tanto de las estrategias que condujeron a resultados exitosos como de aquellas que llevaron al aparente fracaso, entre otras (p. 401).

Todas estas dualidades reflejan una visión más rica y humana de las matemáticas, que el profesor adopta como parte de su identidad, en su ser profesional coexisten diversas miradas del mundo que habita.

Finalmente, el **Ámbito sociopolítico** subraya la conciencia social y política del profesor respecto de su práctica educativa. El profesor de matemáticas no se limita a enseñar contenidos, el profesor opera dentro de un entramado social y político, por tanto, debe desarrollar suficiente conciencia de la naturaleza de la educación y, en particular, de la enseñanza de las matemáticas. Esto significa reconocer que la enseñanza nunca es neutra, pues el *qué* y el *cómo* se enseña matemática tiene implicaciones en la sociedad –v. g. en términos de inclusión, equidad, formación de pensamiento crítico–, y a su vez las dinámicas que influyen en el currículo, en las expectativas hacia la matemática escolar y en las condiciones del aula. El profesor de matemáticas es un profesional de la educación matemática, y como tal forma parte de “(...) la comunidad académica de educadores profesionales e intelectuales de la educación y, simultáneamente, lo ubica como sujeto social de la comunidad académica del campo de la educación matemática.” (Guacaneme y Salazar, 2024, p. 402).

En efecto, el profesor es integrante constitutivo de comunidades académicas –v. g. podría participar en redes de profesores, círculos de investigación en educación matemática– y también puede considerarse un agente de la comunidad matemática en sentido amplio, en cuanto mantiene vivo el legado matemático y puede impulsar la creatividad matemática en sus estudiantes.

Trayectorias de formación, ese camino que se hace al andar

Asumimos con Cacho (2004), que las trayectorias son el recorrido formativo que una persona transita a lo largo de su vida educativa y profesional, incluye la formación inicial – *i. e.* la etapa de estudios formales o preparación profesional– y la formación continua o desarrollo profesional permanente.

Examinar la trayectoria formativa de una persona permite reconstruir el proceso de configuración de su identidad profesional. La identidad y saber pedagógico de los profesores se moldean a lo largo de sus experiencias como estudiantes, mediante su formación y práctica pedagógica. Cada curso de formación, cada taller, cada experiencia en el aula contribuye a ese trayecto y deja huellas en la manera en que el profesor concibe su rol y desarrolla sus competencias. Por ello, Cacho (2004) señala que analizar la trayectoria formativa de un profesional brinda claves para comprender cómo se ha ido configurando su modo de pensar, de enseñar y de actuar, en suma, su identidad en el ámbito laboral, lo que señala una clara relación entre la identidad y la trayectoria de formación,

La identidad se conforma constantemente, no es un centro primordial de la personalidad que ya existe, ni tampoco algo que adquirimos en un momento muy específico; es algo que se negocia constantemente a lo largo de la vida. A medida que se pasa por una sucesión de formas de participación, las identidades forman trayectorias (p. 80).

Según Cacho (2004), las trayectorias,

se estructuran temporalmente en tres dimensiones: en la dimensión del tiempo biográfico se establecen secuencias según los ciclos de vida; en la del tiempo educativo, según los ciclos y dinámicas escolares; y en la del tiempo histórico, se presentan diferentes oportunidades y limitaciones a partir del contexto social, de las políticas laborales y educativas (p. 81).

El mismo autor reconoce que en particular las trayectorias formativas se estructuran a partir de las interacciones docente-alumno, por ello en esta sistematización es vital la experiencia vivida en los seminarios de la MDM. Además, reconoce que el análisis de las trayectorias formativas “(...) permite reconstruir una parte del proceso de la configuración de la identidad profesional de los profesores, así como del imaginario sobre lo que implica ser docente” (Cacho, 2004, p. 81), por lo que no sólo consideramos lo que aconteció en los seminarios, o en las sesiones de asesoría de trabajo de grado, también reconocemos nuestra experiencia como profesores en ejercicio, en particular en espacios escolares en los que la inclusión educativa es una apuesta.

En este sentido, los aspectos que sistematizamos no son temas aislados, sino dimensiones entrelazadas de nuestra formación como Profesores de Matemáticas Incluyentes. A través de su desarrollo, buscamos comprender cómo lo vivido en la maestría nos ha afectado, nos ha movido y nos ha reconfigurado, tanto en lo que sabemos, como en lo que hacemos y en quiénes somos.

2.4. ¿Qué fuentes de información vamos a utilizar?

Una vez determinado qué aspectos vamos a analizar, identificamos las fuentes de información que sustentan nuestra sistematización. De acuerdo con Oscar Jara (2018), es

crucial ubicar dónde se encuentra la información necesaria para recuperar el proceso vivido y qué datos adicionales se deben obtener para comprender nuestros ejes de análisis. En consonancia con esta idea, partimos del hecho de que nosotros mismos, como protagonistas de la experiencia, seremos la fuente primaria de información. El autor enfatiza que los principales protagonistas de las experiencias deben ser también los protagonistas de su sistematización; por ello, nuestras propias memorias, reflexiones y producciones durante la MDM constituyen el núcleo del material a examinar. A esta base personal le sumamos otras fuentes complementarias que nos permitieron triangular y enriquecer la comprensión de la experiencia, estas fuentes ya se describieron en el Capítulo 1.

Hicimos un registro semana a semana de los acontecimientos vividos en los distintos seminarios de la MDM durante el 2024 y 2025 en el diario de campo. Este comenzó como un archivo en formato *Word* independiente para cada autor, elaborado inicialmente a partir de una tarea dentro de la sesión del 2 de marzo de 2024 del seminario Aproximación Narrativa a la Experiencia Profesional. Más adelante, en la sesión conjunta de Trabajo de Grado del 9 de marzo de 2024, discutimos sobre cómo estructurar un diario de campo y explorar otras herramientas de recogida de información que fortalecieron la sistematización, con el avance de los seminarios y el aprendizaje sobre estrategias para la toma de datos en investigaciones de primera persona (Camargo, 2021), así, este instrumento tuvo un proceso progresivo de refinamiento.

08-feb	Mundo digital y educación matemática	La tecnología no reemplaza al docente, manera de enseñar.
--------	--------------------------------------	---

Imagen 2. Acopio de la información en el Diario de Campo correspondiente a los semestres de 2024 y 2025. Creación propia.

El resultado de este proceso fue la consolidación de un único archivo en formato *Excel*, compartido por ambos, que concentró la totalidad de los registros en hojas de cálculo independientes para cada autor. Este archivo se puede consultar en [[Diario de Campo](#)].

Esta estructura, además de optimizar la organización y consulta de la información, nos permitió unificar criterios de registro y facilitar el análisis comparativo. En total, el diario contiene 172 descripciones, lo que constituyó una base empírica robusta para el ejercicio de sistematización. El manejo previo que ambos teníamos de este programa contribuyó a la eficacia en el acopio de información, garantizando un registro ordenado, accesible y adaptable a las necesidades del proceso investigativo.

Otra fuente importante de información fueron los relatos autobiográficos construidos por cada uno de nosotros. En el marco de la investigación narrativa los relatos autobiográficos se refieren a narraciones en primera persona donde un individuo narra su propia vida o experiencias significativas con sus propias palabras (Bolívar, 2002). Este tipo de relato

permite acceder a la experiencia desde la perspectiva del protagonista, al respecto Connelly y Clandinin (1990) sostienen que los humanos damos sentido al mundo por medio de historias, así, en la investigación narrativa, los relatos autobiográficos son tanto el fenómeno de estudio como el método de investigación.

Así, los investigadores comienzan con la experiencia desde historias vividas narradas –v. g. el relato de las experiencias en el aula de un profesor– para luego reconstruir y analizar su significado. Según Bruner (2001) las diferentes formas de conocimiento adoptan forma narrativa, siendo el relato la forma en que organizamos la realidad, comunicamos la experiencia y construimos nuestra identidad, en sus palabras “no solo las personas hacen narrativas, sino que las narrativas hacen a las personas” (Bruner, citado en Domínguez y Herrera, 2013), dado que contamos quiénes somos mediante historias sobre nosotros mismos.

Domínguez y Herrera (2013) señalan que los relatos autobiográficos poseen características como:

- **Contextuales:** encuentran sentido pleno en el contexto en que ocurrieron y son narradas. Las historias personales están permeadas por su entorno, así, un mismo suceso cobra significado distinto según el contexto en que se relata.
- **Interaccionales:** cobra significado en la interacción con otras personas y/o narrativas. Aunque en el relato autobiográfico se narre las vivencias de una persona, esta no está sola, comparte su realidad con otras personas y con el entorno, tejiendo su vida en continuo intercambio con el otro.
- **Dinámicos y temporales:** el relato ocurrió en un momento determinado y a causa de situaciones específicas, empero, se configura y reconfigura continuamente conforme la persona le da sentido. No es una crónica estática, sino una reinterpretación de la experiencia que permite mostrar los cambios a lo largo del tiempo.

Además, Domínguez y Herrera (2013) afirman que en los relatos autobiográficos el autor puede seleccionar qué evento contar, cómo interpretarlos y qué destacar; lo que ofrece una entrada directa a su mundo interno.

Autores como Goodson (2004) invitan a enfocar la mirada en la trayectoria profesional y personal de los profesores, convocando a que estos se narren tanto sobre su vida como su carrera, ya que “los estudios de historia de vida sobre la enseñanza contribuyen a la producción de una amplia gama de saberes profesionales que emergen del propio docente” (p. 37). El ejercicio del relato autobiográfico desde un profesor permite hacer explícito su conocimiento personal labrado desde la propia experiencia.

Nosotros cotejamos los relatos autobiográficos con actividades y acontecimientos desarrollados en los seminarios de la MDM, ayudándonos de nuestro yo en el pasado para escribir un relato autobiográfico en orden cronológico, en estos pasajes narramos nuestras historias de vida, sucesos importantes que marcaron un antes, un durante y un después de la experiencia en formación explayando en aquellas vivencias relativas a la educación, la inclusión o la identidad del PMI.

Además de nuestras memorias de cómo sucedieron las cosas añadimos aquellas tareas en los seminarios que nos evocaron esa memoria o nos permitieron reflexionar sobre nuestra

identidad como PMI. Cada uno de nosotros realizó un escrito con una estructura temporal, abordamos el *antes de la experiencia*, para recorrer aquellos acontecimientos que marcaron y orientaron nuestra trayectoria; en el *durante la experiencia* hacemos alusión a las reflexiones detonadas en el desarrollo de la MDM, que nos permitieron ser conscientes de nuestra identidad como PMI; y en el *después de la experiencia* tejemos la promesa de Ricoeur (1987) de reconocernos en una refiguración no agotada.

Como se puede ver la organización temporal de los relatos autobiográficos –antes, durante, y después de la experiencia de formación–, puede vincular una o más de las dimensiones de tiempo de las trayectorias de formación propuestas por Cacho (2004).

2.5. ¿Qué procedimientos vamos a seguir?

Finalmente, definimos los procedimientos o pasos metodológicos que orientarán la sistematización de nuestra experiencia. Jara (2018) sugiere elaborar un plan operativo detallado para la sistematización, donde se especifiquen las tareas a realizar, los responsables, los tiempos, los recursos y las técnicas a emplear. Tomando como referencia dichas orientaciones, hemos organizado nuestro proceso en tres momentos fundamentales que se desarrollarán de forma secuencial e iterativa: (1) recolección de información, (2) organización y clasificación, y (3) análisis y síntesis interpretativa. A continuación, describimos cada uno de estos momentos y las acciones previstas en ellos:

- 1. Recolección de información:** en esta etapa inicial reunimos y consolidamos todo el material relevante de nuestras fuentes: Diario De Campo, tareas y actividades y registros de entrevistas informales con compañeros. También recopilamos documentos teóricos pertinentes según los aspectos que más nos interesaban (descritos en el subcapítulo 2.3).
- 2. Organización y clasificación:** A medida que avanzó la investigación, retomamos la tarea de redactar nuestras autobiografías y, siguiendo las orientaciones de la asesora, las reescribimos a modo de relatos autobiográficos para enfatizar aquellos acontecimientos en los que la educación y la inclusión tuvieron un papel protagónico en nuestras trayectorias. De este proceso emergieron los relatos que se presentan en el Capítulo 3.
- 3. Análisis y síntesis interpretativa:** en esta etapa abordamos la reflexión de fondo sobre la experiencia de formación sistematizada. Examinamos los datos recolectados junto con los relatos autobiográficos en busca de regularidades, temas recurrentes, tensiones, giros y momentos de inflexión que permitan comprender los aprendizajes y significados que han atravesado nuestras trayectorias. Contrastamos nuestras experiencias con las teorías y propuestas estudiadas para interpretar las refiguraciones observadas y sintetizamos los hallazgos clave para responder nuestras preguntas iniciales.

Estos procedimientos nos proporcionaron una hoja de ruta para llevar a cabo la sistematización de forma rigurosa, pues se inscriben en la estructura general propuesta por Jara (2018). Los dos primeros momentos corresponden a la recuperación del proceso vivido, y el tercer momento da paso a la reflexión de fondo. En los capítulos siguientes desarrollamos dichas fases con mayor detalle, dando continuidad a lo planteado en este segundo capítulo.

Capítulo 3. Recuperación del proceso vivido

En este capítulo presentaremos la narrativa autobiográfica de cada uno (Wilmar y Ashley) que hemos construido como propuesta desde asesorías de trabajo de grado y complementado con tareas y acontecimientos en los seminarios de la MDM. Estas narrativas recogen hitos de nuestras trayectorias y permiten comprender, desde la experiencia, algunos de los procesos de refiguración que han configurado nuestra identidad como PMI.

Para identificar los apartados claves en los relatos autobiográficos hemos construido un código para facilitar su ubicación en el relato extenso, por ejemplo, el código [W, A, 38], indica que el relato es de Wilmar (W), corresponde al relato autobiográfico de la temporalidad del antes de la experiencia formativa (A) y el número señala el párrafo (38). De manera análoga se usa D en la primera coordenada para referirse al relato de Daniela y en la segunda coordenada se usa Du para la temporalidad del durante y De para la temporalidad del después.

Adicionalmente, en los relatos se emplean seudónimos para referirse a profesores y compañeros –i. e. profesor E, profesora C, profesora O–, esta decisión busca salvaguardar su identidad y garantizar la confidencialidad de la información, en coherencia con los principios éticos que orientan la investigación educativa.

Wilmar. Mi identidad como PMI.

Antes de 1997 – Raíces Familiares: La Migración Como Origen Del Desplazamiento Y La Esperanza

[W, Du, 1] Comencé a pensar sobre mi historia por causa del seminario Aproximación a las Narrativas Profesionales durante el semestre 2024-1, [W, Du, 2] en donde las primeras tareas fueron, precisamente, hacer una “narración personal enfocada a responder la pregunta: ¿quién soy?” (Diario de campo, 2025). [W, Du, 3] Gracias a las indicaciones de la profesora C inicié a pensar sobre esas historias vividas antes que las mías o, mejor, esas historias que al entretenerse convergieron en mi existencia.

En la sesión del 26 de abril del seminario el Profesor de Matemáticas y la Comunidad Escolar, comencé a reflexionar sobre esas historias antes que la mía, [W, Du, 4] pensé que "La identidad docente no se forja en soledad: es un tejido de encuentros, comunidades y memorias compartidas." (Diario de campo, 2025). [W, De, 5] La historia de mi familia es la raíz invisible que sostiene el árbol de mi identidad, una historia marcada por la necesidad, el desarraigo y la búsqueda de una vida posible. [W, De, 6] Mi linaje materno nació en las montañas de Boyacá, en un entorno donde la naturaleza imponía sus ritmos y límites, y donde la educación era un lujo al que pocos accedían. Mis abuelos, campesinos de manos endurecidas por la tierra, criaron a catorce hijos en una casa de barro, moldeada por el esfuerzo y el abandono estatal. [W, A, 7] En ese paisaje agreste, se entretienen las risas de la infancia con los ecos lejanos de un país fracturado por el conflicto armado. Algunos miembros de mi familia fueron víctimas directas e indirectas de esa violencia, que los obligó a dejar atrás la montaña, no por elección, sino por supervivencia.

[W, A, 8] La migración hacia Bogotá fue una travesía sin promesas, un salto al vacío en busca de oportunidades que nunca fueron garantizadas. Mi madre, apenas una joven, llegó a

la ciudad enfrentando la humillación de no pertenecer, de ser mirada con desdén por los “señores de corbata” que representaban un mundo ajeno, hostil e indiferente a la ruralidad de la que provenía. Vivió en espacios reducidos, a veces improvisados, buscando no sólo un techo, sino un lugar en el mundo.

[W, Du, 9] A propósito de los detonantes en algunos seminarios de la MDM, me he dado cuenta de que este origen, cargado de lucha y marginalidad, figuró mi identidad como profesor desde una conciencia aguda sobre las desigualdades sociales que marcan el destino de las personas antes siquiera de nacer. [W, Du, 10] Comprendí, gracias a los planteamientos de espacios como Elementos de la Matemática Crítica (ver Fotografía 1) que también mi experiencia familiar vale, me ha permeado y me ha dado ciertas inclinaciones, me ha hecho pensar que la educación no es un punto de partida, sino una conquista que algunos, [W, De, 11] como mi madre, no pudieron alcanzar por las barreras invisibles de la pobreza, la exclusión y la violencia económica. [W, De, 12] Esta comprensión sembró en mí la necesidad ética de construir aulas donde ningún estudiante sea desplazado, donde la diferencia no sea motivo de exclusión, y donde la educación representa una oportunidad real de transformación.



Fotografía 1. Clase del 29 de marzo de 2025 del seminario Elementos de la Matemática Crítica. Creación propia.

[W, De, 13] Mi ser docente encuentra en estas raíces la convicción profunda de que la enseñanza no puede ser neutral ni ajena a los contextos. [W, Du, 14] Cada estudiante, como mi familia, puede portar cicatrices invisibles y que puede que la verdadera inclusión no empiece con estrategias, sino con la capacidad de ver al otro con compasión, con justicia y con dignidad. [W, Du, 15] En el seminario Procesos de la Matemática Escolar (ver Ilustración 3) tuve la oportunidad de exponer sobre la inclusión en la educación, en esta hablamos sobre la empatía, la forma usual en que suele entenderse y la forma en que nosotros lo proponemos: [W, Du, 16] entender al otro como distinto, como algo ajeno a mi ser, pero en esa diferencia subyace el respeto, la otredad.



Ilustración 3. Exposición sobre la Inclusión. Creación propia 2024-2.

1997 – Infancia: La Carencia Como Maestra Y La Diferencia Como Marca De Identidad

[W, Du, 17] Mi infancia fue tejida con hilos de escasez, ausencias y pequeños actos de lucha y dignidad. [W, Du, 18] Como expresé en la sesión del 23 de marzo de 2024 del seminario Profundización en Matemáticas Elementales “no paré de pensar en esos que no tienen los recursos, en esas personas parecidas a mi yo del pasado, que contaban sólo con lo suficiente para sobrevivir cada día” (Diario de campo, 2025). [W, De, 19] Cada experiencia, por sencilla o dolorosa que fuera, se transformó en una lección silenciosa, una cifra más en la ecuación compleja que modeló mi identidad. [W, A, 20] Vivía en un hogar donde la lucha por un plato de comida era diaria, donde mi madre, una heroína silenciosa, fingía no tener hambre para que nosotros pudiéramos alimentarnos. [W, A, 21] Las humillaciones por pedir prestado o fiado en la tienda del barrio eran parte del paisaje cotidiano, y el deseo de alcanzar

esa "normalidad" que veía en otros —en la televisión o en mis amigos con onces en su lonchera— era una constante que me habitaba en silencio.

[W, A, 22] En medio de esta carencia, el dinero se convirtió en algo más que un recurso, era el símbolo del esfuerzo de mi madre. [W, A, 23] Recuerdo una anécdota que ella suele contar con mezcla de orgullo y dolor: me había enviado a hacer un mandado y sobraron dos mil pesos. Pese al hambre, no los gasté. [W, A, 24] En lugar de ello, los guardé, entendiéndolo —a una edad en la que otros solo entienden el deseo— que ese dinero representaba el sudor de mi madre, y que podría ser útil para un día en el que, por fortuna, pudiera llevar algo de comer al colegio. [W, De, 110] Esta anécdota no fue un acto de sencilla honestidad, fue el resultado de una comprensión temprana de la economía del sacrificio, de una ética forjada no en libros, sino en la realidad cruda.

[W, A, 25] La ausencia de mi padre, muerto cuando yo era muy niño, fue una constante. Su partida no solo significó la pérdida de un ser querido, sino significó la irrupción de la muerte como pregunta sin respuesta, como una sombra que envolvía cada día. [W, A, 26] Sin padre, con ropa remendada, zapatos prestados o gastados, y juguetes que solo existían en la imaginación, aprendí que la vida no suele ofrecer equidad desde el inicio. [W, Du, 27] En uno de los primeros ejercicios para evocar la memoria que nos propuso la profesora C, redacté: “[el libro] era un objeto para aprender, lo que podría ser una oportunidad para hablar de [W, Du, 28] la importancia de la lectura y el poder adquisitivo de los estudiantes o familias en el uso de herramientas que facilitan el aprendizaje” (Diario de campo, 2025), lo que me llevó a mis tiernos inicios en un colegio.

[W, A, 29] Recuerdo, con cierta melancolía, cómo deseaba un carrito de juguete como los que tenía mi primo —quien poseía una colección intocable de Fórmula 1 que Coca-Cola había sacado como ediciones especiales—, pero su egoísmo y rechazo sólo acentuaban mi sensación de exclusión. Aun así, jamás dejé de admirar a mi padre, quien fue conductor, un rol que en aquellos años era socialmente reconocido y que para mí simboliza fortaleza y dirección. Nunca tuve un carro, pero heredé la capacidad de conducir mi propia vida con lo que tuviera a mano.

[W, Du, 30] En el seminario El Profesor de Matemáticas y la Comunidad Escolar durante el 2025-1 se nos propuso observar las películas *Radical* y *Ramanujan*, dos historias en donde la educación tiene un gran papel en la pantalla, mostrando desde las diferencias de los contextos hasta cómo reaccionaba la sociedad sobre asuntos como la diferencia, el derecho a educarse y los cuerpos no normados que luchaban por el sueño de un mundo mejor (ver Fotografía 2). [W, A, 31] El filme *Radical*, en específico, me regresó a mi infancia, donde por vivir cerca al botadero de Doña Juana, sufrí problemas de salud, incluyendo verrugas en las manos y, más doloroso, en el rostro, cercano a mis ojos. Esta condición física se convirtió en motivo de matoneo: burlas, miradas extrañas, zancadillas simbólicas y reales que me marcaban como “el otro”.



Fotografía 2. Discusión sobre las películas Radical y Ramanujan. Creación propia 2025-1.

[W, A, 33] Similar a los jóvenes mexicanos de la película, nací en un entorno agresivo, un espacio donde la vulneración a los derechos básicos era el paraje diario, además de verme forzado a vivir en una sociedad que no comprendía más allá de lo que sus ojos veían. [W, A,

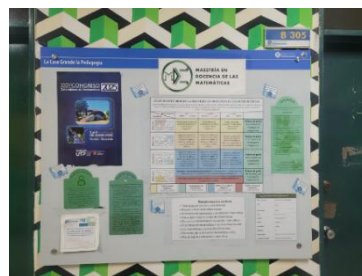
34] Aprendí, desde ese lugar, que la exclusión no requiere grandes actos de violencia; basta la mirada despectiva, la palabra que hiera, el rechazo sutil para crear heridas profundas. Sin embargo, estas vivencias no me quebraron, con dolor las acepté, [W, De, 35] mi familia fue mi mayor inspiración para ser selectivo en las cargas que llevaba, ellos me enseñaron la fuerza de la empatía, el valor de la compasión y la necesidad de construir espacios donde la diferencia no sea castigada, sino acogida.

[W, Du, 36] Está infancia, marcada por la privación y la diferencia, reformó profundamente mi identidad como futuro profesor. [W, De, 69] Me enseñó que la enseñanza no puede desentenderse del contexto de vida de los estudiantes, que la pobreza y la exclusión no son estados naturales, sino consecuencias de sistemas injustos, y que el aula puede ser un espacio para escribir estas historias, para ofrecer a otros lo que yo a veces no tuve: un lugar donde la diferencia no sea motivo de vergüenza, sino de reconocimiento. [W, Du, 37] Esta idea fue tan sólo un planteamiento empírico hasta que en el seminario Elementos de la Educación Matemática Crítica en 2025-1 con mis compañeras (como se aprecia en la Fotografía 3) expuse sobre el enfoque sociocrítico en el aula de matemáticas, sobre algunos asuntos que deben cuestionarse y otros que deben replantearse, sobre ese joven Wilmar que fue tamizado en un filtro que sólo miraba los estándares.



Fotografía 3. Exposición de educación matemática crítica. Creación propia 2025-1.

[W, Du, 38] La ética del cuidado, el valor del esfuerzo, la dignidad frente a la carencia y el rechazo a la indiferencia son principios que emergieron de esta infancia y que hoy constituyen el fundamento de mi ser como profesor de matemáticas. [W, Du, 39] Las actividades en el marco del seminario El Profesor de Matemáticas y la Comunidad Escolar durante el 2025-1 tuve la oportunidad de volver a ver en cada estudiante que enfrenta barreras económicas, físicas o emocionales ese niño que fui; por eso, [W, De, 40] mi hacer pedagógico se orienta no solo a enseñar matemáticas, sino a crear puentes, acompañar duelos, celebrar las diferencias y procurar que ningún niño, como aquel que fui, se sienta menos por ser diferente. [W, Du, 41] Además, conociendo las historias de la profesora O sobre las comunidades académicas he logrado ver que la educación no es una tarea solitaria, es un reto de miles de manos que deben alzarse para proteger una vida más.



Fotografía 4. Plan curricular de la MDM junto a clubes y otras actividades comunitarias. Creación propia 2025-1.

2008 – El Bachillerato: Crecer En La Intemperie, Resistir En La Diferencia

[W, A, 42] La adolescencia, para muchos, es un tiempo de sueños y descubrimientos; para mí fue una travesía entre pérdidas, resistencias y profundas preguntas sobre la vida, la muerte y el sentido de existir en un mundo que parecía no tener lugar para quienes éramos diferentes. Mi historia en el bachillerato está tejida con la fibra de las ausencias, con las costuras rotas de la pobreza y los silencios prolongados de una sociedad que decidía mirar hacia otro lado.

[W, Du, 43] En el seminario Discurso y Corporeidad durante el 2024-2 tuvimos la oportunidad de crear el molde junto con las fichas sobre lo que podrían entenderse como diversos aspectos en la educación –i. e. currículo, profesor, zona verde, estudiante–, entre estos, al hablar de tipos de estudiantes (ver Fotografía 5) [W, A, 44], recordé a ‘la mona’, una amiga del colegio que dejó este mundo. Ella, como yo, vivía entre carencias y dificultades. Éramos cómplices de estudio, yo era su referente académico y ella, una presencia serena en medio del caos que nos rodeaba. [W, A, 45] Su muerte, causada por un accidente con un camión, dejó al salón de clases sumido en un frío imposible de disipar. La ausencia era tangible: los pupitres vacíos, el silencio abrumador, la mirada perdida de su mejor amiga, que no se había enterado de la tragedia. Desde entonces, comprendí que el aula no es un lugar aislado del dolor, que las emociones también enseñan, y que ser profesor implica aprender a habitar el dolor del otro con respeto y humanidad.



Fotografía 5. Tipos de estudiantes. Creación propia

[W, A, 46] El contexto social que habitaba no era menos crudo. En mi barrio, las limpiezas sociales eran una realidad temida pero aceptada. Un vecino fue asesinado cerca del parque donde solíamos jugar. [W, A, 47] Las drogas —el bóxer, la marihuana— circulaban como atajos al olvido. Mis amigos caían en esos caminos, y yo, por razones que aún me cuesta descifrar, decidí no tomar ese rumbo. ¿Qué me sostuvo?, quizás la responsabilidad impuesta por la vida, quizás el deseo de no repetir historias de sufrimiento, quizás la necesidad de encontrar un propósito más allá del caos.

[W, A, 48] La pobreza no se vestía solo de violencia; también se manifestaba en los detalles más íntimos. Mis sacos rotos, los pantalones heredados y demasiado grandes, los codos deshilachados, el cuello desgastado me distinguían entre mis compañeros. El uniforme verde que ellos llevaban con orgullo no era el mismo que cubría mi cuerpo. [W, A, 49] Me sentía señalado, diferente, excluido por lo que vestía, como si la ropa también hablará de lo que se podía esperar de mí, sin embargo, no había opción: era vestir lo que había o no vestir nada.

[W, A, 50] La soledad también era una compañera constante. En casa, la independencia no era una elección, sino una obligación. Aprendí a cocinar, a realizar tareas sin libros, a buscar en mi mente los caminos que otros encontraban en bibliotecas inaccesibles. Cada día de estudio era una batalla, sobrevivir a la escuela era un logro. [W, A, 51] Es por eso por lo que en el seminario de Mundo Digital y Educación Matemática me sentí “como pez en el agua” ante las mil preguntas y nuevas herramientas que observábamos (ver Ilustración 4), cada nueva pregunta, cada nuevo reto, hacer una unidad didáctica contra reloj me regresó a esos momentos donde mis saberes y mi ingenio eran las únicas herramientas para enfrentarme al mundo.



Ilustración 4. Herramientas digitales compartidas y trabajadas. Creación propia 2024-2.

[W, A, 52] En medio de este contexto, emergieron dos figuras que marcaron mi visión sobre la diferencia. Mi primo con síndrome de Down, habitante del campo, era un niño nacido del dolor —producto de una violación— y sin acceso a educación por la pobreza extrema. Su rostro lleno de verrugas, su sonrisa ajena a la tristeza, su existencia misma, cuestionaban todo lo que yo entendía sobre el valor de la vida. Intenté enseñarle, sin éxito, pues no contaba con las herramientas para llevar a su contexto esos conocimientos que quería. [W, Du, 53] Como en la sesión del 28 de septiembre de 2024 del seminario Procesos de la Matemática Escolar (ver Fotografía 6) donde una profesional de educación especial invitada nos retó a enseñar a poblaciones específicas, nos hizo replantearnos cómo llevar una actividad al aula, [W, Du, 54] vi en mis compañeros las dudas y temores que yo tuve esas veces con mi primo. Me sentí impotente, pero comprendí que su felicidad no dependía de lo que yo pudiera darle, sino de su capacidad de ser en medio de la adversidad. [W, A, 55] Él me enseñó que la educación inclusiva va más allá de los contenidos: es un encuentro humano con la diferencia radical.



Fotografía 6. Actividad en el seminario Procesos de la Matemática Escolar. Creación propia 2024-2

[W, A, 56] Por otro lado, mi madre, con su baja estatura, fue objeto constante de burlas por parte de familiares y vecinos. Esa “pequeñez” física se convirtió en otra lección para mí: amar y respetar al otro, sin importar sus rasgos, fue una ética aprendida desde el dolor que genera la burla injusta. Su estatura era su diferencia, mi tarea fue entender que la diferencia no disminuye, sino que enriquece.

[W, A, 57] Mi propia diferencia, marcada por las verrugas faciales, fue un estigma que me acompañó por años. Ser mirado con desdén, ser el blanco de las burlas, sentir que mi rostro me traicionaba, me enseñó lo que significa ser excluido por un rasgo físico, ser reducido a una condición, ser menos para los otros. [W, Du, 75] Como la profesora Luz Valoyes mencionó en la sesión 19 de octubre “ser profesor de matemáticas era no un derecho (del trabajo) sino el privilegio al pasar por filtros como la raza, el género, el nivel socioeconómico, de la ropa que suelo vestir, de las palabras que uso” (Diario de campo, 2025). [W, Du, 58] Esa experiencia me hizo reivindicar una vieja promesa, si alguna vez era profesor, ningún estudiante sería tratado como yo lo fui.

[W, A, 59] Una vivencia que selló este compromiso ocurrió en décimo grado. Tamara, una estudiante nueva, fue víctima de matoneo por parte de mis compañeros. [W, A, 60] Ella buscó en mí un refugio, y yo, a pesar de las presiones sociales, decidí no seguir la lógica de la exclusión. La escuché, la acompañé y fui su amigo. [W, A, 61] Cuando me invitó a sus quince años, fui el único en asistir. La mesa de los “amigos” estaba vacía. Ese día comprendí que acoger la diferencia es una decisión ética, no un acto condicionado por la mayoría. En el aula, esa vivencia se transformó en una convicción: cada estudiante merece ser visto, escuchado y valorado en su diferencia.

2016 – La Difícil Transición: Estudiar O Sobrevivir, Elegir Lo Imposible

[W, A, 62] La vida no ofrece siempre bifurcaciones claras, muchas veces se camina al borde del abismo, en territorios donde las decisiones no son elecciones sino imposiciones de la realidad. 2016 fue para mí ese borde: el momento en el que la adultez no fue una transición, sino un salto abrupto, cargado de dolor, renunciadas y la angustia de no saber si estudiar era siquiera posible.

[W, A, 106] Recuerdo con dolor la conversación que marcó este año. Mi madre, con los ojos enrojecidos por la impotencia, me dijo que no podría pagarme una carrera universitaria. [W, A, 63] Su voz temblaba cuando me explicó que no contábamos con los recursos, que si lograba estudiar sería únicamente por mi mérito, y que si no, debía asumir con entereza que mi destino era trabajar. Aquella confesión no fue solo una constatación económica; fue un golpe profundo a mis sueños. [W, Du, 81] Sentí que el mundo me decía que el conocimiento no era para los míos, que la educación seguía siendo un privilegio negado a los hijos de la pobreza. Como los estudiantes en el filme de Radical, quienes debieron luchar con uñas y dientes por su futuro contra el estado que ni siquiera era capaz de verlos (Diario de campo, 2025).

[W, A, 82] No hubo tiempo para lamentarse. Tuve que trabajar y estudiar, combinar el cansancio físico con el desgaste mental. Lijar madera se convirtió en una metáfora viva de mi existencia: cada astilla que lastimaba mis manos era la expresión concreta de las asperezas de la vida. [W, A, 92] Los callos que emergen no eran solo huellas de trabajo, eran signos de una resistencia silenciosa, una pedagogía del cuerpo que me enseñaba que el esfuerzo tiene un precio, pero también un valor. [W, Du, 107] En la sesión del 9 de noviembre del seminario Discurso y Corporeidad, cuando un compañero mencionó: “esas memorias a partir de las huellas en el cuerpo de lo que aconteció” (Diario de campo, 2025) [W, Du, 90] me devolvió a esos días, a esos momentos en que cada jornada laboral era una lección sobre la dignidad, y cada clase que lograba tomar después del trabajo, un acto de rebeldía contra la exclusión.

[W, A, 64] La universidad pública fue mi única opción, la única puerta abierta en medio de tantas cerradas. La gratuidad o los bajos costos no solo me permitieron estudiar; me enseñaron que el acceso a la educación no debe ser una dádiva, sino un derecho garantizado. [W, Du, 117] Desde entonces, supe que como profesor debía luchar para que la educación dejará de ser un privilegio selectivo y se convirtiera en un bien común, accesible, transformador.

[W, A, 65] En medio de esta lucha, la muerte de mis abuelas marcó un punto de quiebre. Sumido en el duelo, sin el amparo de sus palabras ni sus silencios, perdí el respaldo emocional que me sostenía. [W, A, 66] Fue entonces cuando el ejército tocó a mi puerta. Al no tener cómo demostrar que deseaba estudiar, fui reclutado. El uniforme no era una opción, era una imposición. [W, A, 100] Aquel periodo fue un tiempo de no-lugar, de sentirme atrapado en una estructura que no me representaba, en un espacio donde la educación era reemplazada por la obediencia, donde el conocimiento cedía ante la disciplina ciega. [W, Du, 67] Ese mundo donde las normas y los castigos proliferan lo recordé gracias a un documento que abordamos en la sesión del 2 de noviembre del seminario Discurso y Corporeidad, donde se contó el origen de la profesión docente en Colombia, siendo que los profesores compartían labores con custodios de los prisioneros (Diario de campo, 2025). [W, A, 109] Ya no era un estudiante ni un guía del conocimiento, era un militar que debía comportarse como tal.

Sin embargo, el ingreso a la Universidad Distrital me ofreció otra mirada del mundo. Allí encontré la diversidad, la pluralidad de voces, creencias, cuerpos y saberes. [W, Du, 104] Entre ellos, Alejandro, un compañero cuya religión se basaba en otras deidades, diferentes a las que yo conocía. Su fe, sus ritos y sus convicciones despertaron en mí una reflexión profunda: ¿qué significa convivir con lo otro, con lo diferente, con aquello que rompe nuestras certezas? [W, Du, 69] Aprendí que la inclusión no es solo educativa, también es

cultural, espiritual, ideológica, y que ser profesor implicaba reconocer esas diferencias sin juzgarlas, crear espacios donde cada uno pueda ser, sin temor a la exclusión.

2017 – La Universidad: El Aula Como Espejo De La Diferencia, La Inclusión Como Horizonte Ético

[W, Du, 72] La universidad, para mí, no fue únicamente un espacio de formación académica. Fue un territorio de encuentro con lo otro, con lo diferente, con lo desconocido. [W, Du, 105] En esos pasillos, aulas y escaleras, no solo aprendí sobre matemáticas y pedagogía; aprendí a ver al otro en su complejidad, a comprender que la inclusión no es una opción, sino una exigencia humana. [W, Du, 103] Esta idea la recordé cuando en el espacio de Intersubjetividad en el Aula de Matemáticas cuando parte de la actividad de clase del 24 de agosto fue visitar el Jardín Botánico de Bogotá, pese a que teníamos una misión, la visita me permitió volver a conectar con ese pasado que vivió mi familia, mi madre, mis abuelas, esos parajes que ellas conocían en Boyacá lejos de la ciudad. Pensar en las tierras llenas de plantas tan diversas, tan distintas, pero que entre todas hacían una belleza única del campo me llevó a pensar en que la humanidad es así, llena de colores como las flores (ver Fotografía 7).



Fotografía 7. Visita del Jardín Botánico. Creación propia 2024-2.

[W, Du, 70] Uno de los momentos que más marcó mi comprensión sobre la diversidad ocurrió de manera cotidiana: un estudiante de biología, con dificultades motrices, subía con esfuerzo inusitado las interminables escaleras de la universidad. A veces lo ayudaban, otras veces lo hacía solo, luchando contra cada peldaño como si en ello le fuera la vida. Su imagen quedó grabada en mí: cada escalón era una barrera, cada peldaño una prueba que el entorno le imponía sin piedad. [W, Du, 91] Comprendí que la arquitectura de nuestros espacios, físicos y simbólicos puede excluir o dignificar. Las barreras de acceso no son solo físicas; son el reflejo de una sociedad que muchas veces olvida a quienes caminan más lento, a quienes necesitan otro ritmo, otro trato, otro mundo.

Esa percepción se profundizó aún más cuando conocí a una estudiante transgénero y ciega. Su sola existencia desafiaba todas las normativas sociales, todos los prejuicios. Ella caminaba con seguridad, sin ver el mundo que tanto la miraba. Las miradas ajenas, cargadas de juicio y asombro, no lograban quebrar su fortaleza. En ella vi un ícono viviente de la lucha por el reconocimiento, no solo por ser trans, no solo por ser invidente, sino por ser ella, sin concesiones. [W, De,79] Su presencia ha obligado a preguntarme: ¿Qué tanto estamos preparados para acoger la diferencia? ¿Qué tanto los espacios educativos están diseñados para incluir todas las corporalidades, todas las identidades, todas las formas de existir?

Pasar frente a los espacios adaptados con braille o clases de refuerzo para estudiantes con discapacidad visual me suscita una intriga enorme. [W, De,86] ¿Cómo enseñar matemáticas a quienes no pueden ver los números, los símbolos, los gráficos? ¿Cómo llegar a todos y todas, sin que nadie quede excluido por las limitaciones del profesor, del sistema, del currículo? [W, De, 80] Así nació en mí la inquietud por buscar formas, recursos, lenguajes que permitieran una enseñanza más amplia, más humana, más accesible. Entendí que la matemática, por abstracta que parezca, debe ser traducida, adaptada, transformada para que todos puedan acceder a ella.

[W, A, 99] Pero el aprendizaje no se limitó al aula. El estallido social que vivió mi país dejó huellas indelebles en mi memoria. Jóvenes como yo, cansados de la desigualdad, salieron a las calles a exigir dignidad. La respuesta fue la represión, la muerte, la mutilación. [W, A, 74] Un amigo del barrio perdió un ojo durante una manifestación. Su rostro, marcado por la violencia estatal, me recordaba cada día que nuestra capacidad física puede desaparecer en un segundo, que la fragilidad humana nos hace responsables de cuidar al otro, de proteger, de resistir. [W, Du, 76] La educación, ante esta violencia, no puede ser neutral; debe ser un acto político que construya conciencia, que enseñe a vivir y a luchar por un mundo más justo.

[W, A, 116] La pandemia, poco después, desnudó aún más nuestras vulnerabilidades. En casa, los recursos escaseaban, y salir a trabajar en medio del miedo al contagio se convirtió en una necesidad. [W, A, 108] Perdimos familiares, y ni siquiera pudimos despedirnos de ellos. El dolor, el aislamiento, la incertidumbre me enseñaron que la vida es un estado de precariedad constante, y que enseñar desde el privilegio es un acto de ceguera ética. La pandemia me hizo repensar el aula como un espacio de cuidado, de escucha, de acompañamiento profundo.

En medio de este tiempo convulso, la lengua de señas llegó a mi vida gracias a mi hermana, quien comenzó a estudiarla. Su interés despertó el mío y comencé a preguntarme cómo hacer que mi enseñanza llegará también a la población sorda. [W, A, 111] Los DUA (Diseños Universales de Aprendizaje) dejaron de ser un concepto teórico y se convirtieron en un objetivo real. [W, Du, 64] En una tarea para el seminario Aproximación Narrativa a la Experiencia Profesional realicé una construcción de una escalera con fragmentos de palitos de pinchos, al exponerla expliqué,

La metáfora de la escalera y el movimiento ascendente y descendente sugieren un proceso de crecimiento y aprendizaje continuo tanto para el profesor como para los estudiantes. En un contexto inclusivo, esto implica un compromiso constante con la mejora y la adaptación para garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial en el aprendizaje de las matemáticas (Diario de campo, 2025).

[W, De, 96] Yo quería construir materiales, estrategias, recursos que fueran accesibles para todos. Esa búsqueda me llevó a dedicar mi trabajo de grado al desarrollo de materiales de matemática dirigidos a estudiantes sordos, combinando lengua de señas con pensamiento matemático. Ese proyecto no solo me formó como educador, me transformó como ser humano.

2023 – “Yo” Profesor: Enseñar Con El Cuerpo, Con La Mente Y Con El Alma

Ser profesor nunca fue, para mí, una meta abstracta. Fue siempre una necesidad vital, un compromiso que nacía del deseo profundo de ofrecer a otros lo que a mí me faltó: un acompañamiento humano, respetuoso, incluyente. Sin embargo, ninguna preparación académica es suficiente para enfrentar las realidades del aula. [W, De, 115] En 2023, ya como profesor en ejercicio, descubrí que enseñar es poner el cuerpo, la mente y el alma al servicio del otro. Fue entonces cuando mis principios se pusieron a prueba y mi identidad como profesor de matemáticas inclusivo se consolidó.

Durante mis prácticas, conocí a Roger, un niño cuya vida estaba atravesada por la carencia y la incertidumbre. Su entorno familiar estaba marcado por la ausencia, el dolor y

la fragilidad, algunos de sus parientes estaban privados de libertad, su madre luchaba cada día por alimentar a sus hermanos, y él soñaba con volar en un avión, escapar de su realidad. Royer me recordó al niño que yo había sido, soñando en medio de la escasez, buscando en el cielo un lugar para ser libre. [W, Du, 88] Acompañarlo, escuchar sus sueños, validar su existencia, fue para mí un acto de reparación, un modo de transformar mi experiencia en una pedagogía del cuidado y la esperanza.

Pero Royer no fue el único. Conocí también a Luciana, una niña que, pese a sus esfuerzos, no lograba aprender al ritmo esperado, debido a dificultades cognitivas. [W, De, 101] Como expresé en la sesión del 22 de febrero en el seminario La evaluación en matemáticas regulada en un sistema institucional: “La evaluación no solo mide, sino que también juzga, y en ese juicio se esconde una decisión ética sobre lo que valoramos como aprendizaje” (Diario de campo, 2025). Con Luciana comprendí que el aprendizaje no puede ser evaluado con una sola vara, que cada estudiante tiene su propio tiempo y forma de entender el mundo, y que como profesor debía diseñar estrategias que acompañarán la diferencia, no que la violentaron en nombre del rendimiento académico. estrategias que acompañen la diferencia y no la violenten en nombre del rendimiento académico.

[W, Du, 71] Otro encuentro decisivo fue con Diego, estudiante de noveno grado, quien había perdido a su padre. Su historia, similar a la mía, lo colocaba en una posición de fragilidad emocional que su madre, entre lágrimas, no sabía cómo manejar. Ella temía que su hijo no lograra nada en la vida. ¿Qué podía decir yo, que había vivido ese mismo dolor? No tenía recetas, pero sí la certeza de que la educación, cuando es inclusiva y humana, puede ofrecer caminos de esperanza, puede mostrarle al estudiante que la historia no está escrita y que otro desenlace es posible.

Tuve también a Nicolás, un niño de tercer grado cuyo comportamiento inquietaba a todos. Su diagnóstico era incierto, pero mi intuición, apoyada por entidades externas, me llevó a sospechar de una condición del espectro autista. Durante un año lo acompañé, diseñando estrategias, adaptando materiales, buscando formas de comunicarse con él. [W, De,77] Cuando finalmente se confirmó el diagnóstico, sentí que mi insistencia había valido la pena, que la inclusión no es un acto ocasional, sino una actitud constante de observación, cuidado y búsqueda. Su familia, agradecida, me hizo ver que el profesor puede ser el primer aliado de un estudiante en su camino hacia la comprensión de sí mismo. [W, Du, 78] Esto lo recordé en la sesión del 24 de agosto del seminario Intersubjetividad en el Aula de Matemáticas, donde nos cuestionamos si nuestra subjetividad estaba determinada por la subjetividad de nuestros estudiantes, con Nicolás, con su familia, fui un buen profesor de matemáticas.

En este mismo periodo, conocí a Ian, un estudiante con parálisis parcial en su cuerpo, teniendo una dificultad para escribir y realizar tareas motrices finas, como trazar figuras geométricas. [W, De, 102] Enseñarle matemáticas se convirtió en un reto ético y pedagógico: ¿cómo hacer que el conocimiento no se le escape por la barrera de su motricidad? ¿Cómo equilibrar el ritmo del aula con su necesidad de tiempo y apoyo? [W, Du, 113] Ian me enseñó que la inclusión implica desafiar la lógica de la prisa, del calendario escolar, del cumplimiento ciego de contenidos. [W, De, 112] Descubrí que un estudiante con dificultades motrices puede, con apoyo y adaptación, alcanzar resultados incluso superiores a los de otros, y que la verdadera inclusión no lo detiene ni lo señala, sino que lo acompaña y lo empodera.

2024 – La MDM: La Refiguración De La Identidad Docente Desde La Reflexión, La Comunidad Y La Inclusión

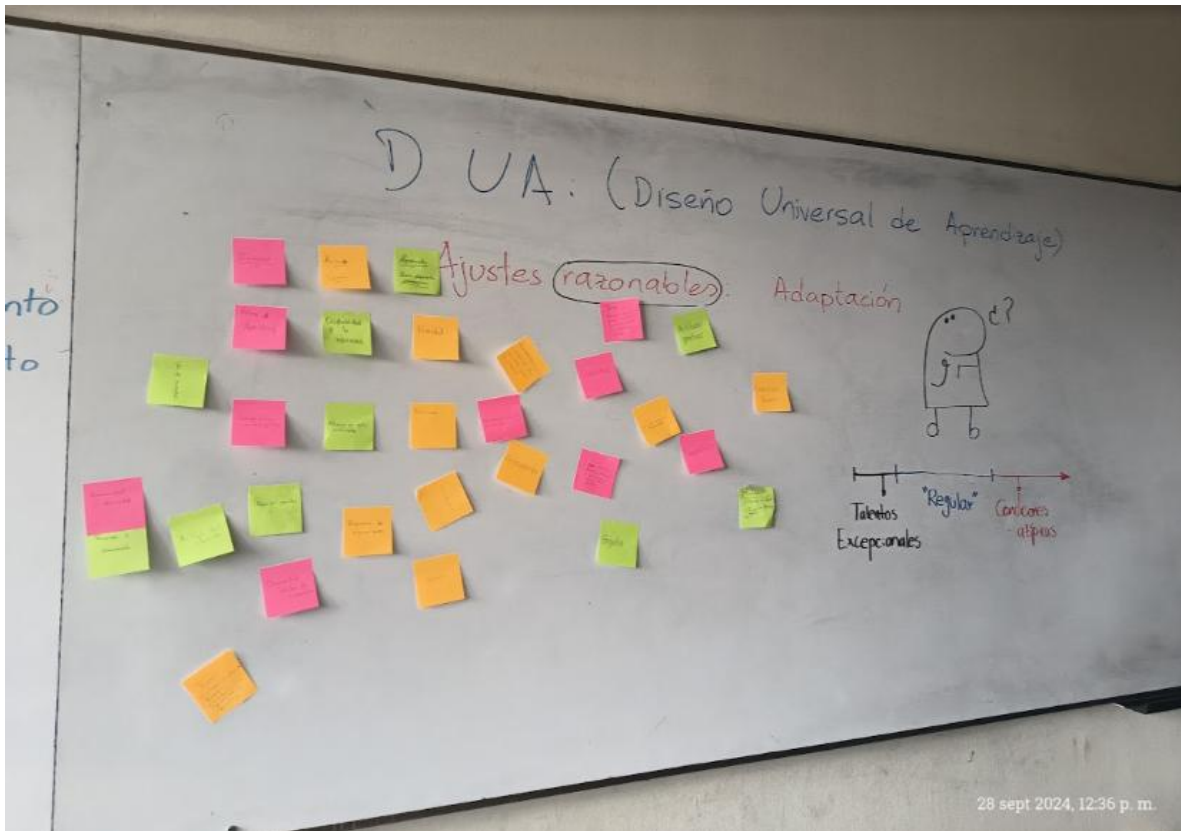
[W, Du, 114] El Ingresar a la Maestría en Docencia de las Matemáticas no fue solo un paso académico; fue un punto de inflexión vital, una invitación a detenerme, a mirar hacia atrás con honestidad y a proyectar mi quehacer docente con una conciencia más profunda de lo que significa enseñar en un mundo desigual, diverso y en constante transformación.

[W, Du, 84] Uno de los momentos más significativos de esta etapa fue reencontrarme con Ashley, una colega cuya experiencia como profesora inclusiva me interpeló desde el primer momento. Su compromiso con las poblaciones históricamente excluidas, su fortaleza para enfrentar las barreras del sistema educativo, y su capacidad de ver en la diferencia una potencia transformadora, me motivaron profundamente. [W, Du, 89] Juntos comenzamos a trabajar colaborativamente, compartiendo saberes, vivencias y preguntas, convencidos de que la inclusión no puede ser un anexo del currículo, sino su núcleo ético.

[W, Du, 68] Nuestro trabajo de grado se convirtió en un escenario predilecto para sistematizar lo vivido, para volver sobre nuestras historias, sobre nuestras prácticas, y dotarlas de sentido. [W, De, 93] Como una vez mencionamos en la sesión del 2 de noviembre del seminario de Discurso y Corporeidad: “a veces uno siente la experiencia mucho después de vivirla, cuando se trae al presente y la evaluamos con la teoría es que tiene sus peros” (Diario de campo, 2025), [W, Du, 116] cada búsqueda bibliográfica, cada escritura compartida, nos llevó a reconocernos, entendernos y posicionarnos como profesores de matemáticas inclusivos.

[W, De, 91] Comprendimos que la investigación no sólo produce conocimiento, también transforma a quienes la realizan. Hoy, gracias a ese proceso, vemos la inclusión de una manera muy diferente: no como un reto aislado, sino como una postura política, pedagógica y ética que atraviesa cada decisión en el aula.

Los seminarios sabatinos fueron otro espacio clave en esta refiguración. En estos no solo recibimos saberes, los co-construimos. [W, De, 85] En uno de estos encuentros, en la sesión del 28 de septiembre del espacio Procesos de la Matemática Escolar, tuvimos la oportunidad de hablar sobre la inclusión en el aula de matemáticas y, junto a una invitada experta, compartimos nuestra experiencia (ver Fotografía 8). Lo más impactante fue que ella nos trató como pares, como profesionales cuya voz tenía peso, legitimidad, valor. [W, De, 97] En ese instante comprendí que ya no era un estudiante que soñaba con ser un profesor inclusivo, ya era un profesor inclusivo, con una voz, una trayectoria y un compromiso que se posicionaron de manera distinta ante la realidad educativa.



Fotografía 8. Exposición sobre inclusión en la educación matemática. Creación propia (2024).

[W, De, 98] Este proceso me ha llevado a asumir una postura ante el mundo, una forma de ser que tiene como principio la dignificación de la diferencia. Hoy entiendo que mi tarea no se limita al aula, ni a los contenidos matemáticos; va mucho más allá. Soy responsable de crear espacios donde cada estudiante como Royer, como Luciana, como Nicolás o Ian, pueda escribir su propia historia, y no ser relegados a márgenes invisibles. Mi compromiso es que la diversidad sea reconocida, acogida y celebrada, no como un desafío, sino como el corazón mismo de la educación.

2025 – Lo que se abre: un nuevo mundo

[W, De, 99] He llegado a 2025 como quien se detiene un momento a mirar el dibujo completo del mosaico. Ya reconozco las piezas antiguas —la montaña de Boyacá, el ruido de la ciudad, la silla vacía de mi padre, la risa que se burlaba de mi diferencia— y veo cómo, sin darme cuenta, fueron generando un patrón. No un destino, sino una forma: una manera de estar en el mundo y, sobre todo, de entrar al aula. [W, De, 100] Hoy puedo decirlo con calma: la vida no me dejó afuera de la matemática, me enseñó a leerla en lo cotidiano, en la madera áspera que lijé, en las bandejas que cargué, en la cabina de realidad virtual y en cada rostro de estudiante que me obligó a ajustar el compás.

[W, De, 101] Los últimos años me enseñaron que no hay un lugar de llegada, ser profesor es un giro de la espiral. Volver a los puntos que parecen los mismos de siempre, similares, pero quizá a otra altura. La ausencia ya no es un vacío: es el espacio desde donde decido cuidar. [W, De, 102] La carencia dejó de ser marca y se volvió criterio: cuando planeo, lo

primero que pienso no son los contenidos, sino las personas. Aprendí que evaluar es un acto ético, que la prisa es una barrera más, que una adaptación a tiempo no regala nada: devuelve lo que siempre debió estar disponible. Entendí, casi con pudor, que “ser normal” es un espejismo, y que lo propio —lo singular— es también una vía al infinito.

[W, De, 103] En el aula, ese infinito toma forma. A veces se parece a Royer, que sueña con aviones sin tener garantizado el almuerzo. Otras, a quien aprende mejor tocando que mirando, o a quien necesita una consigna más lenta para poder despegar. [W, De, 105] Allí confirmé que la matemática puede hablar varios dialectos: puede oírse, tocarse, narrarse, dibujarse; puede entrar por la lengua de señas, por el relieve, por un audio, por la risa. Lo que cambió en mí no fue solo la lista de estrategias, fue el orden del pensamiento: ya no pregunto “¿cómo explico esto?”, sino “¿cómo abrimos una puerta para que esto se vuelva posible para tí?”.

[W, De, 106] La UPN me regaló nombres para lo que ya intuía y, sobre todo, profesores que me creyeron capaz. Con ellos aprendí que investigar no es juntar citas, sino tejer preguntas con responsabilidad, cada decisión didáctica abre o cierra mundos. [W, De, 107] Descubrí que la experiencia cuenta como conocimiento cuando se trabaja con rigor, que escribir puede ser un modo de reparar, que compartir lo que funciona —y lo que no— también es una forma de cuidado. Me quedé con una idea sencilla y exigente: la docencia es un oficio con memoria y toda memoria implica hacerse cargo.

Por eso, este año no es un punto final, sino una promesa en voz baja. [W, De, 107] Prometo sostener un currículo que cuide: tiempos no estáticos, rutas múltiples, criterios claros que midan sin herir. [W, De, 108] Prometo pensar la accesibilidad como diseño y no como parche: que las representaciones de una idea matemática se multipliquen hasta que alcancen a todos. Prometo hacer comunidad: documentar, escuchar, invitar a las familias, aprender con colegas; convertir la clase en una pequeña red donde nadie camine solo. Prometo, por último, no perder el humor ni la paciencia: la dignidad también entra por ahí.

[W, De, 109] Sé que habrá días de viento en contra: horarios imposibles, dispositivos que no funcionan, desgastes que no salen en los libros. Pero aprendí a reconocer el patrón dentro del ruido. Como en los fractales, lo esencial se repite a distintas escalas: mirar con atención, ajustar con justicia, explicar con ternura, evaluar con sentido. [W, De, 110] Si algo se ha refigurado en mí es la certeza de que enseñar matemáticas no es domar el mundo para que quepa en una fórmula, es ofrecer fórmulas para habitar un mundo indómito.

[W, De, 111] Así sigo: profesor de matemáticas incluyente, con los pies en el aula y la vista en el horizonte. Cuando entro a clase, vuelvo a la montaña y a la ciudad, a la madera y al avión, a la risa y al silencio. [W, De, 112] Traigo todo eso para recordar una pregunta que ya es brújula: ¿qué debo ajustar hoy para que alguien que ayer no pudo, mañana sí pueda? Lo que viene es responderla, una y otra vez, hasta que el dibujo del mosaico permita ver lo de siempre, que aprender es, también, una forma de ser cuidado. Y que en esa tarea —paciente, rigurosa, humana— cabe el infinito.

Ashley. Bitácora de la Profesora Daniela.

Previo al 2000 – Historias Que Ya Se Estaban Tejiendo

[D, Du, 1] Al comenzar la MDM, durante una sesión del 17 de febrero del 2024, me encontré en el espacio académico Aproximación Narrativa a la Experiencia Profesional, donde una de las primeras tareas fue preguntar a familiares y allegados memorias sobre mi paso por la escuela. [D, Du, 2] Esta tarea la ejecuté con simpleza, recaudando las memorias en un documento que leí en el seminario sin pensar mucho en ello (ver Imagen 3), empero, tuve la oportunidad de escuchar las narraciones de mis compañeros de la MDM, las memorias de sus allegados sobre un pasado que era relatado con cariño, con risas o con más sentimientos de los que quizá pensábamos en primer lugar.



Imagen 3. Tarea Memorias de la escuela desde la voz de familiares. Creación propia 2024-1

[D, Du, 3] Fue escuchar las reflexiones de la profesora y mis compañeros al respecto de “El ojo del otro suele ser diferente a nuestro ojo” (Diario de campo, 2024), sobre las historias que permean otras historias, sobre mundos que se construyen sobre otros mundos y cuánta influencia tiene la perspectiva de los demás para reconstruir momentos que –probablemente– no recordábamos con claridad.

[D, Du, 4] Al pensar en escribir mi autobiografía en el seminario Aproximación Narrativa a la Experiencia Profesional comencé a hacerlo con desconfianza, pues, ¿a quién, en este basto planeta, le interesaría leer semejante escrito? [D, Du, 5] Sin embargo, cumplí con el deber, primero desde las voces y memorias de mi gente: mis padres, mi hermana, mis viejos amigos y mi pareja. Esas personas que habían construido su vida de tal suerte que se gestó mi existencia, o bien, sus memorias podrían completar las mías en la tarea de reconstruir el pasado.

[D, A, 6] Mi historia comenzó, entonces, desde otras vidas que se estaban tejiendo tiempo atrás. En algún punto, con algunas condiciones y casualidades, dos personas cruzaron sus caminos, cruzaron sus luchas personales y cruzaron sus sueños (ver Imagen 4). De entre esos albores salí yo, con todo lo que ello conllevó, fui una variable inesperada que reordenó bruscamente sus prioridades y les exigió redescubrirse en el rol de ser padres.

Jorge y María, padres de Daniela. Primera gran escuela, así como constante red de apoyo. Han sido y serán familia, amigos, seguridad y estabilidad.



Imagen 4. Fragmento de tarea Película de tu vida. Creación propia 2024-1.

[D, A, 7] Sin un detallado instructivo ni previo aviso, mis padres asumieron el reto de edificar una vida juntos, enfrentando las mareas de la vida con lo que tenían, lo que sabían, y, sobre todo, con lo que descubrían mutuamente sobre la persona que los acompañaría como su pareja. Como dos constructores novatos, hicieron lo mejor con las herramientas que tenían a mano, intentando en cada paso resolver el complejo desafío de criar, amar y enseñar a una pequeña vida que comenzaba su propio viaje.

[D, A, 8] Día a día, se embarcaron en la tarea de enfrentar una realidad desconocida con sus pasos a veces seguros, a veces tambaleantes; pero siempre firmes en la decisión de construir una familia lejos de los horrores que de jóvenes vivieron, querían ser un mundo seguro, tranquilo y rebosante de amor. Un mundo, que después comenzaría a vivir yo.

2000 – *Navegar sin mapas.*

[D, A, 9] Recuerdo que cuando iba a la primaria había una compañera, alta, flaca y de bajos recursos. Gracias a mi madre, quien siempre ha sido la personificación del altruismo, visité su casa y conocí su hogar, con una familia de una madre y tres hijos, con una casa donde –con esfuerzo– cabían unos pocos muebles y sólo algunos sueños.

[D, A, 10] Mi madre siempre las trató como iguales, aun cuando sus ropas no estaban tan limpias como las nuestras, así que nunca vi nada raro en ella. [D, A, 11] Ni siquiera cuando, por culpa de una feroz invasión de piojos, le raparon la cabeza totalmente. La saludé y traté como cualquier otro día, sin entender su nerviosismo al ir al colegio ni tampoco entender por qué mis compañeros se empeñaron en arrancarle la gorra. Cuando lograron exhibir su diferencia se rieron con crueldad, aquella vez me enojé e hice lo único que podía: informar al profesor de turno, esperando que detuviera el señalamiento. No entendí por qué la señalaban cuando había una razón lógica tras su cambio, en un asunto que no podía controlar.

[D, Du, 12] Ese recuerdo fue detonado en la sesión del 2 de noviembre Discurso y Corporeidad, donde realicé, con otros dos compañeros, una exposición sobre el cuerpo y los juicios que conlleva, en mis palabras “pensé en las miradas del cuerpo y hacia el cuerpo [...] la mirada de mi compañera L me regresó a otros cuerpos igual marginados: el de las mujeres” (Diario de campo, 2025), en ese momento comprendí que aquella chica de la primaria fue juzgada ferozmente precisamente porque su cuerpo no pertenecía a la norma, no tenía los largos y sedosos rizos que las jóvenes ostentaban, no era más que un cuerpo distinto, y, para esa sociedad, eso era un crimen más que suficiente para ir a la horca.

El mundo avanzó sin pena ni gloria, o, mejor dicho, sin mayores recuerdos de mi parte, tan sólo imágenes fugaces mezcladas con historias de mi gente. En los primeros recuerdos de mi vida, el mundo se presentaba como una serie de imágenes fragmentadas, destellos de claroscuros que se asomaban a la superficie sin una línea clara que los uniera. Durante años pensé, no cuestioné el no tener recuerdos, suponía que las personas tendían a olvidar los días vividos.

Me vi en la necesidad de generar estrategias para poder desenvolverme en ese mundo que se reiniciaba cada mañana. [D, A, 13] A mis ojos, las personas a mi alrededor parecían moverse con una confianza innata, sabiendo cuándo sonreír, cuándo hablar y cómo interactuar entre con otros. Por mucho tiempo, mi manera de nadar en el mundo fue observar desde la distancia, esperando obedientemente instrucciones de mis superiores para actuar de la manera en que ellos querían, siempre buscando que mis acciones les hicieran felices. [D, Du, 14] Esta reflexión fue detonada en el seminario Discurso y Corporeidad Durante el 2024-II, donde se nos propuso la actividad de visualizar (y discutir) un material audiovisual propuesto por el profesor, la película podía pasar sólo como muestra de ciencia ficción política, pero en el discurso y las preguntas generadoras del profesor caí en la cuenta de que “(...) el comportamiento inicial del protagonista –estoico, mecánico, militar– me recordaba ferozmente a mi primera década de vida” (Diario de campo, 2025), durante la cual, cada vez que me acercaba a otro ejemplar de mi especie no sabía qué hacer o qué decir, le desconocía

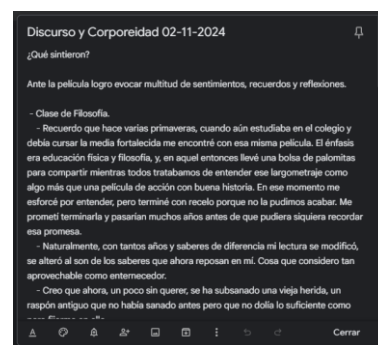


Imagen 5. Escrito realizado después de la visualización de una película, espacio Discurso y Corporeidad. Creación propia 2024-II.

completamente y temía hacer algo incorrecto por culpa de la ignorancia (ver Imagen 5). [D, A, 15] Con el tiempo, me convertí en una observadora silenciosa, una estudiante de la conducta humana que trataba de desentrañar los códigos y gestos que parecían ser naturales para otros, pero que para mí representaban un desafío casi imposible.

[D, Du, 16] Gracias a la clase del 11 de mayo del seminario Diseño y Desarrollo Curricular en Matemáticas recordé a un pequeño con el que el temor no existía, recordé a recordé un episodio pequeño en el que el temor no tenía cabida, volví a “Tarzán”, un perro de raza criolla que estaba encerrado en lo alto de una casa en construcción (ver Fotografía 9). [D, A, 17] Era el custodio del tercer piso, sin techo, sin ventanas y, según su prolongada privación de libertad, sin nadie que le quisiera. Le veía todas las mañanas al ir al colegio, le saludaba desde el andén y me alegraba cuando movía su cola de regreso, siempre desde lo alto de su territorio. Una de esas mañanas mi madre decidió comprar un pan en la panadería local, grande fue mi sorpresa cuando lo guardó hasta la guarida de Tarzán y lo lanzó para que él pudiera comer. Ese fue el primero de muchos días en que me demostró que ayudar a otros se podía combinar con la rutina diaria.



Fotografía 9. Dibujo hecho durante el espacio Diseño y Desarrollo Curricular en Matemáticas. Creación propia.

[D, Du, 18] Más tarde, en la una clase del 31 de agosto en el seminario Procesos de la Matemática Escolar recordé que no siempre fue soledad lo que viví a mis 10 años, era distinto con otros seres vivos, con los animales que pululaban las casas de los barrios bajos (ver Fotografía 10). [D, A, 19] Gracias al entorno en donde crecí, el constante contacto con los animales y a mis padres que querían sin importar el cuerpo –humano o animal–, aprendí a querer a esos pequeños peludos, a esos perros con cancha, a los gatos con cicatrices de batallas o a las ratas de los que todos rehuían. Mis padres me enseñaron que estas criaturas también podrían tener sed o hambre y que, en mis posibilidades, podía ayudarles un poquito si tan sólo no les lanzaba una piedra al verlos. Así, estar en contacto con los animales era un pequeño refugio de la soledad que sentía de mis pares.



Fotografía 10. Actividad de clase en el espacio Procesos de la Matemática Escolar durante 2024-II.

[D, A, 20] Me resultaba natural pulular en el mundo en absoluto silencio, observando a todos y todo, repasando mentalmente las normas de comportamiento enseñadas en el pasado –como el protagonista de la película vista en el espacio Discurso y Corporeidad–, respondiendo automáticamente a las preguntas que me hacían sin volcarme en información no exacta, esperar la aprobación de mi interlocutor para ser algo más que un tranquilo adorno. Mis relaciones interpersonales se resumieron en esperar una sonrisa para poder tener algo de libertad, porque una sonrisa era algo bueno y para interactuar con los demás requería de su autorización explícita.

[D, A, 21] Alguna vez, cerca de cumplir la mayoría de edad, me sorprendió descubrir — casi por accidente— algo que para otros parecía natural: las personas recuerdan su pasado. Y no solo lo recuerdan, lo habitan, lo invocan, lo usan como brújula. Para muchos, esos recuerdos forman un tejido firme en el que se apoyan cuando el presente tambalea, una suerte de equipaje íntimo que les permite comprender quiénes son y hacia dónde van. Ricoeur

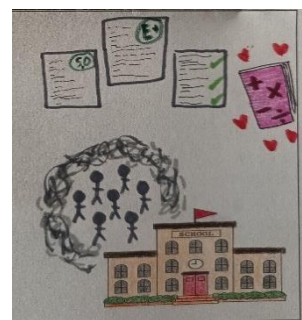
(2006) diría que allí, en la narración del pasado, se teje la identidad: no como algo dado, sino como algo que se construye en el vaivén entre lo que fue, lo que se recuerda y lo que se espera.

[D, A, 22] Descubrí, con asombro y celosía, que la infancia es, para muchos, un sitio al que se puede volver voluntariamente sin ayuda de otros, como un refugio, una sala de espejos o un banco de respuestas. Es el ancla que impide que el barco de la vida flote a la deriva, pero, para mí, ese lugar era un mapa en blanco, un lugar al que no podía ir sin ayuda de las historias de otros porque simplemente no había nada si trataba de mirar por mi propia cuenta. Mientras escuchaba las voces de los otros hablar con naturalidad sobre navidades, anécdotas o heridas, comprendía que esa normalidad era, para mí, una tierra extraña. La memoria, que para muchos es fuente de arraigo, para mí era un silencio espeso, un relato ausente, que me dejaba sin las palabras para decirme a mí misma quién era.

[D, A, 23] Se supone que uno reconstruye su pasado con los hilos de su propia memoria, y los entrelaza con las narraciones de quienes estuvieron allí. Pero en cada intento de recordar sólo encontraba un vacío. No era un vacío poético, sino un paraje inhóspito, un océano tan gigante como estéril. Y no es que no tuviera un pasado, sino que sólo existía en la teoría, sin detalles ni memorias que lo convirtieran en algo real. Estaba, en cambio, esa discontinuidad que, durante años, me hizo sentir como si caminara sobre un terreno poco fiable, un suelo que podía desaparecer bajo mis pies en cualquier momento.

2011 – Pasos por el colegio.

[D, Du, 24] Gracias a una tarea en el seminario de la MDM, llamado Profundización en Matemáticas Escolares regresamos a esas épocas donde éramos parte de la escuela en el rol de estudiantes, fue una oportunidad para plasmar con dibujos y colores el pasado mientras reflexionaba y aprendía de los pasados de mis pares en la MDM (ver Fotografía 11). [D, A, 25] Recuerdo estar en bachillerato, en mi colegio público, observando atentamente a los compañeros mientras trataba de entender cómo diablos se supone que uno entabla amistades. Ellos sencillamente navegaban con su mapa invisible, con un saber instintivo del que se me había privado sin razón aparente. [D, A, 26] Veía cómo se hablaban, cómo reían, cómo se entendían sin esfuerzo. Y yo, ajena, trataba de captar los códigos, de descifrar las reglas implícitas que parecían guiar sus interacciones. Sabía que había algo que me faltaba, empero, no sabía cómo llamarlo ni qué significaba, uno de los mayores logros que tuve de la infancia a la adolescencia fue ser consciente de ello y luego comenzar a cuestionarme qué faltaba, por qué faltaba.



Fotografía 11. Fragmento de tarea Representar el paso por la Escuela durante 2024-II.

[D, A, 27] Comencé a plantearme preguntas que parecían no tener fin: *¿cómo se inicia una conversación?, ¿cómo se mantiene?, ¿por qué los demás parecen entenderse tan bien y yo no?*, los días pasaban en una sucesión de dudas que me ahogaban. Lentamente aprendí a adaptarme, a observar e imitar los gestos y ritmos de los otros. Aunque fallaba a menudo, encontré mi propio compás. [D, De, 28] En la sesión del 30 de noviembre en el seminario Discurso y Corporeidad descubrí la teoría de Foucault sobre el poder, en una frase dicha por el profesor E: “ahora se castiga al alma, interiorizamos las normas y la exigencia de la autorregulación.” (Diario de campo, 2025), frase que me llamó la atención y comencé a

investigar cada vez más de esa tesis hasta determinar que yo era, en términos foucaultianos, un cuerpo extraño que debía ser disciplinado, corregido y modelado para ajustarse a una norma invisible (Foucault, 1975). [D, A, 29] Las personas de mi alrededor no me enseñaban sólo a comunicarme con otros de mi especie, también me instruían cómo hacerlo de la manera “adecuada”, me instruían cómo estar en ese ansioso mundo sin perturbar el orden establecido.

Así, comencé a ver mi diferencia como anomalía y mi adaptación, como un proceso de domesticación sutil, donde la vigilancia no provenía de una autoridad concreta, sino de ese panóptico, esa vigilancia del otro omnipresente sin rostro que evaluaba mi desviación. También comencé a pensar en mis estudiantes, en los jóvenes que veo todos los días en el trabajo y esa mirada que les da la sociedad, de cuerpos imperfectos que asisten al colegio con el fin de domesticar sus cuerpos para poder ser parte de la sociedad.

[D, Du, 30] Durante el curso corto de la profesora Luz Valoyes, realizado el 19 de octubre de 2024 (Diario de campo, 2025), junto con mis compañeros tuvimos la oportunidad de escuchar y reflexionar en torno a su trabajo académico. A través de sus investigaciones sobre la blanquitud, las grabaciones de clase y las discusiones suscitadas, fuimos confrontados con las múltiples formas de exclusión que operan en los contextos escolares según el color de piel, el género y otros marcadores. [D, De, 31] En medio de su intervención, la profesora pronunció una frase que se me quedó grabada: “ser profesor de matemáticas no era un derecho [del trabajo] sino el privilegio al pasar por filtros como la raza, el género, el nivel socioeconómico, las ropas que visto, las palabras que uso”.

[D, De, 32] Aquella afirmación no solo evidenciaba una realidad estructural del sistema educativo, ya advertida por autores como Foucault (1975), además resonó en mi proceso de refiguración. [D, A, 33] Me llevó a pensar en los primeros filtros que debí atravesar desde la juventud, cuando sentí que mi cuerpo, tal como era, no era aceptado para ser parte de la sociedad. Recordé cuánto tuve que modificarlo, adaptarlo, negarme a mí misma para poder ser mirada como merecedora de un lugar. Recordé cuán incómodas eran cosas como sentarme recta sin cruzar las piernas en la silla, cuán difícil era resistir la mirada de las personas o cuanto extrañaba llenar de dibujos mis cuadernos, pero me obligaba a hacer —eso y más— para ser como los demás: normales.

[D, Du, 34] Vi, con una mezcla de incomodidad y claridad, que el acceso al aula —como estudiante o profesora— ha estado mediado por normas implícitas de apariencia, comportamiento y pensamiento. Y que, efectivamente, como advertía la profesora Valoyes, el racismo en las aulas sí existe, aunque muchas veces se disfraza de neutralidad o de mérito.

[D, A, 35] Las preguntas continuaron sin respuesta, acumulándose hasta convertirse en un callejón sin salida que se repetía una y otra vez. [D, Du, 36] En la sesión del 7 de septiembre del seminario Intersubjetividad en el Aula de Matemáticas durante un furioso debate ocurrió algo que me devolvió a mi juventud, “tuve tantos nervios por fallar que se me cruzaron las palabras, dejé de controlar la velocidad en que hablaba y olvidé el orden de mi discurso pese a que lo había anotado en mi libreta” (Diario de campo, 2025). Volví a esa joven yo que, con cada intento fallido, con cada palabra que yo no sabía colocar en el orden esperado, me sentí señalada como una anomalía por ni siquiera poder hablar bien.

[D, A, 37] Por mucho que me doliera no poder ser como los demás, nadie se oponía a mi aislamiento forzado, nadie decía que aquello estaba mal, y así terminé por asumir que ese

trato era normal. [D, A, 38] Me convencí de que ser censurada por mis pares era la forma natural de habitar el mundo escolar, como si mi diferencia —aún no del todo comprendida— fuera una falla inherente. Durante años, viví con la certeza de que merecía cada comentario peyorativo, que algo en mí estaba roto, que mi cuerpo, mis palabras o mi forma de pensar eran, de algún modo, incorrectas. Creí que debía esforzarme el triple para compensar esa carencia, para redimirme de unos pecados que nunca me fueron explicados pero que sentí grabados en la piel.

[D, A, 39] En medio de ese maremoto, encontré un refugio en las matemáticas, otro paria del colegio. Era un mundo distinto, estable, donde las reglas eran claras y el orden lógico me ofrecía una especie de consuelo silencioso. Las matemáticas no me exigían más de lo que yo pudiera aprender o deducir. No había improvisaciones súbitas ni juicios morales escondidos entre líneas. Cada número, cada teorema, cada operación parecía tener un propósito, una razón de ser que yo podía comprender sin tener que traducirme, sin necesidad de encajar.

[D, Du, 40] Lo anterior lo detonó el seminario Las Matemáticas y la Interdisciplinariedad, en el que tuvimos la oportunidad de experimentar la belleza de las matemáticas junto con el arte, esgrimiendo regla y compás —cual antiguos griegos— recreamos la gloria de la geometría (ver Fotografía 12). Pintamos, trazamos y medimos. [D, A, 41] Mi trabajo me regresó a esas épocas del colegio, pues el bachillerato tenía un programa transversal de dibujo técnico donde crear en las hojas Din A4 era tan sencillo como respirar, combinar herramientas con complicados cálculos para crear maravillas en el papel, me hizo enamorarme de la clase. Mis buenas notas se compaginaban con el colaborar con mis compañeros, quienes eran ajenos a esos complejos algoritmos. En la MDM, me fue igual de natural extender una mano para ayudar, guiarles en su trabajo, sugerirles otros caminos o ayudarles a ver algo que mi memoria muscular sabía.



Fotografía 12. Fragmento de actividad. Creación propia 2025-I.

[D, A, 42] Gracias a esa afinidad, logré establecer algunos vínculos con quienes eran considerados los inteligentes del salón. Ellos se acercaban cuando necesitaban resolver un problema o repasar para un examen, y, durante breves momentos, sentí lo que era formar parte de algo. Sin embargo, esas conexiones eran frágiles, escuetas, como líneas en las aguas que se dibujan al paso de una barca. No sabía cómo mantenerlas ni cómo leer las señales que otros parecían comprender con naturalidad. [D, A, 43] Nadie me enseñó qué se hace para conservar a un amigo o cómo se nutre una conversación más allá de la función práctica que cumple. Así, también esas pequeñas alianzas se deshacían, dejándome nuevamente sola con mis cuadernos y mis ecuaciones, que al menos permanecían conmigo sin mayores juicios.

[D, A, 44] Mientras otros buscaban conexiones humanas, yo encontraba consuelo en ese chapoteo abstracto. La matemática me ofrecía una forma de estar sin ser medida, un hogar temporal donde no era juzgada por lo que parecía faltarme. [D, De, 45] Esta idea de vínculo la problematicé, durante la sesión del 28 de septiembre en el espacio Procesos de Matemática Escolar, discutimos sobre el propósito de enseñar matemáticas en la escuela y dónde entraba la inclusión allí (ver Ilustración



Ilustración 5. Fragmento de exposición Inclusión Diversidad. Creación propia 2024-2.

5). Escuché a mis pares profesionales expresar sus dudas, sus temores y reservas sobre la inclusión en el aula, sobre cómo responder desde su lugar como figura de autoridad en el aula a las diferencias que antes no habían tenido que acoger. [D, A, 46] Sus palabras se entrelazaron con mis memorias, con esos años en los que, aunque amaba profundamente la matemática, solo pude comprenderla desde una mirada funcional y utilitaria. Pensé entonces en cómo su forma abstracta, desprovista de rastros humanos, me ofrecía un refugio precisamente por eso: porque no apelaba a esa subjetividad que yo no sabía habitar. Durante años, fue esa objetividad lo que me hizo sentir segura; fue ese silencio lo que me permitió sostenerme sin derrumbarme, ser a mi gusto sin sentirme juzgada.

[D, A, 47] Pasaron años, cientos de atardeceres solitarios y silentes, para que empezara a sospechar que el modo en que pululaba por el mundo no era igual al de los demás. No fue una revelación repentina, fue una lenta acumulación de experiencias lo que me llevó a intuirlo, a través de incontables momentos de observar y escuchar a quienes consideraba como normales, que inicié a bosquejar una hipótesis: quizá no todos sentían ese pánico paralizante al conocer alguien nuevo. [D, A, 48] Quizá no todos temían pronunciar palabra o hacer un movimiento fuera de lugar como si estuvieran constante peligro, como si cualquier error pudiera desencadenar una hecatombe.

[D, A, 49] Al principio aquella sospecha era apenas un murmullo, una bruma tenue que se deslizaba entre mis pensamientos sin un nombre claro. Empero, con el paso de los años, —y también gracias a las palabras de otros que, sin saberlo, me mostraban sus propias grietas— las sombras comenzaron a adquirir contornos. Fue la interacción con el otro lo que me llevó a repensar la carga que llevaba a cuestas, esa que creía exclusivamente mía. [D, De, 50] En palabras escuchadas durante el seminario El Profesor de Matemáticas y la Comunidad Escolar: “te veo como diferente y, aun así, te acepto en mi mundo” (Diario de campo, 2025), encontré una grieta luminosa en el muro de mi soledad, esas interacciones me permitieron ver que no era la única con dificultades para encajar en la norma, que había otros más como yo – con heridas, batallas o diferencias– que también habían sentido el peso de no corresponder del todo. Y, sin embargo, para ellos, esa diferencia no implicaba el exilio.

[D, A, 51] Fue entonces cuando les di un nombre: les llamé **dragones**. Porque no tenía más palabras para nombrar a eso que no eran fantasmas, no eran simples ideas informes, se sentían como reales, grandes y poderosas bestias invencibles, que, a mis ojos, lastimaban como el fuego y me perseguían a cada paso.

Nombrarlos fue una necesidad, casi urgente, aunque por años me avergoncé de esa decisión. Pensaba que usar una metáfora tan subjetiva era impropio, impropio, tal vez incluso erróneo. En los discursos académicos no hay espacio, me decía, para las criaturas imaginarias. [D, Du, 52] Empero, durante una de las sesiones de la Cátedra Doctoral, se pronunció una frase que se me quedó grabada: “lo que no se nombra, no existe” (Diario de campo, 2025), entonces entendí que ponerles nombre aquella vez fue, aunque no lo supiera, una forma de empezar a darles batalla. Ya que al nombrarlos comencé, aunque tímidamente, a mirarlos de frente.

2016 – Donde enseñar fue otra forma de sanar.

[D, A, 53] El 2016 fue mi último año en el colegio y, aunque los dragones seguían custodiando ciertos territorios que aún no me atrevía a visitar, ocurrió algo inesperado, tuve

mi primera pincelada del mundo de la pedagogía. En el marco del trabajo de grado de undécimo —mi colegio contaba con media fortalecida en convenio con la UPN— emprendí, junto con algunas compañeras, un primer intento de investigación centrado en las relaciones interpersonales como vía para potenciar el cuidado de sí. Aunque nuestro trabajo estaba lejos de la complejidad y el rigor estructural propios de la investigación en educación superior, abrió una grieta por la que comenzó a filtrarse una nueva luz.

[D, A, 54] En esa época trabajamos con estudiantes de sexto grado bajo la premisa de que ellos estaban en un momento transicional especialmente confuso: pasar de ser los mayores en primaria a ser los menores en bachillerato. Intuíamos que, en medio de ese torbellino de cambios, podían necesitar acompañamiento, cuidado, alguien que supiera mirar con ternura esa vulnerabilidad intrínseca de los cambios.

[D, A, 55] Entre aquellas sesiones hubo algo cálido, algo que me permitió dejar de ser una observadora silente para convertirme, brevemente, en guía. Me descubrí, sin saberlo del todo, disfrutando del acto de enseñar; no como lo había concebido hasta entonces —una labor distante, objetiva, revestida de autoridad—, sino como un gesto profundamente humano: cuidar, mirar, tender la mano. [D, Du, 56] Esto fue revelado en una exposición en el seminario El Profesor de Matemáticas y la Comunidad Escolar, un compañero hizo una reflexión que resonó en mí como un eco de aquel primer encuentro con la docencia: “no basta tener manejo disciplinar de un tema, el aula es otro ambiente, otro universo, y no es para todos” (Diario de campo, 2025). Al escucharlo recordé esas sesiones con los chicos de sexto, cómo, pese a tener dominio de los conocimientos disciplinares, no bastó para generar conexión. [D, De, 57] Fue allí donde descubrí, por contraste, que saber mucho no es suficiente si no se sabe acompañar, si no se está dispuesto a mirar a quien aprende con respeto y paciencia.

En esa época estudiamos a Piaget, en sus planteamientos encontré una brújula con la que comprendí que establecer vínculos con otros también puede ser una forma de dar orden al propio mundo interior³. [D, A, 58] Las relaciones interpersonales ya no me parecían, entonces, un territorio hostil temible, sino un campo fértil para la reconstrucción conjunta. [D, Du, 59] Esa idea reverberó más tarde, durante la sesión de 22 de febrero del seminario La Evaluación en Matemáticas Regulada en un Sistema Institucional, cuando discutimos la pregunta: “¿a qué le estamos dando validez?” (Diario de campo, 2024). Aquellas reflexiones me llevaron a mirar mis propias creencias en la adolescencia, donde todo conocimiento subjetivo me parecía superfluo si no venía validado por el método científico, recordé con claridad a esa yo del colegio, incapaz de aceptar un saber que no estuviera revestido de objetividad. [D, A, 60] Sin embargo, algo cambió en mi último año: la voz de un autor, respaldada por un saber formal, me permitió aceptar que también hay valor en lo sensible, en lo situado, en aquello que se construye entre los cuerpos y las palabras.

[D, A, 61] Fueron esas palabras —validadas, legitimadas, autorizadas por el discurso académico— las que me ayudaron a cimentar las primeras hipótesis sobre el acto educativo como una forma de cuidado. [D, A, 62] Comencé a pensar que acompañar a otros en sus procesos formativos podía ser también una forma de acompañarme a mí, en silencio.

3 Según Piaget (1977), las relaciones interpersonales no solo facilitan el desarrollo moral y cognitivo, sino que permiten al individuo estructurar una comprensión más sólida de sí mismo a través de la interacción con los otros.

[D, Du, 63] En la MDM adoptamos la costumbre de compartir algo cada sábado, una pequeña estrategia para resistir la presión académica mientras también mitigábamos el hambre (ver Fotografía 13). Aquellas reuniones trajeron a mi memoria un episodio de mi último año escolar. [D, A, 64] Por casualidad, mi grupo de estudio y yo llevamos pan y gaseosa para celebrar la culminación del proyecto de grado. Al instalarnos en la cafetería y comenzar a repartir la comida se acercaron un par de estudiantes más jóvenes y nos preguntaron si podíamos ofrecerles un poco, pues no tenían onces. Sin pensarlo, les entregué un trozo de pan, sabiendo que había suficiente para todos. Mis compañeras, al observar mi gesto, lo replicaron ofreciéndoles también gaseosa. Los chicos se despidieron con sonrisas, y por unos instantes experimenté la satisfacción de haber conectado con alguien nuevo a través de un acto sencillo de compartir.



Fotografía 13. Compartir realizado el 2 de noviembre de 2024.

2017 – Comienzos en la UPN.

[D, A, 65] En 2017 una nueva pregunta llegó para inquietar mi silencio: ¿qué hacer con una vida que ya no estaba determinada por una institución educativa?, pues me había graduado de bachillerato. La respuesta, casi obvia para mí, fue ingresar a otra. Pero esta vez, por decisión propia, con una voluntad consciente: estar allí porque así lo quería, no porque otros lo decidieran por mí.

[D, Du, 66] En el seminario de la MDM Aproximación Narrativa a la Experiencia Profesional, durante los primeros ejercicios de escritura sobre nuestra historia de vida, la profesora C nos invitó a evocar a aquellos profesores que todavía habitaban nuestra memoria, aquellos que habían dejado una huella en nosotros. [D, A, 67] De inmediato pensé en la profesora Maritza, mi maestra de matemáticas en décimo y undécimo grado, a quien describí como,

ella era una profesora llena de historias y experiencias. Nunca llegué a conocerla personalmente, pero me agradaba mucho. En sus clases exactas sentía que tenía un lugar al cual pertenecer, porque entendía y los demás me buscaban para hacer los trabajos. Maritza estaba feliz de que me llevara parte de su labor. (Diario de campo, 2025).

Fue ella quien me sugirió estudiar licenciatura en matemáticas. Aquella recomendación resonó con fuerza, quizá porque ese mundo prístino de números había sido siempre un territorio en el que había triunfado, donde podía conectar con otros desde un lugar seguro. [D, A, 68] Tal vez también porque ayudar a mis compañeros en clase me brindaba una razón legítima para interactuar y sentirme útil. Guardé esa idea durante un tiempo, hasta que finalmente se convirtió en una luz clara, un faro en medio de la tormenta.

[D, A, 69] Sin tener del todo claro el rumbo de mi vida, decidí presentarme a la Universidad Nacional y a la Universidad Pedagógica Nacional. Gracias a mis desempeños académicos pasé a ambas sin mayor dificultad, lo que fue celebrado por los adultos a mi alrededor como un gran logro. La oferta académica de la “Nacho” no me sedujo, en cambio, en la “Peda” encontré una promesa: la posibilidad de ayudar a otros a comprender las matemáticas —ese “coco” temido por tantos— y acompañarlos generar escenarios para en su propio proceso de descubrimiento. [D, Du, 70] En la sesión del 2 de noviembre del seminario Discurso y Corporeidad (Diario de campo, 2025) durante la exposición de una

tarea, discutimos sobre los orígenes de la profesión docente en el territorio nacional, hablamos sobre sus inicios compaginando labores con carceleros y con sueldos apenas simbólicos. Me sorprendí aquella vez, pues, durante el pregrado pensaba en los profesores no como custodios frívolos, sino como guardianes de seres potencialmente indefensos. [D, De, 71] En mi imaginario, la docencia se configuraba como una forma de cuidado, de abrigo.

[D, A, 72] Así emprendí el camino en la pedagogía de las matemáticas, una senda aún difusa, apenas bosquejada, pero que ya auguraba una promesa: cuidar desde el aula, ser guía y acompañante en el viaje formativo de otros.

[D, A, 73] El inicio en la UPN fue una tormenta de números, ecuaciones y ecos de pensadores que ya no habitaban este mundo, pero cuyas ideas seguían vivas entre quienes las estudiábamos. Los días avanzaron entre teorías, símbolos y fórmulas que pintaban un universo tan asfixiante como perfecto. [D, Du, 74] Durante la sesión del 17 de agosto en el espacio Tecnología en Ciencias y Matemáticas, exploramos matrices, operaciones y algunas teorías del profesor. En medio de esos contenidos, recordé con claridad lo que me enamoró de las matemáticas en la UPN: esa lógica abstracta que lentamente se fue filtrando en mi pensamiento, moldeando mi forma de enfrentar la vida. En mis palabras, “amé a las matemáticas y a la carrera por darme una estructura compleja pero concreta para enfrentar la vida; durante años me dediqué a nutrirla y a resolver cualquier asunto con ese sistema” (Diario de campo, 2025).

[D, A, 75] Uno de los puntos clave fue la rama de Geometría en la UPN, uno de esos espacios que adoraba inmensamente, pues su línea de investigación iba encaminada a la generación de un pensamiento en los estudiantes: el pensamiento deductivo. Los profesores me hacían sentir que se enseñaba como una forma natural de pensar del ser humano, una habilidad con la que se nacía y que se podía ejercitar por medio de la geometría. [D, A, 76] Yo lo tomé como un precioso regalo que albergué con todo el amor que podía sentir, así era como yo pensaba, así era como yo vivía, así era como secretamente observaba y analizaba a los demás; en esas clases me sentía como un pez que finalmente podía nadar a sus anchas en las aguas, sentí que había otros raros similares a mí, por vez primera, alguien pensaba como yo, alguien con quien me podía entender y conectar.

[D, A, 77] Los profesores –mayoritariamente hombres de ingenierías–, hilaban los conceptos con un asombroso sentido de propósito, haciendo que esa matemática abstracta cobrara vida en el mundo pragmático. Muy rara vez escuché sobre el lado humano de las ciencias, sobre si existía algo más allá de ideas ferozmente forjadas en la abstracción o mundos imposibles, lo pedagógico, lo afectivo, lo subjetivo, era una suave ventisca frente al torbellino lógico del formalismo. No comencé a preocuparme por los seres humanos con quienes me enfrentaría en el aula hasta más de la mitad de la carrera.

[D, A, 78] Con el tiempo entendí que esta no era una carrera en matemáticas puras, sino una búsqueda por llevar ese saber a las aulas, por transmitir el amor por la lógica a personas cuya etapa de desarrollo aún los arraigaba al plano concreto. por traducir ideas matemáticas a experiencias de aula accesibles, reconociendo que el grupo no aprendía al mismo ritmo ni desde las mismas representaciones. Todo esto añadía una complejidad para la cual aún no estaría preparada, era como habitar dos lenguajes: uno exacto y otro incierto. La reflexión, la filosofía, las teorías sobre cómo aprender y cómo enseñar chocaban con las fórmulas impolutas y los sistemas ordenados. La carrera se me presentó entonces como un cuerpo de

agua donde los números se encontraban abruptamente con la humanidad. Pensé y memoricé cada teoría, reflexioné mil veces sobre cada idea argumentada milimétricamente por grupos de expertos sin tener una verdadera base práctica, sin llevar esas ideas a una población.

[D, A, 79] En medio de ese vaivén, cada tanto los dragones agitaban sus alas, gorjeaban suavemente para recordarme que seguían allí. Aunque me sintiera feliz, no olvidaban nuestro eterno juego. Estos encuentros eran frecuentes en momentos de alto estrés: parciales, exposiciones y –vaya sorpresa– cuando intentaba interactuar con otros compañeros. Aún me daba miedo equivocarme, aún temía ser condenada. [D, Du, 80] Durante la sesión del 22 de febrero del seminario Mundo Digital y Educación Matemática mientras intentábamos hacer la programación de Logo Tortuga en GeoGebra pensé “sobre las segundas oportunidades, sobre que hay heridas que quedan, aunque cicatrizar o no es decisión propia, es decisión de cada uno y ahora puedo tomar la decisión de mejorar y regresar donde alguna vez pensé no volver.” (Diario de campo, 2025).

[D, A, 81] Pero algo ocurrió, conocí a otras personas que también tenían miedo, que luchaban por entender, que no se alejaban de mí a pesar de mis errores o mi torpeza. Recuerdo con especial claridad esos días en los que alguien posó la mirada sobre mí y no hubo juicio, ni rechazo. Solo bromas suaves, algunas preguntas sinceras y una permanencia que yo no esperaba. Hubo personas a quienes llamé amigos, y uno en particular que con el tiempo se convertiría en mi pareja. [D, A, 82] Ellos vieron lo que yo intentaba mantener oculto: notaron mis temblores en espacios con muchas personas, vieron cómo me saltaba comidas o me hería la piel en momentos de desborde emocional.

[D, De, 83] En la sesión del 23 de marzo del 2025 en el seminario Profundización en Matemáticas Elementales se mencionó la frase: “ver al otro, que existe y necesita”, lo que me hizo pensar en ellos, que me vieron aun cuando yo no lo hacía y eso marcó la diferencia para mis próximos años. [D, A, 84] Era como si, en ese contexto académico prístino, las personas sí pudieran notar que no estaba sola, que había algo que me acompañaba, aunque no debía hacerlo.

[D, A, 85] La UPN era el centro de formación académica que me dio las herramientas para entender teorías de mi ciencia, un lugar magnífico que amé en cada día y al que los dragones intentaban colonizar. Allí, entre teorías que debían recordarse y el interminable debate entre lo abstracto y lo humano, se gestó una nueva idea, un deseo de encontrar la forma de llevar tanto las matemáticas como la promesa del cuidado a quienes estaban condenados a cruzar por un camino similar al mío.

[D, A, 86] Durante mi licenciatura llegué, casi por casualidad, a un espacio que marcaría mi forma de comprender la educación. Se trataba de una asignatura optativa de la Licenciatura en Educación Especial, a la que me inscribí junto con mi pareja con el único propósito de cumplir con algunos créditos. Desde el comienzo resultó un espacio singular: la mayoría de los asistentes provenían de programas afines a las Humanidades —v. g. Educación Física, Educación Especial, Teatro— mientras que nosotros éramos los únicos estudiantes de Ciencia y Tecnología. [D, A, 87] Aquella diferencia apenas fue mencionada a modo de broma inicial, pues nunca fuimos tratados como extraños, por el contrario, encontramos un ambiente de apertura, cuidado y disposición a acogernos, a responder nuestras preguntas y a incluirnos plenamente.

[D, A, 88] Ese espíritu se hizo aún más evidente cuando llegaron dos invitados cuyas historias ampliaron mi horizonte. El primero, un profesor con parálisis cerebral relataba con humor su diagnóstico y criticaba con firmeza a quienes insistían en verlo como alguien distinto. La segunda, una profesora con baja visión y sordera, compartió con naturalidad cómo había construido su vida cotidiana sin mayores obstáculos. [D, A, 89] Aquellas experiencias me invitaron a mirar más allá de los límites de mi licenciatura, a descubrir realidades que hasta entonces parecían lejanas, pero estaban, en verdad, a una mirada de distancia. Comprendí que existían otros mundos y otras personas invisibilizadas en el ámbito de las matemáticas, pero presentes y vibrantes en la vida académica y social que me rodeaba.

Entonces, comencé a formular más preguntas, comencé a mirar con otros ojos a esos reptiles invisibles, comencé a limitarles un poco el vuelo con las paupérrimas estrategias de batalla que tenía en ese momento. Al principio, mis intentos por entenderlos eran poco más que simples hipótesis, teorías que sólo lograban aplacarlos por momentos, pero no resolvían ningún problema. Tan sólo trataba de resolver las consecuencias como curar las heridas de la piel o establecer horarios para comer y dormir.

[D, A, 90] Esos pioneros intentos, aunque tímidos, trazaron el curso de las próximas reyertas. Traté a esas bestias como seres que debían entenderse para enfrentarse, traté de comprender sus límites sin aún saber de dónde habían surgido. Aunque contaba con el acompañamiento de mis amigos y familiares no hablaba de esto con nadie, creyendo que no eran más que desvaríos personales sin fundamentación teórica.

2020-I – Pandemia, palabras que abrazan.

[D, A, 91] Los siguientes años estarían llenos de batallas cada vez más complejas, al punto de recrudecer durante la Pandemia. Ese aislamiento de las personas que llevó al encierro prolongado bajo fuertes argumentos científicos me arrojó de nuevo a la tormenta. Los dragones, que alguna vez había logrado contener, encontraron terreno fértil para surcar en su vuelo. En esos momentos de continuo cautiverio, en un mundo en que las voces de los demás se silenciaron, los rugidos de los dragones se volvieron ensordecedores. Las miradas cómplices, las palabras de aliento, la compañía física, todo desapareció. [D, Du, 92] En la sesión del 13 de abril del seminario Profundización en Matemáticas Elementales discutimos sobre la idea de con quiénes trabajamos, “nosotros somos profesores y tenemos en nuestras manos la posibilidad de crear o destruir los mundos de nuestros estudiantes” (Diario de campo, 2025), con lo que me di cuenta de que en la Pandemia se destruyó ese mundo que tenía, ya no tenía al otro, no tenía un lugar donde servir para sentirme útil, un propósito externo que me diera sentido. Esa afirmación me permitió comprender que mi labor se construía en el encuentro con el otro y en la responsabilidad de sostener ese mundo compartido. Durante la pandemia, al interrumpirse el vínculo cotidiano con mis estudiantes, se debilitó ese espacio de sentido: ya no tenía al otro, ni un lugar donde servir para sentirme útil, ni un propósito externo que me diera orientación.

[D, A, 93] En ese universo de pantallas y conexiones intermitentes, el miedo se anidaba no en el aula virtual, sino en el momento exacto en que la clase terminaba. Aun con el acompañamiento constante (virtual) de mi pareja y las horas invertidas en redes sociales, el silencio me rodeaba como una niebla densa. Cuando mi madre cayó enferma de COVID-19, sentí un curioso alivio. [D, A, 94] Al ser la más joven de casa, yo tenía la mejor probabilidad de resistir el contagio si me convertía en su enfermera. Por fin tenía un propósito claro.

[D, A, 95] Vi a mi familia transformarse en una maquinaria de cuidado. Mi padre salía de casa desde temprano para trabajar y regresaba por la noche sin una sola queja. Mi abuela cocinaba un sinfín de menjures mágicos, convencida de que entre yerbas se escondía la cura. Mi hermana se informaba con urgencia sobre cualquier tratamiento posible. [D, A, 96] Yo, sin cuestionarlo, me convertí en otra pieza del engranaje: ingresaba al cuarto, administraba medicamentos, la ayudaba con sus necesidades, me desinfectaba hasta marearme por tanto alcohol. Todo ello, permeado por el miedo de perder a una de las personas más importantes de mi vida, me otorgó una razón para seguir: ser parte de algo, luchar codo a codo. Me sentí útil.

[D, A, 97] La universidad, por supuesto, no se detuvo. Las clases virtuales exigían atención, tiempo y energía. Aunque mi cuerpo permanecía en casa, mi mente se debatía entre el deber de cuidar y el compromiso con el estudio. La atención a mi madre siempre fue prioridad, y el aprendizaje académico quedó relegado a un segundo plano. Nunca hablé con mis profesores ni con mis compañeros lo que estaba atravesando, tampoco reclamé por las clases confusas ni por el cansancio constante. Sentía que ese era el precio que me correspondía pagar, del mismo modo que todos cargábamos con algún costo en aquellos días inciertos. [D, Du, 98] En la sesión del 15 de marzo en el seminario El Profesor de Matemáticas y la Comunidad Escolar debíamos leer y exponer diversos relatos de profesores (ver Fotografía 14). El texto que me correspondió narraba la experiencia de una profesora al inicio de la pandemia, sus temores y las dificultades que enfrentó para adaptarse a una nueva realidad. Al leerlo, me reconocí en sus palabras: vi reflejada a la joven Daniela, temerosa de todo, intentando sobrevivir sin quejarse.



Fotografía 14. Actividad de clase durante 2025-I.

[D, A, 99] El punto más doloroso llegó con la clase de Geometría Analítica. Durante años, la línea de Geometría de la UPN había sido mi refugio, el espacio donde brillaba sin esfuerzo, donde era reconocida por mis capacidades. Pero esa clase fue distinta: un mamotreto entre álgebra y geometría, un enfoque abstracto que contradecía todo lo que había aprendido. Aquella lógica invertida, de resolver hacia atrás, me resultaba ajena. La sentí como las primeras veces que intenté hablar con extraños: torpe, peligrosa, contra natura.

No entendía casi nada. Me costaba hilar una idea, mucho más ayudar a mi grupo. Conectarme a clase era doloroso, ver cómo otros participaban, cómo comprendían sin dificultad, me hacía sentir cada vez más extraña, más inútil. [D, A, 100] Me dolía ferozmente ver los minutos pasar sin participar, sin servir de algo, en cada trabajo grupal lloraba con el micrófono apagado, pidiendo perdón a mis compañeros por ser un lastre.

[D, A, 101] No le dije nada a nadie, no expresé ese dolor a nadie, creyéndome merecedora del fuego que me quemaba el pecho, del ardor en mis ojos por las lágrimas y de los surcos rojizos que comencé a dejar en mi piel durante cada clase. Sabía que no estaba bien. Sabía que aquello no resolvía nada. Pero tampoco sabía que más hacer. Los dragones eran demasiados, demasiado grandes. Y yo, estaba completamente desarmada.



[D, Du, 102] En la sesión del 10 de febrero en el seminario Aproximación Narrativa a la Experiencia Profesional por medio de la actividad de objetos evocadores de memoria (ver Fotografía 15) recordé “(...) las largas horas sufriendo, las muchas noches sin dormir, las muchas veces en que me olvidé de mí misma. Pensé en ese mes en el que escribí hasta quedarme sin palabras, pensé en cuando encontré la voz entre letras” (Diario de campo, 2025). Cuando ganaron terreno, cuando no hubo cuartel, cuando la batalla fue incierta, encontré una nueva arma, comencé a esgrimir espadas desde la escritura. Al principio eran solo desvaríos: textos breves, ideas sueltas, pensamientos que ocultaba ferozmente, llegando incluso a eliminarlos por parecerme demasiado subjetivos. Pero esas palabras me dieron algo que no había tenido: tiempo, espacio, aire. A través de la escritura comencé a descubrir que había una parte de mí que podía responder, que podía empuñar su propia espada.

*Fotografía 15. Actividad de clase
Objetos evocadores de memoria
durante 2024-I.*

[D, A, 103] Poco a poco fui descubriendo que la escritura, la reflexión y el tiempo podían tener su propio filo, aprendiendo a combatir a los dragones con partes de mí que hasta ese momento estuvieron silenciadas. Por primera vez hablé con alguien, le conté a mi pareja y luego a mis padres. No les di detalles, omití los surcos, las noches en vela, las lágrimas derramadas frente a la pantalla. Solo mencioné lo difícil que era el semestre, lo confuso que resultaba todo. [D, A, 104] Lloré, esperando una reprimenda disciplinaria, pero en su lugar recibí palabras cálidas, un gesto de cariño, un “te escucho” que no juzgaba. Me ofrecieron una bebida caliente y un espacio seguro para descansar. Me dieron el resguardo que necesitaba para la siguiente incursión.

[D, A, 105] Más adelante, en mi penúltimo semestre, llegué al colegio Luis Vargas Tejada. Un colegio público perdido entre construcciones, marcado por las carencias del sistema de educación pública. Sin embargo, en ese rincón del sistema educativo, encontré por primera vez la fuerza transformadora del trabajo en equipo. [D, A, 106] Empatizar con el personal del Tejada y con los niños fue quizá lo más sencillo del proceso, pues ya llevaba una vida obedeciendo a mis mayores y procurando cuidar de los estudiantes.

[D, A, 107] Lo inesperado fue la camaradería de mis compañeros practicantes, éramos, sin saberlo, un ejército de cuidadores. La unión fue natural, casi mágica, cargar el escudo mientras que el otro preparaba la ballesta. Compartíamos el cansancio y las tareas, los dulces y los almuerzos, los trayectos y las ideas. [D, A, 108] Aprendí que acompañar también era dejarse cuidar, que dar cariño podía venir en la forma de una bebida compartida, un recordatorio amable o una palabra justa a tiempo. Acciones pequeñas con un peso incalculable. El Tejada se convirtió en un refugio donde aprendí lo que era confiar, lo que era sentirme parte, sin condiciones.

[D, A, 109] Fue una coincidencia que todos los practicantes compartiéramos la misma idea: no solo aligerar la carga en el colegio, sino también cuidar de quienes nos rodeaban a través de pequeños gestos de bondad. Pronto nos encontramos colmando a los profesores con detalles sencillos: pequeños regalos, palabras de afecto y ayuda mutua. Aquellas acciones, simples en apariencia, abrían para mí un mundo nuevo, un aprendizaje sobre la confianza y la reciprocidad. [D, De, 110] Esto lo recordé en la sesión del 7 de septiembre del seminario Intersubjetividad en el Aula de Matemáticas, cuando, junto a los compañeros de la MDM, comenzamos a llevar comida para compartir durante la



*Fotografía 16.
Comida para el
compartir durante
2024-II.*

clase (ver Fotografía 16). Paquetes, recipientes y dulces circulaban de mano en mano hasta que todos hubiesen probado algo, hasta que cada uno se sintiera acogido y protegido en ese espacio compartido.

[D, A, 111] Recuerdo que del Tejada salí con la cabeza en alto, con la mente llena de sueños y con el corazón roto por tener que irme. Me creí capaz de enfrentar al mundo, con algo valioso para ofrecer. Creí, aunque solo por un momento, que podía dar respuesta al trémulo pasado.

2020-II – Pandemia, palabras que abrasan.

Y lo intenté, navegar nuevamente en dirección a la tierra de los dragones, obligarlos a darme mis memorias y a abandonar esas tierras que por derecho nunca fueron suyas.

[D, A, 112] Craso error. Cuando intenté incursionar en mis viejas memorias me encontré de frente con una verdad que había evitado durante años: en mi juventud algo pasó, alguien pasó. Aquello no era un recuerdo cualquiera, sino una revelación devastadora que no estaba preparada para soportar. El intento de darle forma a esas sombras, de enfrentarme a aquello que hasta entonces había eludido, me dejó con apenas fuerza para respirar y con la sensación de estar siendo arrastrada a un océano demasiado oscuro.

[D, A, 113] Recordar se convirtió en una tortura, cada paso hacia la verdad despertaba esos dragones que había silenciado en el Tejada, me ahogaba con sensaciones y emociones que me sobrepasaban. Comprendí entonces que la memoria no siempre libera de inmediato, que a veces se desnudan heridas sin cerrar, recordar se convirtió en una tortura, y, cada paso reavivaba la llama que me incitaba a olvidar, a regresar a la tranquila ignorancia que había vivido hasta entonces, a ceder en la batalla contra los dragones.

[D, A, 114] Comencé mi siguiente semestre haciendo prácticas en el Calasanz. A tan sólo dos horas y cuatro estratos de distancia. Recuerdo que entré al Calasanz sin fuerzas, con las heridas de la última reyerta aún abiertas y apenas capaz de sostenerme.

[D, A, 115] Recuerdo que ese mundo desconocido y cosmopolita, la energía y la bienvenida que había sentido antes no existían. En ese lugar no estaban mis amigos de práctica, los profesores con quienes había creado pequeñas amistades ni los niños que me llamaban por mi nombre al verme pasar, como alguna vez pensé en la sesión del 21 de septiembre del seminario Intersubjetividad en el Aula de Matemáticas “el infierno son los otros, nuestro dolor a veces proviene de los que nos rodean, nuestros pares, nuestros alumnos” (Diario de campo, 2025). Todo se convirtió en una sucesión de instantes fallidos, de intentos de planeación que no lograban aterrizar, de intervenciones paupérrimas y de reflexiones que me parecían tan superfluas como insuficientes.

[D, A, 116] Recuerdo que pensé, nuevamente, en dejar este mundo. Recuerdo haberlo pensado por días, haberlo ideado, haberlo planteado, haberlo planeado. Recuerdo haberlo intentado. Recuerdo tomar las medidas, tomar los instrumentos. Recuerdo que no tenía motivos para impedirlo. Recuerdo lo feroz que fue la lucha por no ahogarme, por sobrevivir otro día, por darle tiempo a la vida para arribar en aguas tranquilas. Recuerdo que comencé a escribir para llenar los vacíos, escribía los días y las cosas que olvidaba, escribía para intentar engañar al tiempo.

[D, A, 117] Recuerdo las narrativas. Recuerdo en cada escrito una mezcla de agonía, tristeza y caos. Recuerdo que palabra en el papel se volvió el pago para un día más. Recuerdo que escribir se convirtió en el hilo frágil que me mantenía anclada a la vida. Recuerdo obligarme a escribir y pensar para mí a futuro con lo aprendido en el pasado. Recuerdo convencerme de que aún existía la posibilidad de otro día, de algo más allá que ese mundo.

[D, A, 118] Recuerdo repasar los días vividos, el pasado próximo, los terrenos que no eran de los dragones. Recuerdo repasar los vestigios de mi historia con la vaga esperanza de poder vivir.

Recuerdo que logré sobrevivir. Recuerdo que, aunque mis desempeños académicos fueron mediocres, logré respirar al emerger de las mareas. Recuerdo llorar por ser libre una vez más. Recuerdo sonreír con calma ante mis notas que eran sólo números, ideas abstractas insignificantes al compararlas con la idea de sobrevivir.

[D, A, 119] Recuerdo la felicidad al ver las notas en el SIGAN, resultados mediocres que me recordaban silentes que no tenía que volver a enfrentar ese espacio, que podría cerrar ese Drive hasta perderse en las mareas de la internet.

[D, A, 120] Terminar el pregrado me llevó, una vez más, a cuestionarme ¿qué hacer ahora con una vida no regida por una institución educativa? La respuesta sencilla en esencia: regresar, una y otra vez, a esos espacios que dan sentido a la vida de los profesores.

2023 – Un colegio con tantas historias como estudiantes.

[D, A, 121] En 2023 ingresé al Liceo VAL, una institución educativa privada a una hora y cuarto de distancia. Un mundo que se jactaba por sus altos desempeños académicos, así como de la inclusión abundante. Entré para hacer un reemplazo de una profesora que se fue abruptamente y requerían rellenar rápido.

Con apenas una vaga entrevista y leer mi (muy) escueta hoja de vida, decidieron darme el puesto. Me permitieron tener un grupo, enseñarles tanta teoría como se me ocurriera y darme la responsabilidad de acompañarlos en sus aventuras por los distintos espacios.

[D, A, 122] Con un grupo de quince estudiantes y doce diagnósticos distintos, los dragones parecieron concederme una tregua: guardaron silencio, como si comprendieran la magnitud del reto y, en una curiosa ofrenda de paz, optaron por quedarse al margen.

[D, A, 123] Recuerdo a José, un estudiante con autismo nivel 2, delgado y silencioso, tan inmerso en su propio mundo que me tomó casi dos meses escuchar por primera vez su voz. Fue él quien más incertidumbre me generó al inicio, pues no sabía cómo comunicarme ni cómo enseñarle. Necesité mucha ayuda de otros profesores y del personal de Apoyo Pedagógico, quienes jamás desestimaron mis ideas rudimentarias, al contrario, me acompañaron con paciencia y me señalaron posibles caminos. [D, A, 124] Con el tiempo aprendí y gracias a sellos y marcadores logré que José sumara por conteo. Ese avance, que me pareció modesto frente a lo que alcanzaban mis compañeros más experimentados, fue celebrado con lágrimas por su padre, recordándome que ningún logro es pequeño cuando abre nuevas puertas de aprendizaje.

[D, A, 125] También guardo las memorias de Juan José, un estudiante en extraedad con parálisis cerebral. Su madre, médica de profesión, jamás se rindió: luchó incansablemente

por su movilidad y por garantizarle una formación académica digna. [D, A, 126] Con él el desafío fue distinto, pues podía comunicarse, pero igualmente me asaltaba la duda: ¿qué podría hacer una principiante como yo por él? La respuesta llegó casi por casualidad, cuando descubrimos juntos un sistema de multiplicación por agrupaciones que, apoyado con crucigramas, le encantaba y le resultaba eficaz. [D, A, 127] Recuerdo a su madre conmovida hasta las lágrimas en una reunión, agradeciéndome por aquello que habíamos logrado. Fue entonces cuando comprendí que, incluso desde la inexperiencia, es posible marcar la diferencia si se escucha, se insiste y se apuesta por el potencial de cada estudiante.

[D, A, 128] Adaptarme fue significativamente complejo, aunque logré pillar el ritmo con tiempo. Mis primeros pasos fueron inciertos, temerosos de romper el frágil hielo por el cual surcaba. Con la cabeza gacha, la mirada preocupada y el ferviente temor de cometer algún error que pudiera afectar a quienes ahora estaban bajo mi responsabilidad. Fue extraño y difícil. [D, De, 129] Fue enfrentarme a la idea de ser la cabeza de mando mientras que la idea de ser una buena profesora me acosaba continuamente, gracias a la sesión del 23 de noviembre del Seminario Discurso y Corporeidad reflexioné sobre esos primeros días y sobre “la profesión docente como un problema que no pude resolver, que tenía que trabajar todos los días hasta finalmente dominarla” (Diario de campo, 2025).

[D, A, 130] Mis días se llenaron de planificación, aprendizaje y comparaciones. Tratando de entender las particularidades de cada diagnóstico en el grupo, recordando que enseñar no es sólo transmitir conocimiento, modificando mis discursos y prácticas para que cada estudiante se sintiera comprendido. Fue una guerra en la que no luchaba contra el dragón, sino una en la que cuidaba a otros del fuego cruzado.

[D, A, 131] Algo que siempre he de resaltar es la calidad de personas que componían el cuerpo docente en el VAL. [D, Du, 132] En la sesión del 11 de mayo del seminario Diseño y Desarrollo Curricular en Matemáticas redactamos cartas con distintos fines (Ver Imagen 6), yo elegí el agradecimiento y lo dediqué al cuerpo docente del VAL, quienes eran,

(...) cálidos, cariñosos, preocupados y gentiles. Ver su quehacer, percibir su ser y escuchar su saber.

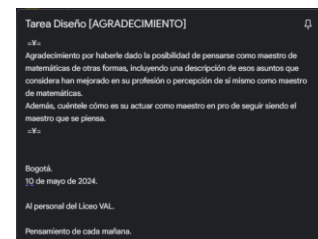
Estar expuesta a un mundo apacible, idílico y con tanto cariño, que parece irreal que exista.

"La calidad de personas que hay aquí es difícil de encontrar", me han dicho algunos, me han demostrado algunos.

Y les creo.

Eran figuras casi etéreas, del tipo que uno solo espera conocer una vez en la vida, como esos personajes inspiradores de los libros que uno muere por conocer en la vida. [D, A, 133] Desconozco si es así en todos lados, pero allí, entre sus pasillos y reuniones, rápidamente hice amigos, hice alianzas, hice todo para progresar.

[D, A, 134] Ese fue un mundo totalmente nuevo para mí, personas pendientes de mí, dispuestas a ayudarme cuando tenía la valentía de pedir ayuda y ellos me ofrecían su tiempo y sus conocimientos con una gentileza que me hacía sentir en deuda constante. Aunque el cariño que sentía me inspiraba a seguir allí, también es verdad que me sentía incompleta junto a los demás. [D, A, 135] Todos significativamente mayores que yo y con demasiados estudios



*Imagen 6. Fragmento de
tarea Carta De
Agradecimiento. Creación
propia 2024-I.*

en variedad de áreas. Ellos habían recorrido tantos caminos, acumulando conocimientos en tantos aspectos que apenas podía imaginar y me parecía que mis logros eran insignificantes en comparación.

[D, A, 136] Me sentía una intrusa entre personas tan magnamente preparadas. Por lo que me obligaba a ser el triple de complaciente para al menos merecer el honor de sentarme a su lado cuando almorzábamos. con la idea de hacerme merecedora de sentarme a su lado cuando almorzábamos. Aun así, esa duda siempre me acompañó, recordándome mi insignificancia ante esos profesores tan preparados y experimentados.

[D, A, 137] Varios compañeros constantemente me señalaban que debía seguir estudiando y prepararme para más y mejor. Varios me llevaron a pensar ferozmente en estudiar otra cosa antes de acomodarme en mi puesto. Entre esas voces, recuerdo a la profesora Amparo. En los muchos almuerzos que compartimos, recuerdo a la mujer casi el triple de mayor en quien encontré guía y amistad.

[D, A, 138] Amparo tenía una inexplicable fe en mí, pensaba que era una persona con demasiadas capacidades para condenarme en ese lugar (ser tan sólo profesora), ella creía férreamente que podría encontrar un mundo mejor en tierras lejanas donde poder desplegar todo mi potencial. [D, De, 139] Como una vez me cuestioné en la sesión del 27 de abril del semanario Diseño y Desarrollo Curricular en Matemáticas “este es mi deber ser, pero ¿es mi querer ser?” (Diario de campo, 2025), aunque adoraba enseñar y estar entre mis estudiantes, logré dilucidar que ese no podía ser mi único destino, que debía buscar otras posibilidades.

[D, A, 140] Ese cierre de año fue doloroso, tuve que despedirme de personas con quienes había formado lazos sinceros, personas a quienes había tomado un cariño inmenso. Despedirme fue desgarrador, recuerdo haberme sentido abandonada, dejada, incompleta. Hacer amigos o socializar siempre fue complejo para mí, pero allí, en el VAL, las cosas fueron tan naturales que perderlas era como si me arrancaran una parte de mí. [D, Du, 141] Esto lo recordé gracias a la sesión del 23 de abril del seminario Profundización en Matemáticas Elementales, donde, en medio de las reflexiones un compañero mencionó: “nuestra existencia es efímera, pero lo es todo para nosotros” (Diario de campo, 2025), y recordé ese adiós, que para los demás pudo ser solo una etapa más de la vida, una profesora más en su historia, empero, para mí fue todo lo que me permitió seguir luchando contra mis sombras.

2024 – La MDM, un regreso a casa.

[D, A, 142] Fue así como comencé a buscar, comencé a hojear hasta que, grata sorpresa, la UPN volvió a aparecer en mi camino, como una constante que parecía atraerme de regreso a sus aulas.

Apenas entendía que las maestrías tienen un enfoque específico, un énfasis que debía considerar antes de inscribirse. Sin saber muy bien con qué parámetros evaluar un plan de estudios, compré el PIN, presenté los exámenes (recordando con esfuerzo cómo resolver eso). [D, A, 143] Recuerdo casi llorar de alegría cuando me pidieron analizar un texto, panacea divina que es la literatura, área en la que siempre había gozado de cierto dominio.

[D, A, 144] Para mi sorpresa, en la MDM también pensaron que mis aptitudes eran suficientes y necesarias para poder afrontar ese desafío. Las dudas, empero, no tardaron en llegar.

Recuerdo las narraciones que escribí de ese mundo que dejé, el VAL del 2023 y los océanos del 2020, el primer mundo que construí con otros y que tanto amé. [D, Du, 145] Recuerdo iniciar el 2024 confundida por regresar a un mundo que era el mismo, pero no se sentía como el mismo. Recuerdo perder a tantas personas que me acompañaron en mi anterior viaje y tener que ganar a otras nuevas para las aventuras que vendrían. Recuerdo que fue tan natural como la primera vez. Recuerdo sentirme bien allá, en el VAL, y acá, en la MDM.

[D, Du, 146] Sin embargo, estar en la MDM me hizo enfrentarme a varios imaginarios. Me debatía entre pensar que estaba en el mejor y peor lugar del mundo para mí. Pensé que amaba estar en un lugar en donde todo era tan natural y tenía tantísimo sentido que era imposible que existiese. Me descubrí dudando, cuestionándome si me había inscrito a la carrera equivocada, si debía estar en algo de literatura o filosofía. [D, Du, 147] Como expresé en la sesión del 10 de febrero del seminario Aproximación Narrativa a la Experiencia Profesional “la sesión se sintió natural, los argumentos de la profesora –aunque desarticulados para mí– guardaron coherencia y cohesión, eran lógicos e hilados” (Diario de campo, 2025), pensé que ese lugar etéreo era uno de esos sueños lucidos llenos de vigor que a veces uno puede soñar.

[D, Du, 148] Ese lugar parecía una representación tangible de todo lo que, por años, había estado buscando. Pensé que ese lugar extraño en donde estaban todas las estrategias que por años salvaron mi vida era la representación de aquello que por tantos atardeceres busqué. Pensé que era el mundo disculpándose en silencio por ese pasado, pensé que en que el universo me daba un respiro de todo eso que aún me aqueja.

[D, Du, 149] Pensé que no merecía estar ahí. Pensé que debía irme para no contaminar el paraíso. Porque sentí paz. Como las mil veces que redacté larguísimos escritos sobre mis días, mi filosofía y mis lecturas. Sentí el mismo cariño que tomé por las letras, sentí la salvación que me dieron las voces de la experiencia, sentí un mundo estable y lógico.

[D, Du, 150] A medida que me adentraba en la MDM, me convencía cada vez más de que era un paraje vasto y fascinante, un territorio que, aunque nuevo en apariencia, me resultaba familiar, como si continuara una conversación iniciada tiempo atrás, una interacción que fluía sin esfuerzo. [D, Du, 151] Recuerdo la sesión del 24 de agosto del seminario Intersubjetividad en el Aula de Matemáticas, cuando visitamos el Jardín Botánico y coincidimos con una muestra de gastronomía urbana (ver Fotografía 17). Fue un evento curioso en el que participé activamente no tanto por interés en la cocina, sino por el propósito de alimentar a mis compañeros y a los demás asistentes. [D, De, 152] Aquella experiencia tan inesperada me recordó mis clases: espacios en los que enseñar y cuidar parecían entrelazarse en un mismo gesto. En la MDM todo fluía de manera similar, los temas se sucedían con naturalidad, uno tras otro, y por instantes tenía la sensación de que estaba haciendo cualquier cosa menos estudiar.



Fotografía 17. Actividad visita al JBB durante 2024-II.

[D, De, 153] No obstante, sentí confusión. Me extrañaba que la sensación de estar en un espacio donde las narrativas ya no eran herramientas para salvar mi existencia, sino narrativas con otro positivo más formativo. Sentí incredulidad porque, ¿cuánto de mi historia le serviría a los demás?, ¿por qué esas historias que por ratos me sonaban más a historias fantásticas le servirían de algo a los demás?

[D, Du, 154] Entonces, la inseguridad me hizo pensar que quizá estaba en el lugar equivocado. Sentí que estaba donde no me habían llamado. Porque, pese a que mis narrativas me salvaron incontables veces, no era capaz de ver cómo eso podría también salvar a otros. Me sentí ajena, porque no había matemáticas en este bonito mundo. [D, Du, 155] Estaba desprovisto de todo lo que alguna vez consideré como exacto e innegable, era una ausencia con la que dudaba: ¿cómo en este lugar sin los números que había estudiado toda la vida podía impactar en mi profesión?

[D, Du, 156] Por momentos sentía que la única salida era huir de allí. Escapar, correr hacia las colinas o hundirme nuevamente en las aguas que siempre estaban deseosas de recibirme. Sentía que era un elemento disyunto que debía excluirse. Porque las personas eran agradables y encajaban muy bien entre sí. Sentí que, sin importar cuántas habilidades sociales logré cosechar los últimos años, no era suficiente para existir en este mundo.

[D, Du, 157] La MDM se sentía como un espacio apacible, un refugio donde grandes pensadores, sus saberes y teorías nadaban en armonía, mientras que yo balbuceaba lo aprendido por personas del pasado que ya habían dejado de existir. Era un mundo raro, interesante, variopinto. Era un mundo de esos que parecen invitarte a quedarte a cantar en la hoguera. Era un mundo en el que en verdad quería estar, permanecer, merecer.

[D, De, 158] Quería ser como los demás, anhelaba ser como los demás. En aquellos días, me enfrenté a conceptos que habían acompañado mi vida y existencia desde siempre pero que, hasta ese momento, cuestioné: la normalidad.

[D, Du, 159] Normal es un término que se refiere a algo que se ajusta a la norma, regla o patrón establecido. Lo que es considerado común o regular dentro de un contexto. Conductas o características que coinciden con lo que la mayoría de las personas hacen o experimentan en una determinada sociedad o cultura. Algo así como el hábito de tomar de cuatro a seis tintos en un día.

Normalidad, por su parte, se refiere a la condición o estado de lo que es habitual, común o esperado dentro de ciertos parámetros establecidos. Situaciones donde no hay alteraciones o anomalías significativas. Es, en muchos sentidos, una realidad predecible que prometía una paz derivada de su propia estabilidad.

[D, A, 160] Lograr entender qué infiernos es normal y cómo diablos volverme eso fue mi viacrucis. [D, Du, 161] Hasta que llegué a la MDM y aprendí que todos somos distintos, que la normalidad no era una meta que uno debía alcanzar, sino una construcción con tantas facetas y variaciones como personas existen, que hay fortaleza en la diferencia y que, al parecer, los dragones no son exclusivos en mí.

[D, De, 162] Cada persona tenía sus propias sombras, sus propios matices con los que cargar y luchar cada atardecer. Ese espacio se convirtió (o quizá lo convertimos) en un territorio de conexiones genuinas: escuchar a los demás, bromear con los demás, ir a almorzar con los demás y, Jehová, cuidar de los demás. [D, Du, 163] Como en la sesión de Trabajo de Grado conjunta donde, por broma, tomé un panecillo deforme del compartir que los profesores nos trajeron (ver Fotografía 18), pero en el que vi lo poco que me importaba su extrañeza y lo mucho que valoré su potencial. [D, De, 164] En esas paredes habitaba un cuidado, ese tipo de cuidado con el cual erigí mi sistema de pensamientos, un propósito que había llevado conmigo desde siempre. Para mí la vida significaba asegurarme que otros no tuvieran que padecer las mismas batallas en las que nací y moriré.



Fotografía 18. Onces compartidas durante 2024-I.

[D, Du, 165] Pero allí, entre las paredes del B316, nació un grupito de personas, que se cuidaban entre sí. [D, Du, 166] Éramos profesores que, en lugar de destacar nuestras diferencias se cuidaban mutuamente con la misma ternura que había procurado dar a otros. Éramos adultos que traían comida para todos, que se daban la mano para guiarse a ciegas, que dejaban de lado el “eres diferente y no te entiendo” por un “te entiendo como diferente”.

[D, De, 167] Esas bellas personas, por quienes me enfrentaría al Demonio sin temores, me mostraron un nuevo mundo: puedes cuidar del otro, que es tu par, de la misma forma que el otro te puede cuidar. Una idea de reciprocidad que aún estoy procesando.

[D, Du, 168] Mis descubrimientos me evidencian algo irónico: aún hay quienes insisten en ver a las personas como números, como seres predecibles que se pueden moldear a punta de normas para que al final puedan seguir patrones. Cuando la realidad es más caótica que eso, es una amalgama de todo menos de matemáticas, que no somos predecibles y que tenemos tantísimas variables que entramos en ese campo que Gauss demostró como no solucionable.

[D, De, 169] Después de todo este tiempo de aprendizaje, aventuras y dragones, he logrado aprender algunas cosas: sobre considerarme normal. Soy consciente de tener dificultades, barreras, limitantes o como se llamen; que se interponen en casi cualquier tarea. Soy consciente de los cientos de estrategias que debo emplear diariamente para poder ser medianamente funcional mientras que quienes son considerados como normales —y que me inspiran un respeto inmenso— pueden vivir sin estas. Cada pequeña adaptación, cada ajuste razonable que construyo, se convierte en un recordatorio de lo distinto de mi camino, de las formas en que he aprendido a sostenerme en este océano.

[D, De, 170] Nada más lejos de la realidad: no hay normalidad en mi ser, más allá de los intentos que hago por acercarme a ese ideal de “normal” que la sociedad insiste en pintar. La normalidad, lo reconozco, no existe para mí, he erigido mi vida tratando de tender hacia ella, hacia ese gran dragón que siempre estará allí, aun sabiendo que nunca le alcanzaré por completo. Y, sin embargo, estoy en paz con ello: comprendí que no necesito aspirar a lo que otros consideran común para hallar mi propio lugar en el mundo. [D, Du, 171] Esta convicción se reflejó en la clase del 30 de noviembre del seminario Discurso y Corporeidad, cuando nos entregaron distintos tipos de hojas y herramientas de broquelado para reconstruir una representación del aula en la que solíamos enseñar (ver Fotografía 19). Allí, casi sin darme cuenta, monopolicé uno de los rodillos y me puse a jugar con este durante un buen rato en lugar de concentrarme en la tarea.



Fotografía 19. Actividad de clase Construcción del Aula durante 2024-II.

[D, De, 172] Aunque mis compañeros me reprendieron en tono de broma, en realidad me dejaron ser, jugar, experimentar y simplemente estar. Ese gesto me recordó que cada persona tiene su propio ritmo y su manera particular de habitar el aprendizaje. No era necesario ajustarme a la idea de normalidad que dictaba la actividad, bastaba con reconocer que mi forma de participar también tenía sentido y lugar en el grupo.

[D, De, 173] Pese a que el VAL y la MDM me han permitido experimentar, además de observar, que en la diversidad está el placer, que objetivamente hablando todos somos distintos y que eso de una sociedad que dicta lo que es o no normal se vuelve un asunto más figurativo y subjetivo de lo que se cree; sin embargo, sigo idealizando con ese asunto.

[D, Du, 174] Sigo esgrimiendo la idea de tender a algo normativo, dibujando en mis ideales los principios de Hobbes (Leviatán) y de Hesse (Lobo Estepario) sobre una necesidad de normatividad para darle paz y estabilidad al mundo. Sigo edificando mis clases para tener elementos normativos, así como llevar a mis niños el discurso sobre transformar una realidad caótica para que tenga sentido en el individual.

[D, De, 175] Pienso en aquello de ser normal como una necesidad intrínseca de la especie, más no como un objetivo real de mi persona. Más como una meta que sé que no cumpliré, pero está allí para darme luces y algo en qué pensar de vez en cuando.

[D, De, 176] Hace muchos otoños me castigaba con ferocidad para ser normal, pensar normal, sentir normal y vivir normal. Hace muchos años pasaba horas enteras tratando de entender por qué o cómo los demás sí eran normales, pero yo jamás. Pasé semanas teatralizando un ideal de lo que debería ser si quería ser normal.

[D, De, 177] Fue a través de las narrativas que encontré aire, luz y libertad. Me permitieron reconocermelo como un ente distinto más no disyunto. Un ser que requiere de más tiempo o de otras estrategias, pero que puede vivir en sociedad, puede coexistir con otros. Puede permitirse ocasionalmente ser su propio ritmo y no hay pecado en ello.

2025 – Promesas de la nueva PMI

[D, De, 178] Ahora, que logré llegar a 2025 sabiendo que nombrar fue mi primer gesto de resistencia y que cuidar es mi manera de estar en el mundo. De los “después” que me dejó el tránsito por la MDM, por la escuela y por mis propias sombras, aprendí que la normalidad

no es una puerta de entrada sino una construcción movедiza: hay quien la usa como filtro y hay quien la convierte en puente. Yo elijo el puente. [D, De, 179] Comprendí que ver al otro como distinto y valioso no es un gesto ornamental: es una decisión ética y pedagógica que altera el clima del aula. También entendí que el panóptico cotidiano no desaparece por decreto, pero se agrieta cuando el aula se declara espacio de reciprocidad: allí donde yo cuido, también me dejo cuidar.

[D, De, 180] Sé ahora que no hay neutralidad inocente en las matemáticas escolares. Durante años me refugié en su silencio lógico; hoy reconozco su potencia formativa y política: son un lenguaje con el que se puede excluir o incluir. [D, De, 181] Por eso, mi promesa es desplazar el énfasis de la corrección única hacia la comprensión situada: evaluar lo que los estudiantes piensan y sienten cuando resuelven, validar caminos múltiples, habilitar errores como pistas de aprendizaje y no como estampas de vergüenza. La pregunta ¿a qué le estoy dando validez?, me acompaña como brújula para revisar criterios, tareas y rúbricas a la luz de la diversidad.

[D, De, 182] También aprendí que la inclusión no es un rótulo: es una práctica que se reconoce en gestos mínimos y decisiones concretas. Prometo sostener ajustes razonables como norma, no excepción (tiempos flexibles, representaciones múltiples, apoyos visuales y táctiles, coevaluación y autoevaluación guiada); diseñar trayectorias que partan del cuerpo y las experiencias de mis estudiantes; integrar arte, movimiento y palabra en problemas matemáticos que convoquen a más de una forma de inteligencia. [D, De, 183] El aula será refugio y laboratorio: un lugar donde el rigor no compite con el cuidado, sino que se fortalecen en una relación simbiótica.

[D, De, 184] Comencé a hacer de la escritura una herramienta didáctica y de cuidado. Me comprometo a escribir con y para mis estudiantes: diarios de aprendizaje, bitácoras de resolución, cartas a futuros yo, pequeñas crónicas de error y hallazgo. Escribir me dará aire entre batalla y batalla, me permitirá narrar lo que hacemos con las matemáticas —y no sólo lo que las matemáticas hacen con nosotros—, escribir me dará fuerza para seguir peleando por lo que no tiene voz.

[D, De, 185] Asumo, además, una ética en contra de prácticas que no lleven al cuidado del otro: revisaré con mayor cuidado textos, imágenes, enunciados y ejemplos para que no reproduzcan filtros de acceso por color de piel, género, clase, acento o corporalidad; construiré protocolos de cuidado frente a la burla y el silenciamiento; abriré el currículo a biografías, problemas y contextos que representen la pluralidad de mis estudiantes. No habrá mérito sin pertenencia, no habrá desempeño sin dignidad.

[D, De, 186] Con los dragones he pactado una nueva relación: no son el enemigo por borrar, sino el clima que sé leer. Cuando rugen, me recuerdan que debo ajustar expectativas, abrir alternativas de participación, graduar la exposición, acompasar la clase al ritmo de los cuerpos presentes. La diferencia entre antes y ahora no es la ausencia de dragones, sino mi caja de herramientas: estrategias concretas, redes humanas y el hábito de nombrar lo que ocurre para poder intervenir.

[D, De, 187] Lo que viene no es promesa de calma, sino de coherencia. Seguiré formándome —no para acumular títulos, sino para ensanchar el aula—; sostendré comunidades de práctica donde circule el pan, la risa y el método; invitaré a mis estudiantes

a pensarse con otros y a descubrir que la matemática puede ser una lengua hospitalaria. Si alguna vez creí que enseñar era domesticar, hoy sé que enseñar es desplegar posibilidades: abrir ventanas por donde entre luz, trazar rutas múltiples sobre el mismo mapa, y recordar día a día que no es obligatorio aprender en soledad.

[D, De, 188] Así me refiguro en 2025 y en los años que vengan: profesora de matemáticas incluyente, guardiana de ritmos diversos, tejedora de puentes entre el rigor y el cuidado. Esta refiguración no aparece como un acto espontáneo, sino como el resultado de lo vivido en la MDM: los seminarios, las asesorías y la escritura sostenida del diario de campo operaron como detonantes de reflexión sobre distintas dimensiones de mi identidad docente. En ese proceso comprendí la importancia de producir nuevas figuraciones sobre mí misma: concebir al profesor como un ser en proyecto que se asume responsable de su actuar y que, al examinarse, reconocerse y aprender de sí, puede proyectarse hacia un ejercicio más consciente y ético. Más que prometer un aula perfecta, prometo un aula más atenta: a la mirada que teme, a la mano que duda, al silencio que pide tiempo. [D, De, 189] Prometo, sobre todo, quedarme: sostener la pregunta, acompañar la búsqueda, celebrar el hallazgo. Y cuando los dragones vuelvan —porque volverán—, sabré nombrarlos sin miedo y hacerles espacio, para que no quemén a nadie. Porque de eso se trata ahora: de aprender juntos a habitar el fuego sin dejar de aprender a hacer mundo.

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

Este capítulo expone las reflexiones de fondo, entendidas por Jara (2018) como aquellas que,

nos permiten, a través de procesos de análisis y síntesis, construir interpretaciones críticas sobre lo vivido y desde la riqueza de la propia experiencia (...) Consiste en realizar un proceso riguroso de abstracción que nos lleve a descubrir la razón de ser, el sentido de lo que ha ocurrido en el trayecto de la experiencia. Por eso, la pregunta clave de esta etapa es: ¿Por qué pasó lo que pasó (y no pasaron otras cosas)? (p. 154 – 155).

Para la construcción de las reflexiones de fondo nos vamos a centrar en los dos momentos descritos por Jara (2018): análisis y síntesis e interpretación crítica. En relación con el primero se ha considerado atender a los objetivos específicos propuestos, por ello se ha elaborado una matriz, que expone la relación entre las categorías teóricas, las subcategorías, los indicadores y los fragmentos de relatos autobiográficos. La tabla 5 muestra dicha relación y los indicadores que se han construido para clasificar los pasajes narrativos, la matriz completa se puede consultar en [Clasificación](#).

Tabla 5

Tabla de categorización de los relatos autobiográficos

Objetivos	Categorías	Subcategoría	Indicadores	
Caracterizar la dimensión del ser de la identidad del profesor de matemáticas incluyente, por medio del análisis de sus narrativas autobiográficas	Ser	Ámbito emocional	Interpersonal (deseo y conocimiento de otros)	Pasajes narrativos que hacen alusión al deseo de que otros vulnerables o con discapacidad aprendan matemáticas
			Intrapersonal (deseo y conocimiento de sí mismo)	Pasajes narrativos que den cuenta del conocimiento de sí mismo
		Ámbito actitudinal	Actitud sobre lo que se aprende	Pasajes narrativos que den cuenta de la actitud frente a la exclusión
			Lenguaje corporal	
		Ámbito axiológico	Sistema de valores Profesor como modelo	Pasajes narrativos que den cuenta de la postura ética del profesor de matemáticas incluyente
Ámbito sociopolítico	Conciencia social Conciencia política	Pasajes narrativos que den cuenta de las posturas de resistencia hacia la exclusión y de reivindicación de la diferencia		
Describir la trayectoria de formación de dos profesores de matemáticas, que se refiguran como profesores incluyentes	Dimensiones	Dimensión del tiempo biográfico	Otros	Pasajes narrativos que den cuenta de la interacción con otros para consolidar la identidad del PMI
			Acontecimientos	
		Dimensión del tiempo educativo	Colegio	Pasajes narrativos que den cuenta de las experiencias educativas que tienen que ver con la EMI
Universidad Profesores				
Dimensión del tiempo histórico	Pandemia Estallido social	Pasajes narrativos que den cuenta de hitos históricos que permearon la identidad del PMI		

Una vez se hace el análisis crítico, procedemos a presentar un apartado relacionado con la identificación de aprendizajes. En relación con el primer objetivo de esta sistematización: *Caracterizar la dimensión del Ser de la identidad del profesor de matemáticas incluyente, por medio del análisis de sus narrativas autobiográficas*, y con el segundo momento: síntesis e interpretación crítica, partimos de la dimensión del ser en la identidad del profesor según Guacaneme y Salazar (2024) y hacemos análisis crítico a partir de cada ámbito:

- **Ámbito emocional:** la habilidad de un profesor para manejar sus propias emociones y conectar con las de sus estudiantes es fundamental. Un profesor que entiende y valida las emociones de sus alumnos fomenta un ambiente de aprendizaje seguro y motivador, lo que a su vez promueve la inclusión y la participación activa de todos los estudiantes.
- **Ámbito actitudinal:** las actitudes del profesor hacia la diversidad y la inclusión son fundamentales en su labor pedagógica. Una actitud abierta y positiva promueve un clima de respeto y colaboración, donde cada estudiante se siente valorado y tiene la capacidad de participar en el aprendizaje grupal.
- **Ámbito axiológico:** los valores que los profesores promueven, como la equidad, el respeto y la empatía, son la base para desarrollar una comunidad educativa inclusiva. Estos valores no sólo orientan la práctica docente, sino que también moldean los principios de sus estudiantes, cultivando una cultura de inclusión y respeto por la diversidad.
- **Ámbito sociopolítico:** un profesor que entiende las dinámicas sociales y políticas que impactan a sus estudiantes, puede modificar su enfoque educativo para abordar diferentes realidades, impulsando la justicia social y el empoderamiento de sus alumnos en el área de las matemáticas.

Una vez clasificados los apartados de los relatos autobiográficos, encontramos que se presentan unos pliegues en relación con las particularidades del Ser del Profesor de Matemáticas Incluyente [PMI] en relación con los ámbitos: emocional, axiológico, sociopolítico y actitudinal. Estos pliegues no emergen necesariamente de manera uniforme ni simultánea en ambas narrativas, pero su presencia —explícita o implícita— permite reconocer huellas de una identidad del profesor de matemáticas que se posiciona ética y políticamente frente a la diferencia. Su análisis no pretende establecer un modelo fijo del PMI, sino más bien dar cuenta de cómo, en nuestras trayectorias, se han ido gestando disposiciones, sensibilidades y reflexiones que apuntan hacia un quehacer comprometido con la inclusión y atento a las complejidades del *otro*.

El Ámbito de lo emocional: entre el otro y el nosotros

El ámbito emocional del *Ser* del PMI aborda la manera en que las emociones, los afectos y las relaciones configuran su identidad como profesor de matemáticas. Este ámbito permite comprender que la docencia se construye tanto desde el conocimiento disciplinar como desde la sensibilidad y la experiencia vivida (Guacaneme y Salazar, 2024). En este apartado se analizan dos caracteres complementarios: el carácter interpersonal, que remite al deseo y conocimiento de los otros; y el carácter intrapersonal, referido al deseo y conocimiento de sí mismo. En ambos caracteres se analizan características de la identidad del PMI antes, durante

y después de su formación en la MDM, describiendo desde los relatos en cada temporalidad cómo lo emocional permite la comprensión del Ser del profesor, además de ver cómo el profesor transforma su sentir en una forma de conocimiento y su vulnerabilidad en una potencia pedagógica.

Una vez clasificados los apartados de los relatos autobiográficos, encontramos que se presentan unos pliegues en relación con las particularidades del Ser del PMI en relación con los ámbitos: emocional, axiológico, sociopolítico y actitudinal. Dichos pliegues permiten analizar a profundidad los relatos.

El Ser del PMI: un análisis desde el carácter interpersonal

Atendiendo al ámbito emocional encontramos que en relación con el carácter Interpersonal (deseo y conocimiento de los *otros*), se observa un contraste entre el PMI antes, el durante y el después de la experiencia de formación en la MDM.

Una primera característica del PMI que emerge en los relatos correspondientes a la temporalidad del antes, muestra cómo desde sus experiencias se iba forjando un **Profesor ingenioso**, alguien que, a pesar de las limitaciones del sistema educativo o de sus propias aptitudes, se las arregla para que los *otros* construyan su propio conocimiento. En este caso uno de los PMI, echa mano de distintas herramientas que garantizan su propósito, tal como se evidencia en el siguiente relato, donde se expone una experiencia en la formación en el pregrado,

Los DUA (Diseños Universales de Aprendizaje) dejaron de ser un concepto teórico y se convirtieron en un objetivo real. Quería construir materiales, estrategias, recursos que fueran accesibles para todos. Esa búsqueda me llevó a dedicar mi trabajo de grado al desarrollo de materiales de matemática dirigidos a estudiantes sordos, combinando lengua de señas con pensamiento matemático. Ese proyecto no solo me formó como educador; me transformó como ser humano [W, A, 111].

Se evidencia que el PMI reconoce la necesidad de adaptar materiales y recursos a las particularidades de sus estudiantes, asumiendo la inclusión como una práctica concreta que requiere de trabajo para llegar a la realidad del aula. Este reconocimiento lo respaldan Gil, Castro y Torres (citadas en Castro y Torres, 2017), al señalar que las “(...) adecuaciones curriculares que hagan posible la flexibilidad; adaptación de materiales educativos; adecuaciones físicas en las instalaciones educativas; estrategias pedagógicas para el diseño de las actividades didácticas (...)” (p. 296), son condiciones necesarias para lograr una verdadera educación inclusiva.

En el relato emerge la necesidad de reconocer a *otro*, ese que requiere de apoyos, de ajustes, pero, lejos de ser ajeno, es quien permite que el PMI se vaya reconociendo en la construcción de una identidad colectiva. El *otro*, representa la diferencia que permite cuestionar y reconstruir lo común, como lo plantea Lechner (2002), el *otro* no es simplemente un adversario o un extraño, sino aquel cuya presencia obliga a redefinir la propia identidad y a reconocer los límites del mundo, tal como se evidencia en la frase “Ese proyecto no solo me formó como educador; me transformó como ser humano”.

Una segunda característica que ofrece el relato de la experiencia antes de la experiencia de formación en la MDM muestra un **Profesor que busca la autonomía**. Uno de los PMI

reconoce la necesidad de esgrimir su propio quehacer profesional, de apropiarse de su labor educativa y de tomar distancia frente a normativas, prácticas y discursos pedagógicos tradicionales. Esta búsqueda de autonomía se refleja, en primera instancia, como una capacidad de asumir responsabilidades en soledad, un ejercicio obligatorio de independencia que, aunque marcado por la precariedad, se convierte en semilla de liderazgo. Como se muestra en el siguiente relato,

La soledad también era una compañera constante. En casa, la independencia no era una elección, sino una obligación. Aprendí a cocinar, a realizar tareas sin libros, a buscar en mi mente los caminos que otros encontraban en bibliotecas inaccesibles. Cada día de estudio era una batalla, sobrevivir a la escuela era un logro [W, A, 50].

En este relato se vislumbra que la autonomía no surge de un deseo planificado, sino de la urgencia de sostenerse a sí mismo en contextos hostiles. La independencia emerge como una forma de resistencia cotidiana, como una estrategia para no ceder ante la exclusión y la desventaja. Esta autonomía inicial, nacida de la necesidad, es también la que más tarde se transformará en competencia profesional, en la capacidad de actuar sin depender de instrucciones externas, o de identificar los retos pedagógicos y responder a estos con criterio propio. Disposición que se sustenta en la tesis de Castro y Torres (2017), quienes reconocen que los profesores son “(...) los primeros garantes del derecho a la educación de sus estudiantes” (p. 296), lo cual exige una praxis docente comprometida, reflexiva y autónoma. Ser garante más que un acto burocrático es una apuesta ética por asumir la enseñanza como una responsabilidad intransferible.

En esa misma línea, Castillo (2016) señala que los profesores inclusivos deben ser,

(...) capaces de realizar adecuaciones curriculares en contextos escolares para los alumnos que lo requieran, hacer un vínculo entre la teoría y la práctica profesional, porque a veces se tiene la parte teórica, pero algunos profesores no pueden hacer esa unión con la práctica y terminan con estrategias inadecuadas, poco atractivas o excluyentes para sus alumnos (p. 270).

La autonomía del PMI no se reduce, entonces, a una actitud individualista, sino que se convierte en fundamento para el liderazgo educativo, entendido como la capacidad de incidir de forma crítica y propositiva en los contextos escolares. En suma, el PMI es un sujeto que se ha forjado en la intemperie, que ha construido su agencia desde la soledad y que ha sabido convertir esa experiencia en fuerza pedagógica. La autonomía, en este sentido, no es negación del *otro*, es afirmación de sí para poder acompañar a los demás. Es, en definitiva, el gesto de quien ha aprendido a sostenerse solo para poder sostener a *otros*.

Una tercera característica, ubicada en el carácter interpersonal y en la temporalidad del antes de la experiencia, es **ser constructor de un nosotros**. Entendemos el *nosotros* como “una identidad diferenciada de otras al determinar un referente colectivo, en el cual el sujeto se percibe compartiendo una misma situación” (Torres, Ortega y Arias, 2015, p. 94). El *nosotros* es profundamente político,

Afirma Melucci (1999) que el nosotros es producto de una identidad y acción colectiva, que genera la posibilidad de la intersubjetividad y de la alteridad a partir de la conformación de movimientos, los cuales define como “sistemas de acción que operan en un campo sistémico de posibilidades y límites. Son sistemas de acción en el sentido

en que cuentan con estructuras: la unidad y continuidad de la acción no serían posibles sin la integración e interdependencia de individuos y grupos” (p.37) (citado por Torres, Ortega y Arias, 2015, p. 94).

El *nosotros* implica la presencia de personas que, desde sus propias acciones, ofrecieron al PMI un ejemplo concreto de lo que significa la inclusión y la diversidad en la práctica educativa. Estas figuras se convirtieron en referentes de un mundo posible, donde la diferencia no era un obstáculo, sino una oportunidad para construir una educación igualmente válida y enriquecedora, como se muestra en los relatos,

Él [se refiere a su primo con Síndrome de Down] me enseñó que la educación inclusiva va más allá de los contenidos: es un encuentro humano con la diferencia radical [W, A, 55].

Este relato da cuenta de una de las primeras experiencias de inclusión educativa (Gutiérrez, et al, 2021), en la que, aun sin contar con todas las herramientas necesarias, el profesor enseñó y aprendió a partes iguales. Una mirada complementaria se observa en el relato cuando se hace referencia a la participación en una materia optativa de la Licenciatura en Educación Especial siendo estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional,

Aquella diferencia apenas fue mencionada a modo de broma inicial, pues nunca fuimos tratados como extraños, por el contrario, encontramos un ambiente de apertura, cuidado y disposición a acogernos, a responder nuestras preguntas y a incluirnos plenamente. [D, A, 87].

El relato muestra que, incluso antes de la experiencia formativa en la MDM, el PMI encontraba en el *otro* un espejo y una guía que le permitían vislumbrar horizontes distintos de lo escolar y lo social. La inclusión aparece así no como un ideal abstracto, sino como una experiencia plausible y generada por sujetos concretos que practican la apertura, la hospitalidad y el reconocimiento mutuo. En este sentido Larrosa (2009) recuerda que la experiencia no es simplemente lo que pasa, sino aquello que nos pasa, nos atraviesa y nos transforma; y es precisamente en el encuentro con *otros*, y en la construcción del *nosotros*, donde se gestan los aprendizajes más profundos y las posibilidades de refigurar la identidad del profesor, en particular su *Ser*.

Ahora bien, en el análisis de la experiencia de formación durante el desarrollo de la MDM, los relatos permiten ver otra característica del PMI, en el ámbito del Ser y específicamente en el ámbito emocional –en particular en relación con el carácter interpersonal–, se ve un **Profesor que necesita de una formación alternativa, para afrontar los desafíos que implica la inclusión**. Esta necesidad se hace evidente al constatar que la formación inicial, incluso a nivel de posgrado, muchas veces no contempla con profundidad las complejidades que entraña el quehacer profesional en contextos de diversidad. Tal como lo muestra el siguiente relato, surgido durante la formación en el posgrado,

Entendí que la matemática, por abstracta que parezca, debe ser traducida, adaptada, transformada para que todos puedan acceder a ella [W, Du, 76].

Aquí se muestra cómo la experiencia permite que se reflexione sobre asuntos que difícilmente son plausibles en un currículo, pero que son necesarios para refigurar el Ser del

PMI, en tanto que la inclusión exige un compromiso activo con la garantía de los derechos educativos. Calvo (2013) advierte que el profesor inclusivo “necesita contar con los conocimientos que le permitan flexibilizar los contenidos de aprendizaje y formar con la ayuda de propuestas pedagógicas que reconozcan las capacidades cognitivas y expresivas” (p. 11), por lo que el futuro PMI debe asumir que el conocimiento matemático no es neutro ni universalmente accesible, y que su transmisión requiere ser mediada desde una sensibilidad hacia las diferencias. En ese sentido,

Otra característica que ofrecen los relatos del PMI, y que emerge de la experiencia es un **Profesor que consolida un nosotros desde la identidad** lo que implica la conciencia de que su labor no puede asumirse en absoluta soledad, sino que exige de los *otros*, de sus colegas específicamente. El PMI comprende que su quehacer se configura y se enriquece en el encuentro con los demás (profesores de matemáticas o de otras áreas), como se evidencia en el relato,

Hasta que llegué a la MDM y aprendí que todos somos distintos, que la normalidad no era una meta que uno debía alcanzar, sino una construcción con tantas facetas y variaciones como personas existen, que hay fortaleza en la diferencia y que, al parecer, los dragones no son exclusivos en mí [D, Du, 161].

El relato enlaza con la idea de la comunidad de profesores como espacio de apoyo mutuo y de cuidado compartido, donde la diferencia no se concibe como amenaza, se concibe como potencia. Se trata de un espacio seguro en el que las subjetividades pueden desplegarse porque las miradas se configuran para ir más allá de los cuerpos no normativos o de los pensamientos que no encajan en la homogeneidad. Como se expresa en el fragmento,

Además, conociendo las historias de la profesora O sobre las comunidades académicas he logrado ver que la educación no es una tarea solitaria, es un reto de miles de manos que deben alzarse para proteger una vida más [W, Du, 41].

En ambos relatos se permite reconocer que la inclusión educativa no es un acto individual, sino un proceso colectivo, que se sostiene en la colaboración y la interdependencia. El PMI descubre que su tarea cobra pleno sentido en el marco de una comunidad educativa que comparte responsabilidades, saberes y compromisos. Tal como señala Wenger (2001), las comunidades de práctica constituyen “espacios en los que el aprendizaje se construye a través de la participación mutua y el compromiso compartido” (p. 98), recordando que educar implica siempre un esfuerzo común para garantizar los derechos de todos.

Ahora bien, los relatos también dejan ver elementos de la refiguración del Ser del PMI, es decir, se proyectan en la temporalidad del después de la experiencia. Específicamente en el carácter interpersonal emergen características que permiten evidenciar una transformación en la manera en que el profesor se relaciona con los *otros*, a modo de una promesa que se construye tras el proceso vivido en la MDM. Una primera característica es un **Profesor que promete reconocer la diferencia en el aula de matemáticas**. La diferencia, que antes generaba distancia o incomodidad, es ahora comprendida como fuente de riqueza humana y formativa. El encuentro con el *otro* se asume como un espacio de descubrimiento mutuo al cual no se está dispuesto a renunciar, como se observa en el relato,

Pese a que el VAL y la MDM me han permitido experimentar, además de observar, que en la diversidad está el placer, que objetivamente hablando todos somos distintos y que

eso de una sociedad que dicta lo que es o no normal se vuelve un asunto más figurativo y subjetivo de lo que se cree; sin embargo, sigo idealizando con ese asunto [D, De, 173].

En este relato se refleja una comprensión más profunda de la diversidad, se reconoce el valor de lo diverso y las alegrías que la diferencia pueden traer, empero, también permanecen las idealizaciones que el entorno impone. En esa tensión, el PMI se esgrime como un profesor que aprende a reconocer al *otro* en la diferencia, comprendiendo que la diversidad no se resuelve, se habita. En sintonía con la tesis de Ainscow y Booth (2002) en donde se destaca que el reconocimiento de la diferencia es el punto de partida para construir escuelas inclusivas, en tanto que la inclusión comienza cuando se escucha la voz del *otro* y se actúa para que esa voz transforme las prácticas de la escuela. Reconocer al *otro* en la diferencia implica un cambio en el ser interpersonal del PMI, quien, en vez de buscar encajar, busca coexistir críticamente con los múltiples modos de ser y pensar que habitan el aula y la vida. Idea que también se observa en el siguiente relato,

Hoy entiendo que mi tarea no se limita al aula, ni a los contenidos matemáticos; va mucho más allá. Soy responsable de crear espacios donde cada estudiante —como Royer, como Luciana, como Nicolás o Ian— pueda escribir su propia historia, y no ser relegados a márgenes invisibles [W, De, 98].

Aquí se reconoce el papel del PMI como mediador de la otredad, su compromiso se amplía, pues el aula deja de entenderse como un espacio de transmisión para convertirse en un lugar de encuentro y de reconocimiento mutuo. El PMI se configura como garante de la visibilidad del *otro*, quien busca asegurar que cada estudiante tenga voz, dignidad y presencia en el ámbito educativo. Esta comprensión del *otro* como sujeto de derechos y saberes encuentra sustento en la teoría del reconocimiento de Honneth (1997) quien plantea que la identidad se constituye en medida que el sujeto sea reconocido por los demás, en el ámbito educativo, esto implica que el reconocimiento es una práctica que dignifica y humaniza al permitirle al *otro* acceder a sus derechos a través de verle y entenderle.

Otra característica que se observa en el PMI como proyección, después de la MDM, es una nueva comprensión de su relación con los *otros*. La inclusión, que antes se vivía como deseo o promesa, se refigura ahora como una práctica ética y cotidiana, encarnada en gestos concretos y decisiones pedagógicas. Surge así un **Profesor que transforma la inclusión en práctica**, que reconoce que la transformación educativa no reside únicamente en los discursos o en las políticas institucionales, sino que reside también en las acciones que cotidianamente sostienen la dignidad del *otro*, como se ve en el relato,

También aprendí que la inclusión no es un rótulo: es una práctica que se reconoce en gestos mínimos y decisiones concretas. Prometo sostener ajustes razonables como norma, no excepción (tiempos flexibles, representaciones múltiples, apoyos visuales y táctiles, coevaluación y autoevaluación guiada); diseñar trayectorias que partan del cuerpo y las experiencias de mis estudiantes; integrar arte, movimiento y palabra en problemas matemáticos que convoquen a más de una forma de inteligencia [D, De, 182].

En este relato se revela un pensamiento que se traduce promesa, y que espera la pronta acción. La inclusión ya no se asume como una declaración moral, ahora es un modo de estar en el aula. El PMI reconoce que la justicia en el aula se construye en lo concreto, en ajustar los tiempos, diversificar los lenguajes y valorar las múltiples formas de comprender el

mundo. Este cambio implica pasar del reconocimiento afectivo del *otro* a una praxis pedagógica transformadora, donde las estrategias didácticas se convierten en expresiones tangibles. Esta perspectiva coincide con la noción de educación como práctica de la libertad propuesta por Freire (2022), el educador verdaderamente crítico no impone, crea condiciones para que el *otro* se realice desde su propio horizonte. El PMI se yergue entonces con una promesa que se carga sobre los hombros, una promesa de sostener en el tiempo una práctica que honre la diferencia, su libertad, entonces, se aprende en el diálogo y se concreta en los espacios donde cada voz es escuchada y validada. Esta transformación se manifiesta como una promesa que se carga sobre los hombros, una promesa de sostener en el tiempo una práctica que honre la diferencia. El compromiso no se agota en el decir, sino que se proyecta como un horizonte ético que guiará su quehacer profesional; su cumplimiento sólo podrá ser medido por los años, en la coherencia entre lo que se ha prometido y lo que realmente se logre sostener en las aulas.

En la Ilustración 6, se observa las características del PMI, en los relatos autobiográficos y que dan cuenta del carácter interpersonal en el ámbito emocional. Dado que dichas características no engloban la subjetividad de los dos profesores, en el esquema se ha señalado cuáles se hacen más presentes en los relatos de cada uno, aludiendo a los colores verde y naranja para cada uno de los sujetos respectivamente. De manera general las características muestran cómo el profesor construye una identidad con los *otros* haciendo un puente hacia la identidad colectiva del *nosotros*.

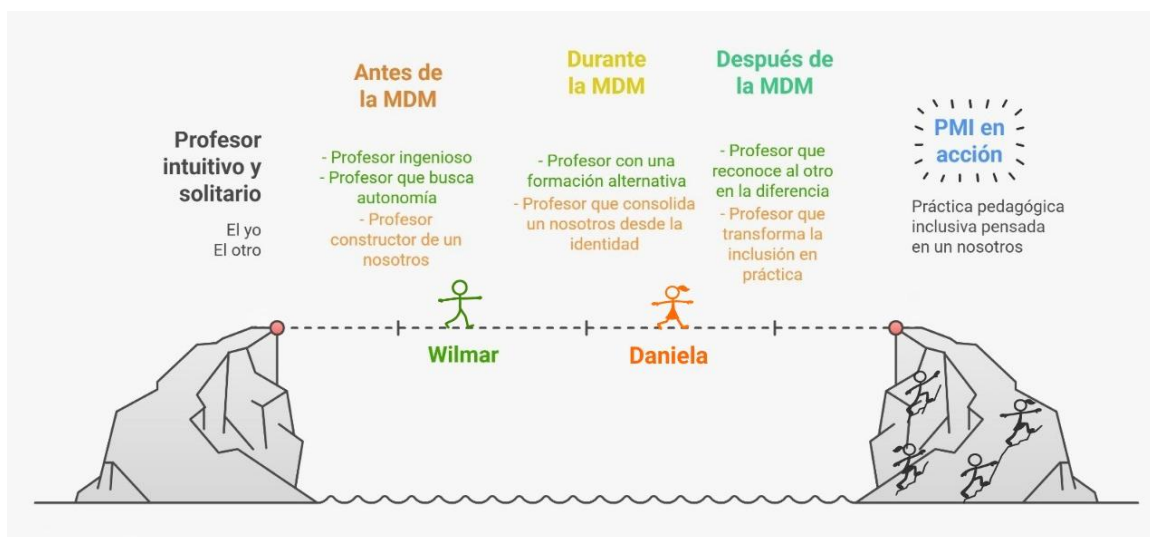


Ilustración 6. Esquema de las características que emergen del carácter interpersonal del ámbito emocional en el Ser de dos PMI.

El Ser del PMI: un análisis desde el carácter intrapersonal

Ahora, analizaremos el carácter Intrapersonal (deseo y conocimiento de sí mismo), desde el ámbito emocional del Ser del profesor. Para este caso los relatos permiten observar un contraste entre el PMI antes, durante y después la experiencia de formación en la MDM. En los relatos del antes se advierte un **Profesor que procura nombrar lo innombrable**, esto es, otorgar una identidad a aquello que aparece como una sombra difusa. En lugar de ignorarlo u ocultarlo, el futuro PMI le concede un nombre y, con ello, la posibilidad de trabajarlo y resignificarlo. De este modo, el ejercicio de nombrar se constituye como un gesto

de autoconocimiento que más adelante repercute en la manera como el profesor se reconoce y se proyecta en su quehacer profesional, tal como se evidencia en el relato,

Fue entonces cuando les di un nombre: les llamé dragones. Porque no tenía más palabras para nombrar a eso que no eran fantasmas, no eran simples ideas informes, se sentían como reales, grandes y poderosas bestias invencibles, que, a mis ojos, lastimaban como el fuego y me perseguían a cada paso. Nombrarlos fue una necesidad, casi urgente, aunque por años me avergoncé de esa decisión. Pensaba que usar una metáfora tan subjetiva era impropio, impropio, tal vez incluso erróneo. En los discursos académicos no hay espacio, me decía, para las criaturas imaginarias [D, A, 51].

Este acto de nombrar se vincula con la construcción del Ser como elemento importante de la identidad del PMI pues, en sintonía con la teoría de Ricoeur (2006), el sí mismo se constituye narrativamente en la medida en que el sujeto da forma y sentido a lo vivido mediante el lenguaje; es decir, la identidad no surge de una esencia fija, sino del acto de narrar y de nombrar aquello que parecía innombrable. En este sentido, al PMI otorgar nombre a sus propias sombras, inicia un proceso de refiguración narrativa de su Ser que le permite reconocerse como un sujeto capaz de transformar sus experiencias en horizonte para su quehacer profesional.

Este acto, además, implica un acto de valentía, pues supone desafiar los marcos discursivos que relegan lo subjetivo y metafórico al margen de la academia. La metáfora de los ‘dragones’ se constituye como una forma legítima de hacer visible lo indecible y darle cabida a un lenguaje alternativo para la comprensión de sí. Al dar cabida a estas formas no regulares de lenguaje en su narrativa, el PMI reconoce un modo distinto de pensar la docencia como un modo en el que la identidad profesional se sostiene también en la capacidad de arriesgarse a nombrar lo que otros prefieren silenciar. En sintonía con Ricoeur (2006), el relato se convierte en el lugar donde el sujeto se expone, se interpreta y se refigura, y donde la identidad del profesor deja de ser una categoría fija para devenir una construcción narrativa, sensible y responsable de su propia palabra.

Los relatos del antes, desde el carácter intrapersonal también permiten ver que el PMI comienza a comprender que el conocimiento de sí mismo no surge de un proceso aislado, sino del encuentro con la otredad, surge un **Profesor que se mira a sí mismo desde el otro**. Es a través de las interacciones y las palabras ajenas como logra descubrir aspectos de su propio ser que permanecían ocultos a sus ojos. Este reconocimiento del *otro* como mediador del autoconocimiento se torna en un indicio de su identidad como profesor, donde aprender no se limita a los conocimientos disciplinares, sino que se amplía hacia la comprensión variable y única de la humanidad, tal como se ve en el relato,

Al principio aquella sospecha era apenas un murmullo, una bruma tenue que se deslizaba entre mis pensamientos sin un nombre claro. Empero, con el paso de los años, —y también gracias a las palabras de otros que, sin saberlo, me mostraban sus propias grietas— las sombras comenzaron a adquirir contornos. Fue la interacción con el otro lo que me llevó a repensar la carga que llevaba a cuestas, esa que creía exclusivamente mía. [D, A, 49].

Este relato da cuenta y razón del papel que el *otro* opera como detonante del autoconocimiento, no al ser comparado, sino por un reconocimiento mutuo, en las grietas de

los demás que ayudan al PMI a ver y naturalizar las suyas propias. En este sentido, el aprendizaje desde el *otro* más que verse como una imitación o dependencia se asume como una interdependencia reflexiva, donde la diferencia se convierte en un espejo que amplía la comprensión de sí mismo. Así, en línea con la tesis de Larrosa (2009), el aprendizaje surge en la medida en que algo exterior al sujeto le afecta y transforma, pues “en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia su propia transformación” (p. 16). Así, el PMI se refigura en el diálogo con los *otros*, atendiendo que su identidad no puede separarse de las voces y presencias que lo interpelan y lo hacen repensar su lugar en la educación.

Otra característica visible en los relatos de la temporalidad del antes es el **Profesor que usa estrategias alternativas para comprenderse a sí mismo** mediante las cuales el PMI busca comprenderse y sostenerse frente a sus propias tensiones internas. Ante la falta de herramientas pedagógicas o emocionales, que no fueron brindadas en el pregrado, el futuro PMI recurre a modos de expresión no convencionales —v. g. la escritura, la metáfora o la creación simbólica— para procesar su experiencia. Estas estrategias cumplen una función catártica a la par que formativa, pues permiten que lo vivido tome un nuevo sentido como aprendizaje, como también se aprecia en el siguiente relato,

Recuerdo las narrativas. Recuerdo en cada escrito una mezcla de agonía, tristeza y caos. Recuerdo que la palabra en el papel se volvió el pago para un día más. Recuerdo que escribir se convirtió en el hilo frágil que me mantenía anclada a la vida. Recuerdo obligarme a escribir y pensar para mí a futuro con lo aprendido en el pasado. Recuerdo convencerme de que aún existía la posibilidad de otro día, de algo más allá que ese mundo. [D, A, 117].

El relato muestra cómo la escritura emerge como otra forma de abordar las situaciones que se presentan, escribir se convirtió en la manera de transformar el caos interior producido por vivir las experiencias en sentido, de dar forma a lo informe. En esta acción, el futuro PMI empieza a reconocerse como sujeto capaz de crear otros recursos, recursos propios ajustados a su Ser para comprenderse, lo cual anticipa su disposición posterior a innovar en su práctica profesional. Esta búsqueda de recursos alternativos también se manifiesta en el siguiente relato, donde las anécdotas de la vida cotidiana de Wilmar se encierran vestigios de esa identidad de profesor,

Recuerdo una anécdota que ella [se refiere a la mamá] suele contar con mezcla de orgullo y dolor: me había enviado a hacer un mandado y sobraron dos mil pesos. Pese al hambre, no los gasté. En lugar de ello, los guardé, entendiéndolo —a una edad en la que otros solo entienden el deseo. [W, A, 23].

Este pasaje revela que, incluso desde su infancia, el PMI desarrolla estrategias para comprender su entorno y afirmarse frente a la adversidad. La acción de guardar el dinero, más allá de su valor material, representa un gesto de autocontrol, responsabilidad y conciencia del *otro*; aprendizajes que se traducen más adelante en su práctica profesional como formas de compromiso ético y resiliencia.

En este sentido, la anécdota al igual que la escritura, funcionan como estrategias alternativas, donde las experiencias se convierten en parábolas. En palabras de Larrosa (citado en Ramírez, 2013), “los poderes de la palabra y de los efectos que éstas tienen sobre

las personas y que están presentes en las fórmulas verbales con intenciones maléficas o terapéuticas” (p. 209). En esa línea, el PMI convierte el acto de escribir y de relatar en un ejercicio terapéutico y formativo, capaz de sanar y resignificar lo vivido. Así, las palabras — escritas o narradas— se transforman en un medio de conocimiento de sí, en un puente entre la experiencia y la reflexión que abre paso a la construcción de una identidad como profesor más consciente y sensible ante la diversidad.

Por otra parte, en los relatos de la temporalidad del durante la MDM, emerge una característica que da cuenta del **Profesor que reconoce su biografía como parte de su Ser profesor de matemáticas**. Además del ejercicio de rememorar los hechos pasados, durante la experiencia de formación se reinterpretaron como un tejido que le ha permitido comprender que su historia personal no debe ser vista como una carga que deba ser superada, es un territorio de aprendizaje que le permite leer su presente y orientar su quehacer profesional desde la conciencia de las desigualdades que aún existen, como se expresa en el siguiente relato,

Mi experiencia familiar vale, me ha permeado y me ha dado ciertas inclinaciones, me ha hecho pensar que la educación no es un punto de partida, sino una conquista que algunos, como mi madre, no pudieron alcanzar por las barreras invisibles de la pobreza, la exclusión y la violencia económica. [W, Du, 10].

Este relato evidencia cómo el PMI, logra a partir de la experiencia de formación en la MDM, transformar el reconocimiento de su origen en una clave interpretativa para comprender el sentido de la inclusión en la educación. Reconocer su biografía implica asumir que su identidad se construye en diálogo con los condicionamientos sociales, familiares y emocionales que marcaron sus trayectorias, y que, al releer esos relatos desde la reflexión formativa, se hace posible convertirlos en herramientas pedagógicas y éticas.

Desde la reflexión suscitada durante el desarrollo de la MDM, la biografía deja de ser una historia individual para convertirse en un espacio de aprendizaje y compromiso, donde lo vivido se transforma en fuente de responsabilidad y comprensión del *otro*. Una última característica que emerge en los relatos de la temporalidad del durante la MDM, es la de un **Profesor con la capacidad de habitar la vulnerabilidad**. Esta ya no se percibe como una debilidad que deba reprimirse o disimularse, sino como un espacio fértil desde el cual es posible comprenderse y abrirse al *otro*. A través de la experiencia formativa, el PMI reconoce que su Ser como profesor se edifica más allá de la perfección o el control, se edifica sobre la conciencia de sus propias fisuras y la disposición a aprender desde ellas. Tal como se expresa en el siguiente relato,

Cuando ganaron terreno, cuando no hubo cuartel, cuando la batalla fue incierta, encontré una nueva arma, comencé a esgrimir espadas desde la escritura. Al principio eran solo desvaríos: textos breves, ideas sueltas, pensamientos que ocultaba ferozmente, llegando incluso a eliminarlos por parecerme demasiado subjetivos. Pero esas palabras me dieron algo que no había tenido: tiempo, espacio, aire. A través de la escritura comencé a descubrir que había una parte de mí que podía responder, que podía empuñar su propia espada. [D, Du, 102].

Pese a que la escritura representaba una estrategia para enfrentar a los ‘dragones’, no es hasta que se da la experiencia formativa que Daniela logra establecerla como legítima.

Determinando así que su Ser presenta fisuras y que, lejos de ser una falencia, es un terreno desde el cual, al abordarse con apertura y cariño, hay también una lectura del *otro* que necesita y debe cuidarse. Esa misma postura de aceptación se puede observar en los relatos de Wilmar, donde la vulnerabilidad se reconoce como parte inherente del *Ser* del profesor. En su caso, las huellas de la infancia y las carencias económicas ya no se ocultan, se convierten en lecciones de vida que nutren su sensibilidad, así como se ve en el relato,

A propósito de los detonantes en algunos seminarios de la MDM, me he dado cuenta de que este origen, cargado de lucha y marginalidad, figuró mi identidad como profesor desde una conciencia aguda sobre las desigualdades sociales que marcan el destino de las personas antes siquiera de nacer [W, Du, 9].

Ambos relatos revelan que la vulnerabilidad, cuando se asume, más que paralizar, humaniza. Wilmar y Daniela encuentran en sus propias heridas una fuente de comprensión y compromiso hacia la alteridad. Habitar la vulnerabilidad implica aceptar la incertidumbre como parte constitutiva del *ser* del PMI, reconocer los límites personales y, al mismo tiempo, transformarlos en recursos para su labor como profesores.

Desde esta perspectiva, la vulnerabilidad se inscribe en la identidad del profesor como un espacio de apertura ética y formativa. Larrosa (2009), cuando habla del principio de incertidumbre de la experiencia expresa que “(...) la incertidumbre le es constitutiva. Porque la apertura que la experiencia da es apertura de lo posible, pero también de lo imposible, de lo sorprendente” (p. 22). En esta incertidumbre reposa la posibilidad de aprender, de ser tocado y de dejarse transformar, así, el PMI comprende que su *ser* como profesor se renueva en la medida en que acepta su propia fragilidad, y la fragilidad del *nosotros* (Lechner, 2002) como condición de posibilidad para el encuentro educativo. Habitar la vulnerabilidad, entonces, no es rendirse, es aprender a sostenerse en medio de la incertidumbre, reconociendo que sólo quien se deja tocar por la experiencia puede acompañar a *otros* en su propio proceso de transformación.

Ahora bien, en la temporalidad relacionada con el después y con el carácter intrapersonal, el PMI refigura su identidad al comprender que la construcción del Ser del profesor pasa también por una mirada compasiva hacia sí mismo y por la aceptación de su propia diferencia. En los relatos aparece un profesor que reconoce su vulnerabilidad y su historia como fuentes legítimas de aprendizaje, un **Profesor que es consciente del cuidado de sí**, que identifica sus fracturas, errores y límites, pero que también se sabe digno de ser cuidado. Aceptar las propias limitaciones y traducirlas en prácticas de cuidado y respeto constituye una forma de autoconocimiento, como se evidencia en el relato,

Después de todo este tiempo de aprendizaje, aventuras y dragones, he logrado aprender algunas cosas: sobre considerarme normal. Soy consciente de tener dificultades, barreras, limitantes o como se llamen; que se interponen en casi cualquier tarea. Soy consciente de los cientos de estrategias que debo emplear diariamente para poder ser medianamente funcional mientras que quienes son considerados como normales —y que me inspiran un respeto inmenso— pueden vivir sin éstas. Cada pequeña adaptación, cada ajuste razonable que construyo, se convierte en un recordatorio de lo distinto de mi camino, de las formas en que he aprendido a sostenerme en este océano. [D, De, 169].

En el relato se muestra una consciencia renovada del propio *ser*, donde la diferencia, que antes era vivida como una carga, se transforma en comprensión. El PMI ya no busca ajustarse al ideal de normalidad, se reconoce en su propio modo singular de habitar el mundo como legítimo. Este proceso es, en concordancia con la tesis de Foucault (1984), un acto ético, cuidado de sí entendido como una práctica reflexiva mediante la cual el sujeto en relación consigo mismo, sus palabras, acciones y pensamientos se forma, se transforma y se gobierna. Así, el PMI se asume como un sujeto que se entiende a sí mismo y, en ese sentido, ha aprendido a cuidarse, *ergo*, a cuidar a los demás. Asunto que también se observa en el relato,

mi hacer pedagógico se orienta no solo a enseñar matemáticas, sino a crear puentes, acompañar duelos, celebrar las diferencias y procurar que ningún niño, como aquel que fui, se sienta menos por ser diferente. [W, De, 40].

En este relato se muestra cómo el reconocimiento de la historia personal se traduce en una forma de cuidado que orienta la práctica profesional. El PMI convierte la carencia en un principio formativo. Enseñar matemáticas se torna en un acto de acompañamiento y reparación simbólica. En sintonía con los planteamientos de Gilligan (1982), la ética del cuidado surge de la capacidad de escuchar y responder a la necesidad del *otro*, pero también del reconocimiento de la propia fragilidad. En ese sentido, el ser del PMI se articula en una relación dialógica entre memoria y compromiso ético, donde lo vivido y lo proyectado se integran en una narrativa de responsabilidad y esperanza.

La experiencia formativa en la MDM es, ahora, un entorno que ya no es una meta académica pasa a convertirse en un proceso de reencuentro personal y profesional. En este punto, el PMI comprende que el saber y el hacer adquieren sentido sólo cuando se arraigan en el Ser. Surge entonces un **Profesor que se reencuentra consigo mismo**, que mira su pasado no como carga sino como fundamento y que asume su práctica desde la coherencia entre lo que piensa, siente y hace, como se ve en el relato,

Traigo todo eso para recordar una pregunta que ya es brújula: ¿qué debo ajustar hoy para que alguien que ayer no pudo, mañana sí pueda? Lo que viene es responderla, una y otra vez, hasta que el dibujo del mosaico permita ver lo de siempre, que aprender es, también, una forma de ser cuidado. Y que en esa tarea —paciente, rigurosa, humana— cabe el infinito [W, De, 112].

En este relato se da cuenta de que la reflexión se transforma en método y horizonte. La pregunta “¿qué debo ajustar hoy?” no es una fórmula técnica, es un reconocimiento del propio inacabamiento y de la necesidad permanente de revisarse. Esta actitud introspectiva revela que la enseñanza es también un proceso de autoformación, donde el profesor aprende a cuidar de sí mismo para poder cuidar a los *otros*. En este sentido, la brújula del PMI no apunta hacia una verdad fija, es un ejercicio continuo. La idea de que “aprender es también una forma de ser cuidado” sintetiza una comprensión existencial del acto educativo, el aprendizaje no es sólo transmisión, es transformación del Ser, una experiencia que toca y reordena al sujeto. Como señala Larrosa (2009), la experiencia auténtica implica dejarse afectar, permitir que algo nos pase y nos cambie; es, en sí misma, una forma de cuidado interior.

La dimensión intrapersonal del después se caracteriza, entonces, por un Ser del profesor que se habita en la pregunta. Su brújula no es la certeza es el asombro y la disposición para

revisarse. En este horizonte, el PMI se reconoce como sujeto ético, consciente de su vulnerabilidad y de su poder transformador. Aprender, enseñar y cuidar pasan de ser verbos separados para entretjerse en una misma trama donde la docencia se convierte, finalmente, en una forma de existencia pedagógica, ética y sensible.

A partir de lo dicho hasta aquí, el ámbito emocional del Ser del PMI tiene unas características únicas que configuran su identidad, pero que también la proyectan a futuro. Su emocionalidad se entiende como el tejido vivo donde se entrelazan el sentir, el pensar y el actuar. En el recorrido por los relatos, el PMI se refigura como un sujeto que aprende a reconocer en el otro, y en sí mismo la posibilidad, de transformación. Antes de la experiencia en la MDM, la emoción se manifestaba en la búsqueda de un lugar, en el esfuerzo por comprender y acompañar a los otros desde la carencia y la intuición. Durante la MDM, la emocionalidad se convirtió en un espacio de apertura, la vulnerabilidad, la duda y la interdependencia son asumidas como condiciones legítimas del aprendizaje y del vínculo educativo. Finalmente, en la temporalidad del después, la emocionalidad se refigura para cuidar, escuchar, narrar y reconocerse como inacabado; ahora se es un PMI que ha aprendido a habitar su sensibilidad con dignidad y propósito.

El PMI se configura, así, como un profesor emocionalmente consciente, capaz de transformar la herida en cuidado, la soledad en encuentro y la incertidumbre en búsqueda compartida. Su identidad se sostiene en la coherencia entre lo que siente, lo que dice y lo que hace, y su proyección futura apunta a una pedagogía de la sensibilidad, donde el aprendizaje más que un ejercicio cognitivo, es un acto de reciprocidad humana. El Ser del PMI se presenta como una apuesta por educar desde la emoción y con emoción, reconociendo que sólo quien se deja afectar por la experiencia puede acompañar verdaderamente la transformación de *otros*. Este camino lo muestra el siguiente esquema, en el que también se ha acudido al color para mostrar las características de los sujetos:



Ilustración 7. Esquema de las características que emergen del ámbito emocional en el Ser de dos PMI.

El Ámbito de lo actitudinal:

En lo que respecta al ámbito actitudinal, este comprende las disposiciones humanas que orientan su manera de ser y actuar en la práctica educativa, tales como la empatía, la tolerancia, la resiliencia y la cooperación; así como las posturas favorables hacia las matemáticas, la enseñanza y el trabajo con otros. Estas actitudes se manifiestan también en el lenguaje corporal y mantienen una estrecha conexión con los valores que configuran su identidad como profesor (Guacaneme y Salazar, 2024). En esta categoría se observan contrastes entre el antes, el durante y después de la experiencia de formación en la MDM.

Actitudes sobre una exclusión que susurra desde el cuerpo

En los relatos de la temporalidad del antes, se vislumbra una primera característica del PMI, relacionada con esas actitudes que tomamos al enfrentarnos a la exclusión en carne propia, y cómo reaccionamos sobre las marcas que deja sobre el cuerpo el señalamiento de ser diferente. Así, el PMI se construye como un **Profesor que transforma su ser en función del entorno**, tal como se ve en el relato,

La pobreza no se vestía solo de violencia; también se manifestaba en los detalles más íntimos. Mis sacos rotos, los pantalones heredados y demasiado grandes, los codos deshilachados, el cuello desgastado me distinguían entre mis compañeros... Me sentía señalado, diferente, excluido por lo que vestía, como si la ropa también hablara de lo que se podía esperar de mí. [W, A, 48].

En este relato se aprecia cómo una situación de vulnerabilidad –un uniforme escolar viejo y remendado– se torna en un símbolo de carencia. Aquello que un niño difícilmente puede controlar es leído por los demás como señal de no pertenencia, la ropa gastada clasificaba a Wilmar como pobre, vulnerable y ajeno al grupo. En términos de Bourdieu (1990), el orden social se inscribe en los cuerpos y en su apariencia, a través de hábitos, gestos y símbolos, la sociedad reproduce jerarquías que determinan quién es reconocido y quién es excluido. La pobreza, literalmente cosida en la ropa, actúa aquí como un estigma que el PMI interioriza en forma de vergüenza y culpa.

En consonancia con la teoría del reconocimiento de Honneth (1997) en la que la identidad se constituye a partir del modo en que el sujeto es valorado por los *otros*, toda falta de reconocimiento genera sufrimiento moral. En este caso, las tempranas experiencias de señalamiento y exclusión interiorizan en el PMI un estigma, una relación con su propio cuerpo marcada por la culpa y el deseo de invisibilidad, donde la diferencia se experimenta como defecto y el anhelo de aceptación se confunde con la necesidad de ocultarse, que se va configurando en una manera de ser, hacer y saber.

Es posible abordar esta exclusión desde otra perspectiva, no basada en la carencia material sino por la dificultad de encajar en los patrones sociales de comportamiento y relación, como se puede ver en el relato,

Recordé cuánto tuve que modificarlo [se refiere a su cuerpo], adaptarlo, negarme a mí misma para poder ser mirada como merecedora de un lugar... me obligaba a hacer — eso y más— para ser como los demás: normales. [D, A, 33].

La diferencia se señala aquí desde el modo de estar en el mundo, desde el gesto o la palabra que no responde a las expectativas de la norma. El relato evidencia una violencia simbólica interiorizada, donde se aprende que se debe reprimir el Ser para ser aceptada, se debe renunciar a partes de sí, disimular su diferencia y ajustarse a las reglas implícitas de lo que se considera como normal. Esta es una manifestación de violencia simbólica interiorizada, la futura profesora, deseosa de pertenencia, termina asumiendo como legítimas las reglas implícitas de la norma dominante, asumiendo lo ajeno como positivo. Esta tensión entre la autenticidad y la adaptación social revela un conflicto donde la necesidad de pertenecer conduce a la autonegación. En términos de Freire (2022), se trata de una forma de opresión internalizada, en la que los sujetos, al haber sido educados en una cultura de la domesticación, reproducen en sí mismos las estructuras del poder que los subordinan.

Otra característica que emerge en los relatos de la temporalidad del antes muestra un PMI que aprende desde la diferencia no sólo desde su propia vivencia, sino también desde la otredad, de ver el dolor del *otro*. Las experiencias de señalamiento hacia los demás se convierten en una escuela silenciosa de sensibilidad, donde la injusticia presenciada despierta una comprensión de la alteridad, el PMI es un **Profesor que reacciona a la diferencia del otro**, como se ve en los relatos,

Por otro lado, mi madre, con su baja estatura, fue objeto constante de burlas por parte de familiares y vecinos. Esa ‘pequeñez’ física se convirtió en otra lección para mí: amar y respetar al otro, sin importar sus rasgos, fue una ética aprendida desde el dolor que genera la burla injusta. Su estatura era su diferencia, mi tarea fue entender que la diferencia no disminuye, sino que enriquece. [W, A, 56].

Ni siquiera cuando, por culpa de una feroz invasión de piojos, le raparon la cabeza totalmente [se refiere a una compañera de la infancia]. La saludé y traté como cualquier otro día, sin entender su nerviosismo al ir al colegio ni tampoco entender por qué mis compañeros se empeñaron en arrancarle la gorra. Cuando lograron exhibir su diferencia se rieron con crueldad, aquella vez me enojé e hice lo único que podía: informar al profesor de turno, esperando que detuviera el señalamiento. [D, A, 11].

En ambos casos se revela una reacción germinal frente a la injusticia, el futuro PMI no permanece indiferente ante la burla y la crueldad que sufren *otros* por ser distintos. La empatía aflora de inmediato –se pone en el lugar de su madre humillada, de su compañera avergonzada–, no replicando las actitudes de autonegación o censura que se impone, sino reaccionando a lo que el *otro* sufre. La indignación ante el abuso impulsa a la acción, esto indica que ya desde antes de su formación especializada, el futuro PMI va delineando una actitud de intolerancia hacia la exclusión y de responsabilidad hacia el otro vulnerable. Como sostiene la tesis de Lévinas (2002), el encuentro con el rostro del *otro* nos saca de la indiferencia y nos confronta con una exigencia ética, ya que “(...) el rostro me ordena, me llama a responder” (p. 208), lo que implica que se adopte una actitud de rechazo, en últimas que se adopte una postura ética y política, que se imbrica con la manera de Ser. El rostro del *otro* –su diferencia, su fragilidad– es al mismo tiempo evidencia de la injusticia del mundo y convoca una responsabilidad hacia su cuidado.

Estas experiencias marcan el inicio de una sensibilidad que más tarde se consolidará en las aulas, los futuros PMI aprenden, antes de su formación académica superior, que educar implica mirar con humanidad, intervenir frente a la injusticia y reconocer la dignidad de cada

vida, aún en sus formas más pequeñas y heridas. El ámbito actitudinal del antes también se caracteriza por la emergencia de posturas de resistencia hacia el dolor ajeno, donde el *otro* deja de ser una amenaza para convertirse en una posibilidad de aprendizaje y de cuidado.

Ahora, en los relatos de la temporalidad del durante la MDM, el cuerpo deja de ser vivido como carga y se transforman las actitudes frente a este. Las experiencias formativas y personales conducen al PMI a interrogar las normas que regulan la escuela —esas que definen cómo se debe hablar, moverse o pensar— y a reconocer que la neutralidad institucional también es una forma de exclusión. En este tiempo de formación, el PMI se configura como un **Profesor que asume nuevas actitudes**, que van desde el rechazo a la indiferencia hasta la conciencia de sus propios límites y la apertura hacia la diferencia del *otro*, como se puede ver en el relato,

Comprendí que la arquitectura de nuestros espacios, físicos y simbólicos, puede excluir o dignificar. Las barreras de acceso no son solo físicas; son el reflejo de una sociedad que muchas veces olvida a quienes caminan más lento, a quienes necesitan otro ritmo, otro trato, otro mundo. [W, Du, 91].

Aquí emerge una actitud de inconformidad frente a la neutralidad que suele encubrir las desigualdades. El PMI ya no se sitúa como simple observador, sino que cuestiona los espacios educativos que reproducen exclusión bajo el disfraz de normalidad. El PMI comienza a comprender que no hay neutralidad, en particular no hay una neutralidad de las matemáticas (Skovsmose y Valero, 2012), en contextos marcados por la desigualdad, no ser consciente de ello equivale a perpetuar el orden injusto. El aula y la institución, entonces, no son espacios neutros, son escenarios donde el poder y la exclusión se materializan en la arquitectura, los ritmos y las expectativas. Esta última forma de exclusión también se observa desde el relato,

Vi, con una mezcla de incomodidad y claridad, que el acceso al aula —como estudiante o profesora— ha estado mediado por normas implícitas de apariencia, comportamiento y pensamiento. Y que, efectivamente, como advertía la profesora Valoyes, el racismo en las aulas sí existe, aunque muchas veces se disfraza de neutralidad o de mérito [D, Du, 34].

Aquí la incomodidad es motor de lucidez. El PMI experimenta el malestar que produce ver lo que antes permanecía oculto, en la discriminación disfrazada de objetividad. La actitud que emerge es la de quien no soporta la ceguera institucional, y ese desasosiego lo empuja a mirar con nuevos ojos la escuela. Daniela describe una escena donde las normas implícitas —el modo de hablar, vestir o comportarse— se convierten en filtros silenciosos que jerarquizan los cuerpos. Así, desde los planteamientos de Freire (1975), las escuelas funcionan como dispositivos de normalización que, a través de sus reglamentos, evaluaciones y modos de relación, definen lo que es un buen estudiante, un buen profesor o una conducta adecuada. En ambos relatos se muestra un PMI que comienza a enfrentarse al poder de la norma al comprender que está anclada en una estructura social y educativa que define lo que cuenta como válido. El profesor pasa de experimentar la diferencia a una comprensión política de esta.

En sintonía con la tesis de Foucault (1975), esto puede entenderse como un momento de desnaturalización de las prácticas escolares que disciplinan los cuerpos y regulan los

discursos. El poder no actúa sólo desde afuera, sino que se infiltra en las estructuras institucionales y en las relaciones cotidianas, haciendo que los propios sujetos reproduzcan las normas que los gobiernan. Así, el PMI que comienza a desarrollar una conciencia crítica que lo impulsa a cuestionar el modo en que las instituciones moldean la docencia, la inclusión y la diferencia.

Otro pliegue que se observa en los relatos de la temporalidad del durante, específicamente en el ámbito actitudinal, es el **Profesor que acepta los límites de su labor**. En este punto, el PMI advierte que, más allá de su compromiso por la educación y su sensibilidad a las diferencias, existen estructuras fuera de su control. Desde construcciones que fomentan prácticas excluyentes a nociones de la sociedad que no pueden ser resueltas por la mano de un profesor, esta conciencia no se asume con resignación, sino que se toma como un aprendizaje, pues el profesor no todo lo puede, y reconocer este hecho le permite abrirse a una práctica más humana, crítica y colaborativa, como se ve en el relato,

Me sentí impotente, pero comprendí que su felicidad [se refiere a su primo con síndrome de Down] no dependía de lo que yo pudiera darle, sino de su capacidad de ser en medio de la adversidad [W, Du, 54].

Aquí el PMI confronta los límites de su quehacer profesional con mayor madurez, reconoce que el otro –en este caso, su primo con síndrome de Down– posee una autonomía que ninguna buena intención puede reemplazar. Esta toma de conciencia implica renunciar al control y aceptar que el acto educativo es una relación entre sujetos autónomos. Freire (2022) advierte que enseñar no es un acto de transmisión, sino que es un encuentro entre seres inacabados que aprenden juntos. Desde esta perspectiva, el PMI asume una actitud de humildad, que se aleja del ideal del profesor omnipotente y se acerca a una práctica más humana y colaborativa. La impotencia, lejos de ser derrota, se convierte en una forma de sabiduría, reconocer los límites como condición de posibilidad para el diálogo y el respeto por la alteridad.

Por otro lado, el PMI también reconoce que estos límites en su práctica también pueden ser desde el yo, como se ve en el relato,

Sin embargo, estar en la MDM me hizo enfrentarme a varios imaginarios. Me debatía entre pensar que estaba en el mejor y peor lugar del mundo para mí. Pensé que amaba estar en un lugar en donde todo era tan natural y tenía tantísimo sentido que era imposible que existiese. Me descubrí dudando, cuestionándome si me había inscrito a la carrera equivocada, si debía estar en algo de literatura o filosofía. [D, Du, 146].

En el relato, la actitud se desplaza hacia la auto-interpelación. El PMI se confronta con sus inseguridades y contradicciones, asumiendo que la práctica de un profesor no se ejerce desde la certeza sino desde la búsqueda. La duda se convierte aquí en un acto de sinceridad, una forma de mirar hacia su adentro y reconocer las voces del poder que aún lo habitan. Desde la lectura de Arendt (2003), actuar en el mundo supone aceptar la pluralidad y la imprevisibilidad como condiciones humanas. En este sentido, el PMI se enfrenta a su propio límite interior, la tensión entre pertenecer y diferir, y adopta una actitud de vulnerabilidad activa: la disposición a seguir aprendiendo incluso cuando el camino tambalea. Esa vulnerabilidad, lejos de debilitarla, le humaniza y fortalece su autenticidad como profesor, recordándole que toda enseñanza parte de un sujeto también inacabado.

Una última característica observada en los relatos en la temporalidad del durante, a propósito de la experiencia de formación en la MDM, es la de un PMI que, tras reconocer las estructuras que reproducen la exclusión, mantiene una postura de ser un **Profesor con apertura a la diferencia del otro**. Un tránsito que implica mirar al *otro* no sólo desde el conocimiento, sino desde la sensibilidad y la disposición a acompañarlo. La diferencia deja de ser objeto de estudio para convertirse en una presencia con la que se comparte el espacio, el tiempo y la palabra, como se ve en el relato,

Mis descubrimientos me evidencian algo irónico: aún hay quienes insisten en ver a las personas como números, como seres predecibles que se pueden moldear a punta de normas para que al final puedan seguir patrones. Cuando la realidad es más caótica que eso, es una amalgama de todo menos de matemáticas, que no somos predecibles y que tenemos tantísimas variables que entramos en ese campo que Gauss demostró como no solucionable. [D, Du, 168].

Aquí emerge una actitud de indignación que transforma, la resistencia ante la deshumanización del *otro*. La metáfora matemática denuncia la reducción de las personas a datos y promedios, a la par que expresa una actitud de empatía activa, pues el PMI reconoce en el caos del *otro* un espacio de posibilidad, no de falla. Habitar la diferencia implica acercarse sin pretender resolverla, aprender a acompañar la complejidad sin simplificarla. El PMI, entonces, se convierte en un profesor que enseña desde la escucha, dispuesto a que el conocimiento y la sensibilidad convivan. En línea con la tesis de Noddings (2003), esta actitud de cuidado no es sentimentalismo, es una ética práctica que se traduce en acciones concretas como ajustar tiempos, diversificar lenguajes y mirar a cada estudiante como sujeto único. Así, la empatía se vuelve praxis: el profesor no sólo enseña matemáticas, sino que enseña a convivir en la diferencia, haciendo del aula un espacio donde la diversidad deja de ser obstáculo y se convierte en fuente de aprendizaje mutuo.

Por otra parte, en los relatos de la temporalidad del después, el PMI revela dos características, la primera una actitud transformada frente a las experiencias dolorosas. Las actitudes de que antes nacían de la culpa o el miedo ahora se tornan en disposiciones de resiliencia, aceptación y apertura. El PMI deja de ser un sujeto pasivo ante las miradas de los *otros* y se convierte en un sujeto que se piensa, se habita y se reconstruye, se convierte en un **Profesor que convierte el dolor en aprendizaje**. Las heridas que antes llevaban vergüenza u ocultamiento se refiguran ahora en fuentes de comprensión y crecimiento personal, como se ve en el relato,

Me llevó a pensar en los primeros filtros que debí atravesar desde la juventud, cuando sentí que mi cuerpo, tal como era, no era aceptado para ser parte de la sociedad. Recordé cuánto tuve que modificarlo, adaptarlo, negarme a mí misma para poder ser mirada como merecedora de un lugar. Recordé cuán incómodas eran cosas como sentarme recta sin cruzar las piernas en la silla, cuán difícil era resistir la mirada de las personas o cuánto extrañaba llenar de dibujos mis cuadernos, pero me obligaba a hacer —eso y más— para ser como los demás: normales [D, De, 32].

Este relato da cuenta y razón de una actitud de resiliencia, lo que en otro tiempo fue vivido como autonegación es ahora un proceso de aprendizaje. El PMI no se lamenta por las estrategias de supervivencia del pasado, sino que las reconoce como huellas de resistencia frente a un orden que pretendía domesticarle. Su actitud se centra en aceptar el pasado sin

negarlo, entendiendo que la conformidad de entonces más que debilidad, fue la única forma posible de sostenerse. Con esta nueva lectura, el PMI convierte la memoria del cuerpo disciplinado en una fuente de lucidez, la diferencia, más que un límite, es el punto de partida para comprender las estructuras de poder que intentan normalizar la diversidad. Idea que se refuerza en la tesis de Giroux (1990), pues el profesor asume una postura de intelectual transformativo, un sujeto que más allá de enseñar contenidos, reflexiona sobre su experiencia, desafiando las estructuras que moldean su identidad como profesor. La adversidad es, entonces, un espacio de acción reflexiva, el PMI no huye del dolor, lo interpreta, lo trabaja y lo transforma en conocimiento para su labor. Un proceso que también se observa en el relato,

Cada experiencia, por sencilla o dolorosa que fuera, se transformó en una lección silenciosa, una cifra más en la ecuación compleja que modeló mi identidad [W, De, 19].

Aquí, el dolor también toma un nuevo significado, el PMI confirma que el sufrimiento deja de ser residuo para transformarse en sentido, sugiere que la herida no se niega, se incorpora a la identidad como una fuente de saber. Una actitud de aprendizaje ante la experiencia encarna lo que Bárcena (2006) denomina la educación como experiencia de sentido, en la que el sujeto se expone a la vulnerabilidad y encuentra en esta la posibilidad de una transformación. El PMI comprende que educar más que alejarse del sufrimiento, es aprender a leerlo, a darle forma, a acompañarlo. La resiliencia se manifiesta como la capacidad de hallar valor formativo en lo vivido.

Otra característica observada en los relatos en la temporalidad del después es la de un profesor que adquiere una nueva actitud de autocomprensión gracias a la experiencia de formación de la MDM. Ya no se mira a sí mismo desde la carencia, comparándose con la norma, sino desde una actitud de aceptación y reconciliación. La diferencia deja de ser un estigma para convertirse en una característica legítima de su modo de Ser, surge un **Profesor que busca habitarse a sí mismo**, reconoce su valor en medio de sus vulnerabilidades y hace de ellas una fuente de comprensión ética y pedagógica, como se ve en el relato,

Después de todo este tiempo de aprendizaje, aventuras y dragones, he logrado aprender algunas cosas: sobre considerarme normal. Soy consciente de tener dificultades, barreras, limitantes o como se llamen; que se interponen en casi cualquier tarea. Soy consciente de los cientos de estrategias que debo emplear diariamente para poder ser medianamente funcional mientras que quienes son considerados como normales —y que me inspiran un respeto inmenso— pueden vivir sin estas. Cada pequeña adaptación, cada ajuste razonable que construyo, se convierte en un recordatorio de lo distinto de mi camino, de las formas en que he aprendido a sostenerme en este océano [D, De, 169].

En el relato se hace visible una actitud de autoaceptación y reconciliación. El PMI deja de medirse frente a la norma y comienza a reconocerse desde su singularidad. La diferencia, antes vivida como carga, se resignifica como una condición legítima de su ser como profesor. Esta actitud implica una nueva relación con el propio cuerpo, ya no vista desde la deficiencia, sino desde la conciencia de sus posibilidades. El profesor aprende a habitarse, a sostenerse en sus límites sin renunciar a ellos, el autoconocimiento se asume como una práctica de cuidado, donde las vulnerabilidades dejan de ser motivo de vergüenza y se transforman en fuentes de comprensión pedagógica.

Esta reconciliación con la propia diferencia es también un gesto político, en sintonía con Butler (2006), asumir la vulnerabilidad como una condición compartida. En esta clave, el PMI convierte su diferencia en una herramienta para acompañar con mayor empatía y realismo a quienes enfrentan barreras similares, su práctica pedagógica se torna entonces una forma de resistencia frente a la cultura de la estandarización que impera en los sistemas educativos. Esta idea donde la experiencia, al ser comprendida, se convierte en guía para la acción se puede ver en el relato,

A veces uno siente la experiencia mucho después de vivirla, cuando se trae al presente y la evaluamos con la teoría es que tiene sus peros [W, De, 93].

En este relato se ve la nueva madurez del PMI, se trata de una apertura hacia la experiencia, una disposición a releer la vida con nuevos ojos, reconociendo que el aprendizaje no termina con la vivencia, sino con su interpretación. Al volver sobre su pasado con distancia crítica, el PMI demuestra que la formación más que consistir en adquirir saberes, es volver a pensar lo vivido, resignificarlo a la luz de nuevas comprensiones. En este gesto de retorno y análisis se encarna lo que Larrosa (2009) denomina la experiencia como acontecimiento de sentido, como aquello que nos pasa y nos transforma. Así, la identidad del profesor permanece en proceso, el PMI aprende que el autoconocimiento no es un punto de llegada, es una práctica permanente de lectura de sí.

A partir de lo dicho hasta aquí, el ámbito actitudinal del Ser del PMI se configura como el terreno donde las experiencias vividas, las reflexiones y los encuentros formativos se traducen en modos de actuar y responder frente al mundo. Las actitudes que antes surgían del miedo, la culpa o la necesidad de pertenencia se transforman, a lo largo del proceso formativo, en disposiciones críticas, empáticas y comprometidas. El PMI aprende a reconocer que las prácticas educativas no son neutras, aprende que cada gesto, cada palabra y cada decisión pedagógica pueden encarnar una posición frente a la diferencia y la justicia.

En este tránsito, las actitudes pasivas de aceptación o autocensura se tornan en posturas activas de cuestionamiento, resistencia y apertura. El profesor que emerge después de la MDM actúa desde una sensibilidad renovada, pues convierte la herida en comprensión, la vulnerabilidad en fuerza y la diversidad en principio de acción pedagógica. Así, el ámbito actitudinal refleja desde una transformación personal hasta la consolidación de una ética del encuentro, donde la enseñanza se entiende como un acto político y humano que busca dignificar la vida de todos los que habitan el aula. Este camino lo muestra el siguiente esquema, en el que las categorías aplican para los dos sujetos, por ello no se usa la discriminación por colores:

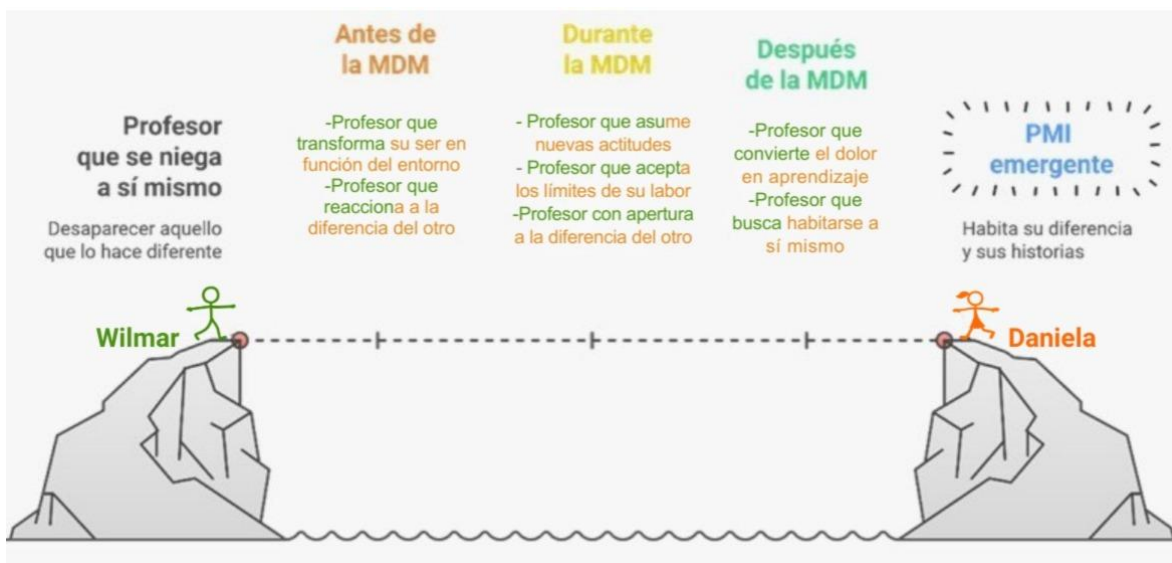


Ilustración 8. Esquema de las características que emergen del ámbito actitudinal en el Ser de dos PMI.

El Ámbito de lo axiológico: entre la carencia y el cuidado.

Atendiendo al ámbito axiológico, el cual, según Guacaneme y Salazar (2024), hace referencia al sistema de valores que orienta la praxis pedagógica del profesor, involucra virtudes como la humildad, la cooperación y la solidaridad. En esta categoría se observan contrastes entre el antes, el durante y después de la experiencia de formación en dos subcategorías: el sistema de valores y el profesor como modelo.

El sistema ético del PMI

En la temporalidad del antes, específicamente en la subcategoría del sistema de valores, se observa como primera característica un sujeto que aprende el valor de lo justo y lo humano desde la escasez, el esfuerzo y la observación del sacrificio ajeno. Surge un futuro profesor que aprende sobre ética no desde el saber disciplinar, sino desde la práctica encarnada que se hila permeada por la precariedad y se torna en sus primeras pinceladas de sentido de cuidado por el *otro*, surge un **Profesor que aprende desde la carencia**. En el antes, los valores se viven y se heredan, se intuyen en la experiencia cotidiana como se ve en el relato,

Pese al hambre, no los gasté [se refiere a dos mil pesos]. En lugar de ello, los guardé, entendiéndolo —a una edad en la que otros solo entienden el deseo— que ese dinero representaba el sudor de mi madre... fue el resultado de una comprensión temprana de la economía del sacrificio, de una ética forjada no en libros, sino en la realidad cruda [W, A, 23].

Aquí se puede ver una decisión tomada desde la carencia, el futuro profesor asume la responsabilidad más que como una imposición, como un acto de cuidado y respeto hacia el *otro*. Guardar el dinero, en lugar de ceder al deseo personal, ejemplifica la comprensión de una ética del sacrificio aprendida por observación, por un sujeto que es capaz de ver al *otro* que también sufre. En el relato se ve el germen de un sistema de valores basado en la reciprocidad y la empatía, donde el *otro* se convierte en el referente moral que orienta su acción futura. Como lo señala Lévinas (2002) en su tesis donde la responsabilidad hacia el

otro antecede cualquier norma o mandato, como una respuesta espontánea a su vulnerabilidad. El rostro del *otro* —para el caso, el de la mamá trabajadora— interpela al futuro PMI, lo saca de sí mismo y lo convoca a cuidar. Así, la ética surge de la experiencia de alteridad, de la presencia del *otro* que exige una respuesta.

De la misma manera, esta sensibilidad inicial se proyecta en la relación con el aula, como se ve en el relato,

Ese día comprendí que acoger la diferencia es una decisión ética, no un acto condicionado por la mayoría. En el aula, esa vivencia se transformó en una convicción: cada estudiante merece ser visto, escuchado y valorado en su diferencia [W, A, 61].

En este relato la ética se asocia con el reconocimiento del *otro* más que con el cumplimiento de una norma. El futuro PMI aprende que lo ético radica en cuidar, acompañar al *otro*, que el valor más alto no es la homogeneidad, es la posibilidad de coexistir con la diferencia. En la escuela y en la vida cotidiana, el futuro profesor refleja una ética donde los demás se constituyen como sujetos valiosos y merecedores de cuidado. Idea que se sostiene en la tesis de Honneth (1997) quien plantea que el sujeto sólo se realiza plenamente cuando es reconocido por *otros* en su dignidad y particularidad, así, la falta de reconocimiento produce formas de sufrimiento moral que degradan la autoestima y distorsionan el vínculo social. Desde esta perspectiva, el gesto de ver y valorar al *otro* en su diferencia adquiere un sentido ético, el futuro PMI, al reconocer, además de afirmar al *otro* también se constituye a sí mismo como sujeto moral.

Ahora, en lo que respecta a la temporalidad del durante, la experiencia en la MDM ofrece el encuentro con nuevas teorías, perspectivas y debates que lo llevan al profesor a interpelar los valores que han orientado su práctica hasta el momento. Esto le permite al PMI descubrir que muchos de esos valores han sido el producto de un largo proceso de disciplinamiento social. En este tránsito emerge un **Profesor que problematiza su ética**, que deja de asumir sus certezas morales como verdades universales para comenzar a interrogarlas críticamente. Las reflexiones teóricas y los espacios de diálogo se convierten así en lugares de cuestionamiento y reconstrucción, donde las certezas morales adquiridas comienzan a tambalear. En este tiempo, el PMI se ve a sí mismo como sujeto y objeto de poder, como alguien que reproduce, aun sin quererlo, las normas que lo han determinado. Como se observa en el siguiente relato,

En la sesión del 30 de noviembre en el seminario Discurso y Corporeidad descubrí la teoría de Foucault sobre el poder, en una frase dicha por el profesor E: ‘ahora se castiga al alma, interiorizamos las normas y la exigencia de la autorregulación.’ (Diario de campo, 2025), frase que me llamó la atención y comencé a investigar cada vez más de esa tesis hasta determinar que yo era, en términos foucaultianos, un cuerpo extraño que debía ser disciplinado, corregido y modelado para ajustarse a una norma invisible [D, Du, 28].

El relato revela una toma de consciencia frente a los mecanismos de control que moldean el comportamiento del profesor. El PMI reconoce que su modo de relacionarse con el mundo ha sido condicionado por un poder que se impone desde fuera y desde dentro, un poder interiorizado en forma de autocensura, exigencia y culpa. El encuentro con las teorías de autores le permite observar con otros ojos el origen de sus valores y reconocer que muchas

de sus virtudes –v. g. prudencia, obediencia, sacrificio– han sido construcciones funcionales a un sistema que privilegia la normalización sobre la autenticidad. Idea que encuentra fuerza en la teoría de Foucault (1975), donde se explica que las instituciones producen cuerpos dociles mediante dispositivos de vigilancia, examen y corrección que, además de castigar, fabrican subjetividades obedientes al convertir las normas sociales en hábitos morales. Bajo esta luz, la reflexión del PMI adquiere un nuevo sentido, pues descubre que su ética ha sido moldeada por prácticas de poder invisibles e inicia un proceso de desnaturalización moral, aprendiendo que la ética no puede reducirse a la obediencia de la norma, sino que debe surgir de la comprensión crítica de las relaciones de poder que la sostienen.

Otro pliego de esta reflexión emerge al darle un nuevo significado al lugar del afecto en la enseñanza, determinando que las aulas no deberían ser espacios ajenos al cuidado y la sensibilidad, como se ve en el relato,

La ética del cuidado, el valor del esfuerzo, la dignidad frente a la carencia y el rechazo a la indiferencia son principios que emergieron de esta infancia y que hoy constituyen el fundamento de mi ser como profesor de matemáticas [W, Du, 38].

En este relato el PMI reconoce que sus valores se reescriben a la luz de la experiencia formativa. Lo que antes era una ética intuitiva del esfuerzo y la solidaridad se torna en una postura crítica y deliberada, enseñar y cuidar se vuelven inseparables. En la teoría de Gilligan (1982), esta evolución expresa el tránsito hacia una ética del cuidado, en la que el juicio moral se fundamenta en la sensibilidad ante las necesidades concretas de los *otros*. Así, el PMI empieza a valorar el vínculo afectivo como un acto ético y político, cuidar no es un gesto asistencial, es una forma de resistencia frente a la indiferencia institucional y una apuesta por una práctica educativa más humana.

Ahora, la temporalidad relacionada con el después y con la subcategoría del sistema de valores, muestra una transformación en donde la ética se convierte en una práctica concreta. Tras el proceso vivido en la MDM, el PMI se reconfiguran ahora con elecciones conscientes que dan sentido a su oficio, no sólo piensa éticamente sino que actúa éticamente, asumiendo la enseñanza como un espacio político donde se defiende la dignidad de cada estudiante. Se surge un **Profesor comprometido con su ética**, como se ve en el relato,

Esta comprensión sembró en mí la necesidad ética de construir aulas donde ningún estudiante sea desplazado, donde la diferencia no sea motivo de exclusión, y donde la educación represente una oportunidad real de transformación [W, De, 12].

En este relato, el valor de la inclusión se eleva a principio orientador de la acción pedagógica. Lo ético se manifiesta en lo cotidiano, en el diseño de las clases, en la planificación de los tiempos y en la forma de mirar a los estudiantes. El PMI reconoce que su quehacer profesional, además de ser la transmisión de conocimiento, implica una responsabilidad moral con el *otro*, especialmente con quienes han sido históricamente excluidos, idea que desde la teoría de Honneth (1997) se entiende como una actitud que expresa la comprensión de que toda relación humana ética se funda en la valoración recíproca, ser reconocido y reconocer al *otro* son condiciones indispensables para el desarrollo de una identidad íntegra. Así, el PMI encarna una ética del reconocimiento, donde la justicia y el respeto se concretan en la práctica diaria del aula.

A su vez, los relatos del después muestran un desplazamiento hacia una comprensión más madura del cuidado, como un modo de existencia. Como se ve en el relato,

Comprendí que ver al otro como distinto y valioso no es un gesto ornamental: es una decisión ética y pedagógica que altera el clima del aula. También entendí que el panóptico cotidiano no desaparece por decreto, pero se agrieta cuando el aula se declara espacio de reciprocidad: allí donde yo cuido, también me dejo cuidar [D, De, 179].

Aquí se refleja una ética relacional, el cuidado también se entiende como reciprocidad. En este caso, la inclusión no se concibe más que un acto de protección hacia el *otro*, es una experiencia de mutua vulnerabilidad, el PMI también se transforma al dejarse afectar por sus estudiantes. Tal perspectiva coincide con la idea de Ricoeur (1987), donde la identidad se configura en la narración de sí, en la promesa cumplida ante el *otro*. El PMI se refigura, entonces, como un sujeto que se narra en su compromiso, que encuentra su valor más que en la perfección, en la coherencia entre su palabra, su práctica y su capacidad de responder ante la alteridad.

En este compromiso, en el que la ética se convierte en praxis más allá de una intención, el PMI no predica la inclusión, el PMI la practica, la hace una realidad concreta. Como se ve en el relato,

La carencia dejó de ser marca y se volvió criterio: cuando planeo, lo primero que pienso no son los contenidos, sino las personas. Aprendí que evaluar es un acto ético, que la prisa es una barrera más, que una adaptación a tiempo no regala nada: devuelve lo que siempre debió estar disponible [W, De, 102].

En el relato se hace visible un pensamiento ético donde los valores se expresan en decisiones pedagógicas concretas. La planeación, la evaluación y la inclusión son ahora procesos técnicos permeados por gestos de reconocimiento y cuidado. Esta forma de acción representa el cierre, y comienzo, de un ciclo formativo en el que el PMI hace de su práctica testimonio de su ética en movimiento. Idea que se puede ver en la teoría de Palmer (2017), donde la pedagogía es también un espacio donde se enseña quién es, y en la autenticidad de ese Ser reside el poder transformador de la educación. La enseñanza, por tanto, depende del conocimiento que se transmite a la par que de la coherencia entre lo que el profesor es, lo que vive y lo que enseña.

A partir de lo analizado, la subcategoría del sistema de valores en el ámbito axiológico del PMI revela una trayectoria formativa en la que los valores dejan de ser normas heredadas para convertirse en elecciones conscientes que orientan la práctica del profesor. Desde la carencia y el reconocimiento del otro hasta la reflexión crítica sobre el poder y la autenticidad, el PMI aprende que su ética se construye en la acción cotidiana y en la relación con los demás. La experiencia formativa en la MDM le permite refigurar su sistema de valores desde una ética del cuidado y del reconocimiento, donde enseñar implica habitar el aula con coherencia, sensibilidad y responsabilidad.

El modelo encarnado: aprender del otro, ser para los otros

Ahora, analizaremos la subcategoría del profesor como modelo, desde el ámbito axiológico. Se evidencia un proceso de aprendizaje por observación, donde el PMI se encuentra en otros profesores a modo de un espejo ético y profesional en el que se reconocen

las virtudes que se aspira a cultivar. La figura del profesor se forma en el encuentro con otros que enseñan desde las palabras, los gestos, las actitudes y los modos de habitar el aula. Surge un **Profesor que aprende del ejemplo**, que promete emular las acciones de quienes, a través del cuidado y el cariño, ejemplifican que enseñar también es una forma de acompañar. Como se ve en el relato,

En la sesión del 11 de mayo del seminario Diseño y Desarrollo Curricular en Matemáticas redactamos cartas con distintos fines (ver Ilustración 28), yo elegí el agradecimiento y lo dediqué al cuerpo docente del VAL, quienes eran, (...) cálidos, cariñosos, preocupados y gentiles. Ver su quehacer, percibir su ser y escuchar su saber. Estar expuesta a un mundo apacible, idílico y con tanto cariño, que parece irreal que exista. ‘La calidad de personas que hay aquí es difícil de encontrar’, me han dicho algunos, me han demostrado algunos. Y les creo. Eran figuras casi etéreas, del tipo que uno solo espera conocer una vez en la vida, como esos personajes inspiradores de los libros que uno muere por conocer en la vida [D, Du, 132].

El relato evidencia una admiración hacia aquellos profesores que encarnan una pedagogía del cuidado y del encuentro humano, la manera en que su Ser como profesores se manifiesta en calidez, escucha y generosidad. En la mirada del PMI, estos profesores se convierten en referentes éticos, en modelos que enseñan por medio de su presencia. Su forma de estar en el aula transmite una lección, el quehacer del profesor se sustenta en una actitud de apertura y hospitalidad frente a los demás. Así, el aprendizaje del PMI se expande a lo relacional, a aprender a ser profesor mirando a los *otros* y dejándose afectar por ellos, el PMI aprende que la formación como profesor puede ser una experiencia compartida de reconocimiento mutuo. Como también se puede ver en el relato,

Éramos profesores [se refiere a los compañeros de la MDM] que, en lugar de destacar nuestras diferencias, se cuidaban mutuamente con la misma ternura que había procurado dar a otros. Éramos adultos que traían comida para todos, que se daban la mano para guiarse a ciegas, que dejaban de lado el ‘eres diferente y no te entiendo’ por un ‘te entiendo como diferente’ [D, Du, 166].

Aquí la docencia aparece como una comunidad ética, un espacio donde el ejemplo circula y se multiplica. Así, de PMI se configura en la promesa de reciprocidad, lo que recibe en la experiencia formativa desea transmitirlo a *otros*. La observación es un acto formativo, mirar al *otro* implica aprender a reproducir gestos de humanidad y cuidado. Esta idea se sostiene en el planteamiento de Larrosa (2020), quien defiende que toda experiencia es compartida, en tanto ocurre con *otros* y nos afecta mutuamente, así “los profesores que hacen, con su trabajo de cada día, que la escuela sea escuela” (p. 218) se puede entender que la experiencia en la MDM no es una propiedad individual, sino que es una vivencia común en la que se moldea en acciones como compartir alimentos o trabajo una escuela que el PMI anhela para sus estudiantes. Otra forma de entender esta idea es en la tesis de Freire (2022), donde se señala que “quien piensa acertadamente está cansado de saber que las palabras a las que les falta corporeidad del ejemplo poco o casi nada valen. Pensar acertadamente es hacer acertadamente” (p. 17), de manera que la autoridad del profesor se legitima en la coherencia entre lo que dice y lo que hace.

Por otra parte, en los relatos de la temporalidad del después, el PMI deja de limitarse a mirar el ejemplo en otros para convertirse a sí mismo en el modelo, no desde una postura de

perfección o autoridad, sino desde la coherencia de su ser, hacer y decir. La enseñanza se vuelve un testimonio de vida, una práctica que también puede comunicar desde la palabra y la presencia. El PMI encarna la promesa, se refigura como un **Profesor que hace visible la ética con su acción**, donde el cuidado, la justicia y la inclusión se expresan desde pequeños gestos, como se ve en el relato,

Mi hacer pedagógico se orienta no solo a enseñar matemáticas, sino a crear puentes, acompañar duelos, celebrar las diferencias y procurar que ningún niño, como aquel que fui, se sienta menos por ser diferente [W, De, 40].

En el relato se revela que el PMI enseña desde una pedagogía del cuidado, donde el aula se asume como un espacio de encuentro y dignificación, un terreno fértil en el que cada experiencia vivida se transforma en fuente de orientación ética. Todas las heridas, aprendizajes y memorias del profesor se tornan en guías para su quehacer profesional, así, enseñar matemáticas se convierte en una praxis ética y humanizadora en la cual es posible restaurar la dignidad de quienes han sido marginados. Esta comprensión dialoga con la tesis de Lévinas (2002), donde el encuentro con el rostro del *otro* hace surgir la ética. Por lo tanto, el PMI asume su labor como una respuesta a esa llamada silente, educar es acoger al *otro* en su vulnerabilidad, reconociendo en ese *otro* la posibilidad de renovar el sentido de la educación.

Este compromiso con el *otro* se extiende también a la innovación pedagógica. El PMI ve que su acción de cuidado puede encontrar lugar en *otros* ámbitos más allá del aula, como se puede observar en el relato,

Ya era un profesor inclusivo, con una voz, una trayectoria y un compromiso que me posicionaban de manera distinta ante la realidad educativa [W, De, 97].

En el relato se muestra una ética de la acción cuando el PMI asume su papel como agente de cambio, reconociendo que la inclusión en la educación no es sólo un discurso, es una práctica sostenida en la creación de herramientas concretas que amplían las posibilidades de aprendizaje. La transformación del profesor se entrelaza con sus estudiantes, enseñar es también una forma de aprender y la enseñanza inclusiva deviene espejo de una identidad ética en movimiento, idea que se puede ver en la tesis de García *et al.* (2013), dado que la inclusión debe expresarse en acciones pedagógicas situadas, en la creación de condiciones reales que permitan a cada estudiante participar y aprender según sus posibilidades. El PMI se convierte en un sujeto ético en acción, que traduce su compromiso en estrategias, recursos y decisiones que encarnan la justicia educativa.

A partir de lo analizado, el ámbito axiológico en su dimensión del profesor como modelo, revela una identidad que se construye en la mirada y en la reciprocidad. El PMI aprende observando a *otros* que encarnan la pedagogía desde la humanidad y, con el tiempo, transforma esa inspiración en acción propia. Ser modelo no implica ocupar un lugar de superioridad, sino asumir una ética visible en los gestos cotidianos como cuidar, acompañar, escuchar y abrir espacios para que todos puedan ser parte. El quehacer del profesor deja de ser una práctica aprendida por imitación para convertirse en una forma de autenticidad encarnada, el PMI enseña con su ejemplo, con su vulnerabilidad y con su coherencia entre el ser y el hacer. En esa coherencia radica el verdadero poder transformador de la educación,

aquel que, como afirma Palmer (2017), surge cuando enseñamos quiénes somos. El camino del ámbito ético, propio del Ser, se muestra en el siguiente esquema:

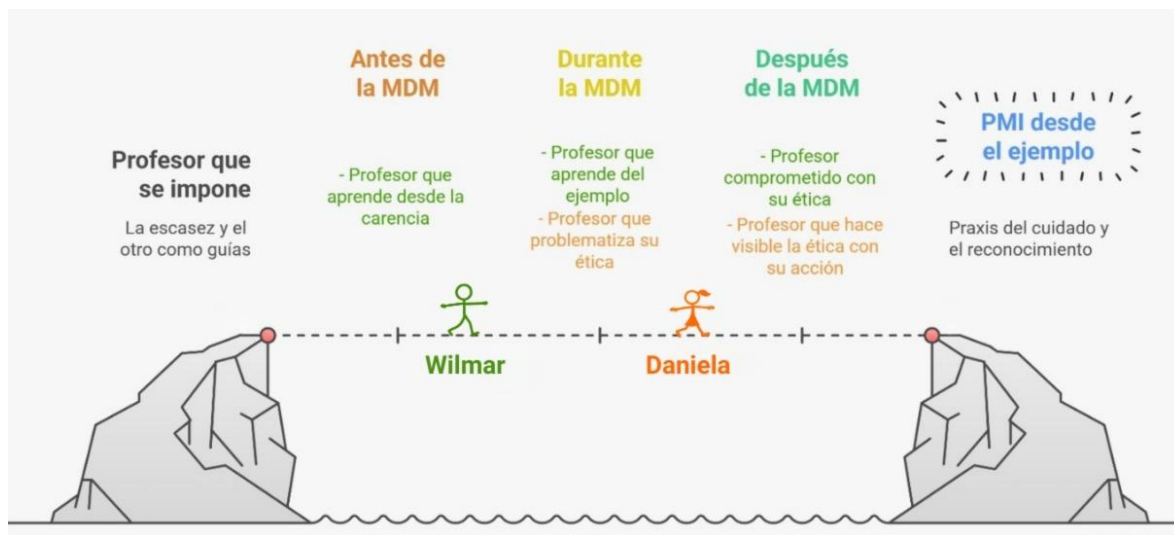


Ilustración 9. Esquema de las características que emergen del ámbito axiológico en el Ser de dos PMI.

El Ámbito de lo sociopolítico: entre la consciencia social del PMI y su resistencia

El ámbito sociopolítico, implica para el profesor comprender la enseñanza como una práctica situada en contextos atravesados por el poder, la desigualdad y la diferencia. En este nivel, el profesor es más que un mediador del conocimiento, es un agente crítico que reconoce las condiciones históricas, económicas y culturales que influyen en la escuela y en la vida de sus estudiantes. Este ámbito articula la dimensión ética con la política, pues invita a pensar que “(...) la enseñanza, en general, y la enseñanza de las matemáticas, en particular, no son social ni políticamente neutras.” (Guacaneme y Salazar, 2024, p. 402). Así, el profesor se forma para leer críticamente la realidad y posicionarse frente a ella, asumiendo la responsabilidad de disputar los significados de la educación, la justicia y la dignidad.

El PMI formado desde la subalternidad

En los relatos se observan contrastes entre el antes, el durante y después de la experiencia de formación en la MDM. En los relatos del antes, se vislumbra una primera característica del PMI, emerge como un sujeto que crece en medio de la desigualdad, donde las condiciones materiales y simbólicas de su entorno le recuerdan continuamente su lugar en los márgenes. Su infancia y juventud eran escenarios de exclusión que lo marcaron en su forma de entender la educación y la justicia. Surge un **Profesor excluido por su entorno** que se limita a señalar aquello que lo hacen único, *ergo* distinto, como se ve en el relato,

La migración hacia Bogotá fue una travesía sin promesas, un salto al vacío en busca de oportunidades que nunca fueron garantizadas. Mi madre, apenas una joven, llegó a la ciudad enfrentando la humillación de no pertenecer, de ser mirada con desdén por los ‘señores de corbata’ que representaban un mundo ajeno, hostil e indiferente a la ruralidad de la que provenía. Vivió en espacios reducidos, a veces improvisados, buscando no solo un techo, sino un lugar en el mundo [W, A, 20].

En este relato se muestra una actitud en que se encuentran la vulnerabilidad y la fortaleza, una madre que, pese a ser marginada, resiste desde la dignidad de la supervivencia. Esa experiencia, observada por el futuro PMI, se convierte en un referente moral, aprende a reconocer la violencia simbólica inscrita en la mirada del *otro*, y, a la vez, a no rendirse ante la exclusión que siempre estará allí. El futuro profesor presencia la desigualdad a la par que la vive en su historia familiar, aprendiendo que la marginación es también el resultado de estructuras sociales que distribuyen el poder y el reconocimiento a su conveniencia. Idea que se sustenta en la tesis de Reygadas (2004), señalando que la carencia de bienes materiales limita las posibilidades de participación social a la par que erosiona la autoestima y el sentido de pertenencia de quienes la viven. Así, la pobreza además de ser la falta de recursos, constituye una forma de exclusión que condiciona la formación del sujeto y sus horizontes de posibilidad.

Desde la tesis de Spivak (2009), puede comprenderse que estos márgenes sociales no sólo están marcados tanto por la desigualdad económica como por la imposibilidad de representación, en sus palabras, el subalterno habita ese “(...) circuito trazado por esta violencia epistémica, los hombres y las mujeres de entre los campesinos analfabetos, los aborígenes y los estratos más bajos del subproletariado urbano” (p. 70), sujetos cuya voz ha sido silenciada al punto de quedar fuera del espacio discursivo legitimado. En este sentido, la madre, los niños del barrio e incluso el propio PMI en su infancia, encarnan esa condición subalterna: existencias que el sistema no reconoce como interlocutores válidos. Spivak (2009) también señala que “(...) no resulta extraño que el subalterno desee en muchas circunstancias quedarse escondido en los entresijos del capital con tal de que le dejen vivir” (p. 38), por lo que resistir significa bajar la cabeza, hacerse invisible y, aun así, persistir. Así, el futuro PMI aprende a sobrevivir en un mundo falto de dignidad y, simultáneamente, falto de disputas.

Esta invisibilización persiste por las instituciones que, bajo la promesa de universalidad, reproducen modelos de normalidad que silencian las voces que no encajan en sus parámetros. Como señala Pérez (2001), en la universidad “(...) estamos invadidos de saberes y discursos que patologizan, culpabilizan y capturan al otro, trazando entre él y nosotros una rígida frontera que no permite comprenderle, conocerle ni adivinarle” (p. 296), delimitando lo que es considerado legítimo y lo que queda como ruido fuera del discurso. Así, quienes no responden a esa supuesta normalidad —v. g. los pobres, los subalternos, los discapacitados— son percibidos como perturbaciones de la normalidad, existencias que incomodan o que deben ser disciplinadas en su diferencia.

Esta tensión produce una paradoja, cuanto más se experimenta la exclusión, más se refuerza el deseo de encajar, de no molestar, de hacerse invisible. En el caso del futuro PMI, este silenciamiento se instala desde la infancia y opera como un marco que condiciona su identidad. A pesar de que sus vivencias son ricas en saberes, en sensibilidad y en resistencia, estos quedan fuera del canon de lo que se espera de un estudiante o futuro profesor. Una realidad que también se observa en el relato,

El contexto social que habitaba no era menos crudo. En mi barrio, las limpiezas sociales eran una realidad temida pero aceptada. Un vecino fue asesinado cerca del parque donde solíamos jugar. Las drogas —el bóxer, la marihuana— circulaban como atajos al olvido. Mis amigos caían en esos caminos, y yo, por razones que aún me cuesta descifrar,

decidí no tomar ese rumbo. ¿Qué me sostuvo?, quizás la responsabilidad impuesta por la vida, quizás el deseo de no repetir historias de sufrimiento, quizás la necesidad de encontrar un propósito más allá del caos [W, A, 46].

El relato da cuenta y razón de una vivencia cercana a la vulnerabilidad, donde la pobreza no aparece sólo como una condición material, también aparece como una atmósfera que configura la mirada y el modo de estar en el mundo. En un contexto donde la violencia y la carencia se normalizan, el futuro PMI aprende, desde la observación, que la desigualdad se sostiene sobre una estructura que niega sistemáticamente los derechos básicos a quienes nacen lejos de los círculos del privilegio. El futuro profesor comienza a tejer una intuición, comprende que sobrevivir ya es un acto de resistencia. En concordancia con lo planteado por Gentili (2001), en América Latina la exclusión educativa y social no es sólo producto del fracaso individual, sino también de una organización desigual del mundo que convierte el acceso al conocimiento y la dignidad en privilegios selectivos. En esos escenarios de vulneración cotidiana, los sujetos aprenden que la escuela y la vida no siempre están hechas para todos.

Esa comprensión, aún incipiente, desemboca en una resistencia silenciosa que se gesta en lo cotidiano, el futuro PMI aprende que, ante la precariedad, actuar es una forma de afirmarse frente a la negación. Desde temprano, la acción adquiere un valor simbólico, el cuidar, ayudar o acompañar se vuelven gestos de resistencia ante la indiferencia. En ese contexto, la utilidad se convierte en un modo de existir, en una estrategia para sostener la propia dignidad y, al mismo tiempo, para mantener el vínculo con los *otros*. Asunto que también puede observarse en el relato,

Yo, sin cuestionarlo, me convertí en otra pieza del engranaje [se refiere a la Pandemia]: ingresaba al cuarto, administraba medicamentos, la ayudaba [se refiere a la madre] con sus necesidades, me desinfectaba hasta marearme por tanto alcohol. Todo ello, permeado por el miedo de perder a una de las personas más importantes de mi vida, me otorgó una razón para seguir: ser parte de algo, luchar codo a codo. Me sentí útil [D, A, 95].

En este relato la resistencia no se expresa mediante el enfrentamiento o la denuncia, también mediante la acción persistente del cuidado. El futuro PMI se aferra a la posibilidad de hacer algo, de seguir siendo útil en un entorno dominado por la enfermedad, el miedo y la pérdida. El cuerpo se vuelve el lugar donde se libra la batalla contra la exclusión, pues actuar es resistir al vacío, sostener a *otro* es sostenerse a sí mismo. Esta actitud encarna una forma de resistencia silenciosa pues el acto de cuidar emerge como respuesta al desamparo. En consonancia con la tesis de Garcés (2013), cuidar y resistir son gestos inseparables, en un mundo donde el abandono y la indiferencia deshumanizan, el cuidado se convierte en una acción política, una forma de permanecer vinculados y de afirmar que aún existe un *nosotros*. La utilidad más que subordinación, es la reafirmación de la propia agencia, el sujeto marginado se rehace en su capacidad de actuar, de ser con *otros*, incluso cuando el entorno amenaza con reducirlo al silencio.

Como advierte Pérez (2001), ese gesto de actuar por el *otro* puede verse como “(...) dejarse afectar por el sufrimiento de los demás y hacerse cargo de él (...)” (p. 312) no es una fragilidad sino un saber profundamente humano. Dejarse afectar es la condición que permite entrar en relación con el *otro*, leer sus gestos, comprender su dolor y actuar no desde la

obligación, más bien desde la sensibilidad que funda el vínculo. Desde esta perspectiva, el cuidado que el futuro PMI ejerce en medio de la crisis además de resistir a la exclusión, lo humaniza, como plantea esta misma autora, “la identidad es aquello que el otro nos da y que forma parte de lo más externo de cada cual —es decir, de su función social—, y la intimidad es aquello hacia lo cual tendemos desde lo más interno del sí mismo” (p. 315). Así, el gesto de cuidar en medio de la crisis además de sostener al *otro*, también le da un sentido al futuro PMI, pues lo vincula socialmente, lo reconoce como agente y le otorga un lugar desde el cual actuar. En este sentido, la afectación no debilita, por el contrario, permite articular la experiencia personal con una responsabilidad compartida. El futuro profesor se rehace en su capacidad de responder, de mantener el vínculo y de afirmar, a través del cuidado, su pertenencia y su agencia en un contexto que amenaza con reducirlo al silencio.

Ahora, en lo que respecta a la temporalidad del durante la experiencia de formación de la MDM, específicamente con el carácter de la consciencia social, ese observa que el PMI amplía su comprensión de la exclusión y la reconoce como una construcción política y estructural. La experiencia formativa le permite poner nombre a aquello que había vivido en silencio, la desigualdad es el resultado de una red de discursos y prácticas que legitiman quién puede enseñar, aprender o ser escuchado. En este punto emerge un **Profesor que comienza a reconocer las estructuras que producen la exclusión**, quien ya no se limita a resistir desde su historia personal, sino que se posiciona críticamente frente a los mecanismos de poder que la sostienen, como se puede ver en el relato,

Durante el curso corto de la profesora Luz Valoyes, realizado el 19 de octubre de 2024 (Diario de campo, 2025), junto con mis compañeros tuvimos la oportunidad de escuchar y reflexionar en torno a su trabajo académico. A través de sus investigaciones sobre la blanquitud, las grabaciones de clase y las discusiones suscitadas, fuimos confrontados con las múltiples formas de exclusión que operan en los contextos escolares según el color de piel, el género y otros marcadores. En medio de su intervención, la profesora pronunció una frase que se me quedó grabada: ‘ser profesor de matemáticas no era un derecho [del trabajo] sino el privilegio al pasar por filtros como la raza, el género, el nivel socioeconómico, las ropas que visto, las palabras que uso’ [D, Du, 30].

En este fragmento, la voz narrativa pasa de la experiencia individual al reconocimiento de un sistema de jerarquías simbólicas que regula la pertenencia en el campo educativo. La afirmación de la profesora Valoyes altera una creencia profundamente arraigada, desestabiliza la idea de que el mérito basta para garantizar el acceso al conocimiento y al reconocimiento. El PMI experimenta incomodidad, incluso culpa, al advertir que la neutralidad que se atribuye a la educación es una ilusión sostenida por privilegios históricamente distribuidos. En consonancia con la tesis de Foucault (1975), las instituciones escolares operan como dispositivos de poder que clasifican, examinan y normalizan los cuerpos, produciendo cuerpos obedientes que reproducen la desigualdad bajo la apariencia de objetividad. Asunto que también se observa en el relato,

No paré de pensar en esos que no tienen los recursos, en esas personas parecidas a mi yo del pasado, que contaban sólo con lo suficiente para sobrevivir cada día [W, Du, 18].

Esta toma de conciencia implica un giro para el PMI, quien deja de concebir su experiencia como un caso aislado para comprenderla como síntoma de un orden social más amplio. En esa comprensión, se advierte la tesis de Apple (2011), en donde la educación

nunca es neutral, cada currículo, cada evaluación y cada silencio reproducen o disputan las estructuras de poder que determinan quién tiene voz y quién permanece en los márgenes. Así, el PMI comienza a mirar su propia práctica con desconfianza, entendiendo que enseñar matemáticas también es intervenir en un espacio donde se negocian identidades, oportunidades y dignidades. El PMI, entonces, ya no se concibe como víctima de la exclusión, se concibe como observador y potencial transformador de las condiciones que la hacen posible.

Ahora, en lo que respecta a la temporalidad del después, el PMI asume una nueva comprensión de la realidad social, ya no se trata sólo de denunciar la exclusión, se trata de reconocerla como una condición estructural del mundo que habita, un orden donde la desigualdad se presenta con el rostro de la normalidad. El PMI, lejos de idealizar una educación libre de contradicciones, aprende a mirar la complejidad de lo social con realismo y esperanza. Surge un **Profesor que acepta su tiempo y su contexto como escenario de acción transformadora**, consciente de que la docencia ocurre en una trama de relaciones marcadas por la injusticia, la diferencia y el poder, como se ve en el relato,

Normalidad, por su parte, se refiere a la condición o estado de lo que es habitual, común o esperado dentro de ciertos parámetros establecidos. Situaciones donde no hay alteraciones o anomalías significativas. Es, en muchos sentidos, una realidad predecible que prometía una paz derivada de su propia estabilidad [D, De, 158].

En este fragmento se revela la lucidez con la que el PMI contempla la idea de normalidad, no como un ideal deseable, como una construcción social que sostiene la exclusión bajo la apariencia de equilibrio, la aparente paz de lo normal es desenmascarada como una forma de orden impuesto que invisibiliza las diferencias y perpetúa las desigualdades. Frente a ello, el PMI adopta una postura de comprensión, pues acepta que la normalidad es una narrativa dominante que puede y debe ser cuestionada desde la práctica pedagógica, postura que encuentra fundamento en la tesis de Zemelman (1992), al afirmar que la conciencia crítica no consiste en escapar de la realidad, sino en asumirla como terreno de posibilidad para la transformación, el pensamiento liberador surge del reconocimiento de los límites y de la acción situada, como también se evidencia en el relato,

Comprendí que la pobreza y la exclusión no son estados naturales, sino consecuencias de sistemas injustos [W, De, 69].

El relato complementa esta mirada al situar la desigualdad como el resultado de estructuras históricas y políticas, el PMI entiende que su historia personal no puede desligarse de la historia colectiva, y que su lugar como profesor le permite intervenir, aunque sea parcialmente, en esos mecanismos de exclusión. La conciencia social que emerge en este punto se traduce en una ética de la responsabilidad, que a su vez permite que surja un **Profesor que enseña matemáticas como una forma de resistencia**, un profesor que hace frente a la indiferencia en una práctica que busca restaurar el sentido de comunidad y de justicia en el aula, como se ve en el relato,

También aprendí que la inclusión no es un rótulo: es una práctica que se reconoce en gestos mínimos y decisiones concretas. Prometo sostener ajustes razonables como norma, no excepción; diseñar trayectorias que partan del cuerpo y las experiencias de

mis estudiantes; integrar arte, movimiento y palabra en problemas matemáticos que convoquen a más de una forma de inteligencia [D, De, 182].

Aquí se condensa la promesa del PMI desde su rol, la inclusión deja de ser un discurso abstracto o una obligación institucional para convertirse en un modo de vida pedagógico. El compromiso ya no está en la denuncia, sino en la acción cotidiana, en acciones como ajustar tiempos, diversificar lenguajes y ampliar los modos de aprender. Desde esta perspectiva, el PMI comprende que la justicia educativa se construye en lo concreto, en los pequeños gestos que devuelven dignidad a los estudiantes. En sintonía con Freire (2022), la educación es un acto político porque nombra el mundo y lo rehace en cada interacción humana.

Así, el ámbito sociopolítico del PMI, especialmente en el carácter de la consciencia social, se define por la asunción consciente de la realidad y la promesa de intervenirla. El PMI reconoce que la exclusión forma parte del entramado social, pero elige no reproducirla, elige mirar a quienes la sociedad no ve y enseñarles con la convicción de que el aula, el acto educativo, puede ser un espacio de reparación. Su acción pedagógica se convierte en una forma de resistencia, una apuesta por mantener viva la esperanza allí donde la normalidad impone silencio.

La dignidad como resistencia: de la herencia al aula

Ahora, analizaremos la consciencia política. Los relatos permiten observar un contraste entre el PMI antes, durante y después la experiencia de formación en la MDM. En los relatos del antes se advierte cómo la dignidad aparece como el hilo que une la biografía del PMI con su acción pedagógica, surge un **Profesor que hereda la dignidad**. Desde la infancia marcada por la precariedad y el desarraigo, hasta la práctica docente consciente y transformadora, la resistencia se expresa inicialmente en la decisión diaria de seguir siendo humano frente a lo inhumano, como se ve en el relato,

Mi linaje materno nace en las montañas de Boyacá, en un entorno donde la educación era un lujo al que pocos accedían... Algunos miembros de mi familia fueron víctimas directas e indirectas del conflicto armado [W, A, 7].

En este relato el futuro PMI reconoce a quienes fueron antes que él, los ve y les entiende, no busca negar esos orígenes sino dignificarlos, es una herencia nacida en medio de la pobreza y del abandono estatal, el primer ámbito de cuidado, la familia del futuro PMI, habita los márgenes, donde la carencia se convierte en rutina y la supervivencia en resistencia. La violencia estructural le enseña a resistir con decencia, en esa atmósfera, el futuro profesor observa que la dignidad más que un privilegio, es una forma de mantener la humanidad aun cuando el entorno niega su valor. Idea que también se observa en la tesis de Nussbaum (2012), donde la dignidad es la capacidad de actuar y elegir incluso cuando las condiciones lo impiden, es una forma de libertad interior que se opone a la humillación. Esta resistencia cotidiana forma el cimiento del sentido sociopolítico del PMI, la certeza de que enseñar, algún día, deberá ser también un acto de afirmación humana frente a la injusticia.

Esta resistencia más centrada en la familia, en ese primer garante de dignidad, también se puede observar en el relato,

También guardo las memorias de Juan José, un estudiante en extraedad con parálisis cerebral. Su madre, médica de profesión, jamás se rindió: luchó incansablemente por su movilidad y por garantizarle una formación académica digna [D, A, 124].

Aquí se muestra otra manifestación de la dignidad heredada, muestra a las familias que resisten para que sus hijos no sean reducidos a la carencia. La madre encarna esa ética del cuidado que no se resigna ante las barreras del sistema, en su lucha protege el derecho de su hijo a aprender, en su lucha afirma la vida misma como un valor irrenunciable. El futuro PMI reconoce en ese ejemplo una lección moral, la dignidad se aprende observando a quienes insisten en sostenerla cuando todo parece perdido.

Idea que coincide con la tesis de Orlando Fals Borda (1986), quien sostiene que en los sectores populares la dignidad se expresa en la lucha por el derecho a existir con respeto, en una resistencia cotidiana que se ejerce desde el trabajo, el afecto y la solidaridad. Así, la familia se convierte en el primer escenario político donde el PMI aprende que la justicia no siempre está en las leyes, puede estar en las manos que no se rinden.

Otra característica del PMI surge desde el lugar que ha logrado abrirse en el mundo, aquel que le ha brindado la posibilidad de ser reconocido. El aula, un espacio donde su quehacer le ha permitido reivindicar su propia existencia, emerge así un **Profesor que se dignifica en su quehacer**. Como se observa en el relato,

Terminar el pregrado me llevó, una vez más, a cuestionarme ¿qué hacer ahora con una vida no regida por una institución educativa? La respuesta sencilla en esencia: regresar, una y otra vez, a esos espacios que dan sentido a la vida de los profesores [D, A, 119].

El aula se presenta como un refugio simbólico, un espacio donde la docencia devuelve al futuro profesor un sentido de pertenencia y control frente a un entorno que muchas veces le negó la palabra y el reconocimiento. No se trata aún de un espacio de transformación social, sino de reparación personal, un lugar donde el esfuerzo se traduce en legitimidad y donde puede mirar su labor como algo que vale para otros. El aula se convierte en el escenario donde el futuro PMI experimenta lo que en la tesis de Honneth (1997) se denomina reconocimiento social, el proceso mediante el cual el individuo recupera su autoestima al sentirse valorado por su contribución al mundo común. Así, enseñar es un modo de existir dignamente, su quehacer en el aula le permite ser visto y contribuir a un fin común como lo es la formación de las próximas generaciones en una sociedad que suele invisibilizar a quienes provienen de los márgenes.

Ahora, en la temporalidad del durante, el PMI comienza a comprender que la dignidad es sólo una conquista para sí mismo, también puede ser construida colectivamente en los espacios educativos. El aula, su aula, deja de ser únicamente un refugio personal para transformarse en un territorio de la dignidad, un lugar donde enseñar implica resistir las lógicas de exclusión que atraviesan la escuela y la sociedad. Surge un **Profesor que erige aulas como territorios de dignidad**, como se ve en el relato,

La educación, ante esta violencia, no puede ser neutral; debe ser un acto político que construya conciencia, que enseñe a vivir y a luchar por un mundo más justo [W, Du, 76].

El PMI evidencia una comprensión crítica del papel del profesor como actor político, reconoce que la docencia implica un compromiso con la justicia y con la transformación de

las condiciones que producen la exclusión. El aula se concibe, entonces, como un espacio de resistencia ética, donde el enseñar se vuelve una práctica de libertad. Idea que se sustenta en la tesis de Freire (2022), donde se sostiene que toda educación es un acto político, o bien reproduce la cultura dominante o bien contribuye a liberarla. En este sentido, el PMI asume su práctica pedagógica como un gesto de emancipación, donde cada acto de enseñanza es también una afirmación del derecho a ser. El proceso de reflexión continúa con un tinte particular, en la tensión entre la necesidad de normatividad y el deseo de libertad. Como se ve en el relato,

Sigo esgrimiendo la idea de tender a algo normativo, dibujando en mis ideales los principios de Hobbes (Leviatán) y de Hesse (Lobo Estepario) sobre una necesidad de normatividad para darle paz y estabilidad al mundo. Sigo edificando mis clases para tener elementos normativos, así como llevar a mis niños el discurso sobre transformar una realidad caótica para que tenga sentido en el individual [D, Du, 174].

Aquí se ejemplifica una búsqueda en tensión, el PMI más que pretender abolir la norma, busca humanizarla, transformarla en un instrumento para la convivencia y no para el control. La normatividad ya no es vista como una imposición externa, es vista como un marco que puede garantizar el cuidado, el respeto y la estabilidad emocional dentro del aula. El PMI empieza a construir aulas donde la disciplina hace posible la libertad, idea que se sustenta en la tesis de Giroux (1990), con la propuesta de una pedagogía crítica en la que el aula se convierta en un espacio público democrático, donde los estudiantes puedan cuestionar, participar y resignificar su experiencia social. Desde esta perspectiva, el PMI se reconoce como un mediador entre la estructura y la libertad, entre la norma y la esperanza, y hace de su práctica un refugio donde la dignidad de todos pueda sostenerse sin ser domesticada.

En los relatos de la temporalidad del después, el PMI alcanza una comprensión más profunda de su papel como sujeto político y pedagógico. La dignidad, que en el pasado fue herida y luego defendida, se convierte en un principio de acción. El aula, que alguna vez fue refugio, es el territorio del PMI donde enseñar matemáticas significa también enseñar a habitar el mundo con justicia y humanidad, surge un **Profesor que resiste la exclusión desde su aula**. Como se observa en el relato,

Sé ahora que no hay neutralidad inocente en las matemáticas escolares. Durante años me refugié en su silencio lógico; hoy reconozco su potencia formativa y política: son un lenguaje con el que se puede excluir o incluir [D, De, 180].

Se revela un cambio sustancial, el PMI deja de ver las matemáticas como un sistema cerrado y universal, para entenderlas como un discurso con consecuencias sociales. Comprende que cada concepto, cada ejemplo y cada palabra pronunciada en el aula puede servir para reproducir desigualdades o para abrir caminos hacia la inclusión. Esta comprensión se sustenta en la tesis de Skovsmose y Valero (2012), donde se sostiene que la educación matemática es una práctica política, pues siempre implica decisiones sobre qué saberes son legitimados y quiénes son autorizados para conocerlos. Desde esta mirada, el PMI asume la enseñanza como una responsabilidad ética, donde las matemáticas se convierten en un lenguaje de hospitalidad, una herramienta para reconocer y acoger la diferencia. Idea que se amplía en el relato,

Si algo se ha refigurado en mí es la certeza de que enseñar matemáticas no es domar el mundo para que quepa en una fórmula, es ofrecer fórmulas para habitar un mundo indómito [W, De, 110].

Aquí, el PMI se advierte como un sujeto que ha sido refigurado, ahora es un profesor que enseña para liberar, el conocimiento deja de ser un mecanismo de ajuste a la norma para convertirse en una posibilidad de existencia compartida. Esta visión encarna la tesis de Freire (2022) en donde se denomina la educación como práctica de la libertad, donde el aula se erige como un espacio de diálogo y esperanza, capaz de dignificar a quienes históricamente han sido silenciados. El PMI reconoce que su tarea ya no consiste en corregir o normalizar, consiste en abrir espacios para que *otros* puedan ser desde sus propias voces, cuerpos y formas de entender el mundo.

En esta refiguración, la enseñanza se vuelve un acto de ternura política, las matemáticas ya no se enseñan para dominar el caos del mundo, se enseñan para habitarlo con sentido, con *otros* y desde la diferencia. Como plantea Larrosa (2009), la experiencia educativa transforma a quien enseña, al narrarse y reflexionarse el profesor aprende que su oficio es también una forma de cuidado del mundo. Desde esta comprensión el PMI promete sostener aulas donde cada estudiante sea visto, escuchado y valorado en su singularidad, promete aulas donde la dignidad sea el suelo sobre el que se aprende y se vive.

A partir de lo dicho hasta aquí, el ámbito sociopolítico del Ser del PMI revela la evolución de una conciencia crítica que se forja en la experiencia y se traduce en acción. La exclusión, vivida primero como herida y luego comprendida como estructura, se transforma en una fuente de sentido político. El PMI comprende que su labor más que consistir en enseñar matemáticas, consiste en crear condiciones para que la dignidad pueda habitar el aula. Su práctica se convierte, así, en una forma de resistencia cotidiana frente a la injusticia, una pedagogía de la esperanza que refigura la enseñanza como un acto profundamente humano y transformador. Promesa que muestra el siguiente esquema. Aquí no se usa la discriminación por color, pues se presentan todas las categorías en los relatos de los dos sujetos:

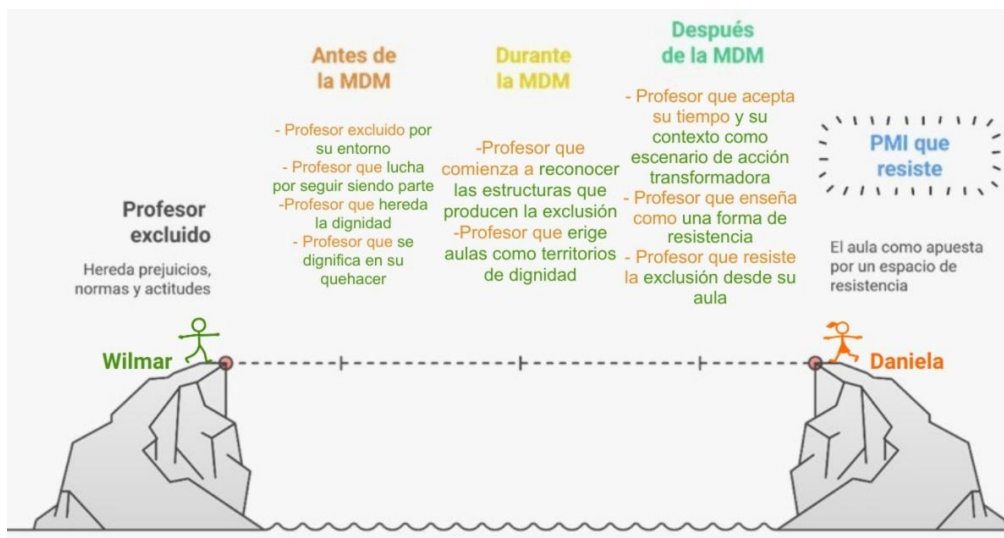


Ilustración 10. Esquema de las características que emergen del ámbito sociopolítico en el Ser de dos PMI.

Ahora bien, en relación con el segundo objetivo de esta sistematización: *Describir la trayectoria de formación de dos profesores de matemáticas, que se refiguran como profesores incluyentes*, y con el segundo momento: síntesis e interpretación crítica, partimos de las tres dimensiones en las trayectorias de formación propuestas por Cacho (2004). El autor advierte que “la profesión docente es una construcción histórica, y que la identidad profesional se constituye a partir de la biografía escolar y la actividad docente cotidiana” (p. 80), esto implica comprender que la identidad del profesor no surge de un único acontecimiento, sino que surge de un entramado de experiencias personales, educativas y sociales que se sedimentan en el tiempo.

Por lo tanto, la trayectoria del Profesor de Matemáticas Incluyente se comprende como un proceso que articula tres temporalidades —la biográfica, la educativa y la histórica—, cada una de las cuales aporta un modo particular de configuración identitaria. La temporalidad biográfica refiere a la historia vital del sujeto; la educativa, a los procesos de formación inicial y continua; y la histórica, al contexto sociocultural que enmarca el oficio docente y condiciona sus posibilidades. Estas temporalidades las hacemos conversar con la metáfora del ciclo vital de la mariposa —huevo, oruga, pupa y mariposa—, pues esta imagen permite representar el carácter metamórfico de la identidad del profesor. Como en el ciclo biológico del insecto, cada estadio no es un compartimento estanco, es un pliegue que conserva huellas del anterior y proyecta posibilidades hacia el siguiente. La metáfora permite comprender que la identidad del PMI surge desde transformaciones sucesivas donde se combinan carencias, vínculos, silencios, descubrimientos, comunidad y promesas éticas.

Este marco conceptual, inspirado en la tesis de Cacho (2004), permite analizar la trayectoria de formación del PMI como un proceso vital donde cada estadio representa una fase identitaria distinta, aunque interrelacionada. No se trata de idealizar la metamorfosis, se trata de reconocer que la identidad del Profesor de Matemáticas Incluyente se construye en el tránsito, en las tensiones y en la continua reelaboración del sentido de ser profesor.

Del huevo al vuelo: metamorfosis en las trayectorias de formación del PMI

Las tres temporalidades propuestas por Cacho (2004) las hacemos conversar con la metáfora del ciclo vital de la mariposa —huevo, oruga, pupa y mariposa— como columna vertebral interpretativa de nuestro proceso de refiguración como PMI. La metáfora permite representar las distintas fases en que la identidad se gesta, se tensiona, se resquebraja y se resignifica. Cada estadio vital del insecto opera aquí como símbolo de una fase identitaria de la trayectoria de formación:

- **El Profesor Huevo** representa el origen silente, donde la identidad aún no es consciente, pero ya germinan las primeras intuiciones éticas en medio de carencias, afectos precarios y vínculos familiares protectores.
- **El Profesor Oruga** encarna el movimiento inicial, el momento de exploración en el que el sujeto empieza a reconocerse como profesor y a mirar críticamente el mundo desde la alteridad, el dolor y el descubrimiento del saber matemático como lenguaje simbólico.
- **El Profesor Pupa** representa el repliegue hacia lo interior, el espacio de contención y transformación donde la introspección y la comunidad entre pares permiten al

futuro PMI comprender que su diferencia no es un obstáculo, sino una forma legítima de habitar la profesión.

- **El Profesor Mariposa** simboliza la apertura, el vuelo que no huye, sino que testimonia. En este estadio, el PMI hereda una dignidad desde su historia y se dignifica en su quehacer, el PMI ahora enseña desde el cuidado, desde la memoria y desde una promesa ética que lo vincula con *otros*.

En ese sentido se propone una lectura de la identidad del PMI como un proceso metamórfico, en el que cada estadio más que un compartimento cerrado, es un pliegue en una narración que se va escribiendo en diálogo con los *otros*, con los saberes y con las condiciones sociales. La metáfora de la mariposa no pretende idealizar la trayectoria, pretende subrayar que la transformación es una condición ontológica del sujeto docente, especialmente de aquel que ha hecho de la inclusión una promesa ética y profesional.

Profesor Huevo. Un origen silente del profe.

En este primer ciclo de vida del PMI, la identidad se potencia, pues está contenida en una cápsula de silencios, afectos precarios y primeras intuiciones éticas. Como el huevo en el ciclo de vida de la mariposa, este tiempo no es visible a simple vista, aunque es fundamental, pues en este se acumulan las marcas, los gestos y las condiciones que más adelante serán decisivas en la transformación del sujeto.

El Profesor Huevo aún no sabe que quiere ser profesor, empero, ya comienza a percibir y sufrir los efectos de la desigualdad, el señalamiento y la exclusión. Su vida transcurre en entornos marcados por la carencia, donde las condiciones materiales y simbólicas reducen las posibilidades de pertenencia. Sin embargo, en medio de esas limitaciones, surgen vínculos familiares y comunitarios que operan como mecanismos de cuidado y resistencia. Surge un **Profesor sostenido por otros cuidadores** como se observa en el siguiente relato,

Sin un detallado instructivo ni previo aviso, mis padres asumieron el reto de edificar una vida juntos, enfrentando las mareas de la vida con lo que tenían, lo que sabían, y, sobre todo, con lo que descubrían mutuamente sobre la persona que los acompañaría como su pareja. Como dos constructores novatos, hicieron lo mejor con las herramientas que tenían a mano, intentando en cada paso resolver el complejo desafío de criar, amar y enseñar a una pequeña vida que comenzaba su propio viaje [D, A, 7].

Este relato permite evidenciar uno de los primeros pliegues en la dimensión del tiempo biográfico, la familia como red de apoyo y como campo de aprendizajes vitales. Aunque sin certezas ni manuales, los padres del futuro PMI decidieron edificar un mundo posible desde el amor y la precariedad. Esta escena da cuenta de que el cuidado no se ejerce desde la suficiencia, se ejerce desde la decisión de estar para el *otro*. Como señala Le Vine (citado en Manjarrés, León y Gaitán, 2015) “(...) la creación de unas condiciones de vida que permitan a los más pequeños sobrevivir hasta que sean independientes” (p. 45), siendo esa la prioridad de los padres, quienes atienden las necesidades de sus hijos sabiendo, de primera mano, qué es no tener nada en esas etapas de desarrollo.

En palabras de Deleuze (citado en Larrosa, 2020), “amar es sentirse atraído por un mundo de los que no formamos parte, pero que de alguna manera se nos ofrecen y nos invitan a que entremos en ellos” (p. 75), las condiciones de las que parte el PMI se entienden aquí como

una mezcla entre afectos, presencias e intentos de sostenimiento cotidiano. Así, la familia funge como el primer territorio donde el sujeto aprende a resistir y, más adelante, a cuidar.

No obstante, esta red de cuidado también está atravesada por tensiones, límites y silencios. Las familias desde donde emergen los futuros profesores están lejos de ser espacios armónicos y herméticos de todo mal, son escenarios donde el amor y la ausencia, la ternura y la escasez, coexisten a lo largo del tiempo. Como se ve en el relato,

Día a día, se embarcaron en la tarea de enfrentar una realidad desconocida con sus pasos a veces seguros, a veces tambaleantes; pero siempre firmes en la decisión de construir una familia lejos de los horrores que de jóvenes vivieron, querían ser un mundo seguro, tranquilo y rebosante de amor. Un mundo, que después comenzaría a vivir yo [D, A, 8].

El relato deja entrever una voluntad de construir un entorno seguro y afectivo, pero al mismo tiempo evidencia que ese esfuerzo se dio desde la incertidumbre, desde los pasos tambaleantes de quienes no siempre tuvieron modelos previos a seguir. Así, pese a que la familia es el primer ejemplo de cuidado para el futuro PMI y sus intenciones se dirigen hacia el afecto, estas se ven permeadas por tensiones, límites y luchas cotidianas. Surge entonces un **Profesor con heridas fundacionales**, un profesor con experiencias tempranas de cuidado y dolor que se entrelazan en su identidad, alguien que se forma en un espacio donde el amor coexiste con la carencia, y donde los gestos de cuidado también pueden doler. Como señala Larrosa (2020) “los signos del amor son engañosos, conducen a veces al sufrimiento (cuando eso que amamos se nos resiste, o nos ignora) o al desengaño (cuando eso que amamos no nos entrega lo que intuíamos o esperábamos)” (p. 75). A pesar de los intentos, las experiencias afectivas tempranas no son siempre fuente de estabilidad, sino que, en muchos casos, se tornan grietas desde donde el sujeto construye una ética del cuidado profundamente consciente de su fragilidad. Idea que también puede observarse en el siguiente relato,

La escasez, ausencias y pequeños actos de lucha y dignidad tejieron mi infancia. La lucha por un plato de comida era diaria, y la madre fingía no tener hambre [W, A, 20].

Aquí, el amor por el *otro* se manifiesta como un acto de silencioso sacrificio de parte de la madre quien finge no tener hambre para sostener a los suyos, se advierte una infancia marcada por la carencia y las ausencias, lo que cuida también puede doler. La familia como escenario de protección no está exenta de contradicciones: puede cuidar y al mismo tiempo generar heridas, ofrecer abrigo y dejar vacíos. Esta ambivalencia de la familia como espacio simultáneo de protección y precariedad ha sido discutida por Cacho (2004), quien señala que las trayectorias formativas están condicionadas por el peso de “una historia heredada” (p. 16), que se instala en los cuerpos de los sujetos y configura sus posibilidades de imaginarse a sí mismos como profesores. Esa historia no siempre es luminosa, pero forma parte del entramado identitario que da sentido a su vocación.

Así, la diversidad también alcanza al ámbito familiar, pues las familias no se definen por su adecuación a un molde ideal, se definen por las relaciones éticas y emocionales que en estas se tejen. Como sugiere Nussbaum (2020), la compasión y el respeto no nacen de contextos perfectos, nacen de una disposición a reconocer la vulnerabilidad propia y ajena como parte constitutiva de la vida en común. Aun con sus limitaciones, esas familias no

normativas siembran en el PMI una ética del cuidado que luego se traduce en su forma de habitar la profesión, es decir, en una dimensión educativa. Como se observa en el relato,

Tal vez también porque ayudar a mis compañeros en clase me brindaba una razón legítima para interactuar y sentirme útil. Guardé esa idea durante un tiempo [se refiere a ser profesora] hasta que finalmente se convirtió en una luz clara, un faro en medio de la tormenta [D, A, 68].

Aquí se ve cómo el futuro PMI empieza a desplegar esas primeras formas de cuidado que ha aprendido en su hogar, más que desde la superioridad, desde el deseo de pertenecer. En medio de su propia soledad e incomodidad con el entorno, descubre que cuidar al *otro* también es una forma de afirmarse y encontrar sentido. Así, las heridas tempranas a la par que doler, también abren otros caminos. El ayudar a sus compañeros se hace desde la necesidad de validarse en la relación, de descubrir que en el dar también se encuentra una forma de recibir. Desde ahí, las primeras acciones pedagógicas del futuro PMI surgen de un amor aprendido, a pesar de los tintes de dolor.

Otro pliegue que se revela en este estadio del Profesor Huevo, en su dimensión biográfica, tiene que ver con la experiencia de crecer con la ausencia. La pérdida o carencia de una figura que le guíe, más allá de su dimensión emocional, se convierte en una sombra que condiciona la manera en que el PMI se entiende a sí mismo. Como se expresa en el siguiente relato,

La ausencia de mi padre, muerto cuando yo era muy niño, fue una constante. Su partida no solo significó la pérdida de un ser querido, sino significó la irrupción de la muerte como pregunta sin respuesta, como una sombra que envolvía cada día [W, A, 25].

En este relato, la muerte del padre no solo instala el dolor, sino también una pregunta sin resolución. La infancia se ve permeada por ese hueco, por esa figura faltante que interrumpe la posibilidad de imaginar una completitud. En la tesis de Cacho (2004), se puede entender que las trayectorias formativas de los futuros profesores no solo se delinearán a partir de los saberes que se adquieren, sino también desde las ausencias que se cargan. Estas ausencias modelan una identidad que crece sabiendo que le falta algo, o alguien, y que desde ahí empieza a construir sus modos de estar en el mundo.

Un modo de estar en el mundo es a través del reconocimiento del *otro*, de verle no como igual, sino de entenderle como distinto y, aun así, merecedor de respeto. Pese a su marcada, y señalada, diferencia surge un **Profesor excluido que acompaña a otros excluidos**, alguien que puede ver a los demás que, como él mismo, son tachados para permanecer en los márgenes. Como se ve en el relato,

Gracias al entorno en donde crecí, el constante contacto con los animales y a mis padres que querían sin importar el cuerpo –humano o animal–, aprendí a querer a esos pequeños peludos, a esos perros con cancha, a los gatos con cicatrices de batallas o a las ratas de los que todos rehuían. Mis padres me enseñaron que estas criaturas también podrían tener sed o hambre y que, en mis posibilidades, podía ayudarles un poquito si tan sólo no les lanzaba una piedra al verlos. Así, estar en contacto con los animales era un pequeño refugio de la soledad que sentía de mis pares [D, A, 19].

El relato desde la dimensión biográfica permite ver que la sensibilidad hacia los cuerpos heridos o desplazados surge más que desde una instrucción formal, por una pedagogía vivida

desde el hogar. El futuro PMI aprende que lo frágil merece protección, que la dignidad no se gana por fuerza ni estatus, la dignidad se reconoce en la vulnerabilidad compartida. Empero, esa sensibilidad hacia el *otro* aún no se extiende hacia un reconocimiento de sí mismo como sujeto también merecedor de amparo. Como una paradoja ética, el PMI aprende a cuidar sin ser cuidado, a proteger sin reconocerse como alguien también digno de amparo. En palabras de Larrosa (2009), “el aprendizaje verdadero no es sólo saber algo nuevo, sino dejarse afectar por algo nuevo que me obliga a mirar mi propia vida de otra manera” (p. 21), así, el PMI ha comenzado a ser tocado por el dolor del *otro*, pero aún le falta legitimarse como sujeto igualmente merecedor de ternura. La experiencia del cuidado emerge entonces como una forma de resistencia, pero también como una deuda pendiente consigo mismo.

A pesar de habitar una infancia (dimensión biográfica) marcada por la diferencia y la sensación de no pertenencia, el PMI comienza a poner en práctica tempranamente las enseñanzas del cuidado recibidas en su hogar. Aunque se percibe como alguien extraño, “anormal” o excluido, decide convertir esa marginalidad en un lugar desde el cual acoger al *otro*. Así, su identidad incipiente como educador (dimensión educativa) no nace del dominio disciplinar, nace desde la intuición ética, la diferencia no se juzga, se acompaña. Surge un **Profesor que acoge desde la intuición**, un profesor cuya vocación silenciosa se puede observar en el relato,

Vi a mi familia transformarse en una maquinaria de cuidado. Mi padre salía de casa desde temprano para trabajar y regresaba por la noche sin una sola queja. Mi abuela cocinaba un sinfín de menjurjes mágicos, convencida de que entre yerbas se escondía la cura. Mi hermana se informaba con urgencia sobre cualquier tratamiento posible [D, A, 94].

En este relato, el cuidado aparece como una práctica sostenida en el tiempo, casi como una coreografía doméstica donde cada parte aporta desde lo que sabe o puede. En este contexto, el PMI no recibe una lección explícita sobre empatía o ética del cuidado, sino que la presencia constante del cuidado en el entorno familiar se inscribe en su cuerpo como un saber tácito, tal como lo señala Cacho (2004) las trayectorias de los futuros profesores se construyen desde “experiencias escolares, familiares y sociales, que se sedimentan en la subjetividad como horizontes de sentido y decisión” (p. 78). Así, el cuidado no es un discurso aprendido, sino una forma de estar en el mundo transmitida por gestos cotidianos.

Esa ética familiar se traduce, más adelante, en gestos que lo configuran como un sujeto ético aún antes de asumir su rol profesional, aquí la dimensión biográfica y educativa, se van canalizando en un solo cause, como lo muestra el siguiente relato,

Acoger a Tamara, víctima de matoneo, siendo el único en asistir a sus quince años. Comprender que "acoger la diferencia es una decisión ética" y la promesa de que "ningún estudiante sería tratado como yo lo fui" [W, A, 61].

En este relato, el PMI no actúa por simpatía o compasión momentánea, actúa desde una convicción profunda. Decide tomar partido por quien es marginada, no por altruismo sino porque reconoce en ella la misma exclusión que ha habitado. Es aquí donde la trayectoria empieza a delinarse con nitidez, ya que ser profesor será, más adelante, encontrar formas de replicar esta promesa, de crear aulas donde nadie viva lo que él vivió.

Así, incluso antes de tener conciencia de su vocación, el PMI se perfila como un educador en potencia, cuya ética nace en la intersección entre la herida personal y la observación amorosa del mundo. Aun siendo señalado por su rareza, decide que su lugar no será el de quien reproduce la violencia, su lugar será el de quien ofrece cobijo. En este gesto se siembra la promesa de una pedagogía que primero abriga y luego instruye. Este gesto de acogida se puede comprender también desde lo planteado por Spivak (2009), quien al hablar de la subalternidad advierte que en ocasiones los sujetos excluidos son los únicos capaces de reconocer a *otros* excluidos como dignos, justamente porque comparten la experiencia de haber sido silenciados. En ese sentido, el PMI, marcado por el estigma y la exclusión, ve en el *otro* no una diferencia que deba corregirse, ve una humanidad que debe ser acompañada. El subalterno, en términos de Spivak (2009), puede construir lenguajes de reconocimiento entre otros subalternos, gestos de hospitalidad que la estructura dominante no permite nombrar.

Así, ese primer estadio como Profesor Huevo, el futuro PMI habita un tiempo de formación silenciosa, donde el amor, aunque herido, se presenta como la primera pedagogía del cuidado. Aquí el futuro PMI aún no sabe que se dedicará a la pedagogía, pero ya ha comenzado a observar, a dolerse, a proteger, a prometer. Su sensibilidad no surge del aula ni de la teoría, surge de una cotidianidad tejida con escasez, ternura y contradicciones. Desde allí va configurando una ética incipiente, la de no repetir la exclusión que lo marcó, la de abrir espacio al *otro* cuando nadie lo hizo con él.

Pero todo huevo, se espera, encierra una posibilidad, y esa posibilidad comienza a tomar forma cuando, en medio del extrañamiento social y académico, el futuro PMI descubre una primera brújula: enseñar puede ser su modo de habitar el mundo con dignidad. Es aquí donde ese Profesor Huevo inicia su tránsito hacia el siguiente estadio: el Profesor Oruga. Ya no se trata sólo de resistir quieto y en silencio, sino de comenzar a caminar. La diferencia se transforma en vínculo y la intuición se convierte en deseo de enseñar. El caparazón se agrieta, y con este, emergen los primeros trazos de una identidad que empieza a asumirse como profesor de matemáticas.

Profesor Oruga. Caminar como un distinto.

En el ciclo de vida de la mariposa, la oruga representa el estadio del movimiento, es el momento de la exploración, del reconocimiento del entorno y de la acumulación de recursos que más adelante permitirán la metamorfosis. Para el futuro PMI esta etapa corresponde al tránsito entre la intuición heredada del cuidado y la emergencia de una consciencia profesional en formación. Aquí se empieza a reconocer como sujeto que enseña, configura la dimensión educativa biográfica desde otra orilla, se interroga por su lugar en el aula y empieza a desarrollar una mirada crítica frente a los discursos que históricamente (dimensión histórica) han moldeado la escuela.

A diferencia del estadio anterior, donde el cuidado y la sensibilidad eran reflejos éticos nacidos de la resignación al dolor o la observación del *otro*, el Profesor Oruga inicia una reflexión sistemática sobre su rol en el sistema educativo. Se da cuenta de que ser profesor de matemáticas no se limita a enseñar contenidos, también implica asumir una posición frente al *otro*, sobre todo frente al *otro* que ha sido nombrado como diferente, disfuncional o anormal, pero también implica la construcción permanente hacia el *nosotros*. Su identidad empieza a reformularse también desde lo político, lo histórico y lo pedagógico. Como afirma

Orjuela (2022), en el contexto colombiano, la escuela ha sido históricamente un escenario de homogeneización, fungiendo como un “(...) mecanismo que funciona a partir del disciplinamiento, la docilidad, la observación, la regularización, la distribución y la inclusión de individualidades diferenciables” (p. 38). La categoría de lo ‘anormal’ abarca a los individuos que deben ser corregidos, que requiere de un espacio donde se logre su corrección, el cual, por antonomasia, será la escuela.

En este estadio, el futuro PMI comienza a levantar su mirada, comienza a percibir que las diferencias entre los estudiantes pueden ser vistos como puntos de partida para repensar la educación. Más que la mirada usual de verlos como obstáculos surge un **Profesor que empieza a ver la diferencia como una clave pedagógica**. La diversidad de corporalidades, identidades y trayectorias se convierte en materia viva para la reflexión, como se expresa en los relatos,

Uno de los momentos que más marcó mi comprensión sobre la diversidad ocurrió de manera cotidiana: un estudiante de biología, con dificultades motrices, subía con esfuerzo inusitado las interminables escaleras de la universidad. A veces lo ayudaban, otras veces lo hacía solo, luchando contra cada peldaño como si en ello le fuera la vida. Su imagen quedó grabada en mí: cada escalón era una barrera, cada peldaño una prueba que el entorno le imponía sin piedad [W, Du, 70].

Sin embargo, el ingreso a la Universidad Distrital me ofreció otra mirada del mundo. Allí encontré la diversidad, la pluralidad de voces, creencias, cuerpos y saberes [W, Du, 104].

En este relato, la diferencia ya no es una categoría abstracta ni un asunto que sólo se vive en la carne propia. Es una experiencia encarnada en la observación atenta del *otro*, en la constatación de que la arquitectura escolar reproduce desigualdades estructurales. El estudiante tropieza solo con los escalones de la misma manera que tropieza con el peso de una institución que no fue diseñada para él. La mirada del futuro PMI no se queda en la compasión, ahora se desplaza hacia la crítica ¿cómo se diseña el espacio educativo?, ¿quiénes son incluidos y quiénes quedan fuera?, ¿qué cuerpos reconoce la escuela como legítimos?

En esa observación cotidiana, el futuro PMI advierte que las barreras que enfrenta el estudiante no son fallas personales, sino efectos estructurales que organizan la vida escolar. Detrás de cada peldaño hay una política del cuerpo y del saber que organiza quién puede subir y quién no. Idea que se sustenta en la tesis de Orjuela (2022), en la cual,

sus prácticas están situadas en dos momentos concretos y con maneras de acción particulares: uno por medio de actuaciones disciplinarias, de examen, de la clasificación, la separación y la normalización ejercidas sobre los cuerpos de los individuos y el otro a través del control y regulación de la población, la especie y sus grupos (p. 39)

Esta doble dimensión —disciplinaria e institucional— que opera en la escuela, no le resulta ajena. Advierte cómo los mecanismos de evaluación, los diseños curriculares, los espacios físicos y los discursos pedagógicos no son neutros, estos están cargados de lógicas de exclusión que moldean, jerarquizan o expulsan cuerpos e identidades. Es decir, el aula no es un espacio libre, es parte de un entramado histórico que clasifica según un ideal de normalidad. En esa estructura, quien se sale del molde —v. g. el que no camina como los demás, no aprende al mismo ritmo, no se ajusta a los roles de género esperados— es situado

como problema a corregir o excepción a tolerar. Ante ello, el futuro PMI empieza a desmontar esa mirada heredada, ya no busca hacer que sus estudiantes encajen, en su lugar busca entender de qué manera la escuela puede transformarse para reconocerlos. Comienza a advertir que educar requiere revisar las formas en que se ha construido la idea de ‘lo normal’ y abrirse a una pedagogía que considere la dignidad de esas las presencias.

En el estadio del Profesor Oruga la mirada del futuro PMI cambia, ya no observa desde la ingenuidad ni desde el dolor silencioso, ahora sus ojos están más abiertos, más atentos, más entrenados para ver aquello que antes pasaba desapercibido o sin cuestionarse. Ese cambio también está en cómo interpreta lo que ve, la realidad no se presenta como un telón de fondo estático, se presenta como una trama dinámica de significados, tensiones y contradicciones. Surge así un **Profesor que observa e interpreta el mundo con otros ojos**, el mundo en el que habita, antes vivido de forma fragmentaria o desde el margen, empieza a ser leído desde la pregunta pedagógica. Este cambio ocurre en pequeños gestos, en espacios aparentemente simples donde lo cotidiano se vuelve materia de análisis. Como se evidencia en el relato,

Recuerdo la sesión del 24 de agosto del seminario Intersubjetividad en el Aula de Matemáticas, cuando visitamos el Jardín Botánico y coincidimos con una muestra de gastronomía urbana. Fue un evento curioso en el que participé activamente más que por interés en la cocina por el propósito de alimentar a mis compañeros y a los demás asistentes [D, Du, 151].

En este relato, el acto de participar en la actividad ya no responde únicamente a una lógica de cumplimiento académico, se va constituyendo una dimensión educativa desde la MDM, donde el PMI, encuentra su Ser, desde el contexto de la MDM. El PMI descubre que hay formas de enseñar que no pasan por el tablero y que la pedagogía también se ejerce en el cuidado cotidiano, en el modo en que se comparten alimentos, se escuchan historias o se sostienen las ausencias del *otro*. Se desarrolla una sensibilidad intersubjetiva, pues se percata de que el saber se produce entre los cuerpos y que el conocimiento también se teje en las emociones y los gestos.

Así, el futuro PMI empieza a comprender que el sentido pedagógico (dimensión educativa) se genera no en el aislamiento del sujeto que enseña, sino en el encuentro con los *otros*, en ese intercambio simbólico donde cada mirada y cada palabra construyen significado. En consonancia con la tesis de Mèlich (1997), “en la vida cotidiana el sentido surge en la interacción con los demás” (p. 86), esta comprensión modifica el modo de estar en el aula del futuro PMI: enseñar se convierte en un acto de reciprocidad, donde cada encuentro con el *otro* se vuelve una oportunidad de cuidar y, por ende, de resignificar su propio lugar en el mundo.

De igual modo, la enseñanza se revela como un acto ético, sustentado en el diálogo y el reconocimiento mutuo, en lo que el *otro* podría necesitar y en lo que el PMI le puede ofrecer. Como sostiene el mismo autor, “el mero hecho de hablar, de dialogar, implica una voluntad de consenso, un deseo de entendimiento entre los participantes” (Mèlich, 1997, p. 91), así, esta comprensión del vínculo pedagógico se concreta en su experiencia con uno de sus estudiantes, donde el diálogo se vuelve reflejo y espejo de sí mismo, donde la palabra y la escucha se transforman en puentes de humanidad. El *otro* —v. g. el compañero, el estudiante, el desconocido— deja de ser un rostro ajeno y se convierte en la fuente de su propio

aprendizaje, en la medida en que es en ese vínculo donde comienza a entender quién es, por qué enseña y para quién lo hace.

Esta idea, según la cual la enseñanza es un acto ético que cobra sentido en la presencia del *otro*, es una revelación donde el *yo* y el *otro* se transforman mutuamente, para construir un *nosotros*. Comprensión que se hace visible en el relato que describe un acontecimiento en la dimensión educativa de la trayectoria,

Esto lo recordé [se refiere a la sospecha de una condición en un estudiante] en la sesión del 24 de agosto del seminario Intersubjetividad en el Aula de Matemáticas, donde nos cuestionamos si nuestra subjetividad estaba determinada por la subjetividad de nuestros estudiantes, con Nicolás [se refiere a un estudiante en el aula de Wilmar], con su familia, fui un buen profesor de matemáticas [W, Du, 78].

En este relato se evidencia una comprensión en la que el futuro PMI se reconoce como un sujeto que no enseña *a pesar del otro*, sino *por medio del otro*. Entiende que su identidad profesional cambia en la medida en que los vínculos, las miradas y las historias de sus estudiantes lo afectan, tal como señala Mèlich (1997), “a diferencia de los demás objetos del entorno, la corporeidad es un «*de suyo*» (ego), pero en virtud del postulado de la intencionalidad de la conciencia, es también un *ser-para-otro*” (p. 82). Ser, o no, un buen profesor de matemáticas está determinado, entonces, por lo que los *otros* le devuelven de sí mismo, como lo es la mirada del estudiante, el testimonio de su familia, el eco de sus gestos. En el caso de Nicolás referenciado en la narrativa de Wilmar, el futuro PMI reconoce que su refinamiento perceptivo —fruto de su trayectoria vital— le permitió ajustar sus estrategias y ofrecer una educación más justa, sensible y situada en las capacidades de su estudiante.

De este modo, el encuentro pedagógico se convierte en un espacio de mutua constitución, donde el profesor aprende a ser con los *otros*, es decir hace parte de un nosotros que él mismo construye. Comprende que su tarea educativa no es corregir ni moldear, es acompañar, es sostener el proceso del *otro* mientras también se transforma a sí mismo en el acto de enseñar.

En el estadio del Profesor Oruga, el futuro PMI atraviesa un momento de decisión, tras haber descubierto la alteridad y la potencia del encuentro con los *otros*, comienza ahora a elegir un camino desde el cual contribuir a ese cuidado, elige a ese lugar que lo han mantenido seguro, elige a las matemáticas. Así, se identifica un tercer pliegue, que es la de un **Profesor que elige la matemática como herramienta formativa**, esta elección más que por ser técnica o disciplinar es debido a que el futuro PMI encuentra en la matemática una forma de ordenar el mundo, de hallar sentido en el caos y de ofrecer a *otros* una manera de comprenderlos.

El futuro PMI, ese Profesor Oruga, está en tránsito, aún no forma su capullo, pero ha comenzado a encontrar en la estructura de las demostraciones y razonamientos un lugar desde el cual construir. El ingreso al pregrado constituye un punto de inflexión en la experiencia, y se torna como un hito histórico en la trayectoria de formación. En su experiencia formativa, enseñar matemáticas deja de ser una tarea mecánica y se convierte en una forma de narrar el mundo, idea que también se puede encontrar en la tesis de Ricoeur (citado en Van Manen, 2016), el sujeto no es un ser fijo, es una historia en constante cambio entendido como que la identidad se construye en el relato que el individuo hace de sí mismo a través de la memoria y la acción. Así, el futuro PMI reinterpreta su historia personal desde la matemática,

entendiendo que, de la misma manera que los números se relacionan entre sí, también las personas y las experiencias se entrelazan en tramas de sentido que se transforman con el tiempo, como se evidencia en el relato,

Tuve la oportunidad de exponer sobre la inclusión en la educación, en esta hablamos sobre la empatía, la forma usual en que suele entenderse y la forma en que nosotros lo proponemos [W, Du, 15].

En este relato se observa que el saber disciplinar se entrelaza con la sensibilidad ética. Este ejercicio además de permitirle al futuro PMI hablar sobre inclusión le hizo experimentar cómo el discurso matemático puede abrirse a lo humano, descubriendo en su propia voz que la empatía también se puede argumentar, demostrar y construir. La matemática pasó de ser un conjunto de algoritmos neutros a ser una mediación para pensar el mundo junto con la inclusión. El futuro PMI comienza a comprender que enseñar matemáticas es, también, enseñar a leer el mundo desde otros ojos, a descubrir en cada número, forma o relación una posibilidad de comprensión y de encuentro. La enseñanza se convierte, entonces, en un acto de acompañamiento: un modo de ofrecer al *otro* la seguridad que alguna vez lo sostuvo a él, cuando en medio del desorden encontró en la matemática un refugio. Así, cada teorema se transforma en un relato sobre cómo el orden puede nacer del caos, cómo la razón puede abrirse al sentido y cómo el cálculo puede volverse una manera de cuidar.

En este estadio, la propia historia del futuro PMI cambia desde la tensión entre la *mismidad* (*idem*) y la *ipseidad* (*ipse*) de la que habla Ricoeur (citado en Van Manen, 2016), así, el futuro PMI mantiene su *idem* en la constancia de su oficio —seguir siendo profesor de matemáticas—, empero su *ipse* cambia en la manera como comprende esa labor. La matemática deja de ser únicamente un lenguaje abstracto y se convierte en un espacio donde también se enseña a habitar el mundo con dignidad. En el aula —su aula— los números, las proporciones y los problemas adquieren otro sentido, son formas de mostrar a los estudiantes que el pensamiento lógico puede ser refugio, que la estructura y la armonía pueden ofrecer seguridad en medio de la incertidumbre.

Esta transformación de la mirada coincide con la tesis de Skovsmose y Valero (2012) en la que la educación matemática crítica promueve la reflexión sobre cómo las matemáticas participan en la configuración del mundo social, permitiendo a los estudiantes analizar y transformar su realidad. Enseñar matemáticas se pinta para el futuro PMI como un acto político, permitir que *otros* comprendan las estructuras que rigen su realidad y, desde allí, puedan transformarla. La matemática se vuelve una herramienta para leer el mundo y también para reescribirlo, para abrir posibilidades de equidad y reconocimiento.

El Profesor Oruga comprende entonces que su oficio es un puente entre razón y esperanza. Conserva su disciplina —*idem*—, pero ha aprendido a mirar de otras formas, ha aprehendido la promesa de acompañar al *otro* desde la misma certeza que lo sostuvo —*ipse*—. En su práctica cotidiana, los conceptos matemáticos son una forma de decir: puedes entender, puedes reconstruir, puedes encontrar sentido. Al enseñar, comparte tanto el conocimiento que ama, como la certeza de que el enseñar puede ser abrigo. Su quehacer profesional se convierte así en un gesto de cuidado, una forma de justicia silenciosa que, desde la matemática, ayuda a los *otros* a sobrevivir y a mirar el mundo con nuevos ojos.

Profesor Pupa. Replegarse para transformarse.

En su andar la oruga comienza a sentir el llamado del silencio y de la introspección, ese caminar se volverá recogimiento y, en su interior, germinará la metamorfosis. En el ciclo vital de la mariposa, la pupa representa el momento del retiro, del cese del movimiento exterior y de la intensa transformación. La pupa es fragilidad y potencia al mismo tiempo, se deshace para volver a construirse.

Paralelamente, el futuro PMI atraviesa un tiempo de recogimiento. Después de haber recorrido y explorado el mundo en sus dos estadios anteriores, se vuelve hacia dentro, llevando consigo los aprendizajes, heridas y certezas que lo han sostenido. La MDM se convierte en ese capullo simbólico, se convierte en un espacio de contención donde el movimiento exterior se transforma en reflexión y la acción en comprensión. No hay prisa, pero hay intensidad; no hay vocinglería, pero hay vida. En ese estadio el futuro PMI empieza a reconocerse a sí mismo como parte de una comunidad que también se busca, que se cuida y que, al narrarse, se transforma.

El capullo del futuro PMI no es uno que esté hecho de soledad, está tejido de voces. Al amparo de la MDM, el futuro PMI aprende que la formación es una trama compartida. Lo que en otros momentos era un tránsito solitario —*i. e.* la búsqueda de sentido, la pregunta por su lugar como profesor— ahora se teje con las experiencias de *otros* que, como el futuro PMI, cargan memorias, dudas y promesas para entramar un *nosotros*. Surge así el primer pliegue, un **Profesor que encuentra comunidad y afecto entre pares**, como se ve en el relato, que muestra parte de la dimensión educativa de la trayectoria,

Esta tarea la ejecuté con simpleza, recaudando las memorias en un documento que leí en el seminario sin pensar mucho en ello, empero, tuve la oportunidad de escuchar las narraciones de mis compañeros de la MDM, las memorias de sus allegados sobre un pasado que era relatado con cariño, con risas o con más sentimientos de los que quizá pensábamos en primer lugar [D, Du, 2].

Aquí se observa cómo el futuro PMI comienza a descubrir que el aprendizaje no ocurre en el aislamiento, sino que ocurre en el encuentro, que la palabra del *otro* tiene el poder de sostener, de transformar y de abrir nuevas lecturas del pasado. Esto puede comprenderse en la tesis de González (2001) donde el *otro* es más que una presencia exterior, es una ausencia permanentemente presente, como una figura que nos constituye desde su diferencia, recordándonos que el yo no existe en soledad. Así, el futuro PMI descubre en la MDM que la comunidad de aprendizaje está compuesta por cuerpos, por historias, por silencios y por afectos que circulan entre las palabras.

González (2001) señala, además, que el mundo occidental ha intentado históricamente construir su identidad “(...) tras innumerables guerras, colonizaciones, expropiaciones, explotaciones, deportaciones, etcétera., de todo aquello —y de todos aquellos— que no comulgan con nuestra moderna conciencia de Progreso y Desarrollo” (p. 129). En contraste con esta lógica de exclusión, el futuro PMI empieza a experimentar la formación como un espacio que resiste la homogeneización y celebra la diversidad de trayectorias. Escuchar las memorias de los *otros* se convierte, así, en un acto político y ético, en una manera de desandar el paradigma moderno que solo reconoce lo igual para abrirse a una comprensión de la educación como lugar donde las diferencias se sostienen, no se corrigen.

De este modo, en el relato —donde el futuro PMI escucha y es escuchado— encarna un giro, encarna la formación como reconocimiento mutuo, como un tejido de relatos donde cada voz amplía el horizonte de lo posible. En la medida en que acoge la palabra del *otro* sin absorberla, el futuro PMI cumple una de sus promesas, la de transformar la escuela en un espacio donde la alteridad no se domestique, sino que se acoja como condición de humanidad. Es una promesa, aunque difícil de cumplir. Como también se observa en el relato que describe la dimensión educativa,

Pero allí, entre las paredes del B316, nació un grupito de personas [se refiere a los compañeros del MDM], que se cuidaban entre sí [D, Du, 165].

En ese intercambio, el futuro PMI descubre la pedagogía del cuidado, un modo de estar con los *otros* que se experimenta antes de enseñar. Entiende que enseñar implica ofrecer conocimiento, implica acoger la palabra del *otro*, sostenerla, dejarse afectar por ella. Ese grupo social es la comunidad germinal donde el futuro PMI comprende otra forma de aprendizaje, una en la que el aprendizaje florece en la reciprocidad. La pupa, aparentemente inmóvil, late con el pulso de lo colectivo, pues los vínculos entre pares se vuelven alimento, los afectos se transforman en conocimiento y el silencio compartido en el aula adquiere el sentido de una respiración común.

La metamorfosis del futuro PMI avanza cuando, en medio del recogimiento y la contención del capullo, emerge un segundo pliegue, emerge un **Profesor que empieza a reconocerse como distinto**. El futuro PMI comienza a verse como un ser singular dentro de la comunidad, alguien que no se mimetiza, alguien que se asume en su propia singularidad. En la quietud reflexiva de este estadio, el PMI comprende que transformarse no significa disolverse en lo colectivo, implica encontrar su forma propia dentro del colectivo, como se ve en el relato, que expone parte de la dimensión educativa y de la dimensión histórica,

Esta convicción [se refiere a aceptar su diferencia] se reflejó en la clase del 30 de noviembre del seminario Discurso y Corporeidad, cuando nos entregaron distintos tipos de hojas y herramientas de broquelado para reconstruir una representación del aula en la que solíamos enseñar (ver Ilustración 31). Allí, casi sin darme cuenta, monopolicé uno de los rodillos y me puse a jugar con este durante un buen rato en lugar de concentrarme en la tarea [D, Du, 171].

Aquí se observa un gesto, en apariencia trivial, que revela una pulsión por actuar distinto, por salirse de la forma esperada, por seguir sus propios impulsos y explorar otras maneras de estar en el aula. El futuro PMI inicia a reconocerse como sujeto creativo y sensible cuya diferencia no debe reprimirse, sino que debe comprenderse como fuente de identidad pedagógica. En este punto, la identidad como profesor de matemáticas deja de ser un molde que se adapta y se convierte en una trama en la que lo personal y lo profesional se entrelazan. Esta comprensión puede leerse desde la tesis de González (2001) sobre la tendencia del sujeto occidental a anular la diferencia bajo ideales de homogeneidad, señalando que esta cultura se ha sostenido en la “(...) permanente exterminación de cualquier atisbo de singularidad, de cualquier señal que pudiese quebrar o romper la homologación labrada y esculpida por nuestro principio de identificación/diferenciación de cualquier brizna de Alteridad en «el ser-otro del otro»” (p. 131), generando una forma de alteridad domesticada, donde lo diferente se debe suprimir y moldear para tender a una norma generalizada. Frente a ello, el futuro PMI encarna una resistencia en la que no niega su diferencia, la transforma en posibilidad.

Ser distinto ya no es una desviación –como de joven tanto se castigó– ser distinto es una forma de leer y habitar el mundo desde otros ritmos. Esta idea también se puede observar en el relato de la dimensión educativa,

El espacio de Intersubjetividad en el Aula de Matemáticas, cuando parte de la actividad de clase del 24 de agosto fue visitar el Jardín Botánico de Bogotá; pese a que teníamos una misión, la visita me permitió volver a conectar con ese pasado que vivió mi familia [W, Du, 103].

Aquí el entorno natural funciona como espejo. En medio de la experiencia formativa el futuro PMI se reencuentra con su historia y con aquello que lo hace diferente. Su singularidad está lejos de separarlo del grupo, su diferencia lo nutre, su pasado familiar se convierte en raíz de su vocación. Como se sugiere en la tesis de González (2001), cuando el ser humano acepta su condición de animal mundano, reconoce que su humanidad no se realiza en la negación de la diferencia, su humanidad se gesta en el vínculo con la diferencia. En ese reconocimiento, el futuro PMI encuentra la promesa de enseñar desde su diferencia, sin renunciar a su voz ni a su sensibilidad, haciendo de la escuela un espacio donde lo singular se cuida y se celebra como fuente de conocimiento y de humanidad compartida.

En este punto del proceso, el capullo comienza a agrietarse. El futuro PMI, tras reconocer su diferencia y aprender a cuidarse en comunidad, siente que algo en su interior busca salir hacia la luz. La quietud deja de ser refugio y se convierte en impulso, con una identidad que antes se recogía para comprenderse y que ahora se dispone a abrir sus alas. La metamorfosis interior ha cumplido su ciclo, ya no es solo introspección, es deseo de actuar.

Profesor Mariposa. Un profe que abre sus alas.

En este último estadio del ciclo de vida del PMI, en el estadio donde se refigura, cuando la mariposa emerge, su cuerpo tiembla, el aire que antes solo tocaba desde adentro se vuelve ahora horizonte. Este estadio está ubicado en la temporalidad del después y se conecta con las tres dimensiones de la trayectoria de formación propuestas por Cacho (2004), el momento de apertura en que el profesor, ya convertido en PMI, se reencuentra con el mundo más que para huir de este, para habitarlo de otra manera. Su vuelo no es escapatoria, es su testimonio, cada color en sus alas guarda las huellas de sus procesos anteriores, cada movimiento evoca los aprendizajes tejidos en la comunidad, la introspección y la diferencia.

El Profesor Mariposa se reconoce a sí mismo como un ser en tránsito permanente, aunque ahora con la capacidad de mirar el conjunto, de ver el mosaico entero que conforman sus experiencias. Ya no necesita ocultar sus heridas, pues ha aprendido a convertirlas en forma, en sentido y en compromiso. Desde el aire, comprende que la docencia no consiste en sostener un ideal, sino en mantenerse fiel a las promesas que lo trajeron hasta ese punto. Surge así una primera característica, surge un **Profesor que hereda la dignidad**, un sujeto que se reconoce en un pasado que ahora ha cobrado nuevos significados y que le sirven de base para su labor (dimensión histórica). Como se observa en el relato,

Sin embargo, estas vivencias no me quebraron, con dolor las acepté, mi familia fue mi mayor inspiración para ser selectivo en las cargas que llevaba, ellos me enseñaron la fuerza de la empatía, el valor de la compasión y la necesidad de construir espacios donde la diferencia no sea castigada, sino acogida [W, De, 35].

En este relato, la dignidad emerge como herencia. El PMI reconoce en su historia familiar la base de su manera de estar en el mundo, la empatía como fuerza, la compasión como brújula, el dolor como semilla de comprensión. Aceptar esas vivencias no significa encerrarse en ellas, significa releerlas desde el presente y convertirlas en orientación para su quehacer. Esa forma de relacionarse con el pasado puede leerse desde los planteamientos de Schütz (citado en Mèlich, 1997), en particular desde su noción del *Vorwelt* —el mundo de los predecesores— como ese ámbito del pasado que nos antecede y marca nuestra acción sin que podamos intervenir directamente en este. En palabras de Mèlich (1997), este mundo del pasado está cerrado, “es un mundo en el que las relaciones de alteridad jamás pueden ser libres. Soy un mero observador, no un actor. No puedo influir sobre mis antepasados, únicamente ellos pueden hacerlo sobre mí” (p. 101), aquí no hay posibilidad de modificar las decisiones de quienes nos antecedieron, pero sí de reconocer su influjo (dimensión histórica de la trayectoria de formación). El sujeto no hereda la acción, hereda el sentido.

Así, el PMI no puede intervenir en las decisiones de sus padres o personas que le rodearon en el pasado, empero, sí puede recoger lo que ellos le transmitieron como brújula moral, la empatía, el respeto por la diferencia, el cuidado silencioso. En palabras del autor, “la educación sobrevive gracias a la memoria” (Mèlich, 1997, p. 102), no porque repita el pasado, sino porque lo resignifica en clave ética. Esta relectura del *Vorwelt* convierte la promesa pedagógica del Profesor Mariposa en una respuesta a lo recibido: si fue acogido en medio del dolor, ahora promete acoger; si fue sostenido, ahora sostiene.

Su dignidad como profesor se apoya, entonces, en un pasado inaccesible pero determinante como origen de su vocación. En este sentido, heredar la dignidad más que perpetuar un modelo es activar fidelidad a una promesa, aquella que Ricoeur (citado en Van Manen, 2016) denomina ipseidad, *id est*, la capacidad de mantenerse fiel a una promesa a pesar del cambio. Así, el pasado que lo antecede —aunque inmune a la acción directa— vive en el presente como una promesa silenciosa. El Profesor Mariposa enseña desde esa memoria ética que, sin necesidad de ser explícita, le recuerda cada día por qué eligió el aula como lugar para cuidar. En sus palabras, y en su práctica, esa herencia se transforma en presencia viva, como también puede observarse en el relato,

He llegado a 2025 como quien se detiene un momento a mirar el dibujo completo del mosaico. Ya reconozco las piezas antiguas —la montaña de Boyacá, el ruido de la ciudad, la silla vacía de mi padre, la risa que se burlaba de mi diferencia— y veo cómo, sin darme cuenta, fueron generando un patrón. No un destino, sino una forma: una manera de estar en el mundo y, sobre todo, de entrar al aula [W, De, 99].

Aquí, el mosaico es la metáfora del tiempo reconciliado, son las piezas rotas encuentran lugar dentro de una figura mayor. Esa forma, que no impone un destino sino una manera de ser, representa la madurez identitaria del profesor que ha hecho de su biografía una pedagogía. Siguiendo a Ricoeur (1987), esta fidelidad a la propia historia expresa la capacidad de mantenerse fiel a una promesa sin anular el cambio, para el caso del PMI, la promesa de enseñar desde la compasión, desde la conciencia de que toda historia humana, como toda figura, se sostiene en fragmentos.

Este giro ético puede comprenderse también desde los planteamientos de Martha Nussbaum (citada en Pinedo y Yáñez, 2022), quien señala que la compasión es una de las emociones que deben ser promovidas y educadas, pues permite concretar el ideal de dignidad

en el entramado de la vida social. Según la autora, “con la compasión se garantiza que los ciudadanos no solo tengan a la justicia como objeto de reflexión, sino que la incorporen en su identidad y en sus acciones específicas de reconocimiento de la vulnerabilidad que nos caracteriza” (p. 88). Así, el respeto por la dignidad humana requiere de un engranaje imaginativo que nos permita ver en el *otro* “una íntima comprensión del carácter pleno e igual de la humanidad de estas [personas]” (p. 80). La compasión, entonces, es una disposición ética que transforma la memoria en cuidado, el dolor en brújula y la fragilidad en promesa. Desde esta comprensión, el PMI enseña porque fue herido, cuida porque fue cuidado y construye comunidad porque supo lo que significa sentirse al margen.

Otro pliegue que se observa en este estadio es la de un **Profesor que se dignifica en su quehacer**. La dignidad es más que un legado recibido, es una forma de construcción cotidiana. Si en el primer pliegue el PMI mira hacia atrás para reconocer lo que le fue dado, en este pliegue mira hacia el presente para descubrir que su forma de estar en el aula también lo constituye, lo transforma y lo afirma. Se dignifica en la medida en que su quehacer profesional encarna la promesa que ha hecho a *otros* y a sí mismo, la de enseñar desde el cuidado, desde la presencia, desde una ética del reconocimiento. Como se observa en el relato,

Prometo pensar la accesibilidad como diseño y no como parche: que las representaciones de una idea matemática se multipliquen hasta que alcancen a todos. Prometo hacer comunidad: documentar, escuchar, invitar a las familias, aprender con colegas; convertir la clase en una pequeña red donde nadie camine solo. Prometo, por último, no perder el humor ni la paciencia: la dignidad también entra por ahí [W, De, 107].

Aquí, la dignidad deja de ser herencia para convertirse en praxis. El profesor se dignifica en la acción, en las decisiones cotidianas que transforman el aula en espacio de justicia y cuidado. Las promesas que formula condensan una ética al hacer, al diseñar con equidad, al enseñar con alegría, al acompañar sin excluir. Aquí, la docencia se convierte en una práctica de esperanza. Idea que también se observa en el relato de la dimensión educativa,

Las relaciones interpersonales ya no me parecían, entonces, un territorio hostil o temible, sino un campo fértil para la reconstrucción conjunta [D, De, 57].

El aula se resignifica como lugar de reparación. La confianza sustituye al miedo, y el vínculo se vuelve la base del conocimiento. Esta idea dialoga con Skovsmose y Valero (2012), quienes sostiene que la educación matemática crítica implica “crear escenarios de participación donde todos puedan pensar y actuar” (p. 25). El profesor se dignifica al generar esos escenarios donde su autoridad no excluye, habilita; donde su saber no impone, acompaña. Idea que también se observa en el relato,

Ahora, que logré llegar a 2025 sabiendo que nombrar fue mi primer gesto de resistencia y que cuidar es mi manera de estar en el mundo. De los ‘después’ que me dejó el tránsito por la MDM, por la escuela y por mis propias sombras, aprendí que la normalidad no es una puerta de entrada sino una construcción movediza: hay quien la usa como filtro y hay quien la convierte en puente. Yo elijo el puente [D, De, 178].

Aquí nombrar se convierte aquí en un acto político y afectivo. Nombrar es dignificar, es reconocer las presencias, hacerlas visibles, devolverles su lugar en el relato común. En

palabras de Larrosa (2009), la experiencia formativa no consiste en acumular saberes, sino en ser tocado por algo que transforma la propia manera de vivir. El PMI, tocado por su historia y por las voces de los *otros*, elige el puente: el gesto que une, que traduce, que sostiene. Dignificarse en el quehacer profesional es, finalmente, convertir la docencia en vuelo. Cada clase, cada ajuste razonable, cada gesto de humor o paciencia se convierte en una forma de permanecer humano en medio de la enseñanza.

En conjunto, las trayectorias descritas evidencian que la identidad del PMI no se constituye de forma espontánea ni unívoca, se forja en el entrecruce de tiempos, vínculos y experiencias que se refiguran constantemente. Como en el ciclo vital de la mariposa, cada estadio —huevo, oruga, pupa y mariposa— deja marcas indelebles que más que superarse, se integran en la nueva forma de Ser. Estas trayectorias no son progresivas ni lineales, son procesos de transformación que conservan fisuras, retornos y aprendizajes que se sedimentan en el cuerpo, en la palabra y en la práctica del profesor. Al habitar cada uno de estos tiempos con conciencia crítica, el PMI se compromete con una enseñanza que no sólo transmite saberes, además que dignifica, cuida y transforma. Así, la trayectoria no es sólo lo que se ha vivido, también es lo que se elige sostener como promesa para seguir siendo con otros en la escuela. Evolución que se observa en el siguiente esquema:

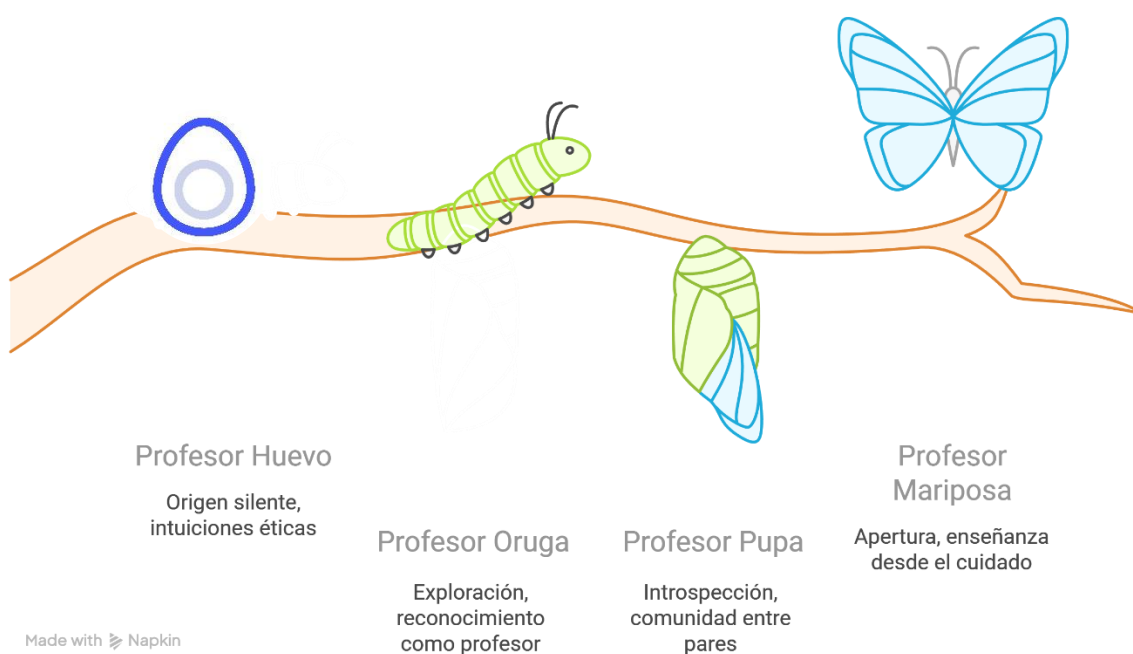


Ilustración 11. Esquema de las características que emergen en las trayectorias de formación de dos PMI.

Capítulo 5. Los puntos de llegada

Los puntos de llegada son entendidos por Jara (2018) como el tiempo “de formular conclusiones y comunicar aprendizajes orientados a la transformación de la práctica” (p. 158), de acuerdo con esto, proponemos tres puntos de llegada como conclusiones: en relación con el objetivo general; en relación con la refiguración alcanzada como PMI; y en relación con asuntos para próximas investigaciones. Al final proponemos algunas posibilidades de comunicación de los resultados de esta sistematización.

Puntos de llegada en relación con el objetivo general

Recordemos que el objetivo general que orientó esta sistematización fue *Comprender cómo la experiencia de formación en la MDM de la UPN permite refigurar el Ser de dos profesores de matemáticas incluyentes, a partir de narrativas autobiográficas de sus trayectorias de formación*. Tras el proceso de análisis desarrollado, podemos afirmar que dicho objetivo se ha alcanzado satisfactoriamente.

La trayectoria de formación, comprendida como una construcción biográfica, educativa e histórica, fue el eje que articuló los cambios observados en nuestra identidad como profesores. No se trató únicamente de transitar por una serie de cursos o cumplir con un programa académico, sino que fue, más bien, un proceso vital, en el que nuestras experiencias personales, profesionales y escolares se entrelazaron, dando lugar a una refiguración de nuestro Ser como profesores de matemáticas que ahora se reconocen como incluyentes.

La experiencia de la MDM –en algunos sus espacios de seminarios, asesorías de tesis y vivencias escolares reflejadas en los relatos autobiográficos– actuó como un catalizador para la transformación profunda de nuestra identidad profesional. A través de la narrativa de nuestras propias vivencias, logramos darle un nuevo significado a nuestro Ser como profesores de matemáticas, entendiendo de manera crítica el camino recorrido y proyectando un nuevo horizonte ético-político en nuestra labor como educadores.

En síntesis, la MDM nos brindó tanto un espejo para mirarnos como un laboratorio para experimentarnos como profesores de matemáticas incluyentes, para observarnos como distintos y experimentar esas aristas que nos hacen ser nosotros. El ejercicio de narrar e interpretar acontecimientos significativos de nuestras vidas nos permitió identificar cómo cada experiencia –desde la infancia hasta el quehacer profesional actual– fue moldeando nuestro Ser como profesores, *ergo*, nuestro Saber y Hacer. Este proceso reflexivo reveló cambios en nuestra manera de concebir la enseñanza de las matemáticas y la inclusión en el ámbito académico, cambios que constituyen la refiguración de nuestro Ser como profesores de matemáticas.

Así, comprendimos que nuestra identidad profesional no es estática ni debe ser predeterminada por un sistema reglamentado, nuestra identidad como profesores cambia, muta, pasa por estadios a la luz de nuevas comprensiones: pasamos de ser “profesores de matemáticas” en el sentido tradicional a reconocernos como profesores de matemáticas incluyentes, con una visión ampliada de nuestra responsabilidad docente.

En conclusión, la experiencia formativa vivida en la MDM –analizada a través de nuestros relatos autobiográficos– efectivamente nos transformó: nos hizo más conscientes de nosotros

mismos, de nuestros valores y emociones, y nos comprometió con la inclusión como principio fundamental de nuestro quehacer profesional. De esta manera, se cumple el objetivo general al evidenciar cómo la formación recibida en la MDM posibilitó esta refiguración de nuestra identidad y práctica como PMI.

Puntos de llegada en relación con la refiguración alcanzada como PMI

Tal como se ha analizado en el capítulo 4, la refiguración como PMI se ha dado esencialmente desde el Ser, y en cada uno de sus ámbitos, encontrando varias características que muestran cómo a través de la experiencia de formación nos fuimos consolidando como un profesor y una profesora de matemáticas incluyentes. También usamos la metáfora de los ciclos de vida de la mariposa para describir nuestra trayectoria de formación, lo que permitió visualizar las distintas etapas de maduración profesional: desde el huevo, origen silente de nuestra vocación; pasando por la oruga, con la exploración inicial y descubrimiento; luego la pupa, con la reflexión y cambio en el marco de la MDM; hasta finalmente la mariposa, con la emergencia del nuevo ser incluyente. Esta metáfora evidenció nuestro proceso de cambio a través del tiempo, mostrando cómo nos fuimos consolidando como un profesor y una profesora de matemáticas incluyentes en cada etapa. Al cruzar temporalidades con las dimensiones analizadas –i. e. educativo, histórico y biográfico–, y con el antes, durante y después de la experiencia, identificamos varios aspectos concretos en los que nos hemos refigurado a partir de la experiencia vivida.

En primer lugar, hubo una refiguración en la comprensión de la diversidad y la idea de normalidad. Durante nuestra formación en la MDM cuestionamos la idea de normalidad en el aula, dejando de lado tal parámetro como medida del aprendizaje de las matemáticas o la participación de los estudiantes en aras de reconocer las particularidades del aula y otras las potencialidades existentes. Es decir, dejamos atrás la visión según la cual existía un único estudiante ‘típico’ o ‘idóneo’, un molde al que todos debían tender para ser pertenecientes a la sociedad. A medida que transitábamos en la MDM, aprendimos que la valoración por la diversidad humana ha estado con nosotros desde antes de pisar el colegio, más, también es nuestro deber llevar ese reconocimiento a los *otros*.

Esta transformación implicó revisar nuestros propios prejuicios y expectativas, pues comprendimos que cada estudiante, con sus diferencias cognitivas, culturales, físicas o de otra índole, aporta perspectivas valiosas al aula de matemáticas. Al refigurarnos en este aspecto, pasamos de intentar hacer encajar a todos nuestros estudiantes y a nosotros mismos en un molde uniforme, a diseñar prácticas flexibles que se adapten a las particularidades de cada quien. En otras palabras, logramos entender que la educación inclusiva, que fue inherente a nuestro quehacer profesional, es de hecho una postura que debemos mantener y defender, recordar que la educación inclusiva no trata de normalizar al estudiante diverso, sino de ajustar nuestras estrategias, hasta donde sea posible a fin de que el estudiante pueda aprender sin sentirse excluido. Este cambio nos ha permitido asumir con argumentos que la diferencia más que obstáculo es punto de partida para la enseñanza; nos comprometimos a no idealizar una homogeneidad inexistente, sino a celebrar las múltiples formas de ser y aprender presentes en el aula.

En segundo lugar, se refiguró nuestra forma de relacionarnos en el ámbito profesional, lo cual se manifiesta en la construcción de un *nosotros* como profesores de matemáticas.

Inicialmente, nuestras trayectorias mostraban cierta tendencia al aislamiento en la labor docente –una percepción de que cada profesor luchaba en solitario con sus desafíos–. Empero, la experiencia formativa nos enseñó que la inclusión es una tarea compartida, un proyecto colectivo donde más de dos manos se ven involucradas. A lo largo de la MDM descubrimos el valor de la comunidad de práctica del profesor, entendiendo que no estamos solos, ya que otros colegas, mentores y pares también comparten inquietudes, sueños y ‘dragones’.

Al ver a los otros profesores reflejados en nosotros mismos –con sus propias luchas y esperanzas–, fuimos desarrollando una empatía profesional más profunda y nos dispusimos a construir un nosotros inclusivo. Lo que implica que ahora nos concebimos como parte de un colectivo de Profesores de Matemáticas Incluyentes, con una identidad común diferenciada, unida por la convicción de que otra educación matemática es posible y está a una batalla de distancia. Reconocemos que nuestra práctica gana fuerza al trabajar colaborativamente, al apoyarnos en las experiencias y saberes de colegas de matemáticas y de otras áreas. En esta refiguración, pasamos de idealizar una lógica competitiva e individual a una lógica de solidaridad y corresponsabilidad de profesores de matemáticas y de otras áreas, entendemos la enseñanza como un esfuerzo mancomunado donde múltiples manos se unen para asegurar que ningún estudiante quede al margen.

En tercer lugar, la sistematización evidenció una refiguración en el sentido que otorgamos a la enseñanza de las matemáticas, trascendiendo la visión tradicional de la disciplina. Antes de esta experiencia, veíamos la matemática principalmente como un conjunto de contenidos abstractos que debíamos enseñar de forma estructurada. Tras nuestro paso por la MDM y las reflexiones continuas, la matemática dejó de ser únicamente una disciplina académica para convertirse en una herramienta para leer el mundo. Es decir, ahora concebimos la enseñanza de las matemáticas como un acto profundamente conectado con la realidad social y humana. Hemos entendido que cada concepto, problema o número puede servir como pretexto para comprender y transformar aspectos de la vida cotidiana.

En nuestra refiguración, enseñar matemáticas se resignificó como un acto político y ético, pues buscamos que el aula de matemáticas sea un espacio donde los estudiantes desarrollen más que el pensamiento lógico, también puedan desarrollar una mirada crítica y sensible frente a su entorno. La geometría, el álgebra o la estadística ya no representan saberes aislados, ahora los vemos como lenguajes para interpretar el mundo –para entender fenómenos, cuestionar injusticias y proponer cambios–. Así, nos proponemos que la educación matemática contribuya a la equidad social y al reconocimiento de la diferencia al, por ejemplo, incorporar problemas que inviten a discutir contextos reales, adaptar materiales para que sean accesibles y fomentar en los estudiantes la conciencia de que el conocimiento matemático puede empoderarlos.

En conjunto, estos tres lugares sintetizan nuestra refiguración en Profesores de Matemáticas Incluyentes. Cada aspecto se nutrió de la articulación de nuestras dimensiones biográfica, educativa e histórica: nuestras vivencias personales –marcadas por experiencias de exclusión, resiliencia y encuentros significativos– se enlazaron con nuestras experiencias educativas –formales e informales, desde la licenciatura hasta la maestría– y con los contextos históricos que nos atravesaron –la pandemia de COVID-19–. Al interpretar todas estas dimensiones logramos dar nuevo sentido a nuestra identidad profesional, nos

reconocemos ahora como profesores distintos a los que iniciaron este camino, pues ahora somos más críticos, empáticos y comprometidos con la inclusión. Nuestra refiguración como PMI se refleja en cada decisión cotidiana –desde cómo planificamos una clase hasta cómo nos relacionamos con estudiantes y colegas– y constituye el punto de llegada más importante de esta sistematización, en la confirmación de que es posible re-crearse como educador cuando se asume la propia historia, se reflexiona en comunidad y se abraza la diferencia como valor central.

Puntos de llegada en relación con próximas investigaciones

Los hallazgos de esta sistematización más que cerrar un ciclo abren nuevas preguntas y caminos de indagación. De acuerdo con lo vivido y analizado, consideramos que emergen al menos tres líneas de investigación futuras que nos interesa (y esperamos) desarrollar desde nuestra propia práctica como PMI:

Investigación sobre la práctica pedagógica del PMI: profundizar en qué hace concretamente un profesor de matemáticas incluyente en el aula. Esta línea buscaría describir y analizar las estrategias didácticas y pedagógicas que adopta un PMI para atender a la diversidad del alumnado. Por ejemplo, se podrían estudiar las adaptaciones curriculares, el uso de Diseños Universales de Aprendizaje (DUA), las formas de evaluación flexible o las dinámicas de aula participativas que implementan los PMI para potenciar la inclusión y la participación de todos los estudiantes en las clases de matemáticas.

Investigación sobre la formación de profesores de matemáticas para la inclusión: a partir de nuestra propia experiencia formativa, surge la inquietud de explorar cómo se puede formar a otros profesores de matemáticas en clave de inclusión. Esta línea podría abordar preguntas como: ¿qué componentes formativos (contenidos, metodologías, acompañamiento reflexivo, entre otros) resultan más efectivos para que un profesor refigure su identidad hacia la inclusión? Se podría, por ejemplo, diseñar y evaluar programas de formación continua o de posgrado inspirados en la MDM, investigando su impacto en las concepciones y prácticas de los participantes. Asimismo, sería valioso indagar en el papel de las narrativas autobiográficas y la reflexión crítica como herramientas formativas para promover cambios en la formación de profesores hacia la inclusión.

Investigación sobre la ampliación de la perspectiva inclusiva en distintos contextos y actores: si bien, esta sistematización se centró en dos profesores específicos, resulta pertinente extender la mirada a otros contextos educativos y sujetos para enriquecer lo comprendido. Una posible línea es realizar estudios narrativos similares con otros profesores de matemáticas –por ejemplo, en distintas regiones, en zonas rurales o urbanas, o en diferentes niveles educativos– para comparar sus trayectorias de refiguración e identificar elementos comunes o contrastantes en la construcción de la identidad del profesor incluyente. Otra vertiente podría enfocarse en el impacto de la identidad incluyente del profesor en sus estudiantes y en la comunidad educativa, investigando cómo la transformación en el ser del profesor se refleja en el clima del aula, en las actitudes del estudiantado hacia la diversidad o en los aprendizajes matemáticos de poblaciones con necesidades educativas diversas. En definitiva, esta tercera línea agrupa estudios que permitan validar y socializar el concepto de PMI más allá de nuestro caso, aportando evidencia de su relevancia en distintos escenarios y alimentando, a su vez, nuevas mejoras en la práctica inclusiva.

Finalmente, fieles al espíritu de la sistematización, consideramos fundamental socializar y difundir los aprendizajes obtenidos. Como señala Jara (2018), “(...) será indispensable compartir con otras personas estas conclusiones de tal forma que los principales aprendizajes no solo queden en quienes vivimos la experiencia y participamos del proceso de sistematización” (p. 160) o leyeron este documento. En ese sentido, nos comprometemos a comunicar los resultados de este trabajo a la luz de los objetivos propuestos, concretamente, nos proponemos escribir al menos un artículo basado en esta sistematización para una revista académica de educación matemática o de pedagogía inclusiva, de manera que nuestras reflexiones y hallazgos alcancen a un público más amplio de investigadores y profesores interesados en la temática. Asimismo, planeamos participar como ponentes en eventos académicos –a nivel nacional o internacional– relacionados con la educación matemática y la inclusión, para compartir nuestra experiencia, debatir nuestras conclusiones y nutrirnos del intercambio con otros profesionales. Estas acciones de socialización representan nuestro compromiso de devolución al campo educativo, dado que buscamos que lo aprendido trascienda nuestro ámbito personal y contribuya a la transformación de otras prácticas de profesores. Al cerrar este capítulo de nuestra formación, abrimos a la vez un nuevo camino de responsabilidad con la comunidad educativa, con la esperanza de que nuestras vivencias y reflexiones inspiren a otros profesores a emprender sus propias refiguraciones hacia una educación matemática cada vez más humana, justa e incluyente.

Referencias

- Ainscow, M., y Booth, T. (2002). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. CSIE.
- Alarcón, A., Suárez, G., y Sanchez, G. (2022). *Reflexión sobre los cambios y transformaciones de la identidad del profesor de matemáticas antes y en tiempos de pandemia*. [Tesis de maestría en docencia de las matemáticas, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio institucional UPN. <https://repositorio.upn.edu.co/server/api/core/bitstreams/77491f0e-d7b4-4ddd-a7de-11913716759e/content>
- Alsina, Á., y Núria, P. (2010). *Matemática Inclusiva: Propuestas para una educación matemática accesible*. NARCEA S.A.
- Apple, M. (2011). *Educación y Poder*. Ediciones Morata.
- Arendt, H. (2003). *La condición humana*. Paidós.
- Arnaut, A. (1993). *Historia de una profesión: maestros de educación primaria en México 1887-1993* [Tesis de maestría, Centro de Estudio Internacionales, El Colegio de México]. Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.11986/COLMEX/10004252>
- Ávila, L., y Pinilla, P. (2022). *Trayectorias de maestros rurales, desde sus narrativas*. *Educación Y Ciencia*, 26, 29 – 82. doi:<https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e12982>
- Ávila, M., y Martínez, A. (2013). *Narrativas de los y las docentes sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera infancia en el Jardín Infantil Colinas y el Instituto de Integración Cultural IDIC*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio CINDE, <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1499>
- Bárcena, F. (2006). *El aprendizaje como experiencia. Una lectura filosófica de la educación*. Paidós.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 41 – 65.
- Bourdieu, P. (1990). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bruner, J. (2001). *La fábrica de historias: Leyendo la mente de los demás* (Edición original en inglés, Making Stories, 2002). Fondo de Cultura Económica.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria: El poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Cacho, M. (2004). Profesores, trayectoria e identidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIV(3), 69 – 111.

- Calvo, G. (2013). La Formación de Docentes Para la Inclusión Educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19 – 35. Obtenido de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002
- Camargo, L. (2021). *Estrategias cualitativas de investigación en educación matemática: Recursos para la captura de información y el análisis*. Universidad de Antioquia y Universidad Pedagógica Nacional.
- Campos, D., Sáez, G., Rodríguez, G., y Suckel, M. (2019). Trayectorias educativas de profesores de primaria en formación y la construcción de saber pedagógico. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 117 – 133. Obtenido de https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622019000100117&script=sci_abstract
- Castillo, J. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 264 – 275. Obtenido de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/64>
- Castro, C., y Torres, E. (2017). La Educación Matemática Inclusiva: una Experiencia en la Formación de Estudiantes para Profesor. *Infancias Imágenes*, 16(2), 295 – 304. Obtenido de <https://doi.org/10.14483/16579089.9953>
- Chaparro, R. (2022). Leer, un proceso incluyente en el aula multigrado. *Educación Y Ciencia*, 26, 1 – 11. doi:<https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e12999>
- Connelly, F., y Clandinin, D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2 – 14.
- Cornejo, M., Pinto, R., y Vidal, V. (2024). Prácticas pedagógicas inclusivas en el aula de matemáticas: sentidos y desafíos en la educación secundaria. *Estudios Pedagógicos*, 50(1), 85 – 102. Obtenido de <https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000100195>
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. García, A. Ríos, y J. Trujillo, *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (133 – 155). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Domínguez, E., y Herrera, J. (2013). La investigación narrativa en psicología: definición y funciones. *Psicología desde el Caribe*, 30(3), 620 – 641.
- Dorronsoro, E. (2013). *La atención a la diversidad en el aula de matemáticas*. [Trabajo de fin de Máster, Universidad de Almería]. Repositorio institucional Universidad de Almería. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10835/2415>
- Escobedo, G., y Torres, E. (2021). *La identidad docente de profesores de matemáticas de secundaria*. [Ponencia presentada en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE)]: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1817.pdf>
- Espinoza, C., y Otondo, M. (2024). Apreciaciones de la educación matemática inclusiva en la formación del profesorado de matemática. En C. Benoit, C. Espinoza, C. Rivero, y

- M. Otondo (eds.), *Identidad docente y educación inclusiva: análisis y reflexiones*. Atena Editora. Obtenido de <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/868945/1/identidad-docente-y-educacion-inclusiva-analisis-y-reflexiones.pdf>
- Estrada, M., y Méndez, R. (2012). Construcción de la identidad docente en profesores de matemáticas: una mirada desde la práctica reflexiva. *Perfiles Educativos*, 34(136), 88 – 105. Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S0185-2760201
- Fals Borda, O. (1986). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla: Crítica y autocrítica de la ciencia social*. Tercer Mundo.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la Prisión* (Segunda ed.). Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1984). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2022). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes Necesarios Para la Práctica Educativa*. Siglo XXI Editores.
- Garcés, M. (2013). *Un Mundo Común*. Ediciones Bellaterra.
- García, G., Valero, P., Salazar-Amaya, C., Mancera, G., Camelo, F., y Romero, J. (2013). *Procesos de Inclusión/Exclusión: Subjetividades en Educación Matemática*. Universidad Pedagógica Nacional. Fondo Editorial.
- Gentili, P. (2001). *La exclusión y la escuela: el desafío de la educación en América Latina*. CLACSO.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado: Voces y contextos*. Octaedro-EUB.
- González, F. (2001). El Otro hoy. Una ausencia permanente presente. En Larrosa, J., y Skliar, C., *Habitantes de Babel: políticas y poéticas de la diferencia*. Laertes.
- Guacaneme, E., y Salazar, C. (2024). Capítulo 15. Aspectos esenciales en la constitución de la identidad del profesor de matemáticas como oportunidades y retos para la formación. En *Educación en ciencias y matemáticas: contextos, desafíos y oportunidades*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Gutiérrez, J., Jiménez, J., Niembro, C., y Tapia, E. (2021). La inclusión educativa en México. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 8(2), 43 – 52.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.

- Larrosa, J. (2009). Experiencia y Alteridad en Educación. En C. Skliar y J. Larrosa (eds.), *Experiencia y alteridad en educación*. (pp. 13 – 44). Homo Sapiens. Obtenido de https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Experiencia_y_alteridad.pdf
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano. Materiales para conversa sobre el oficio*. Laertes S.L.
- Lauretti, P., y Romero, R. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere*, 10(33), 347 – 356.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. LOM ediciones.
- Lejeune, P. (1994). *El Pacto Autobiográfico*. (J. M. Flórez, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme.
- Lezama, J., Martínez, G., y Sánchez, M. (2013). *Las identidades como profesor de matemáticas a través de narrativas autobiográficas: Un estudio de caso. Memoria de la XVI Escuela de Invierno en Matemática Educativa*. Obtenido de: <https://funes.uniandes.edu.co/funes-documentos/las-identidades-como-profesor-de-matematicas-a-traves-de-narrativas-autobiograficas-un-estudio-de-caso/>
- Lucio-Villegas, E. (2015). Paulo Freire: La educación como instrumento para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 9 – 24.
- Malegarie, J. (2006). ¿De qué hablamos cuando hablamos de diversidad educativa? Ponencia presentada en las XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, (9 – 11 de agosto de 2006. La Plata, Argentina).
- Manjarrés, D., León, E., y Gaitán, A. (2015). *Familia, discapacidad y educación: anotaciones para comprender y reflexionar en torno a propuestas de interacción desde la institución educativa*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Mèlich, J.-C. (1997). *Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana*. Anthropos.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 de 2017*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Ministerio de Educación Nacional.
- Noddings, N. (2003). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2020). *La tradición cosmopolita*. Paidós.

- Orjuela, G. (2022). *Los anormales de la escuela colombiana: Institucionalización de su educación en la primera mitad del siglo XX*. Editorial Aula de Humanidades.
- Palmer, P. (2017). *El Coraje de Enseñar. Explorando el Paisaje Interior de la Vida de un Maestro*. Sirio Editorial.
- Parra, C. (2010). *Educación Inclusiva en Colombia: un derecho para todos*. Universidad Sergio Arboleda.
- Pérez, N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. En Larrosa, J., y Skliar, C., *Habitantes de Babel: políticas y poéticas de la diferencia*. Laertes.
- Piaget, J. (1977). *La Psicología del Niño*. Ediciones Morata.
- Pinedo, I., y Yáñez, J. (2022). De la justicia social a la justicia compasiva: los aportes de Martha Nussbaum a la filosofía política. *Discusiones Filosóficas*, 23(40), 59 – 91. doi:<https://doi.org/10.17151/difil.2022.23.40.4>
- Ramírez, E. (2013). La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación. *Investigación bibliotecológica*, 27(59), 207 – 211. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2013000100012&lng=es&tyng=es
- Reygadas, L. (2004). *La apropiación: Dilemas de la desigualdad social en México*. Anthropos.
- Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y narración I: Configuración del tiempo en el relato histórico*. Ediciones Cristiandad.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Trotta.
- Sánchez, C., y Huchim, D. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*(21), 1 – 23. Obtenido de <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/40273>
- Skovsmose, O., y Valero, P. (2012). Rompimiento de la neutralidad política: el compromiso crítico de la educación matemática con la democracia. En O. Skovsmose, y P. Valero (eds.), *Educación matemática crítica: una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas* (pp. 11 – 38). Universidad de los Andes.
- Spivak, G. (2009). *¿Pueden hablar los subalternos?* Museu d'Art Contemporani de Barcelona.
- Torres, E. (2018). La Identidad Narrativa de la Infancia Desvinculada de los Grupos Armados Colombianos: El Caso de Sandra. En J. Perilla, *La Educación Inclusiva: Una Estrategia de Transformación Social* (pp. 265 – 286). Universidad Sergio Arboleda.
- Torres, E. (2023). Relatos de maestros en Pandemia: un análisis desde la identidad narrativa. En I. Calderón, *Práctica pedagógica y formación de maestros. Experiencias educativas en tiempos de pandemia* (pp. 46 – 60). Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, E. (23 de enero de 2025). *Sesión 14 | Cátedra Doctoral en Educación Matemática 2024-2*. Obtenido de https://youtu.be/RoDb_FGO1k4

- Torres, E., Ortega, P., y Arias, D. (2015). *Educación y vínculo social: experiencias de maestras presas políticas en una cárcel de mujeres*. Editorial Aula Humanidades. Obtenido de <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170121040230/Educacionvinc.pdf>
- Valverde, L. (1993). El Diario de Campo. *Revista de Trabajo Social*, 18(39), 308 – 319.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica: Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Editorial Universidad del Cauca.
- Vargas, C., Salazar, C., Guacaneme, E., y Camargo, L. (2023). *Plan de Estudios MDM 2023-2*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Wenger, W. (2001). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Editorial Paidós.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón: uso crítico de la teoría*. Anthropos Editorial.